

І д е я у н і верситету

А н т о л о г і я

ЛІТОПИС
ЛЬВІВ 2002



Центр
гуманітарних
досліджень
Львівського
національного
університету

**Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Баба-
лик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002.
– 304 с.: іл.**

В Антології зібрано тексти видатних мислителів XIX-XX ст. – Вільгельма фон Гумбольдта, Джона Ньюмена, Хосе Ортеги-і-Гассета, Карла Ясперса, Ганса-Георга Гадамера та ін. – які формотворчо і критично осмислювали ідею Університету, впливали на його розвиток. Антологія покликана допомогти становленню університетів в Україні в період пошуку їхньої ідентичності в третьому тисячолітті. Пропонується увазі широкого кола університетської громади.

Це видання здійснено за фінансової та експертної підтримки Міжнародного фонду “Відродження” в рамках спільної програми з Центром розвитку видавничої справи Інституту відкритого суспільства – Будапешт

Sponsored by the International Renaissance Foundation in
the frames of joint program with the Center for Publishing
Development of the Open Society Institute – Budapest

Упорядники висловлюють щирю вдячність *Крістіану Байзе*
(Франкфурт-на-Майні) за усіляку допомогу при підготовці
до друку цієї книги

© Літопис, 2002

© Центр гуманітарних досліджень, 2002

Copyright © 1961, 1988 by Springer-Verlag

© Heredores de José Ortega y Gasset

© Марія Зубрицька, передмова, 2002

© Михайло Москаль, художнє оформлення, 2002

ISBN 966-7007-68-4

**Усім
послідовникам
оновлення та збагачення
ідеї Університету
присвячується**

1990

[illegible]

1998

1990

1. The first group of respondents (n = 10) was composed of students who had completed the course and were currently employed in the field of international business. The second group (n = 10) was composed of students who had completed the course and were currently employed in the field of international business. The third group (n = 10) was composed of students who had completed the course and were currently employed in the field of international business.

the 1990s, the number of people in the world who are under 15 years of age is expected to increase by 1.5 billion, from 1.1 billion in 1990 to 2.6 billion in 2010. The number of people aged 65 and over is expected to increase by 1.1 billion, from 0.3 billion in 1990 to 1.4 billion in 2010. The number of people aged 15-64 is expected to increase by 1.1 billion, from 1.7 billion in 1990 to 2.8 billion in 2010. The number of people aged 65 and over is expected to increase by 1.1 billion, from 0.3 billion in 1990 to 1.4 billion in 2010. The number of people aged 15-64 is expected to increase by 1.1 billion, from 1.7 billion in 1990 to 2.8 billion in 2010.

Марія ЗУБРИЦЬКА

**Філософський дискурс ідеї Університету:
в складних лабіринтах пошуку істини** 7

Вільгельм фон ГУМБОЛЬДТ

**Про внутрішню та зовнішню організацію
вищих наукових закладів у Берліні** 23

Джон Генрі НЬЮМЕН

Ідея Університету 35

Хосе ОРТЕГА-І-ГАССЕТ

Місія Університету 65

Карл ЯСПЕРС

Ідея Університету 109

Ганс-Георг ГАДАМЕР

**Ідея Університету —
вчора, сьогодні, завтра** 167

Юрген ГАБЕРМАС

Ідея Університету — навчальні процеси 185

Вольф ЛЕПЕНІС

**Ідея німецького Університету —
погляд ззовні** 211

Жак ДЕРРІДА

**Закон достатньої підстави:
Університет очима його послідовників** 235

Марек КВЄК

**Національна держава, глобалізація та
Університет як модерний заклад** 267

Іменний покажчик 295

1. *Journal of Management Studies*, 1997, 34, 1, 1-14.

1997

1. *Journal of the American Medical Association*, 1997; 277: 1039-1043.

11/21/02

1. The first part of the paper is devoted to the study of the properties of the function $f(x)$ defined by the equation

Марія ЗУБРИЦЬКА

Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини

“Існує тільки три професії, представники яких
удостоєні носити мантию: священик, суддя і вчений.
Мантия символізує те, що її носії наділені зрілістю
розуму, незалежністю суджень і відповідальністю перед
власною совістю та Богом. Це означає внутрішню неза-
лежність усіх цих трьох професій: їхній обов’язок —
бути останніми, хто дозволить собі діяти примусово і
піддаватися тискові ззовні”

Генрі Розовскі
Університет. Посібник для власника

Усе, що сказано і написано про Університет, заслуговує окремої бібліографії, яку спробував укласти Ярослав Пелікан у своїй надзвичайно цікавій і загальновідомій книзі *The Idea of the University. A Reexamination* (“Ідея Університету. Спроба переосмислення”)¹. Зрозуміло, що жодна антологія не здатна охопити увесь дискурс Університету як ідеї, оскільки він постійно збагачується і поглиблюється. Однак очевидно, що серед переліку всіх книг і текстів, присвячених артикуляції ідеї Університету, є такі, які вважають знаковими, оскільки вони або заклали ті фундаментальні принципи, основи, завдання, які впродовж тривалого часу визначали ідентичність Університету, або пропонували абсолютно нове бачення перспектив розвитку Університету чи розуміння його сутності. Як і будь-

¹ Pelikan, Yaroslav. *The Idea of the University. A Reexamination*. – Yale University Press, 1992.

який дискурс, дискурс ідеї Університету має своїх засновників і провісників його логічного завершення. До останніх, безсумнівно, належить і Б. Рідінгс, автор книги *The University in Ruins* ("Університет в руїні"), яка збурила академічний світ і спричинила численні дискусії.² Основною тезою, яка органічно вписується в загальноінтелектуальний дискурс ідеї "кінця", є твердження, що Університет вже пережив своє призначення, і на порозі третього тисячоліття він повинен відкоректувати свої цілі та завдання. Відомо, що це призначення було окреслене двісті років тому, коли держава-нація перетворила Університет в охоронця національної культури. Б. Рідінгс ставить слушне запитання: що має сьогодні робити Університет, якщо культура, яку він покликаний оберігати, набуває дедалі виразніших глобальних та транснаціональних ознак, зрештою, як і увесь навколишній світ? Чи можна вважати Університет — звисно, метафорично, — зруйнованою інституцією, що змушена відмовитися від своєї історичної *raison d'être* і без жодного опору кинути в павутинку споживацької ідеології? Тоді як академічні спільноти мають жити, мислити і виховувати серед руїн? І чи справді Університетові в умовах занепаду держави-нації загрожує перспектива безальтернативного перетворення в транснаціональні корпорації? Невже Університет дійсно став корпорацією, якою керують закони ринку і яка зацікавлена щораз більше в прибутках, ніж у розвитку мислення? Магічний клубок реторичних запитань про теперішність та майбутнє Університету збільшується на очах. Сьогодні вже ніхто не заперечує, що традиційні університети в умовах конкурентного середовища ХХІ сторіччя не мають іншої альтернативи, як змінити уявлення про свою місію та свої завдання. Однак відповісти на всі складні запитання та виклики, спробувати знайти розв'язання проблем, у полоні яких опинився Університет на порозі третього тисячоліття, можна лише за умови уважного аналізу самої ідеї Університету, його місії та ролі в контексті історичного розвитку.

Університет упродовж восьми сторіч свого розвитку був спільнотою, яка всіх своїх членів єднала передусім духовно і пропагувала наукове пізнання. Теорія світу як "глобального села", з одного боку, засвідчила про спільність ринку і валюти, вимірів насамперед економічних, які згладжують політичні розбіжності, долають кордони за допомогою нових технологій

² Readings, Bill. *The University in Ruins*. — Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

зв'язку. А з другого боку, ця теорія стала неймовірним випробовуванням для класичної ідеї Університету, згідно з якою Університет розглядали як охоронця скарбниці знань. Тому завдання класичного Університету зводили не тільки до передавання безцінних скарбів знання, до нескінченного процесу пошуку істини і пізнання світу та людини в цьому світі, а також і до формування людської особи як духовної істоти. В контексті такого розуміння сутності та місії Університету однозначно негативною буде відповідь на актуальні сьогодні запитання: чи може Університет існувати виключно як комерційна структура, що орієнтується на швидкозмінні ринки праці? чи може ринок бути справжнім маятником для розвитку чи руху Університету? чи можна ранжувати сьогодні предмети за їхньою популярністю? чи всі прагматичні рішення справді приносять вигоду і зокрема, чи належать вони до системи інтелектуальних цінностей? Університет, поза всіляким сумнівом, повинен брати безпосередню участь у вирішенні глобальних цивілізаційних проблем і забезпеченні сталого розвитку — це ніби природно вписується в класичне розуміння суспільної відповідальності Університету. Однак навіть з погляду класичної інтерпретації місії та ролі Університету таке завдання є тільки доповненням до цілої низки інших його основних функцій.

Надзвичайно гострою проблемою на тлі швидкого розвитку високих технологій та глобалізаційних процесів стала гуманітаризація університетської освіти. Однією із важливих складових місії Університету завжди вважали завдання зберігати культурну спадщину, водночас збагачуючи її та неперервно інтерпретуючи. Тобто моральним обов'язком Університету як інституції було передання традицій від одного покоління до іншого, навчання тих методик та дисциплін, на які сьогодні не існує великого попиту і які ніби не перебувають у сфері перетину сучасних інтересів. Історія повчально засвідчує і переконливо доводить, що часто великі ідеї не мали жодного стосунку до новомодних віянь. Сьогодні навіть якщо немає попиту на вивчення санскриту, старогрецької чи латинської мов, візантійської культури, еспанської, італійської чи французької літератур, то все одно класичні університети зобов'язані їх підтримувати, оскільки тим самим вони передаватимуть безцінну культурну спадщину. Для Університету втратити зв'язок з ними — це втратити частку свого минулого, своєї ідентичності. Західні університети, зокрема американські, зуміли у своїх стінах заснувати та підтримувати му-

зеї і галереї, ніби тим самим наочно підтверджуючи символічну єдність із культурними традиціями та ілюструючи своє усвідомлення необхідності їх оберігати і передавати. Над проблемою тягlosti та спадкоємности культурних, наукових і освітніх традицій у стінах Університету роздумували найвидатніші мислителі минулого і далі роздумують сучасні інтелектуали — всі, кому небайдуже сьогоднішня і найближче майбутнє суспільства знань. Дилема одночасного підтримування культурної пам'яті і реалізації нових перспектив розвитку, які не завжди сумісні з традиціями, стала наскрізною в дискурсі Університету як ідеї і до середини ХХ сторіччя була віссю всіх навколоуніверситетських дискусій.

Криза ідентичности Університету в сучасних умовах очевидна — світ блискавично змінюється, а Університет щоразу менше впливає на ці зміни. Тому Університет як ніколи раніше в своїй історії стикається з потребою радикальної відмови від власної, віками усталюваної місії, від своїх ідей та свого покликання, а ідея корисности знань поступово перетворюється в ідею корисливости, що вже суперечить самій сутності Університету. І це чи не найсерйозніший виклик за всю історію існування Університету. Більшість інтелектуалів сходяться на думці, що справжня криза Університету має не так фінансове чи політичне підґрунтя, як є радше наслідком поступового відхилення Університету від свого призначення та своєї первісної сутности. Найвидатніші мислителі ХХ сторіччя: М. Гайдеггер, К. Ясперс, Х. Ортега-і-Гассет, Г. Арендт, Г.-Г. Гадамер, Ж. Дерріда, — були одностайні в тому, що освіта і наука переживають період гіпертрофії засобів і атрофії цілей. Карл Ясперс із тривогою застерігав у передмові до нового видання своєї *Die Idee der Universität* ("Ідея Університету"): "Або німецький університет удасться зберегти шляхом відродження ідеї, рішуче втілюючи намір створити нову організаційну форму, або ж його спіткає кінець у функціоналізмі велетенських шкільних та освітніх закладів для науково-технічних кадрів. Тому необхідно, керуючись цим задумом, накреслити можливість оновлення Університету" (див. *це видання*). Ю. Габермас схаактеризував побоювання своїх великих попередників як результат фундаментальної асиметрії між горизонтом сподівань та реальним досвідом, між ідеєю та практичними формами її втілення, або, інакше кажучи, між ідеальною формою життя та дійсністю. На думку Габермаса, засновники та послідовники класичної ідеї Університету спи-

рались на ідеалістичне переконання, що: "Інституція спроможна функціонувати лише доти, доки вона живцем втілює притаманні їй ідеї. Тільки-но дух відлине з неї, вона застигає як щось абсолютно механічне, неначе бездушний організм, перетворений на мертву матерію (див. *це видання*). Однак, попри слушність узагальнень Габермаса, сьогодні щораз важче не погоджуватися з тим, що розмитість кінцевих практичних результатів дає підстави говорити про кризу Університету і як ідеї, і як інституції. Очевидно, що переконливішими є аргументи Ж. Дерріди, який наголошує на тому, що ще ніколи в історії університетської освіти наукові дослідження не були так конкретно орієнтовані на кінцевий результат, так добре запрограмовані, керовані і фінансовані (див. *це видання*). Університет від часів свого заснування мав власну місію, мету та покликання, над якими велося чимало дискусій, однак, ніколи ця місія та мета не були так прагматично вмотивовані і підпорядковані законові раціональної доцільності.

Рух по горизонталі, чи поверхневий ефект успішного економічного зростання, який був немислимий без розвитку науки, а отже, і Університету, а також координування спільних економічних інтересів, поєднали світ географічно, тобто забезпечили чисто просторову єдність. Але єдність будь-якої спільноти можлива тільки за умови формування і підтримки культурних та духовних вартостей. Скажімо, євро зуміло об'єднати європейський континент лише економічно. Однак на тлі глобалізаційних процесів дедалі виразнішими і глибшими стають духовні проблеми, які спонукають до необхідності культивувати духовну та культурну єдність, засадничим принципом для яких є гідність людини. Традиційно, вже вісім сторіч поспіль таку функцію виконував Університет, розбудовуючи універсальну академічну спільноту, що пропагувала свої ідеали та цінності, закорінені в духовність. Ці ідеали та цінності завжди були стійкою альтернативою міцному союзові грошей та політики. І, можливо, завдяки саме своїй закоріненості у духовність Університетові вдавалося впродовж восьми сторіч виробляти внутрішній імунітет щодо впливу будь-яких зовнішніх змін, незалежно від їхньої сили та масштабу. На цій важливій рисі Університету як інституції наголошує і Ж. Дерріда: "Упродовж восьми сторіч суспільство називало "Університетом" таку інституцію, яка має проєкцію назовні і водночас запекло тримається своїх меж, тобто водночас є вільною і керованою" (див. *це видання*).

Що ж зумовило послаблення внутрішнього імунітету класичного Університету? Можна посилатися на незаперечний факт, що ніколи раніше в своїй історії Університет не стикався з такими потужними викликами як сьогодні. Ті моделі, які створила та обґрунтувала європейська інтелектуальна думка за останні два століття і які пройшли випробування на практиці, вже не сумісні з теперішніми вимогами. Очевидно, що гумбольдтівська модель Університету сьогодні вже не відповідає встановленню таких інтенсивних контактів між вищою школою та суспільством, яких вимагає ХХІ століття. Наполеонівська модель, яка орієнтована на підготовку професіоналів і технічних кадрів, здатних обслужити потреби держави, так само погано вписується в сучасний світ, для якого характерна висока динаміка ринку та інтелектуальна мобільність. Не зовсім відповідає сучасному контекстові ліберальний еклектизм, який пропонує так звана "англосаксонська модель". Можна погодитися з Пітером Скоттом, віце-канцлером Кінгстонського університету (Великобританія), який стверджує, що: "Кожна з трьох основних моделей європейської університетської традиції має серйозні недоліки і жодна з них не є сумісна зі справжньою масовою освітою, яку реалізовано у США. Всі ці моделі уражені елітизмом, почуттям вищості та винятковості, що і внеможливілює їхню відповідність вимогам Суспільства знань"³. Майже всі найвидатніші мислителі, які з різних позицій та різних аспектів обґрунтовували своє бачення ідеї та місії Університету, наголошували на необхідності його втручання в життя суспільства, реагування на виклики сучасності і пропонування свого академічного розв'язання найактуальніших проблем. Не викликає сумніву те, що на порозі третього тисячоліття Університет повинен не лише передавати вартості нашої тисячолітньої спадщини і допомагати у розв'язанні не тільки проблем науки та освіти, а й брати діяльну участь у вирішенні проблем демократії, економіки, культури і духовності. Тобто соціальним завданням Університету, як і раніше, є розвиток у студентів критично творчого мислення, особистої ініціативності, здатності і стремління до самоосвіти, тобто таких навичків та вмінь, які допоможуть їм гідно виконувати свою соціальну роль і знаходити способи реалізації в цьому мінливому світі. Правда, якщо раніше Університет приймав у свої стіни найдостойніших і

³ Скотт Питер. "Реформи вищого образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа" // *Alma Mater*. 2001. № 11. – С. 52.

культивував атмосферу елітності, то зараз в контексті демократичного розвитку дедалі більше наголошують на необхідності підготувати критичну масу молодих людей, які завтра стануть носіями не лише нових ідей, а й перспективних практичних рішень на користь суспільства. Така полярність між політикою егалітаризму та елітизму спонукає Університет пристосовуватися до зовнішніх обставин і породжує суцільні суперечності між його історично усталеною місією та викликами сучасності. Ідея Університету як місця передання та поширення знань, пошуку істини та формування наукового пізнання зіткнулася з ідеєю Університету як простору для бізнесу та підприємництва. Сьогодні дедалі частіше говорять про корпораційні університети, *businesslike University* та *enterprising University*, що й засвідчує тенденцію перетворення Університету в інституцію продукування прикладних знань. Тобто духовний вимір університетської культури опинився на одній арені із сухим прагматизмом калькуляційного мислення та грошової культури.

Стає дедалі очевиднішим, що під тиском зовнішніх обставин підлягають змінам не лише завдання класичного Університету, а й фундаментальні академічні цінності. Не важко уявити, яким є сьогодні академічний ідеал, якщо він не гарантує особливих благ, не забезпечує високого статусу в суспільстві і до того ж є низькооплачуваним? Відсутність підтримки наукової сфери з боку держави, нечіткі перспективи працевлаштування і низькі оклади академічних працівників суттєво впливають на якісний рівень підготовки сьогоднішніх студентів і майбутніх викладачів. Причина очевидна: всі прагнуть достойного життя, гідної заробітної плати, тому коли появляються цікавіші та надійніші альтернативи, то молоді професори, науковці та вчені, які мають ступінь *summa cum laude*, віддадуть перевагу не академічній кар'єрі, а саме їм. Ця проблема особливо драматична для країн Східної Європи, які досі не можуть ефективно впливати на процеси *brain drain*. Важко регулювати природне прагнення надійності та стабільності в умовах ринкової невизначеності. Зважаючи на це, Університет повинен розв'язати важке і в сьогоднішніх реаліях справді непосильне завдання, — зуміти втримати крихкий баланс між тиском ззовні та дотриманням валідності внутрішніх академічних цінностей. Тим важче це завдання, якщо показником суспільного визнання вважати гроші. Мусимо без жодних ілюзій визнати, що сьогодні іншого значущішого по-

казника, який би конкурував з грошима, немає. Звісно, що є різні пріоритети, однак сьогодні неможливо позбавити представників менш популярних спеціальностей відчуття непотрібності суспільствові чи Університетові. Прагнення академічних навчальних закладів до створення комерційних філіялів чи приєднання до консорціумів, які орієнтовані тільки на прибуток, посилена концентрація зусиль на прикладних дослідженнях, які забезпечують передусім прибуток, а не наروщення знань, — всі ці тенденції справді потребують виважених політичних рішень та невідкладних змін в університетському середовищі.

Девальвація академічних цінностей на тлі жорсткого прагматичного підходу до освіти та науки породжує іншу проблему, з якою раніше Університет не стикався через цілу низку причин. Це питання кадрової політики, якості навчання та викладання. Ці проблеми стали магістральними для всіх університетів світу, незалежно від їхнього статусу, географічного розташування, національно-культурної своєрідності та освітніх традицій. Усі міжнародні комісії з питань освіти визнали їх основними проблемами освіти ХХІ сторіччя. Це зрозуміло, оскільки якість викладацько-професорського складу визначає якість всіх інших ланок університетського життя: найкращі студенти прагнуть потрапити до найкращих викладачів, кращі викладачі залучають гранти, забезпечують національне та міжнародне визнання. Варто зауважити, що надмірне перевантаження викладачів та студентів у пострадянських університетах призводить до надто сформалізованої культури комунікації “викладач-студент”, яка кількісно вимірюється сотнями годин упродовж навчального року, але якісно аж ніяк не сприяє витворенню справжньої інтелектуальної атмосфери. Тут все ще актуальною залишається кантівська теза про те, що Університетом повинна керувати „ідея розсудливості”, ідея всього того, що нині можна навчити і що розширює світогляд молодой людини. Не завжди розширення світогляду пов’язане з кількістю лекційних та семінарських занять.

Теоретики ідеї Університету стверджували, що без магістратури і докторантських студій Університет не був би Університетом, а коледжем чи школою бізнесу. Докторантські студії — це фундаментальна і необхідна умова, оскільки це єдиний вид діяльності, який служить власне виживанню і розвитку Університету, оскільки спрямований на виховання нового покоління вчених. Робота зі студентами як ніщо інше підтри-

мує та розвиває професійні якості викладачів і професорів. У Німеччині професора — наукового керівника, майбутнього доктора наук, називають *Doctovater* (батько доктора), і це найкраще ілюструє ідеал спадковості академічних традицій. Однак сьогодні класичний Університет зіткнувся ще з одним серйозним викликом — це концепція пожиттєвої освіти (*life-long education*). Відомий італійський учений-семіотик, письменник, професор Болонського університету Умберто Еко категорично заявив, що неперервна чи пожиттєва освіта суперечать самій природі та сутності Університету. Він метафорично описує Університет як символ парадоксальної вічної юності, місце зустрічі зрілості та молодості духу. На думку Еко, Університет виживає саме завдяки тому, що в його стіни щоразу вривається дух весни, витає енергетика молодості, які за своєю природою є носіями оновлення, свіжих ідей тощо. Здатність підтримувати процес злиття горизонту сподівань молодих людей та викладачів — це здатність Університету розвиватися. Пожиттєва освіта, за твердженням Еко, стала серйозним викликом такого розуміння Університету. Для ілюстрації своїх аргументів він вдало обіграє одне із визначень Університету як *Alma Mater*, поєднуючи його з терміном “неотенія”, і висловлює побоювання, що концепція неперервної освіти загрожує перетворити Університет на сцену надто розширеного періоду перебування дітей під батьківською опікою і їхньої нездатності йти назустріч “реальному світові”.⁴ Однак спостереження Умберто Еко спровокували дискусію, в якій переважали голоси на захист концепції пожиттєвої освіти. На думку прихильників цього погляду, реалізуючи цю концепцію, Університет культивує ідеали демократичного суспільства і тим самим робить значний вклад у суспільний розвиток. Тобто політика егалітаризму остаточно запанувала в сучасному університетському дискурсі і стала вихідною точкою для розвитку Університету ХХІ сторіччя. Її підґрунтям стало переконання, що квінтесенція університетського життя — це можливість і потреба в неперервному саморозвиткові, можливість задоволення інтелектуальної цікавості, радості та тріумфу маленьких і великих відкриттів незалежно від віку.

У цій антології упорядники і видавці прагнули довести до українського читача саме артикуляцію Університету як *ідеї*, а не як *інституції*. Над грандіозним проектом Університету замислювалися найвидатніші європейські філософи та інте-

⁴“Interview: Umberto Eco” // *Diacritics*. 1987. Vol. 17. № 1. – С. 46-51.

лектували. Тому, досліджуючи філософське підґрунтя ідеї Університету чи філософський дискурс Університету як ідеї, ми неминуче звернемося передусім до праць відомого британського мислителя Джона Ньюмена та найяскравіших представників німецької ідеалістичної філософії, які спробували відповісти на запитання: “Що таке Університет і яким він повинен бути?” — і тим самим започаткували системне осмислення завдань та функцій Університету. Дискурс Університету пройшов різні стадії, які схематично можна було б окреслити як рух від романтизму до праґматизму. Блискуча плеяда німецьких філософів: Вільгельм фон Гумбольдт, засновник Берлінського університету, Йоган Готліб Фіхте, перший ректор цього університету, Фрідріх Шляєрмахер та Фрідріх-Вільгельм Шеллінґ — уперше спробувала всебічно осмислити місце та роль дослідження і навчання в Університеті. Вони обґрунтували засади новочасного німецького Університету, які розвинули пізніше Карл Ясперс, Мартін Гайдеґґер, Юрген Габермас. Засновники філософського дискурсу ідеї Університету заклали такі визначальні принципи університетського життя: а) органічна єдність процесу викладання та дослідження — теза про поширення знання через навчання та його поглиблення через дослідження; б) незалежність від різних форм зовнішнього тиску — теза про те, що Університет не визнає в своєму середовищі жодних авторитетів і поважає тільки істину в її безконечних формах, або, інакше кажучи, принцип автономності управління. Основні академічні цінності, на їхню думку, полягають у: творчій свободі викладання та дослідження, науковій етиці, багатій філософській культурі, проникливості та ясності думки, громадянських чеснотах, толеруванні інакшости мислення, культурної відмінності та різних віросповідань. Ідеї, які артикулювали зачинателі дискурсу Університету та розвивали їхні послідовники, сьогодні лягли в основу всіх стратегічно важливих міжнародних документів, які окреслюють ідеологію сучасного Університету. Це передусім *Magna Charta Universitatum* та Лімська декларація академічних свобод і університетської автономії.

Отже, *Magna Charta Universitatum* так визначає фундаментальні університетські принципи та цінності: “Свобода у дослідженні та викладанні — це фундаментальний принцип університетського життя. Уряди й університети, кожен у міру своїх можливостей, повинні забезпечити повагу до цієї фундаментальної вимоги. Водночас Університет має залишатися

вірним європейській традиції гуманізму. Його постійна турбота — досягати універсального знання; здійснювати своє покликання, незважаючи на географічні та політичні обмеження, і утверджувати життєву потребу для різних культур у знанні. Кожний університет повинен, згідно з обумовленими обставинами, гарантувати своїм студентам свободу і бути певним, що вони мають умови для задоволення своїх культурних і навчальних цінностей”.⁵ Натомість Лімська Декларація академічної свободи та інституційної автономії вищих навчальних закладів наголошує на життєвій необхідності академічної свободи як умови для повноцінного функціонування Університету: “Академічна свобода — це свобода членів академічної спільноти, індивідуальна чи колективна, в здійсненні, розвиткові та передаванні знань шляхом досліджень, навчання і студіювання, дискусій, документування тощо без будь-якого втручання чи цензурування з боку державних чи недержавних інституцій, політичних партій, релігійних організацій. Всі члени академічної спільноти мають право виконувати свої функції без будь-яких побоювань за можливі втручання чи репресії з боку держави та інших інституцій. Держава повинна поважати і забезпечувати усім членам академічної спільноти всі громадянські, політичні, економічні, суспільні та культурні права, які визнає Декларація ООН з прав людини”.⁶ Не викликає подиву те, що і сьогодні, як два століття тому, однією з основних функцій Університету вважають культивування критичного мислення, а поняття академічна спільнота, попри всі випробування останніх десятиліть, надалі викликає такі конотації як інтелектуальний авторитет, інтелектуальна совість тощо.

Аномалією в історії розвитку європейських університетів уважали послаблення академічних свобод або намагання їх остаточно ліквідувати, оскільки цей процес виразно вказував на вияви авторитаризму, тоталітаризму, чи, інакше кажучи, на відсутність демократичних цінностей в тому чи тому суспільстві. Саме в таких суспільствах Університет стає не так партнером влади, як його інструментом. Мішель Фуко блискуче описав цей кореляційний зв'язок “влада-знання”. Однак сьогодні зовсім неактуально звучить питання інструменталь-

⁵ Magna Charta Universitarum // *Управління університетом: проблеми та шляхи їх вирішення* / Матеріали міжнародного семінару 23-24 листопада 2001, м. Львів. — Львів-Дрогобич: Коло, 2002. — С. 203.

⁶ Лімська Декларація “Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів”. — *Там само*. — С. 208.

ної функції Університету. Тепер ніхто вже не забороняє свободи досліджень і не піддає цензуруванню академічне вільнодумство, особливо в освітньому контексті західних держав. Однак існує інший, чисто фінансовий, механізм “дозування” знань та розгортання наукових досліджень. Тепер достатньо обмежити кошти, відрегулювати політику підтримки тих чи тих напрямів або спеціальностей, мати свою політику поширення того чи того виду знання за допомогою потужної рекламної кампанії— і перед нами нова форма “цензури”, “контролю” і “керування” процесом розвитку освіти та науки. Тобто класична теза про абсолютну автономію Університету стає щораз примарнішою, оскільки Університет все частіше зазнає різних форм тиску з боку зовнішніх сил: масмедіа, преси, розмаїтих фондів, які щоразу настирливіше втручаються в його внутрішній ритм. Чи не тому майже реторичним сьогодні видається запитання: хто несе відповідальність за те, що не мають підтримки такі дослідження та творчі проекти, які не дають негайного результату, або, інакше кажучи, корисність яких не можна калькуляційно підсумувати? Хто надаватиме кошти для підтримки та розвитку медієвістики, семіотичних, антропологічних та інших гуманітарних досліджень, які через недостатнє фінансування та відсутність попиту на ринку праці опинилися на маргінесі інтелектуального простору? Та й, зрештою, хто сьогодні визначає, які саме освітньо-наукові програми та проекти можуть бути корисними державі, суспільству, а які — непотрібними, а часто і згубними? І насамкінець, що таке корисність та потрібність знань з погляду класичного та сьогодишнього Університету? Саме неспроможність однозначно і впевнено з класичною чіткістю та прозорістю відповісти на ці запитання дає підстави багатьом теоретикам ідеї Університету та практикам, які намагаються втілювати ці ідеї Університету в різних інституційних моделях, говорити про кризу його ідентичності.

Якими на тлі загального інтелектуального сум'яття в університетському дискурсі є перспективи українського Університету, ідею якого виношували духовні провідники нашого народу Петро Могила та Митрополит Андрей Шептицький? Надзвичайно важко виміряти, наскільки глибоко вкорінилися в ментальність академічних спільнот в Україні ті принципи і переконання, які заклали засновники дискурсу ідеї Університету і які сьогодні закріплені в основних міжнародних освітніх документах. Зрозуміло, що радянська ідеологія

не культивувала простору свободи в університетських стінах, тому такі засадничі цінності, як академічна свобода та університетська автономія були остаточно нівельовані. Однак історія багатьох університетів багатьох країн світу засвідчує, що вільність духу і свобода науки в усі епохи формували їхню іпостась як справжнього храму знання. Чимало вчених, науковців, викладачів та студентів поплатилися власною кар'єрою, долею, іноді життям, щоб захистити притаманну Університетові атмосферу вільнодумства та плюралістичністю розуміння світу і людини в цьому світі. Водночас історія повчально нагадує і аргументовано доводить: висока позиція Університету в системі освіти та його роль в суспільно-політичному житті прямо пропорційно залежать від рівня автономності та сприятливого академічного клімату. А коли настає обмеження свобод, коли в щоденний вир університетського життя брутально вдирається політика чи ідеологія, неминуче зароджується тенденція до далекосяжного впливу на ерозію духу, особистості, сумління тощо. Саме тоді Університет скочується на маргінес інтелектуального життя і відбувається його зниження до рангу провінційного навчального закладу. Думаю, що в таких випадках запитання: чи такі заклади можуть виховати прореформаційне покоління гідних громадян своєї держави? — має однозначно негативну відповідь.

Теоретики ідеї Університету вживали слово “реформа” в безумовно позитивній конотації, що позначає тенденцію до поступових змін, до динаміки розвитку. Зокрема, на думку Х. Ортеги-і-Гассета: “Потреба в реформі виникає через одну з двох причин: або через порушення в прямому значенні цього слова, тобто через поодинокі, нечасті випадки хибного застосування добрих правил; або через те, що зловживання трапляються так часто чи й навіть постійно і стають такі звичайні або й схвалювані, що вже навіть не можуть називатися зловживанням. У першому випадку їх автоматично треба виправляти, у другому ж — виправляти їх буде марно, позаяк їхня частота і узвичаєність показують, що це вже не аномалії, а неминучий наслідок спотворених правил. Саме проти останніх необхідно спрямувати реформи, зокрема реформи в освіті” (див. *це видання*).

І в цьому аспекті надзвичайно складною і водночас важливою для пострадянського освітнього простору стає проблема партнерства Університету та влади. За яких умов таке парт-

нерство може бути успішним та продуктивним? Мабуть, лише за однієї визначальної умови: співпраця влади і знання має відбуватися на користь суспільства і повинна бути чітко встановлена межа обопільної відповідальності. Тільки така мета гармонізує і динамізує відносини “Університет-влада” та водночас надає їм неабиякої ваги. І тут рівень академічних свобод та автономності Університету виступає своєрідним показником як суспільної відповідальності Університету перед державою, українською спільнотою, так і відповідальності українського суспільства перед своїм Університетом. Якщо ми говоримо про суспільну відповідальність Університету як інституції, що, за визначенням Ясперса, “зводить разом людей, які прагнуть науково пізнавати і духовно жити”, то мусимо визнати, що для оптимального здійснення цієї відповідальності вкрай потрібні дві фундаментальні передумови: університетська автономія та академічні свободи. Перша передумова заторкує сферу інституційного самоуправління, друга — індивідуальний світ академічної спільноти. Ці фундаментальні передумови виконання університетами їхньої місії та соціальної відповідальності мають різне контекстуальне забарвлення у різних країнах світу. Назагал вони окреслюють взаємозв’язок між урядом, суспільством і Університетом. Інтенсивність взаємообміну між Університетом і суспільством завжди вимагає нової парадигми соціальної відповідальності Університету, що, своєю чергою, породжує проблему культивування серед академічної спільноти загостреного відчуття цієї суспільної відповідальності.

У державі-нації, як це намагалися показати видатні філософи та освітяни, — передусім маю на увазі не лише гумбольдтівський проект ідеї Університету як ідеї розбудови нації, держави, освіти, — Університет покликаний формувати національну ідентичність, нести відповідальність перед суспільством. Чи сьогодні в Україні таку націєтворчу місію виконують сумлінно та відповідально всі Університети? Будемо відверті — ні. Це незважаючи на те, що вони часто мають величну назву національний. Можемо списати все на політичну, культурну та релігійну дезорієнтацію українського суспільства перехідної епохи, до того ж врахувавши ще й контекст глобалізації, який підсилює мотиви “смерти” класичного Університету з його історично осмисленим призначенням та покликанням.

Однак, незважаючи на ці виклики локального та глобального характеру, на мою думку, в Україні повинні існувати окремі університети-острівки, — зрештою, так є в кожній

державі, яка всіляко намагається підтримувати свої найстаріші університети, — з якими ототожнюють національну інтелектуальну гордість і які є інтелектуальною совістю держави, а за своїм духом та змістом дійсно є національні. В іншому випадку статус національний перетвориться у формальну вівіску, яка зазнала не одного процесу девальвації свого призначення, місії, покликання. Сьогодні такі університети-острівки в Україні є, але їх, на жаль, справді дуже мало, і, хоч як прикро, вони часто змушені захищати своє право на таку відповідальну місію, як формування національно свідомих гідних громадян своєї держави. Однак академічна свобода вимагає тривалих традицій та культури її гідного пошанування. Оскільки принцип розвитку освіти надзвичайно простий: школа чи університет як нормальні інституції значно більше залежать від громадської атмосфери, в якій вони сукупно існують, ніж від атмосфери педагогічної, що штучно утворюється в її стінах. Тут не можна уникнути спокуси і знову не процитувати Ортегу-і-Гассета: “Міць будь-якої нації твориться сукупно. Якщо народ є політично жалюгідним, дарма чогось очікувати і від його хай навіть найперфектнішої школи. Йому до снаги тоді лише школа невеличких меншин, що живуть порізнено і всупереч решті країни. Можливо, якогось дня її вихованці і вплинуть на загальне життя країни і завдяки своїй єдності досягнуть того, аби національна, а не якась виокремлена школа, стала доброю і міцною” (див. *це видання*).

Сьогодні сукупна реальність університетського життя в Україні — це наші суспільно-політичні, соціокультурні реалії, це наше суспільство, наша держава, яка їх створила і підтримує. І рівень академічної свободи чи ставлення до освіти взагалі прямо пропорційно залежить від перелічених чинників. Моральний колапс справжнього Університету, освітянські та наукові традиції якого формувалися сторіччями, а не псевдоуніверситетів, що заповнили наш освітній ландшафт в останні роки, настає тоді, коли він перестає плекати атмосферу “свободи думки, цієї внутрішньої сили, яка притаманна думці” — я свідомо вплітаю в текст цієї передмови ремінісценції на погляди Петра Могили щодо покликання Києво-Могилянської академії. Свобода думки вимагає очевидних передумов: відповідного академічного клімату та атмосфери.

На тлі мозаїки контраверсійних рефлексій про глобальні та локальні проблеми Університету хочеться вірити, що глибше ознайомлення з текстами засновників і послідовників дискур-

су ідеї Університету, зміцнить віру академічних спільнот в те, що Університет і надалі зуміє розв'язувати ті численні освітньо-духовні, культурні, наукові завдання, які були вище схематично окреслені і над якими розмірковувало не одне покоління найвидатніших мислителів. А натхненником і водночас охоронцем Університету, за слушним спостереженням Ж. Дерріди, надалі буде мистецтво пам'яті та спрагли пошуки істини: "Я не знаю, як можливо втримати пам'ять і не втратити можливість. Видається мені, що одне неможливе без другого, одне тримає інше, і водночас одне тримається за інше. Або навпаки. Той двоїстий охоронець буде оберігати, — оскільки це його обов'язок, — дивну долю Університету. А також його закони, підстави існування, істину" (*див. це видання*).

Межиброди-Корчин, серпень 2002

Вільгельм фон ГУМБОЛЬДТ

Wilhelm von HUMBOLDT



Вільгельм Крістіян Карл Фердинанд фон Гумбольдт щасливо поєднував ролі вченого і державного діяча. Як учений вивчав філологію, філософію, літературу та історію; як державний діяч тривалий час представляв уряд Пруссії у багатьох країнах і провів важливі реформи освітньої системи.

Вільгельм фон Гумбольдт (1767-1835) народився у Потсдамі в аристократичній родині: його батько був камергером Фрідріха Великого, пізніше став близьким другом наступника — Фрідріха Вільгельма II (1786-1797). Гумбольдт зростав у придворному оточенні, близьке знайомство з яким допомогло йому втілити програми реформ за часів правління Фрідріха Вільгельма III, правнука Фрідріха Великого (1797-1840).

Гумбольдт відвідував лекції в університетах Гьоттінгена і Франкфурту-на-Одрі. Він почав вивчати античну класику у Крістіяна Готлоба Гайне, дослідника античності й археолога. Від 1794 до 1797 року жив у Єні, де познайомився з Шіллером і Гете. Провів чотири роки у Парижі, вивчаючи французьку культуру, мандрував Іспанією і баскськими провінціями. У цей час почав серйозно вивчати мови і культури різних народів, матеріали про яких брав у свого брата Александра фон Гумбольдта, відомого мандрівника і вченого. Найбільше на молодого Гумбольдта вплинули Фрідріх Август Вольф і Фрідріх Шіллер. Вольф — професор університету в Галле (Halle), якого вважали найбільшим знавцем античності у Німеччині, — зумів зацікавити весь інтелектуальний світ Німеччини другої половини XVIII сторіччя вивченням древньої Греції. Він став надійним радником і колегою Гумбольдта під час втілення реформ, що ґрунтувались на думках про універсальну роль мови у розвитку людського розуму. Невипадково Гумбольдт зосередив свої реформи на освоєнні мови Греції золоті епохи Атен.

Наприкінці 1808 року Гумбольдт стає радником і директором секції церковних справ і освіти міністерства внутрішніх справ. Цілісно продумана Гумбольдтова реформа пруської освіти розпочалась, коли країна зазнала загальної поразки від армії Наполеона Бонапарта і переживала серйозну політичну кризу. Вона стала доброю спонукую для самовідданої праці національно свідомої еліти у відновленні країни.

Підхід Гумбольдта до реформування пруської шкільної системи ґрунтувався на його прагненні сформувати громадян, які зможуть впливати на долю країни. Він твердив, що звичайнісінький поденний робітник повинен мати *Fundament* (базову освіту) як найосвіченіша особа, а в системі освіти всі елементи повинні бути взаємопов'язані. Гумбольдт заклав в основу пропонованих змін ідею *Bildung*'а або розвитку гармонійної особистості як мети навчання, яку він вивів із філософії Готфріда Вільгельма Ляйбніца. Ляйбніцова концепція прагнення до істини як реального значення життя і внутрішньої досконалості як справжнього його завершення стала для Гумбольдта засадничим принципом.

1809 року з ініціативи Гумбольдта засновано Берлінський університет, який сьогодні має ім'я братів Гумбольдтів. Ідея Університету ґрунтувалась на поняттях *Wissenschaft* (наука) і *Bildung* (освіта), а мета полягала у готуванні студентів не до пошуку конкретних шляхів заробітку, а до процесу навчання і вдосконалення, що повинен тривати усе життя. Загалом, Гумбольдт уявляв Університет як місце, де і професор, і студент присвячують себе служінню науці.

За наказом короля до новоствореного університету залучено всі наукові й культурні ресурси, що були на той час у Берліні: Академія наук, Академія мистецтв, медичне облаштування, обсерваторія, ботанічні сади, природознавчі і мистецькі колекції. Берлінський університет став найпрестижнішим вищим навчальним і науковим закладом Європи у ХІХ сторіччі.

1829 року Гумбольдт залишив державну службу, щоб цілковито присвятити себе науці, жив і працював у своєму родовому помісті Тегель, залюбки працював над перекладами. Його праці, присвячені проблемам мови, заклали основи сучасної лінгвістики і досі не втратили своєї цінності. Концепт Університету, який сформулював Гумбольдт, вже два сторіччя поспіль спонукає видатних освітніх реформаторів і мислителів світу осмислювати і втілювати цей ідеал, і, як зазначає Гадамер, "залишається основною метою всіх наших зусиль".

Вільгельм фон Гумбольдт

Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні

Смисл поняття вищих наукових закладів криється у їхній функції. Вони немов вершина, місце скупчення усього, що безпосередньо стосується моральної культури нації. Завдання цих закладів — опрацювати науку у найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал. Однак придатним до вжитку він буде не внаслідок навмисної обробки, а завдяки своїй природі.

Головне завдання вищих наукових закладів — поєднати у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні — повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання, чи, може, швидше прискорити перехід від одного до другого. Так чи інакше, основним виміром залишатиметься наука. Адже завдяки природній чистоті її належно засвоюватимуть навіть попри окремі труднощі.

Втім згадані заклади виконуватимуть свою функцію тільки за умови, що сповідуватимуть чисту ідею науки. Тому пануватимуть у їхньому середовищі принципи самотности та свободи. Позаяк сам інтелектуальний чин людства врожаїть лише на ґрунті співпраці, для всіх стає очевидною загальна, первісна сила, проміння якої несуть вибрані. Щоправда, не тому, що один привносить те, чого бракує іншому, а тому, що успіх одного додає іншому завзяття. Отже, внутрішня організація таких закладів має сприяти зародженню постійної, плідної, водночас невимушеної та безкорисливої співпраці, усіляко її підтримуючи.

Наступною характерною ознакою вищих наукових закладів є ставлення до науки як до нерозв'язаної проблеми, а

відтак постійний стан пошуку, на відміну від школи, що має справу з готовими, остаточними знаннями та викладанням. Стосунки між учителем та учнем тут будуть принципово іншими, ніж, скажімо, у школі. Перший — вже не слуга останніх; відтепер обое служать науді; учительська справа заснована на присутності учнів, без іншого гурту навколо учителя не може бути й мови про вчителювання. Варто учням не з'явитися, як задля реалізації своєї мети учитель сам вирушить на їх пошуки. Отже, відбудеться злука двох стихій: вишколеної, зашкарублої, менш життєдайної зі слабшою, однак, відвертішою, що сміливо рветься на всі боки.

Якщо відкинути формальний бік справи, то те, що ми називаємо вищими науковими закладами, є, по суті, втіленням інтелектуально-духовного буття людини. До науки та наукового пошуку приходять по-різному: хто через улюблене заняття, хто за внутрішнім покликом. Одні схильні міркувати та збирати матеріал самотужки, інші — воліють робити це серед однолітків, треті — у гурті прихильників. Держава теж повинна зважати на такий принцип, якщо прагне надати чіткішої форми цій довільній, випадковій взаємодії. Вона мусить подбати:

- 1) і зберегти найбільш жваву та активну форму такої взаємодії;
- 2) і відвернути її занепад, чітко і суворо розмежовуючи вищі наукові заклади і школу (не лише загальнотеоретично, а передусім на ділі).

Держава має повсякчас усвідомлювати, що прямий вплив з її боку неприпустимий, будь-яке втручання у справу неминуче створюватиме нові перепони. І тільки такою є дійсність:

- якщо вже у позитивному суспільстві існують спеціальні форми та засоби для реалізації діяльності такого масштабу, обов'язок держави — забезпечити ними наукових працівників;
- бо не лише спосіб надання державою таких засобів може зашкодити суті справи. Уже факт встановлення нею форм та засобів для чужорідного тіла, без сумніву, призведе до негативних наслідків і штовхатиме духовне та високе у приземлену матеріальну дійсність;
- отже, держава мусить пильнувати передусім внутрішньої суті, аби хоч якось відшкодувати те, що сама, мимоволі, звела нанівець чи зупинила.

Якщо це просто новий погляд на вже відомий процес, то довести його перевагу мав би результат: держава, що керува-

тиметься ним, втручатиметься дедалі рідше. Адже у буденному житті кожної держави навіть теоретично хибний погляд, хай що там казатимуть, не залишиться поза увагою, позаяк у державі ніщо не зникає без сліду.

Після такого переліку неважко збагнути, що підвалиною внутрішньої організації вищих наукових закладів є дотримання принципу, за яким науку слід сприймати як щось ще не з'ясоване й остаточно нез'ясоване. Пошук такої науки триватиме завжди.

Варто людині припинити пошуки правдивої науки або вимислити собі, що її коріння не мусить сягати глибин розуму, а створити науку можна, нанизавши величезну кількість зібраного матеріалу, — все втрачено раз і назавжди. Втрачено для науки, втрачено для держави. Якщо такий стан речей триватиме, наука втече світ за очі, залишивши позаду, немов пусту шкарлупку, навіть мову. Адже характер людини змінить лише та наука, коріння якої сягає людської душі, чиї зерна впали у внутрішнє. Бо ж державі, як і людству, не залежить на знаннях та промовах, а на характері та вчинках.

Щоб назавжди запобігти такому блуканню, слід підтримувати три прагнення розуму:

- найперше — усе виводити з первісного принципу (за яким пояснення природних явищ у найширшому розумінні слова розташовані по висхідній шкалі, наприклад, від механічних до динамічних, органічних і врешті психічних);
- постійно прагнути наближення до ідеалу;
- врешті-решт досягти злуки зазначеного принципу та ідеалу в одну ідею.

Створити сприятливі для цього умови не так просто, але нікому й на думку не спаде, що серед німців за це ніхто й не брався. Бо ж ця риса притаманна їхній національній інтелектуальній вдачі. Варто лише подбати про те, щоб вона не потерпала від тиску та випадкових протистоянь.

У вищих наукових закладах слід викоренити обмеженість. Однак у їхні стіни, без сумніву, потрапить чимало таких, кому таке прагнення буде чужим, чи навіть осоружним; якщо б воно у чистому вигляді було бодай у кількох осіб, цього було б досить для тривалого і широкого ефекту; ті, хто боротимуться проти обмеженості, за будь-яких обставин повинні бути у пошані, а ті, хто перешкоджатимуть їм, — у страху.

Найсильніше та найчистіше таке прагнення виражене у філософії та мистецтві. Проте якщо дух цих дисциплін пере-

ходитиме у інші ділянки пізнання та галузі досліджень ка-
зна-як, або ж тільки у логічний чи математично-формальний
спосіб, користи від них буде мало, й не тільки тому, що вони
легко набувають спотворених форм.

Якщо у вищих наукових закладах врешті запанує прин-
цип пошуку чистої науки, то дбати про решту дріб'язку не-
має потреби. Бо ж не бракуватиме ані цілості, ані повноти,
ані розмаїття взаємозв'язків. Власне у тому й полягає та-
ємниця будь-якого доброго наукового методу.

Усі внутрішні вимоги, отже, буде виконано.

Щодо форми стосунків наукових закладів з державою та її
функції, останній слід подбати про багатий (потужний та різно-
манітний) духовний потенціал, відібравши видатних учених
та забезпечивши для них свободу дій. Небезпека загрожуватиме
свободі не тільки з боку держави, а й з боку самих
закладів. Адже щойно запанує тут певний дух, мимоволі
пригнічуватиметься поява іншого. Це може стати джерелом
несприятливих наслідків, яким держава має запобігти.

Найважливіша річ — відібрати учених для такого закла-
ду. Відкорегувати його склад, випереджуючи можливу невда-
чу, можна буде щойно після поділу цілого на підрозділи.

Далі все залежатиме від кількох простих організаційних
законів, цього разу, щоправда, глибшої дії. Говорити про них
найкраще теж почастинно.

Нарешті настав час розглянути допоміжні засоби, наперед
зазначивши, що мертві колекції аж ніяк не будуть осердям
такого закладу. Навпаки, не слід забувати, що вони надто
легко стають причиною отупіння й кволого розуму. Чи не
тому якраз не найбагатші академії та університети завжди
були тими, де науку сприймали так серйозно та розважливо,
як ніде. З погляду державної політики сказане щодо вищих
наукових закладів загалом також стосуватиметься їхніх від-
носин зі школою. Перші є науковими закладами, тому слід
торкнутися питання про їхній зв'язок із практичним життям.

Університети не повинні відігравати для держави роль гім-
назій чи спеціалізованих шкільних закладів, академія не має
виконувати функції технічного чи наукового представництва.
Загалом (нижче я зупинюся на окремих винятках, що неми-
нучі, скажімо, для Університету) держава не має права ви-
магати від них чогось, що мало б прямий стосунок до неї.
Натомість вона має бути твердо переконана: якщо універси-
тети досягнуть своєї мети, то виконають її, державні, завдан-

ня у набагато вищому сенсі. З цієї позиції і узагальнення будуть набагато ширшими, і діятимуть цілком інші сили та важелі, ніж ті, що їх може застосувати держава.

З іншого боку, обов'язком держави є так вибудувати своє шкільництво, щоб воно справно працювало на вищі наукові заклади. Тут передумовою є правильне розуміння їхнього взаємозв'язку. Наступний підмурівок — це усвідомлення того, до речі, воно приносить щораз більшу користь, що завдання школи — не працювати на випередження університетської науки та його функцій. Адже Університет не є лише додатком чи однорідним, на щабель вищим від школи, елементом. Навпаки, перехід від школи до Університету — це та дистанція молодого життя, на яку школа за сприятливих обставин повинна виставити свого вихованця у такій чистоті, щоб він фізично, морально та розумово був підготований до свободи та самостійних учинків. Вільний від нестримного бажання віддатися розвагам чи розпочати практичне життя, він має нести у собі жагу до науки, про яку досі мав хіба приблизне уявлення.

Школа легко і певно може досягти своєї мети, для цього їй варто лише зосередитися на гармонійному розвитку кожнісінького таланту своїх вихованців; обмеживши кількість дисциплін, якнайповніше плекати його нахили; так закласти усі знання у його вдачу, щоб розумова праця та пізнання приналежали йому не лише під тиском зовнішніх обставин, а завдяки притаманній їм прецизійності, гармонії та красі. Гартуючи молодий розум для чистої науки, задля розвитку мислення вже від початку слід застосовувати математику.

Відшліфована у такий спосіб вдача братиметься за науку самохіть, чого не буде, якщо той самий талан та старанність зазнають іншого гарту. Здобувши повну освіту, такі учні тимчасово або назавжди з головою пірнуть у практичну суєту, а відтак будуть втрачені й для неї, або ж втішатимуться розпорошеними знаннями, зрікшись прагнення до високої науки.

Про причину поділу вищих наукових закладів та їхні різновиди

Зазвичай під висловом вищі наукові заклади розуміють університети, академії наук та мистецтв тощо. Хоч виникли ці інститути випадково, їхнє походження охоче пояснюють первісною ідеєю; однак ці похідні, такі популярні від часів

Канта, не завжди видаються правдоподібними, а іноді — навіть штучними.

Натомість надзвичайну вагу має питання: чи справді варто поряд з Університетом засновувати та підтримувати існування академії? Яку ділянку слід окреслити для кожного з них, аби їхні функції не перетиналися, а яка буде спільною для обох?

Зазначивши, що прерогатива Університету — передавати та поширювати знання, а академії — їх поглиблювати, перший, без сумніву, буде скривджено. До розвитку науки викладачі університету спричинилися не менше, а в Німеччині, можливо, і навіть більше за академіків. Вони домоглися поступу у своїх дисциплінах передусім завдяки своєму статусові викладача. Адже вільний усний виклад у слухацькій аудиторії, серед якої завжди було чимало уважних і проникливих голів, спонукатиме особу, звиклу до такої форми науки не менше, ніж інших — вільне письменницьке життя та невимуснені стосунки академічного товариства. Очевидно, в університеті, де науку перероблятиме чимало сильних, витривалих, молодих голів, її хода буде пришвидшеною, стрімкою. Правдивий виклад науки немислимий без постійних спроб викладача поновому витлумачити старий матеріал. І було б дивно, якби за таких обставин він не був приречений на нові відкриття. Крім того, викладання в університеті не виснажує настільки, щоб викликати співчуття з приводу немилосердно перерваного заради науки дозвілля. Воно радше є допоміжним засобом останньої. До того ж у кожному великому університеті буде жменька вчених, що, маючи декілька лекцій, радше штудіюватимуть та досліджуватимуть на самоті. Тому належно упорядкувавши університет та відмовившись від послуг академії, йому, без сумніву, можна доручити завдання розвитку науки.

Водночас брак самоорганізації у типовому середовищі університетських викладачів навряд чи є переконливою підставою для заснування таких дорогих інститутів. По-перше, навіть у середині академії для таких об'єднань характерні довільні рамки; по-друге, вони існують переважно у тих спостережно-експериментальних науках, де важливий швидкий обмін інформацією та фактами. Врешті серед природничих дисциплін порівняно легко та без допомоги держави раз у раз виникають приватні наукові товариства.

Якщо придивитися уважніше, академії переважно процвітали за кордоном, де їй досі дається взнаки брак благодатного впливу німецького університету, зрештою, тут визнавати його

не поспішали. Натомість у Німеччині академії досягли вершини свого розвитку у тих містах, де не було університетів, а в тих, що були, — щойно утверджувався дух лібералізму та відкритості. За останній час жодна з академій особливо не відзначилася, і вони майже або взагалі не причетні до сучасного піднесення німецької науки та мистецтва.

Отже, щоб зберегти життя в обох закладах, слід поєднати їх так, щоб, попри різні сфери діяльності, члени академій одночасно були залучені і в університетах. Поєднавши їх, можна по-новому та вдаліше використати незалежність цих закладів.

Користь полягатиме не так у поєднанні різних сфер діяльності обох установ (адже університетські викладачі, безперечно, здатні, не засновуючи академій, виконувати їхню функцію, заснувавши, наприклад, власне наукове товариство, як це сталося у Гьоттінгені; щоправда, таке товариство не надто суттєво відрізнятиметься від академії), скільки у характерному устрої та стосунках із державою.

Зрештою, університет завжди тісно пов'язаний з практичним життям та потребами держави. Адже, скеровуючи молодь, він завжди виконує практичне доручення держави; натомість академія має справу з чистою наукою. Університетських викладачів об'єднують лише загальні рамки внутрішньої та зовнішньої організації свого фаху: про свою роботу вони повідомляють один одному як заманеться, адже кожен торує свою стежку. Академія ж, навпаки, створена для того, щоб праця кожного ставала предметом загального обговорення.

Отож слід ще раз наголосити, що ідея академії є символом найвищої і останньої цитаделі вільної науки,¹ найнезалежнішого від держави закладу. Зрештою, час покаже, чи не стане млява активність такого органу доказом того, що найкоротший шлях до правдивого справді іноді пролягає через важкі терени. Гадаю, поспішати не слід, бо сама ідея гарна та корисна, і, може, згодом буде належно втілена.

Отже, між університетом та академією виникає змагання і протистояння. Водночас природа їхнього взаємозв'язку така, що навіть навмисне спровокувавши гіперактивність одного закладу чи, навпаки, животіння іншого, вони самотужки відновлять рівновагу.

Цей антагонізм стосується передусім випадків подвійного членства. Кожен академік повинен мати право читати лекції

¹ "Останнім місцем притулку" (досл.).

без габілітації та членства в університеті. Чимало учених можуть бути одночасно й університетськими викладачами, й академіками. Окрім того, завжди будуть особи, що працюватимуть лише в одному закладі.

Держава має залишити за собою виняткове право призначати на посади університетських викладачів. Без сумніву, тут нерозумно наділяти факультети більшим впливом, ніж його зазвичай має розважливий та чесний кураторій². Адже антагонізм і тертя в університеті бажані та цілющі, а колізії, що виникатимуть між учителями на ґрунті роботи, провокуватимуть зміну їхніх поглядів. Отже, структура університету дуже тісно пов'язана з інтересами держави.

Щодо академії, то своїх членів вона обиратиме на власний розсуд. Не забуваймо, що їхні кандидатури погоджує король, який не завжди йде на поступки. Однак академія — це спільнота, для якої принцип єдності найважливіший. Її наукові інтереси стоять поза буденними інтересами держави.

Звідси і випливає згадана коректива у доборі складу вищих наукових закладів. Держава та академія мають тут приблизно однаковий вплив, тому мотиви, що криються за діями кожного, стануть очевидними якнайшвидше. Варто комусь із них зійти на манівці, суспільна думка одразу винесе свій незалежний вердикт. Страх, що держава та академія одночасно зроблять одну й ту ж кадрову помилку, безпідставний. Навряд чи одночасно під загрозою коли-небудь опиняться вибори членів кожного закладу. Зрештою, це тільки пожвавить клімат всередині установ.

Колектив майбутніх працівників має бути якнайстрокатішим, оскільки до обох категорій — призначених державою та обраних академією — ще приєднаються приват-доценти. Адже для останніх — бодай на початку — винагородою і натхненням будуть лише оплески слухацької аудиторії.

Поряд із суто академічною роботою академія може набувати нових, тільки для неї можливих функцій, організовуючи, наприклад, серії досліджень та спостережень. Дещо вона проводитиме на власний розсуд, інше — за ініціативами ззовні. Якраз на них й впливатиме університет, засновуючи щораз нові зв'язки.

Окрім академій та університету, до вищих наукових закладів, належать малоактивні інститути. Як окрема структура вони повністю повинні перебувати під наглядом держави.

² Наглядова рада. — Прим. перекл.

Університет та академія повинні володіти не тільки окремо обумовленим правом залучати інститути, а й правом нагляду над ними.

Академії, щоправда, здійснюватимуть його не безпосередньо, а через подання своїх зауважень та пропозицій державі.

Саме через університет академія може користати з інститутів, маючи з того неабиякий зиск. Скажімо, анатомічний та зоотомічний театри переважно існують поза структурою академії, оскільки досі їх сприймали лише з позиції медицини, а не з ширшої перспективи природничих наук.

Академія, університет та допоміжні наукові інститути становлять три рівноправні, незалежні частини загального інституту вищої науки.

Усі вони — два останні більше, а перші — менше — перебувають під керівництвом та верховним наглядом держави.

Академія та університет однаково самостійні; взаємозв'язок між ними виникає лише у випадках подвійного членства. Себто коли університет дозволяє академікам читати лекції, а академія проводить запропоновані університетом серії дослідів та експериментів.

Щодо нагляду над університетом та академією, то його здійснюватимуть допоміжні інститути, які залучатимуть їх за потреби. Контроль інститутів можливий тільки опосередковано через державу.

Про академію³

Переклав з німецької Роман ДУБАСЕВИЧ

Перекладено за виданням:

Wilhelm von Humboldt.

“Über die innere und äussere Organization der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” //

Die Idee der deutschen Universität. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1959. — С. 375-386.

³Тут манускрипт уривається.

Джон Генрі НЬЮМЕН John Henry NEWMAN



Джон Генрі Ньюмен народився 21 лютого 1801 року у Лондоні. Шістнадцятирічним він вирушив до Оксфорду, де отримав стипендію у коледжі Святої Трійці. Після закінчення коледжу працював асистентом, згодом викладав в Оріелі. На той час цей коледж був осередком жвавого інтелектуального життя. Прийнявши сан священника, 1828 року Ньюмен став вікарієм університетської церкви св. Марії. 1832 року він залишив цю посаду через суперечку з ректором коледжу з приводу його завдань та обов'язків. Ньюмен вважав, що його

функція мала “по суті релігійний характер”.

Наступного року після однорічної подорожі на континент він повернувся до Оксфорду, де спільно з Фравдом та іншими започаткував видання “Трактати епох”, серію памфлетів, яка згодом дала назву “Трактатному” чи “Оксфордському” рухові, що виступив на захист “доктрини передавання апостольської благодати та цілісності молитовника”. Після років агітаційної роботи вплив ученого в Оксфорді неабияк зріс, однак рух та його лідер потрапили під офіційну заборону університету та єпископа Англіканської церкви. Ньюмен змушений був покинути Оксфорд, вважаючи, що Англіканська церква своїми ж руками зруйнувала твердиню, яку він намагався для неї спорудити. У жовтні 1845 року вчений перейшов у лоно римо-католицької церкви.

Наступного року Ньюмен вирушив до Риму, а повернувшись, заснував перший в Англії інститут ораторського мистецтва. 1854 року вчений приймає посаду ректора новоствореного Католицького університету в Дубліні, де житиме наступні чотири роки. У Дубліні

Джон Генрі НЬЮМЕН

він написав книжку "Ідея Університету", де вишуканим прозорим стилем детально виклав свої погляди на мету та завдання освіти. 1879 року за заслуги у справі віри в Англії йому присвоєно титул кардинала. Помер Джон Генрі Ньюмен 1890 року.

У цій довідці ми не можемо навіть стисло охарактеризувати основні риси його впливу на релігійну думку. Водночас запропоновані есеї містять найважливіші елементи системи віри цього видатного науковця. Вони варті окремого розгляду, бо виражають погляди на природу і цінність культури людини, яка належала до цвіту англійського Університету та була майстром англійської прози.

Джон Генрі НЬЮМЕН

Ідея Університету

I. Що таке Університет?

Якби до мене звернулися із проханням якомога стисліше і популярніше розтлумачити що таке Університет, свою відповідь я розпочав би описом його первинної функції як *studium generale*, себто “школи універсальної освіти”. Невід’ємним елементом опису була б згадка про згромадження чужинців з усіх куточків світу в одному місці, бо як інакше ви знайдете достатню кількість професорів та студентів для кожної ділянки знань? Чи може взагалі за інших умов виникнути будь-яка школа? Отже, у найпростішому та первісному вигляді Університет — це школа різноманітних знань, яку утворили вчителі та спудеї з цілого світу. Щоб належно втілити окреслену ідею варто, звичайно, подбати про чимало речей. Однак квінтесенція Університету як такого, на мій погляд, полягає у тому, що завдяки особистому спілкуванню він є місцем комунікації, циркуляції думки у масштабах цілої країни.

Запропонована ідея не є ані випадковою, ані надуманою; якщо Університет справді має бути таким, не забуваймо, що він лише відображає потребу нашої природи, крім того, є типовим зразком окремого середовища, зрештою, як і інші, що свідчать на користь цієї потреби. Взаємоосвіта у якнайширшому сенсі слова — один із найпотужніших, неперервних процесів людства, іноді вона має заздалегідь визначену мету, а іноді й ні. Кожне покоління формує наступне, дії та реакції кожної генерації завжди зворотні, бо відбуваються через кожного окремого представника. Сьогодні особливим інструментом цього процесу, мені заледве потрібно про це згадувати, є книжки, себто *litera scripta*. Це правда — особливо у наш

час. Зваживши потугу та рівень розвитку сучасного друкарства, про які свідчить неосяжне море періодичних видань, трактатів, памфлетів, серій праць та розважальної літератури, зізнаймося собі у тому, що жодна епоха не була такою сприятливою для поширення такої кількості навчально-інформаційних засобів як наша. Ви скажете, чи можна зажадати чогось більшого для всебічного інтелектуального виховання людини, ніж такої масштабної, всебічної, постійної пропаганди усіх видів знань? Отже, для чого, спитаєте ви, полювати нам за знаннями, якщо вони самі по нас прийдуть? Сивілла писала свої пророцтва на листках дерева, згодом знищуючи їх. Однак у нашому випадку до такого марнотратства варто вдатися свідомо, адже ми можемо собі це дозволити, нічого не втративши, з огляду на неймовірну продуктивність пристрою, винайденого у наш пізній вік. Кожен камінь та струмок — своєрідне послання. Однак на відміну від творів, що здобули безсмертя за наших предків, значно більшою є маса тих невибагливих продуктів, що з'являються щоранку і виходитимуть до кінця світу величезним накладом, завдовжки сотні миль. Повсюди: на кожній лавці, на бруківці — аж рябить від трактатиків і трактатів, кожна цеглина нашого міста славить мудрість, а вивіски книгарень повідомляють нам про місця, де ми можемо її швидко і дешево придбати.

Однак це ще не все. Безперечно, нашій загальній освіті притаманний масовий характер, його наслідки добре відомі всім. Утім навіть зараз будь-де, де люди мають серйозний намір придбати те, що мовою торгівлі називають “добрим товаром”, замірившись на щось конкретне, вишукане, щось справді виїмкове, поважне, щось добірне та коштовне, вони мандрують від ринку до ринку; хоч-не-хоч користаючи з принципу конкуренції, з давнього методу усної поради, живого спілкування. Замість навчатись самотужки, вони шукають учителів, особистого впливу учителя і самовідданої посвяти спудея. Врешті-решт такі шукачі опиняються у великих центрах наукової прощі, куди сходяться натовпи пілігримів, адже їхня присутність — невід’ємна частина такого методу. Гадаю, у його дієвості можна переконатися у всіх ділянках життя, які здатні привабити, згуртувати людей, утворивши так званий “світ”. Цей принцип діє і у світі політики, і серед вищих прошарків суспільства, а також у світі релігії; він також діятиме у світі літератури та науки.

Відомо, що кожен наш крок так чи інак відображає наші переконання, отже, слушно стверджувати, що неоціненною

перевагою *litera scripta* є те, що вони, по суті, є фіксованими джерелами правди й авторитету, а в руках учителя — чудовим інструментом освіти. Водночас у пошуках довершеності і досконалості у кожній, особливо розгалуженій та складній ділянці знань, ми звертаємося до живих людей і дослухаємося до їхнього голосу. Зараз я не маю наміру шукати причини цих явищ. У моїх словах — я свідомий цього — відсутній її ґрунтовний аналіз. Припускаю, що жодна книжка не впорається з силою-силенною запитань, які можна задати в одну мить з будь-якої галузі, чи хоч якось зменшить труднощі, що добре знайомі кожному читачеві. Жодна книжка не передасть делікатних нюансів свого фаху так швидко й впевнено, як це зробить живий діалог умів через очі, погляд, акцент, манеру, вдало кинуту заувагу та несподівані повороти вільної бесіди. Втім я надто довго затримався на справді другорядній частині свого викладу. Хоч які причини ми не називаємо, факт зостається фактом. Основні принципи будь-якої науки, ви, без сумніву, опановуватимете вдома з книжкою, однак деталі, барви, відтінки, атмосферу, все те, що живить їх у нашої душі — цього вам доведеться набиратися від тих, у чиїх серцях воно вже зараз живе і пульсує. Варто зробити так, як робить студент у Німеччині чи Франції. Прагнучи вдосконалити граматику, він вирушає до Парижу чи Дрездену. Чому б не взяти приклад з молодого мистця, який мріє відвідати великих майстрів у Флоренції та Римі? Так триватиме доти, поки ми не винайдемо своєрідного дагеротипа, що фіксуватиме перебіг думки, форму, лінії та ознаки істини. Повнота та блискучість, з якою цей оптичний інструмент відображає об'єкт, що досяжний для нашого сприйняття, мають надихати нас до пошуку вчителів мудрости. Щоб її опанувати, ми мусимо розшукати джерело і припасти до нього. Деяцця звідти може завіятися куди завгодно, хоч на інший край світу, однак у повноті мудрість знайдемо лише в одному-єдиному місці. Саме у таких місцях скупчення, концентрації інтелекту і пишуться, чи принаймні народжуються книжки — шедеври людського генія.

Принцип, на якому я наполягав, як і приклади на його користь, настільки очевидні, що не варто втомлювати вас продовженням цієї теми, за винятком хіба декількох ілюстрацій, що допоможуть збагнути моє бачення проблеми. Проте, можливо, це буде не зовсім справедливо супроти доктрини, на користь якої вони свідчать.

Відомо, як важко засвоїти добрі манери та шляхетне виховання. Хоч ці високоціновані риси народжуються у суспільстві, вони дуже індивідуальні. Справжній джентельмен мусить мати всі перелічені риси: поставу, ходу, манеру спілкування, жести, голос; невимушеність, самовладання, чемність, делікатність; високі моральні якості, витончене мислення, красномовність, смак і доречність, ґречність та витримку, відвертість та розважливність, щедру руку. Окремі з перелічених якостей дарує природа, інші можна виявити у кожному прошаркові суспільства, ще інші є спадком християнства. Однак повне гроно, зібране в одному-єдиному індивідуальному характерові — це рідкість. Чи ми справді віримо у те, що цього можна навчитися з книжок? Хіба можна засвоїти їх деінде, ніж у вищому суспільстві? Сама природа питання схиляє нас до такого висновку. Ви не фехтуватимете без суперника, не кинете присутнім у залі виклик до дискусії, не ставши на захист якоїсь конкретної тези. Отже, ви ніколи не навчитесь спілкуватися без належного кола спілкування. Вам ніколи не позбутися природної незграбності, сором'язливості, скутості чи інших осоружних вад, поки не відбудете свого у школі добрих манер. Гаразд, хіба у нашому випадку йдеться про щось цілком інше? Столиця, суд, головні заклади країни є тими центрами, до яких у визначений час, наче на прощу до обителі вдосконалення та доброго смаку, вирушає ціла країна. Згодом, у визначені строки, країна повертається додому, збагачена порцією соціальних чеснот. Адже завдання таких візитів — розбудити ці чесноти, вдосконалити на місцях милостивого роздавання. Ми не спроможні вигадати якийсь інший спосіб збереження традиції “джентельменського” виховання. Адже він один.

Приклад другий. Зараз я хочу поговорити про предмет, про який знаю лише з чужих уст. Мушу зізнатися: я не бував у парламенті, знаю про нього не більше, ніж міг з'ясувати серед представників політичного бомонду, однак я твердо переконаний, що державними мужами, зрештою, як і у випадку з шляхетним вихованням, стають не за книжками, а у спеціальних навчальних центрах.

Хоч звучить це доволі зухвало, але парламент знайомить тямущого чоловіка з політикою та державними справами несподіваним для нього ж самого способом. Якщо парламентарій буде хоч трохи спостережливим, він поступово бачитиме речі по-новому, навіть якщо його погляди залишатимуться сталими. Слова раптом набуватимуть нових значень, ідеї — не-

бувалої реальності. Він стане самовидцем величезної кількості промов та спілкування у кулуарах, які ніколи не стануть публічними. Реальні наслідки заходів та подій, поведінка політичних партій, фігури друзів та ворогів постануть перед ним настільки виразно, що навіть найретельніше вичитування газет не дасть йому такої картини. Він матиме доступ до першоджерела — до осіб, у головах яких зосереджена політична мудрість та досвід; це щоденне, різної форми спілкування з величезною кількістю людей, що звертаються з різних питань, це ознайомлення з бізнесом, доступ до фактів та ідей, принесених очевидцями з усіх куточків світу, — все це працюватиме на нього. Уважаю зайвим детальніше пояснювати цю обставину, гадаю, досить лише її згадати. Адже обидві палати парламенту та атмосфера навколо них — це теж своєрідний політичний Університет.

У світі науки подибуємо цікаві приклади тих принципів, які я намагався зілюструвати вище. Візьмімо присвячені цій тематиці періодичні засідання Британської Асоціації за останні двадцять років. На перший погляд, такі засідання видаються просто зайвими. Ще б пак, науку, як жодну з інших сфер життя, передають, пропагують за допомогою книжки або учителя. Експерименти та досліді ставлять у тиші, відкриття роблять на самоті. Що спільного мають філософи з пишними бенкетами, а учти на честь відомих — з математичними чи фізичними істинами? Однак, якщо уважніше придивитися до проблеми, то зрозуміло, що навіть наукова думка не може відмовитися від практики висування гіпотез, консультацій, стимулу, живої симпатії, спілкування з якнайширшим колом осіб, що можливі якраз завдяки таким засіданням. Вибираємо гарну пору року, коли дні довгі, а небо погоже; коли земля сміється, і вся природа радіє; зупиняємося у старовинних містах чи містечках або там, де оселився достаток, де стоять великі просторі кам'яниці та мешкають гостинні городяни. Зміна місця та буденних облич, збудження від контакту з незнайомим, велич достойників чи генія, привітність і доброзичливість видатних учених, що задоволені собою та один з одного; іскрометні уми, жвава циркуляція думки, загальний інтерес; ранкові засідання, виправи на свіжому повітрі, добре накритий, по праву заслужений стіл, вишуканий до-теп, весела товариська бесіда увечері; блискучі лекції, дискусії, колізії, гіпотези великих учених, розповіді про наукові процеси, надії і розчарування, конфлікти та досягнення, взає-

моповага — ці та подібні елементи щорічних свят вважають вагомим незамінним внеском у розвиток науки. Звичайно, такі зібрання принагідні; ще їх можна порівняти з днем щорічного звіту, днем присудження наукових ступенів, святкуванням річниці Університету тощо. Хоч ці заходи виходять за межі університетських буднів, усім їм притаманна університетська природа. Їхня корисність для мене поза всяким сумнівом. Наприклад, щорічні звіти публікують задля підтримки та пропаганди певного способу життя, себто — фізичного передавання знань від однієї особи до іншої, задля загального обміну ідеями, зіставлення та взаємокорекції наукових дисциплін, розвитку інтелектуальної та соціальної думки, для підтримання жвавого інтересу до окремих ділянок, що їх на власний розсуд обиратиме кожен, для шляхетної самопосвяти науковим інтересам.

Однак такі зустрічі, я повторюю, періодичні, і лише частково репрезентують ідею Університету. Галас і метушня, що їх зазвичай супроводжують, несумісні з ладом і вагою інтелектуальної освіти. Потай ми мріємо про такі засоби освіти, які б унеможливлювали найменшу зміну наших звичок; насправді ж вони — поряд і приходять мимоволі, наприклад, під час обговорення. Столиця кожної великої країни вже як така стає Університетом, хочемо ми цього чи ні. Якщо столиця є осередком двору, вищих верств суспільства, політики та права, вона, природно, буде й осередком літератури. Відтак більшу частину року Лондон та Париж фактично і практично є університетами, хоча Паризький університет вже не той, що був колись, а Лондонський навряд чи процвітає, за винятком хіба адміністрації. Газети, часописи, збірники, огляди, різні періодичні видання, бібліотеки, видавництва, музеї та академії, а їх чимало у такому місті, учені та наукові товариства неминуче додаватимуть йому функцій Університету. Така атмосфера інтелекту, яка у давні часі витала над Оксфордом, Болоньєю та Саламанкою з плином часу перенеслася до адміністративних центрів. Тут збирається молодь з усіх куточків країни, студенти права, медицини, мистецтв, люди, що причетні до літератури. Хоч живуть вони тут непевно, від нагоди до нагоди, однак на свій тимчасовий притулок не нарікають, бо знаходять тут все, що їх сюди вабило. Адже опинилися вони тут не випадково. Не ставши прибічниками конкретної релігії, кожен з них бодай став майстром своєї справи. Щобільше, протягом свого перебування вони ознайомилися із звичаями, манерами та настроями

цього міста і, залишивши щось по собі, продовжили його традиції. Отже, ми не можемо обійтися без віртуальних університетів, а столиця є таким Університетом. Питання полягає у тому, чи жадана і сучасна освіта вимагає скерування, що вестиме її до найвищих результатів, чи її слід віддати на поталу випадковому згромадженню вчителів та шкіл? Швидко змінюючи одне одного, розтринькуючи, на превеликий жаль, неоціненну думку, вони становлять загрозу для існування самої істини.

Приклад богослов'я буде доречним. І справді, ця дисципліна не завжди шукала собі місця у самих лише центрах світу. Це неможливо вже з огляду на природу предмета. Адже богослов'я звертається не до жменьки осіб, а до громади. Його основним предметом є життєво необхідні, а не химерні істини. Водночас, розглядаючи принципи Університету, бачимо своєрідну взаємодію: його головний інструмент, або навіть орган завжди відповідали реальним потребам життя у будь-якій галузі освіти і виховання. Йдеться про особисту присутність учителя, чи мовою теології, усну традицію. Адже проповідує, катехизує саме живий голос, дихання, виразність міміки тощо. Істина як тонкий, багатолікий дух вливається до голови спудея через очі та вуха, через його почуття, уяву та глузд. Оголошуючи нову тему та повторюючи її, ставлячи щоразу нові запитання, виправляючи помилки, роз'яснюючи, розвиваючи думку, щоразу повертаючись до первісних принципів, ми торуємо їй дорогу до молодого розуму, допомагаємо закарбуватися у пам'яті всіма тими шляхами, які охоплює слово "катехизація". У перші сторіччя цей процес тривав довго. Місяці, іноді роки йшли на те, щоб відвчити розум первісних християн від поганських звичок, прищепити його до дерева християнської віри. Перші проповідники хоч і мали під рукою писані книги, однак св. Іреней, наприклад, відверто говорить про цілі племена, що перейшли у християнство, навіть не відаючи про його тексти. Якщо в ту сиву давнину людина не вміла ані читати, ані писати, то це ще зовсім не означало відсутності інтересу до освіти: з цього погляду, пустельники-єреміти були неписьменними. Великий св. Антоній, хоч і не знався на письмі, був серйозним суперником для учених-філософів, що приходили позмагатися з ним у диспуті. Великий олександрійський теолог Дідим взагалі був сліпцем. Більшість доктрин св. Одкровення дійшло до нас не через книгу, а були передані усно, від покоління до покоління. Очевидно, вчення про Святу Трійцю та Євхаристіє

передавали у такий спосіб, із уст в уста, кілька сторіч. І навіть скорочена письмова версія, що вмістилася на чималій кількості сувоїв, не вичерпувала усної оповіді. Гадаю, що для внаочнення я сказав уже більше ніж достатньо. Закінчу як і почав. Університет — це місце взаємодії, де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені у найрізноманітніших ділянках знань. Мати найкращих повсюди — неможливо, заради них слід податися до великого міста чи торговельного центру. Там ви матимете щонайбільший вибір будь-яких товарів, зазвичай розпорошених по світу. Тут усі багатства країни та дари землі зібрано в одному місці. Тут відбуваються найбагатші торговиці та працюють найкращі майстри. Це центр торгівлі, Верховний суд моди, третейський суддя талантів-конкурентів, еталон рідкісних та коштовних речей. Це місце, де можна оглянути галереї першокласних картин, почути голоси виконавців надзвичайного хисту. Це місце великих проповідників, ораторів, знатних людей та видатних політиків. Так уже повелося, що велич та цілісність завжди йдуть у парі; однією з передумов досконалості є існування центру. І таким центром, я повторюю це втретє чи учетверте, є Університет. Сподіваюся, що не дуже втомлюю читача своїми повтореннями. Це місце, до розвитку якого приклалося чимало шкіл; де розум може безпечно порядкувати і спекулювати певний того, що знайде собі достойного суперника у будь-якій контроверсійній діяльності та свого суддю у трибуналі правди. Тут завжди триває науковий пошук, а відкриття постійно перевіряють та вдосконалюють, необачність втрачає свою фатальність, а помилки стають зрозумілими на прикладі колізії умів та знань. Це місце, де професор стає велемовним, перетворюється на місіонера, демонструючи свою науку у якнайповнішому та якнайпривабливішому вигляді, завзято передаючи її іншим та запалюючи вогник власної пристрасти у грудях слухачів. Це місце, де проповідник протоптує нову стежку, щодня вкарбовуючи правду у піддатливу пам'ять, шліфуючи та зміцнюючи її, допоки вона не перетвориться у широкий розум. Це місце, слава якого захоплює молодь, яке зворушує почуття людей середнього та завдяки спілкуванню завойовує дружбу людей старшого віку. Це оселя мудрости, світоч світу, посланник віри, alma mater молодій генерації. Крім переліченого, у ньому є ще багато іншого; щоб належно це передати; тут треба ліпшої голови та руки, ніж моя.

Такі ідея та місія Університету. Таким здебільшого він і був донедавна. Чи коли-небудь повернуться ті часи? Силою Хреста, під покровительством благословенної Диви Марії, іменем св. Патрика спробуємо про це поміркувати.

II. Розташування Університету

Щоб дізнатися, що таке Університет у його первісному вигляді, нам варто перенестися до першої, найвідомішої оселі європейської літератури та колиски європейської цивілізації, до славних своїми багатствами та красою Атен — Атен, що упродовж довгого тисячоліття пригортали до своїх грудей, повертаючи згодом у вир життя, молодий цвіт західного світу. Місто на краю континенту, здавалось, малопридатне для ролі столиці знань. Однак втрати внаслідок незручного розташування компенсувало сусідство з традиціями таємничого Сходу. Сюди, немов до ідеального краю, де реально існували всі архетипи величі та благородства, де всебічно було досліджено істину, а око втішало потужне інтелектуальне розмаїття, де правили добрий смак та філософія; де панував тільки розум, і не було жодної іншої аристократії, крім аристократії генія; де правителями були професори, а принци прибували на поклін; сюди з усіх куточків землі обітованної зліталася різномовна молодь, яка щойно входила чи ось-ось увійшла у повноліття, щоб набратися мудрости.

Уже доволі рано Пісістрат виявив та став плекати геніяльні задатки свого народу, а Симон після Перської війни спорудив для них обитель. Внаслідок цієї війни встановлено морське панування Атен. Місто перетворилося на імперську державу; йонійці, прикуті до неї подвійними узами — крові та поневолення — принесли дві важливі речі: торгівлю та цивілізацію. Мистецтво та філософію Азійського узбережжя можна було легко перевезти навпростець через море. І як я вже казав, саме Симон — йому неабияк поталанило в цьому — і був готовий прийняти їх як належить. Невдоволений покровительством йонійських професорів, він спорудив один із тих перших славетних портиків, про які ми так часто чуємо в Атенах, та засадив алеї, які з плином часу перетворилися на славетну Академію. У ті часи садівництво було одним з найвишуканіших, а в Атенах — одним із найприбутковіших ремесел. Симон заходився коло непокірного лісу, підрізав, зробив його опатним, проклав гарні стежки з джерелами, що

вабили перехожого. Отців міської цивілізації він приймав дуже гостинно, віддаючи належне джерелам її добробуту. У проході розлогого гілля його дерев було місце і для купців, що багато сторіч поспіль збиралися в Агорі.

Очевидно, така прихильність до купців була не випадкова; адже їхні кораблі невтомно несли до західного світу славу Атен як інтелектуального центру. Саме звідси і тягнеться коріння того, що ми називаємо Університетом. Перікл, що продовжив традиції Симона в управлінні державою та у покровительстві мистецтвам, за словами Плутарха, виношував план перетворити Аteni на столицю Грецької Федерації. Його намір не здійснився, однак підтримка, яку він надав таким ученим, як Фідас та Анаксагор, дала змогу Атенам панувати набагато довше, сього разу — на значно ширшому просторі. Ледь усвідомлюючи джерела власної величі, Аteni вступають у війну: в мирі найбільше зацікавлена торгівля та мистецтво. Однак Аteni таки розпочинають війну, адже для них між війною та миром не було особливої різниці. Як наслідок, політична могутність Атен похитнулася і врешті-решт канула в Лету. Народжувалися та вмирили держави, минали сторіччя, однак вони тільки принесли новий тріумф містові поетів та мудреців. Врешті тут смагляволиці маври та еспанці зустрічали блакитнооких галлів, каппадокійці, ще донедавна піддані Мітридата, без страху споглядали за пихатими войовничими римлянами. Європою, а відтак і Грецією прокочувалася революція за революцією, однак Аteni — оселя розуму — залишалися жвавим, строкатим, витонченим, вічномолодим містом.

Сине Егейське море омиває береги не одного родючого краю чи острова, не одна місцина краща за іншу, одна одну перевершують вони широчінню та привіллям. Проте такої досконалої привабливості, як в Аттики не було ніде. Не поталанило нікому: ані розлогим пасовиськам Аркадії, ані Аргоській рівнині, ані Тессаліанській долині. Добре відомо, що остання, розташована відразу на північ від Аттики, відчувала в цьому гостру потребу. Важке повітря Беотії, можливо, стимулює рослинність, однак люди звикли пов'язувати з нею млявість беотійського розуму. Водночас виїмкова чистота, еластичність, прозорість та цілющість повітря Аттики дали їй те, чого не дала земля: тут чітко проступає кожен вигин та ніжний відтінок ландшафту, над яким воно застигло, — таке повітря осяяло б обличчя навіть найпустельнішого, посіченого краєвиду.

Вузький трикутник, приблизно п'ятдесят миль у найдовшому та тридцять у найширшому місці; два високі гірські кордони, що сходяться під кутом; три відомі вершини, що панують над рівниною — Парнас, Пентелік та Геметій; скупа земля, кілька не завжди повноводих річок. Ось таку приблизно доповідну записку про Аттику відправив би додому агент однієї з Лондонських компаній. У записці він би повідомив, що клімат тут м'який, пагорби з глинозему; місцевість багата на мрамур; є надія, що пасовищ набагато більше, ніж здається на перший погляд, чого, звичайно, достатньо для овець та кіз; водойми багаті на рибу; колись тут були ще срібні копальні, однак їх вже давно вичерпали; чимало фігових дерев; першокласна олія; край багатий на оливкове дерево. Однак йому навіть не спаде на думку занотувати, що завдяки своїй шляхетній природі та благородній формі оливкового дерева дало поштовх до виникнення релігійного культу; олива однаково добре приймалася на бідному ґрунті, проникаючи у ліси, що оперізували відкриту рівнину, та спинаючись мереживом на пагорби. Він ані словом не обмовився б своїм працедавцям про те, як це чисте повітря увиразнювало, змішувало та пом'якшувало відтінок мрамору, доки він не ставав м'яким і гармонійним, бо уся його пишнота, яка видається перебільшеною на малюнку, усе ж відповідає дійсності. Він не розповів би про те, як те саме ніжне, кришталеве повітря яскравить блідуваті оливи, допоки не зникне їхня монотонність, а її щоким не спалахнуть рум'янцем, як суниці чи буки Умбрійських пагорбів. Він і словом не згадав би тмину та тисячі трав, що запашним килимом укривають Геметій; він не почув би дзижчання тутешніх бджіл і не звернув би особливої уваги на рідкісний аромат місцевого меду, позаяк потребу англійців цілком задовольняє Гозо та Мінорка. Він оглянув би Егейське море з тієї висоти, на яку спромігся; він кинув би оком на намисто островів, що його, починаючи від Сунійської коси, здавалось, населяють казкові божества Аттики. Якщо б вони могли коли-небудь відвідати своїх йонійських братів та сестер, що дугою вигнулися у морі! Однак уся ця краса вислизає від нього, як вислизає замилювання темнофіолетовими, помережаними піною хвилями або граціозні потоки срібла, що віялом розгорнулися по горах, та повільно, немов водяники із темних глибин, піднімаються д'горі; тоді, граючи веселкою, заламуються, розбігаються навсербіч, туманяться, зникаючи у м'якому серпанкові піни. Не помітив би

він і ніжного, вічного плину та мальовничості водяного обширу; ані довгих хвиль, що споконвіку накочуються у сталому такті, немов шерега солдатів, що несе відлуння голого узбережжя, — цей невмирущий елемент усього живого залишився б непомічений, наш звітодавець щонайвище поблагословив би свою зірку за те, що він зараз у безпеці на суші. Ані дрібні деталі, ані витончене розмаїття барв, ані велична лінія та рожева позолота стрімких скель, ані гострі тіні, що прислали Отус та Лявріом на променях втомленого заходом сонця. Представник торговельної фірми не надасть цьому ані найменшого значення. У пошуках вражень варто радше звернутися до нашого мандрованого спудея. Прибувши з напівдикої країни, він ступив на цей маленький клаптик землі, наче до святині, де він, можливо, досхочу намилується символами та саяйвом незримої, нерукотворної краси. Саме чужинець із віддалених провінцій, з Британії чи Мавританії, потрапивши у панорами, що так відрізнялася від прохолодних лісів та плавень чи від розпечених, задушливих пісків його батьківщини, відразу збагнув, яким має бути справжній Університет, поволі розуміючи ту країну, що стала для нього рідною домівкою.

Однак це ще не все, чого вимагає Університет і що він знайшов в Атенах. Ніхто навіть там не міг жити з поезії. Якщо б спудеї-мешканці цього знаменитого міста не мали нічого, крім світлих тонів та солодких звуків, вони ніколи б не винесли зі свого перебування стільки користі. Без сумніву, вони мусили мати засоби для існування; навіть для насолоди, якщо Аteni справді претендували на титул їхньої *alma mater*, чи бодай на приємну згадку. Принаймні таким його зберегла пам'ять: нагадаймо, що Аteni були портовим містом і великою торговицею, можливо, першою на всю Грецію. Цей факт мав неабияку вагу, коли йшлося про силу-силенну чужинців, що наїздили сюди. Тут їм доводилося долати не фізичні, а насамперед інтелектуальні перешкоди; звичайно, передусім вони сподівалися забезпечити свої фізичні потреби, аби спокійно віддатися вихованню розуму. Але хоч і бідною була земля Аттики та голою поверхня країни, усе ж тут був той надлишок багатств, щоб влаштувати елегантну чи навіть розкішну домівку. Привізних товарів тут водилася така сила, що це стало приказкою — незалежно від місця виробництва поза межами Аттики місто й надалі було місцем скупчення усякого краму. Зерно та вино, основні засоби існування у такому кліматі, завозили з островів Егейського моря; вовну

та килими — з Малої Азії; рабів, як і зараз, — з Понту Евксинського, зрештою, як і дерево; залізо та мідний посуд — із узбережжя Середземного моря. Так атеняни понизилися до рівня ремісників, надихаючи, однак, інших. Крім того, чимало чужинців ухопилося за прибуткову справу забезпечення внутрішнього ринку. На привізний одяг, різноманітні тканини та вироби з заліза, скажімо, зброю, існував великий попит. Праця була дешевою; мармуру та каменю — удосталь, а смак та вміння, що спершу вирізняли громадські споруди, такі, як храми та портики, з плином часу щоразу частіше застосовували підчас спорудження житла для звичайних городян. Якщо природа щедро обдарувала Атени, то мистецтво, безперечно, дало незрівняно більше.

Хтось кинув зауваження: “До речі, де ми опинилися і куди прямуємо?” — до чого тут Університет? Принаймні, що спільного з тим має освіта? Без сумніву, це цікаво, але ж наскільки це взагалі пов’язане з темою Вашого викладу? Дозволю собі запевнити чительника, що зараз ця проблема займає мене чи не найбільше. Я гадав, що це очевидно кожному: втім, якщо така репліка пролунала, то ви, мабуть, дозволите мені, перш ніж продовжити, на хвилю зупинитися, аби продемонструвати, де я відійшов від заданої теми. До чого тут моя тема! Але ж чому, коли ми міркуємо над *studium generale*, питання про розташування Університету спало на думку найперше? Бо розташувати його слід розкішно і привільно. Чи візьметься хтось це заперечувати? Усі авторитетні особи у цьому однастайні. Щоб збагнути це, досить найменшого зусилля думки. Я пригадую розмову, яку мав з цього приводу з одним дуже відомим чоловіком. Я був юнаком років вісімнадцяти і саме збирався виїхати з університету на літні вакації. Сівши у диліжанс, я опинився у товаристві незнайомця середнього віку. Так чи інак, це було велике світило того часу, згодом ми стали близькими приятелями. На щастя, я не мав з цього приводу анінайменшої підозри; на щастя, що було відомо, він теж любляв просту балачку з подорожніми диліжансу. Хай там як з моєю зухвалістю та його поблажливістю, але мені вдалося почути багато речей, що тоді були новими для мене; темою, на якій він, очевидно, добре знався і радо переконував, був зовнішній вигляд та розташування, гідне видатного осередку освіти. На його думку, уряд має надати Оксфордів велику ділянку землі. Просторий круг діаметром, скажімо, чотири милі, слід

перетворити на ліс з галявинами; з усіх боків Університет мав би оточувати розкішний парк з острівцями вишуканих дерев, гайками та алеями, де на шляху подорожнього лежатимуть галявини, луги, звідки відкриватиметься краєвид заможного міста. Без сумніву, в цій ідеї не було ані йоти абсурду, щоправда, її реалізація коштувала б кругленьку суму. Але ж чи має хтось більше прав на найпрекрасніші, незаймані володіння природи, ніж осередок мудрости? Так вважав мій подорожній з диліжансу; він лише озвучив вікову традицію та інстинкт людського роду.

Візьмімо, наприклад, славний Паризький університет. Територія цієї відомої школи поглинула майже весь лівий берег Сени, захопивши майже половину, і то кращу половину міста. Король Людовік міцно тримався за острів — він навряд чи був чимось більшим за укріплення. Північний берег ріки перейшов до шляхти та городян, що тепер могли робити з його болотами все, що заманеться. Однак жаданий південний берег, що піднімався над річкою, яка омивала його основу, аж ген до мальовничої вершини св. Жюнев'єви, з його широкими галявинами, виноградниками та садками, що впиралися у святий пагорб Монмартру, — все це було спадщиною Університету. Це був той гостинний Пратум, що тягнувся уздовж берега ріки і де віками відпочивали студенти. Саме його, здається, згадує Алкуїн у рядках прощання з Парижем, саме він дав назву славетному абатству Сен-Жермен дю Пре. Багато років поспіль ця смуга служила місцем невинних та здорових насолод, однак диявольські часи спіткали Університет, хаос запанував у його стінах, соковиті галявини стали ареною гулянок та бенкетів, по Європі розповзлася ересь, Німеччина та Англія перестали присилати контингенти своїх студентів, внаслідок чого академія опинилася у важких боргах. Не спало нічого кращого на думку, як використати за джерело прибутку продаж університетської території: на ній вирости будівлі і розлізлися по зеленій дерні — краєвид перетворився на місто. Жаль та обурення докторів та спудеїв з приводу цієї катастрофи не знали меж. “Жалюгідне враження”, як писав проктор німецького земляцтва, “жалюгідне враження бути свідком розпродажу цього старовинного обійстя, до якого залюбки забрідали музи для відпочинку та насолод. Куди тепер податися юному спудеєві, чи знайде він тепер втіху для очей своїх, змучених напруженою лектурою, тепер, коли від нього забрали відраду-річку?” Понад два сторіччя минуло, відколи про-

лунала ця скарга; час показав, що зовнішнє лихо, про яке розповідає документ, було лише провістям грандіозного морального перевороту. Доки сам заклад не спіткала доля його зелених галявин, і він не відійшов у небуття.

Щось подібне відбувалося тоді, коли кілька сторіч тому зродився намір заснувати Університет у Бельгії. “Багато хто”, за словами Ліпсія, “пропонував Мехлін, охайне містечко з цілющим кліматом”, однак перевагу з різних причин здобув Лювен. Здається, жодне інше місто, зважаючи на розташування та мешканців, не було таким зручним для ученого дозвілля. Чи міг хтось заперечити проти такого рішення? Чисте та свіже повітря, відкриті та привітні площі, галявини, поля, виноградники, алеї — одне слово, райська обитель. Піднімись-но і перейдися навколо міських мурів: що тобі видно згори? Чи не милує око, не тішить розум прекрасне та веселе розмаїття? Звідти ти побачиш повні пшеницею поля, яблуневі сади, виноградники, овець та корів, почувеш щебет та спів птахів. А тепер перенеси-но свої ноги чи очі за мур: ти побачиш численні струмки та річку, що в’ється у далечінь, сільську місцевість — будинки, кляштор, могутню фортецю; краєвид доповнюють гаї, ліси, місця для невибагливих розваг тощо”. І тут він раптом переходить на вірші:

Salvete Athenae nostrae, Athenae Belgicae te Gallus, te Germanus, et te Sarmata Invisit, et Britanus, et te duplicis Hispaniae alumnus etc.*

Така думка ученого подорожнього з мого диліжансу може видатися екстравагантною і навіть химерною. У XIX сторіччі норманська мудрість подарувала йому ідею перетворити кілька сіл на парк утіхи. Втім вибаченням його забаганки є вірність своєму принципові: адже поза сумнівом, втілений ним Університет був би найближчим до ідеалу. Ще задовго до нього у своїй бесіді про потреби Університету подібну думку висловив Старий Ентоні Вуд. Звертаючись, як Горацій колись до Атен, він говорив про пошуки правди “у гайках Академії”. Як побачимо згодом, Е. Вуд звертається до Атен і у своїй бесіді про Оксфорд. Пропонуючи перелік “підставових для створення Університету чинників”, він пише:

Передусім гарна, присмна місцина з м’яким та цілющим повітрям, збагачена водоймами, джерелами та струмками,

* Слава нашим Атенам, нашим бельгійським Атенам, до яких прибуває француз, німець, сармат, британець та діти обох Іспаній. — Прим. перекл.

лісами та мальовничими нивами. Дібравши перелічені вигоди, можна запрошувати спудеїв оселитися на тому місці. Британці, як і атеяни у прадавні часи, були задоволені тим місцем, яке у Британії для школи вибрали нащадки греків чи їхні духовні спадкоємці. Згодом завдяки такому вигідному розташуванню місцевість було названо Белостіюмом чи Белосайтом, сьогодні це привілейоване положення має Оксфорд.

Дехто аналізував переваги розташування Університету абстрактніше. Наприклад, наголошуючи на тому, що він розташований на півдні країни, серед великої кількості островів, укритих рівнинами, по яких струменить багато річок; болота, що оточували місто, у скрутні часи захищали його від зайд-завойовників; згадувано і його оборонну міць, вигідне сполучення з Лондоном, навіть вихід Темзою до моря тощо. Адже лондонські укріплення не давали піратам піднятися догори річкою, якою легко і зручно було спливати донизу.

На жаль! За минулі сторіччя місто втратило свою первісну велич та славу як слуга Істини. Місто, що колись називали другою школою Церкви, другою після Парижу, місто, що вигодувало святих Едмонда, Річарда, Томаса Кантилупського, арена видатних умів: проникливого учителя церкви Скота, неспростовного Гейла, химерного Оккама, славетного Бекона, солідного Мідлтона та ґрунтового Бредвордена — сучасний Оксфорд зійшов до рівня звичайнісінького земного краєвиду, найдосконалішим втіленням якого ми так захоплюємося в Атенах. Ані зараз, ані пізніше недоречно згадувати його на цих сторінках, не спало б мені на думку вимовляти його ім'я, якби, навіть попри свій сумний занепад, місто не зберегло стільки слідів минулої слави, що як і сяйво на обличчі Пророка, таки є відблиском внутрішнього світла. Наче живий приклад досконалої матеріальної оселі: місце, зовнішній вигляд, географічні умови та світське середовище — славного Університету. У романтичних легендах розповідається про духів, очевидно, настільки прекрасних у своєму падінні, що й повірити у нього важко. Святий римський отець Григорій, поглянувши на ринку рабів — і це факт, а не вигадка — на шалену блакитнооку та золотоволосу саксонську молодь, замість англами, назвав її ангелами. Місто, що колись було вірною сестрою Церкви, чарує чужинців навіть зараз, коли давня слава минулася. Його велич дає нам уявлення про те, наскільки потужним, очевидно, був вплив Університету, заснованого в лоні, а не поза лоном Єрусалиму. Адже фундаментом його могутності була істина, а сферою впливу — цілий

світ, він ані на хвилю не слабшав, завойовуючи щораз нові простори, що опинялися у полоні його чару.

Дамо читачеві змогу ознайомитися із враженнями останнього серед учених-німців, що відвідали Оксфорд, і самому винести присуд, чи підтверджують вони мої слова про ту притягальну силу, яку випромінює саме обличчя та усмішка Університету.

“Навряд чи на світі знайдеться таке місце, — пише Губер, — де б історія залишила такий багатий та глибокий слід, як в Оксфорді; де б на очі потрапляло відразу стільки величних пам’яток моральної та матеріальної сили, що разом дали такі чудові результати. Той, хто узявся б заперечити хвилю почуттів, що їх зазвичай породжує зовнішній вигляд та геній цього місця, мабуть, є тупим, бездумним, неосвіченим невігласом чи людиною з викривленим поглядом на речі. Інші посвідчать, що Оксфордську *alma mater* не соромно називати навіть поряд з Вічним Римом, адже вона справляє глибоке, тривале та незабутнє враження”.

“В одному з найродючіших, щедро наділених природою куточків Королеви морів, святий спокій якого протягом сторіччя не порушила нога завойовника, лежить долина, де сходяться дві чисті, повноводі річки, Червіл та Айзиз. Подекуди над річкою схилилися старезні в’язи та дуби, даруючи їй свою густу тінь; водночас на її численних звивинах барвистим килимом стеляться садки, поля та луки, села, хатинки, селянські та шляхетські обійстя. Посеред цього краєвиду височіє могутнє громаддя будівель, на тлі якого вимальовуються риси кляштора, палацу та замку. Декілька готичних церковних веж та романських соборів, щоправда, ламають горизонтальну лінію; однак загальне враження після першого, кинутого з віддалі погляду, суттєво різниться від будь-якого іншого середньовічного міста. Силуетові Оксфорду не властива гострота, багатокутність, хаотичність та химерність; якась м’якість, своєрідний спокій панує серед цих широких, покладаних терасами мас. Щось подібне до настрою, що панує серед цього краєвиду, можна знайти хіба у творіннях Клода Лоррена чи Посена, особливо, вдало спрямувавши на них світло”. Основне громаддя споруд — це коледжі, будівлі Університету та міські храми. Здалеку місто ніби губиться на їхньому тлі. Однак, вступивши на одну з міських вулиць, виявимо навколо всі ознаки жвавої та розквітлої торгівлі. Така сила багатих та опатних крамниць дає картину, яку можна пережити тільки в Англії; водночас, попри увесь свій

блиск та пишноту, вони поштиво, майже по-служницьки схиляються перед стримано-піднесеними пам'ятками високого інтелектуального життя. Пам'ятками, що виникали на його ґрунті ледь не від початків самого християнства. А багаті та елегантні крамниці — наче скромний передпокій палаців науки, що височіли над містом, привертаючи до себе увагу спостерігача. Кожен з більших та давніх коледжів нагадує окреме — ціле місто, мури і пам'ятки якого свідчать про бурхливу багатовічну історію. Саме містечко вдало уникло численних заходів сучасного міського благоустрою, тому воно творить разом із університетськими спорудами єдине ціле”.

Знайдуться такі, що, відчувши вплив цієї давньої школи, вражені її величию та пахощами, задумливо спитають, чи не стане вона коли-небудь знову католицькою і чи немає тут притулку для католицької віри. Честь і хвала тим благочестивим та ревним серцям, що так питатимуть! Ні, ми не зважимося передбачати майбутнього, прихованого у незбагнених намірах Господньої благодати, вона завжди перевищуватиме людські надії та сподівання. Щодо мене, то відколи я залишив стіни цієї обителі, ніколи, за жодних обставин, не намагався передбачити її майбутнє. Не виринало у мене і бажання знову повернутися до місця, любов до якого завжди жевріла у моєму серці і де я прожив близько тридцяти літ. До того ж, оцінюючи сучасний стан речей, якщо б постало питання заснування нової школи, я передусім говорив би про брак школи Церкви, розташованої ближче до центру, ніж Оксфорд. Від часів Альфреда та Генріха II з заходу та півдня Європи світ розрісся на чотири-п'ять континентів. Я шукатиму міста, розташованого менш континентально, ніж старий храм науки, ближче до основних морських шляхів. Я шукатиму краю водночас старовинного та молодого: з давніми християнськими традиціями, а молодого в сенсі перспективи на майбутнє; народу, що прийняв благодать Божу ще до приходу саксонців до Британії та ніколи її не втрачав. Церкву, чия історія знала б злет та падіння Кентербері та Йорку, церкви, яку відродили Августин та Паулін, однак покинули Пол та Фішер. У своїй уяві я бачу народ, що довго спав, проте світанок якого неминучий. Я звертаюся до майбутнього за сотню років вперед, і там ніби у тумані бачу заповітний острів, що ставши містком, центром світу, якщо хочете, об'єднає обидві півкулі. У моєму видінні він заселений не менш густо ніж Бельгія, не менш могутній ніж Франція, його мешканці не менш завзяті ніж еспанці. Я також бачу

Англію, що з плином років навчилася застосовувати свій славетний здоровий глузд, що так вирізняє її з-поміж інших. Столиця цієї квітучої країни з великим майбутнім, лежить у прекрасній затоці, посеред романтичного ландшафту. Я бачу квітучий Університет, якому час од часу доводиться змагатися з фортуною. Проте після відходу засновників та ревних служителів він матиме наступників, успіхи яких перевершать вкладену працю. Сюди, наче до Святої землі, до оселі предків та головного джерела християнства линутимуть спудеї зі Сходу, Заходу, Півдня, Америки, Австралії, Індії та з Малої Азії, і, звичайно — *last but not least* — з Англії. Їхня подорож перебігатиме несподівано легко та швидко, усі вони розмовлятимуть однією мовою, будуть одновірцями, сповненими жадоби пізнати єдину велику мудрість. Після свого перебування в Атенах вони повертатимуться у рідні краї, несучи з собою в усі куточки земної кулі “мир людям доброї волі”.

III. Університетське життя в Атенах

Хоч яким доречним не є відхилення від теми, воно принесло одну незручність: здолавши половину попереднього розділу, я, як кажуть, зійшов з колії. Чи повернутися мені до місця зупинки і продовжити, себто, застосовуючи стару метафору, “розвести пари”? Чи, може, таки варто змінити метафору, “повертаючи на попередню хвилю”? Обидві речі зробити непросто.

Не знаю, чи вдалося мені досягти мети, однак я прагнув дати читачеві загальне уявлення про Атени з перспективи того, що відтоді називаємо Університетом. Узявшись до цього, я далекий був від наміру написати панегірик на честь поганського міста, заперечуючи його вади чи приховуючи морально низьке, що присутнє у величчі розуму; йшлося мені якраз про протилежне: показати речі такими, якими вони були насправді. Ніби дати читачеві змогу збагнути, яким є місце Університету у самій структурі суспільства, у чому полягає його ідея, що є його природою та об’єктом, яку зовнішню допомогу чи підтримку слід надати, щоб вдосконалити цю природу та зберегти цей об’єкт.

А зараз уявімо собі нашого спудея зі Скитії, Вірменії, Африки, Італії чи Франції, що після тривалого гойдання на хвилях Сарону, що, очевидно, і було найзвичайнішим шляхом до Атен, нарешті пристав до Пірейського берега. Він міг бути

будь-якого стану чи соціального походження, як вам до вподоби. На ваше бажання, ми можемо зробити його ким завгодно — від принца до селянина. Можливо, він буде таким собі Клеантом, у минулому кулачним бійцем на публічних ігрищах. Яким дивом йому взагалі спало на думку вирушити до Атен шукати мудрість? Або ж, якщо він потрапив сюди випадково, яким дивом любомудріє зворушило його серце? Але саме так і було — він опинився в Атенах із трьома драхмами у капшучі, заробляючи собі на життя як водоноша, ваговоз чи іншою тяжкою невільницькою працею. Серед філософів він пристав до Зенона-стоїка — до Зенона, найзарозумілішого, найпихатішого з усіх мислителів. Зі свого мізерного денного заробку бідний спудей сплачував учителеві свій обульос — денну платню за відвідування лекцій. Клеант учився так швидко, що після смерти Зенона став його наступником і очолив школу. Якщо мені не зраджує пам'ять, він і є автором гімну до Всевишнього, одного із найвишуканіших у своєму жанрі творів класичної поезії. Навіть ставши на чолі школи, він і далі важко працював, наче простий монах. Кажуть, що коли одного разу вітер, заблукавши у полах його мантиї, здув її набік, з-під неї визирнуло голе тіло. Подібно, як в одного німецького студента, що прибув до Гайдельберга, маючи на тілі лише грубе пальто та пару пістолів.

Або інший прибічник Портика* — стоїк радше від природи, ніж за вибором — що саме прибув до Атен. Однак наскільки іншим буде його вступ у місто! Ця особа ніхто інший, як Марк Аврелій — римський імператор та філософ. Багато років тому для нього, тоді ще юнака, спеціально скликали атенських професорів. Тепер він знову приїздить уже як уславлений полководець, щоб на схилі літ віддати шану місту мудрости та присвятити себе пізнанню Евлезінських містерій.

Або ж це юнак з чудовими ораторськими здібностями, що не потрапив би сюди, якби не слабував на груди. З одного боку, він вимушений був шукати делікатнішого, з огляду на його фізичну кондицію, способу опанувати ораторське мистецтво, а з іншого — вчитися фахово передавати свій реторичний талант. Звали його Цицерон; перебувши якийсь час в Атенах, він вирушив до міст Малої Азії. Повернувшись звідти, він продовжив кар'єру, що увічнила його ім'я. Постій у Атенах так припав Цицеронові до вподоби, що він зробив усе, щоб відрядити сюди свого сина.

Втім подивіться, ось прибув молодий парубок із Олександрії (нам не слід надмір хвилюватися з приводу цього анахроніза-

* Так у переносному значенні називали прихильників Стої. — Прим. перекл.

му), віком від двадцяти до двадцяти двох років. Під час своєї подорожі він ледь не втопився і тепер, щасливо діставшись до своєї мети, мав намір залишитися в Атенах на вісім чи дев'ять років. Щоправда, упродовж того часу він не вивчив ані рядочка латини, вважаючи, що досить досконало оволодіти грецькою композицією — врешті-решт добився свого. На вигляд цей юнак був статечний і загадковий. Подейкували, що він був християнином, але відомо тільки, що християнином був його батько. Звали його Григорій, родом він був із Каппадокії, а з часом став знаменитим теологом, одним із учителів грецької церкви.

Або такий собі Горацій, темноволосий молодик низької статури. Батько дав йому у Римі напрочуд добру як на його соціальне становище освіту, а тепер — відрядив завершити її в Атенах. Кажуть, що Горацій мав хист до поезії, проте він зовсім не герой, і було б добре, якби він це знав. Сперечаючись біля брами з Брутом і Кассієм, він, здається, забув про все на світі. Мине час, і він кине свій щит на Філіпійських полях.

Ось хлопчик років п'ятнадцяти на ім'я Евнапій. Хоч подорож не була довгою, однак внаслідок недуги, ув'язнення чи складних умов корабельного життя його вхопила пропасниця. Коли, прибувши, подорожні сходили увечері на берег Пірея, він не тримався на ногах. Товариші знесли його на руках на берег і перенесли до будинку відомого учителя того часу Проерезія, що приятелював з капітаном. Його славне ім'я вабило до Атен сповнену ентузіазму молодь. Евнапієві супутники добре розуміли, де вони. За допомогою посвідчення спудеїв академії вони таки проникли у будинок філософа, хоча господар за всіма ознаками вже віддався нічному спочинку. Вони поводитися як удома, забувши про правила та церемонії, проте їхня поведінка не прогнівала Проерезія: він звик до таких дрібниць. У такий дивний спосіб наш подорожній вступив до храму науки, однак в Атенах цим нікого не здивуєш. Адже чого чекати від місця, де збиралися натовпи молоді, і відсутній був найменший натяк на контроль; місця, де бідні спудеї жили як доведеться, а учителі були беззахисними супроти гумору та витівок учнів, що юрмилися в аудиторіях? Так чи так, щодо Евнапія, то Проерезій вподобав хлопця і розповів йому цікаві історії з життя Атен. Сам він прибув до Університету в супроводі такого собі Гефестіона, справи в них були кепські, ще гірші ніж у Клеанта та Стої, бо мали вони тільки один плащ на двох і більше нічого,

крім старого ліжника. Отже, коли Проерезій виходив у справах, Гефестіон залишався у ліжку, вправляючись в ораторському мистецтві. Коли ж приходила черга Гефестіонові одягати плащ, Проерезій залізав під ліжник. Іноді між "сутанниками та містом",* як називають їх в англійському університеті, спалахувала така запекла ворожнеча, що професори не наважувалися читати публічних лекцій, уникаючи глуму.

Щоправда, такий новачок, як Евнапій, швидко при звичався до атенського трибу життя. Тільки-но він увійшов до міста, його одразу захопила і понесла забава академічної молоді, що вправлялася у потворності та невігластві. Їхні витівки вас, мабуть, вразили б, проте подібний звичай існував ще у середньовічних університетах. Минуло декілька місяців, відколи часописи повідомляли про таких розважливих англійців, відданих душею і тілом практичним розрахункам та зароблянню грошей, що жбурляли один в одного сніжками на своїй святій землі, погрожуючи магістратові, якому нехай тільки-но спаде на думку відібрати у них привілей перетворюватися на хлопчаків. Хам там як, але гадаю, що ця риса таки притаманна людській природі. А тим часом ми бачимо прибульця серед юрби товаришів, що без упину лякала, глузувала та насміхалася з нього. Хтось звертався до нього з удаваною ввічливістю, хтось з обуренням і гнівом. Таким робом святкова валка сунула за ним через Агору до купалень. Вступивши, юрба вибухнула божевільним танком. Однак це вже кінець Евнапієвих випробувань, бо вступ до купалень був своєрідною посвятою. Після вручення палії, себто університетської мантиї, наш герой зібрався було додому. Мучителі відпустили його з жалем. Існує згадка про одну особу, яку було навіть звільнено від такого переслідування. Це був молодик, ще статечніший та величніший за самого Григорія. Щоправда, уникнути глуму йому вдалося не так завдяки сильному характерові, як завдяки Григорієві. Адже той, як близький товариш прибульця, прихистив його в Атенах. Тим чужинцем був ще один святий та учитель церкви — великий Василій. Як і Григорій (що з'ясувалося згодом) він стане неофітом Церкви.

Одначе повернімося до нашого новачка. Вручення мантиї ще не поклало край його поневірянням. Де замешкати? До кого пристати? Перш ніж отямитися, він потрапляє у вир но-

* "Town and gown" (англ., досл.) Так, очевидно, pars pro toto називали усіх, хто належав до академії і носив сутану (чорну мантию). — Прим. перекл.

вого бенкету чи трьох-чотирьох бенкетів водночас, так, як носильник, що, невідомо звідки узявшись, хапає ношу розгубленого чужинця, втиснувши пів турина бірок у його неслухняні руки. Нашого юнака частують, вмовляючи, прихильники професора сякого, софіста такого. Адже кожен з них, набираючи повен будинок учнів, жадав слави чи прибутку. Нехай нашому новачкові вдалося вислизнути їм з рук, але рано чи пізно він сам мусить вирішувати, до кого пристати. На честь міста розуму вже пролунало і ще пролунає чимало добрих слів. Проте, кажучи правду, попри всю хвалу, камінь та дерево, з якого збудовано будинки, де тулилися живі люди (звичайно, за винятком палаців відомих місцевих достойників), були не набагато ліпші від грецьких та турецьких містечок, про які, глузуючи, зараз любляє писати преса. Нещодавно в одному з видань було вміщено мальовничий опис містечка Галіполі. Уявімо собі, каже автор, силу-силенну убогих халуп, які можна ще побачити на селянських подвір'ях Англії, старі похилені дерев'яні хижі без віконниць, порепані дошки, черепиця, хліви та стайні, що іноді трапляються по наших закапелках та набережних. Витрусіть їх купою уздовж похилого лисого пагорба. Вважатимемо відстані між будинками, що виникли з волі випадку, вулицями. Вони в'ються вгору-вниз містом без будь-якої мети чи сенсу; нестерпно вузька, щораз різної ширини стрічка бруківки; окремі будинки, що випинаються чи ховаються з невідомо чиеї примхи, або ж нахилені вперед, торкаючи дахами один одного, — і ви матимете добре уявлення про Галіполі. Я щиро сумніваюся, що ця картина чим-небудь відрізнятиметься від давньої панорами славетного міста. Учені автори одностайно запевняють нас, що будинки в Атенах були жалюгідно малі, а вулички — кривулясті й такі вузькі, що горішні поверхи нависали над вулицею, яка могла опинитися у темряві від сходів, балюстрад та дверей, що відчинялися назовні — подібність двох описів вражає. Анітрохи не сумніваюся, хоч історія це замовчує, що на атенській бруківці добряче підкидало візки; по ній навіть неможливо було проїхати; її нахабно перетинали струмки, як і зараз у першому-ліпшому турецькому місті. Тут Атени, здається, поступалися пересічним містам свого часу. "Глянувши, — говорить нам сучасник, — чужинець раптом може засумніватися, чи він справді потрапив до Атен".

Я приймаю це на віру і, якщо хочете, навіть більше, але не забувайте, що Атени були домівкою інтелектуалів та краси, а не низьких механічних пристроїв та зразкового матеріального

устрою. Для чого сидіти вдома, рахуючи щілини у стінах та дірки у черепиці, якщо природа та мистецтво кличе тебе на вулицю? До того ж таку комірчину, стіл, стілець та ложе ви знайдете на всіх чотирьох континентах. Усередині оселі різних країн ледве чи відрізняються одна від одної. Зрештою, ваша африканська магалія чи сирійські гроти теж далекі від ідеалу. Однак гадаю, ви не прибули до Атен, аби дертися по драбині чи шукати навпомацки убиральню: ви приїхали сюди, щоб побачити та почути те, що не побачите і не почуєте ніде інде. Хіба можна знайти якусь поживу для розуму, роздивляючись у чотирьох стінах? То, може, ви маєте намір засісти за книжки? Де ж ваші книжки? Ви сподіваєтеся купити в Атенах книжки? Ви дуже помилилися у своїх розрахунках. Це правда, для нас — тих, хто живе у ХІХ сторіччі, книги великих греків є невмирущими пам'ятками. Копії їхніх творів існували від часу написання. Але по них вам не треба їхати до Атен, бо там ви їх просто не знайдете. Дивно так говорити, для ХІХ сторіччя дивно, що в епоху Платона та Тукідіда у цілому місті, кажуть, не було жодної книгарні. До Авґустина не було і книготоргівлі. Щодо бібліотек, то підозрюю, що цей чудовий винахід був справою Аттала та Птолемея. Сумніваюся, що в Атенах до панування Андріяна існувала бібліотека. Те, що спудей побачив на власні очі, почув на власні вуха, запам'ятав у полоні симпатії, а не вичитав з книжки, і було тією освітою, яку давали Атени.

Залишаючи свою комірчину рано-вранці, наш спудей повертався аж опівночі, якщо не пізніше. За похмурої днини він ночував у stodолі чи псячому кублі, але аж ніяк не вдома. Він виходив з дому не для того, щоб переглянути газети чи купити копійчаний томик у строкатій обкладинці, а для того, щоб увібрати в себе атмосферу генія, серцем осягнувши усні канони стилю. Залишаючи поза собою мурашник середмістя, узявши праворуч, він прямує до Акрополя, або звертає ліворуч до Аеропагу. Наш спудей іде до Парфенону вивчати скульптури Фідія, до храму Діоскурів побачити малюнки Полігнота. На відміну від нашого знайомого-мешканця Атен, свого Софокла чи Есхіла ми виймаємо з кишені плаща. Якщо він прагне зрозуміти особливості трагедії, то мусить податися до театру у південній частині міста, щоб побачити і почути драму буквально в дії. Або ж нехай він рухається у напрямку до Агори, де почує судові промови Лісія та Андоцида, чи публічні виступи Демостена. Однак він тримає на захід, крокуючи у

затінку шляхетних рослин, що їх посадив Симон, озираючись довкола на статуї, портики, вестибюлі — кожен творіння генія та майстерности, окраса будь-якого міста. Минувши міські ворота, він потрапляє до славетного Кераміка. Тут зберігаються урни з прахом сильних світу. Саме тут, як ми припускаємо, він зустрічає самого Перікла, найвеличнішого, найпроникливішого серед ораторів. Його промова на честь убієнних поступово переходить у гімн живим.

Однак наш юнак прямує далі і якраз підійшов до ще відомішої Академії, котра дарувала і досі дарує свою назву університетам. Там він побачить картину, якої не забуде до смерті. Атени багаті на принади: алеї, статуї, храми та ріка Цефіс, що несе свої води через місто. Щодня він дізнаватиметься щось нове від своїх учителів та побратимів. Однак око спудея прикуте зараз до одного-єдиного об'єкта. Це присутність Платона. До нашого улюбленця не долинає жодне з його слів, проте він і не намагається почути, адже не прагне ані бесіди, ані диспуту. Те, що він бачить, — цілісне, сама досконалість, яку неможливо примножити додаванням нового, — вона понад речами. Ця сцена стане подією у його житті, узами, що назавжди єднатимуть його з однодумцями. Адже такими невідступними чарами володіє цей чоловік із плоті та крові над своїми прихильниками. Так уже на світі повелося, що ми радо покладаємося на інших. До такого кроку нас спонукають чесноти, геній, славне ім'я тощо. Розповідають, що один еспанець вирушив у подорож до Італії лише для того, щоб побачити Лівія. Трохи там побувши, він повернувся додому. Навіть якщо б наш молодий чужинець не побачив нічого, крім живого Платона, що дихав і рухався, не відвідав жодної лекції чи гімназії, він все одно отримав би якусь мірку освіти і мав би про що розповісти внукам.

Однак Платон не єдиний мудрець, ані вигляд його — не єдина лекція, яку можна почути у цьому прекрасному передмісті. Адже — це територія, царство філософії. Коледжі з'явилися на багато сторіч пізніше, вони несуть печать самотницького життя чи бодай життя, регламентованого правилами. А таке воно навряд чи було природним для атенянина. Атенські державці-філософи пишалися тим, що їхні земляки завдяки природі досягали того, для чого іншим народам потрібна була кропітка праця і дисципліна. Усі, хто потрапляв сюди, набували освіти за тим самим методом. Услід за нашим спудеєм ми помандрували з Акрополя до Святого Шляху,

зараз він якраз опинився у шкільній дільниці. Жодного характерного склепіння, жодного вітража ви не побачите у цій оселі науки, ані деінде. Філософія живе на вулиці. Ані сліду від затхлого повітря, що пригнічує мозок та запалює повіки, жодних тобі довгих засідань, від яких терпнуть кінцівки. Ось відпочиває напівлежачи у своєму саду Епікур, он і Зенон — у своєму портикові він скидається на божество; невтомний Арістотель, який на іншому кінці міста, у Ліцеї біля Іліса, на відміну від Платона, до втоми вигулює своїх учнів. Наш спудей вирішив стати учнем Теофраста, на той час надзвичайно відомого учителя, що зібрав дві тисячі учнів з усіх кінців світу. Сам він родом із Лесбоса, оскільки учителі під стать учням теж прибули з різних куточків світу, як, зрештою, і належить в Університеті. Чи могли б Ацени зібрати таку кількість слухачів, не маючи таких добірних, сильних учителів? Поняття Університету обов'язково включає сферу його впливу, що забезпечує кількість одних та якість других. Анаксагор походив з Іонії, Карнеад з Африки, Зенон з Кипру, Протагор — із Тракії, а Горгій — із Сицилії. Андромак був сирійцем, Проерезій — вірменином, Гіларій — бітинійцем, Філіск — тессалійцем, Андріян — сирійцем. Рим славився своєю ліберальністю у цивільних справах, Ацени мали не меншу славу у справах інтелектуальних. Про якусь примітивну дискримінацію професора тільки через те, що він не був аценянином, не могло бути й мови. Геній та талант — ось головні критерії відбору. Запровадити їх до Ацен означало віддати їм належне як Університетові. Тут панував дух братерства та інтелектуальної спільноти.

Розум стояв на першому місці й був фундаментом управління академією. Однак незабаром завдяки йому виникли і стали накопичуватися милості й дари фортуни. Невдовзі мудрість могла відмовитися від зношеної мантиї Клеанта: почавши в лахміттях, вона закінчила у тонкому полотні. До професорів прийшли визнання і багатство. Тепер студенти самі ставали під знамена учителів, гордо називаючи себе їхніми земляками. Університет було поділено на чотири великі національні підрозділи, зрештою, такий поділ запропонував би і середньовічний антиквар. Проерезій став проктором Аттики, Гефестіон — Сходу, Епіфаній — Аравії, а Діофант — Понтійського відділу. Отже, професори виконували подвійну функцію: вони дбали про інтереси своїх клієнтів, опікувалися гостями та відвідувачами та викладали у школах. Крім того наставники

всіляко підтримували молодь, що прибувала до них з Каппадокії, Сирії чи Сицилії.

Атенській школі ще не виповнилося і ста років, як Платон уже насолоджувався *otium cum dignitate**. Він мав віллу за межами міста у Гераклеї. Згодом його майно успадкувала школа. Тут воно було не тільки у надійних руках, але й плідно використовувалося упродовж довжелезного періоду — вісімсот років — рідкісне явище у буремній Греції. Епікур і собі мав маєтки у Садах, де читав лекції. Вони теж перейшли у власність до його секти. За часів Риму катедри граматики, реторики, політики та чотири філософські відділи щедро фінансувала держава. Окремі професори паралельно були політиками та високими посадовцями, саме вони винагороджували улюблені дисципліни сенаторським рангом та азійською пишнотою.

Такі покровителі, очевидно, змусили нашого улюбленця забути про все: і про його вбогу оселю, і про клопоти з товаришами. Адже кожна річ має у собі кращу і гіршу сторони; у кожному місці знайдеться ганебна ватага і шляхетне згромадження, навіть не підозрюючи про існування один одного. У наші дні люди залишають Університет з протилежними враженнями, залежно від товариства, в якому вони оберталися. Якщо вірити одному, то у стінах Університету все відбувається якнайгірше, якщо вірити другому, то все відбувається якнайліпше. Утім завжди і всюди знайдемо бодай децидую чеснот та порядности. Щоправда іноді їх затуляє така собі хмарка чи гандж. Тому хоч де ми виявимо Геродову Аттику, промінням своєї слави та багатства вона прикрашатиме навіть таку статечну дисципліну, як філософія. Успадкувавши чималий маєток, Герод, що був консулом, вирішив присвятитися викладанню, а свій маєток пожертвував на розвиток літератури. Кажуть, за три промови софіста Полема він сплатив суму, що за сучасними підрахунками становила майже вісім тисяч фунтів. Герод збудував у Атенах стадіон завдовжки шістсот футів, весь із білого мармуру, де могли вміститися усі городяни. Театр, споруджений на честь покійної дружини, було зроблено з кедрового дерева, оздобленого пишною різьбою. Геродові належали дві вілли, одна біля Маратону, з десятик миль від Атен, інша — біля Кефісії, на відстані шести миль. Геродові вілли стали місцем зустрічі еліти, час од часу він збирав у себе своїх учнів. Довгі аркади, тіністі алеї, ку-

* "Заслужений відпочинок" (лат.). — Прим. перекл.

пальні з кришталево чистою водою були втіхою для гостей і вабили влітку. Жодна лекційна зала не знатиме такого блиску, як трапезна, де відбувалися бенкети. На них високородні спудеї з Риму розчинялися у натовпі серед проникливих провінціалів з Греції та Малої Азії. Тут усіх зустрічали з однаковою поштивістю: балакучого лжеученого, просто незнайомого відвідувача, напівфілософа, напівволоцюгу. Однак приймали їх як належить для подорожнього з далекого краю. Геродславився своїми дотепами. До нас дійшли розповіді про випадки, коли він, залежно від загрози, ставив на місце зарівно одних та інших.

Рідкісна доля судилася юному Василієві. Він був одним із тих людей, які наче силою невідомих чар, мимо власної волі притягували до себе інших. Хтось заперечить, що своєю статечністю та стриманістю він, навпаки, тримав людей на віддалі. Однак майже всупереч бажанню Василій опинився у центрі молодого гурту, переважно язичників, що прибули до Атен з конкретною метою, якої і не приховували. Сам Василь був розчарований і невдоволений зі свого перебування, однак, мабуть, таки завдяки йому його прихильники скористали з переваг міста. Серед них був Софроній, що згодом зробив стрімку кар'єру посадовця. Був серед них і Евсебій, у той час побратим Софронія, згодом єпископ. Згадується, зокрема, і Цельс, що очолив уряд Киліції за імператора Юліяна. Сам горезвісний Юліян теж побував в Атенах і щонайменше знався зі св. Григорієм. Згадувано ще одного Юліяна, який став податковим урядником. Отже, ми склали собі перше враження про кращу частину учнівської братії в Атенах. І слід віддати належне тим партіям і течіям, що її утворювали, адже такі молоді мужі, як Григорій та Василій, відомі у світі саме своїми заслугами перед християнством, завжди згадували про це місце з любов'ю та повагою. Коли двоє святих вирушили в дорогу, товариші зібралися навколо них у надії відмовити. Василій залишився незворушним, а Григорій змилосердився, залишившись в Атенах ще на один сезон.

Переклав з англійської Роман ДУБАСЕВИЧ

Перекладено за:

John Henry Newman: The Idea of A University, 1854 // <http://www.higher-ed.org/resources/newman-university.htm>

Хосе ОРТЕГА-І-ГАССЕТ

José ORTEGA Y GASSET



Хосе Ортега (Гассет — дівоче прізвище матері) народився 8 травня 1883 року у високоосвіченій сім'ї, що належала до вершків мадридської буржуазії. Студіював у єзуїтській колегії Мірафлорес де Ель Пало, неподалік Малаги, а також в університеті Деусто й Центральному мадридському університеті. Визначними для його інтелектуального становлення стали три поїздки на студії до університетів Ляйпцігу, Берліну й Марбургу 1905, 1907 та 1911 років. Там він глибоко пізнав філософію іде-

алізму, котра незабаром і лягла в основу його першої візії етично-соціального оновлення Іспанії. 1904 року Ортега захистив дисертацію про хіліастичні настрої у Франції епохи раннього Середньовіччя, “Жахи тисячного року”. 1908 року він стає професором катедри психології, логіки та етики Вищої педагогічної школи в Мадриді, а 1910-го очолює катедру метафізики в Центральному мадридському університеті, якою керує 25 років.

В особливий для світу рік, 1914-й, Ортега пише есеї “Стара і нова політика”, “Роздуми над дон Кіхотом”, “Про естетику у формі прологу”, де викладає власне бачення і програму альтернативних змін у суспільстві. 1916 року здійснює свою першу мандрівку до Аргентини, що мала надзвичайну вагу для його подальшого професійного розвитку, а також для його культурних взаємин з Іberoамериканською. 1921 року публікує книжку під експресивною назвою “Безхребетна Іспанія” — свій діагноз національного життя. А 1923 року Ортега запропонував свою візію доби — твір “Завдання нашого часу”, в якому обстоював потребу позбутися ідеалізму й повернутись обличчям до життя. Це стало стрижнем його теорії “життєвого розуму” — зрілим плодом нового відчуття часу. Воно вже наростало у XX сторіччі, що й показав Ортега у розгляді нового мистецтва

(Дегуманізація мистецтва, 1925). Незгода філософа з авторитарним режимом генерала Прімо де Рівери 1929 року вилилася у відомий курс його лекцій “Що є філософія?” Наступного року він видає свою фундаментальну працю *Бунт мас*, яка викликала величезний міжнародний резонанс.

Ортеґа був одним з ідейних натхненників організації “Союз захисту республіки”, хоча сам не входив до жодної партії, тож коли 1936 року до влади прийшов генерал Франсіско Франко, встановився військовий фашизм і спалахнула громадянська війна, Ортеґа-і-Ґассет змушений був емігрувати. Три роки він прожив у Парижі, а з початком Другої світової переїхав до Аргентини. Після 1942 року він остаточно осідає в Ліссабоні, де й з’явилася більша частина його доробку, яку ми з вами можемо прочитати неукраїнською мовою: “Веласкес”, “Про причину історії”, “Ляйбніц”, “Людина і суспільство” тощо. Ще кілька разів Ортеґа повертається на батьківщину — відвідати родину, заснувати в Мадриді Інститут гуманітарних наук і, зрештою, умерти — 18 жовтня 1955 року.

Що ж до публікованого тут есею “Місія Університету”, то його Ортеґа-і-Ґассет — пристрасний есеїст, легка й прониклива думка якого, за словами Октавіо Паса, будила не одне покоління інтелектуалів по обидва боки океану, — видав 1930 року в журналі *Revista de Occidente*, який сам і заснував кількома роками раніше і в якому довгий час був чи не єдиним автором.

Хосе ОРТЕГА-І-ГАССЕТ

Місія Університету

I. Засадниче питання

Акустичні умови університетської актової зали перешкодили мені прочитати як годиться свою лекцію “Про університетську реформу”. В тому приміщенні, що просякло гірким смутком усіх порожніх каплиць — байдуже, чи було воно каплицею, чи ні, й погано, якби нині воно стало всіма забутою каплицею, — голос промовця зависав у повітрі, завмираючи за кілька метрів від уст, що його породили. Тут треба кричати, щоб тебе хтось почув. Крик же — щось зовсім інше, ніж звичайна мова. Коли ти кричиш, голос звучить інакше. Ти промовляєш фразу не в її природному плині, який формує з неї одне плавне й цілісне утворення, а натомість доводиться брати кожне слово, вставляти його в пращу крику і, розкрутивши її, як Давид перед Голіафом, жбурляти його просто у вуха аудиторії. Звідси один очевидний для кожного промовця висновок: у такий спосіб ти тільки марнуєш час.

Проте мені не хотілося б, аби через відсутність кількох мікрофонів моя лекція зазнала таких утрат. Я розповів про те, яким настроєм варто насамперед перейнятися студентам, якщо вони справді бажають проведення університетської реформи. Це основне й невідкладне питання для кожного, хто замислюється над тим станом духу, який панує нині в освітніх закладах. Але найперше я мусив розглянути — хоч і вкрай лаконічно — найістотнішу тему будь-якої можливої університетської реформи, себто саму ідею Університету, його покликання.

Далі я подаю ті міркування про це важливе питання, що їх я виголосив із катедри університетської актової зали. Вони викладені дещо схематично, іноді стисло або й зовсім куцо, але для тієї промови цього було досить. У цьому ж варіанті я

додав лише те, що є безумовно необхідним для кращого розуміння тем.

Університетську реформу не можна зводити до усунення зловживань чи навіть уважати це своїм головним завданням. Реформа — це завжди створення нового порядку. Зловживання мають завжди побічний характер. Отже, потреба в реформі виникає через одну з двох причин: або через порушення в прямому значенні цього слова, тобто через поодинокі, нечасті випадки хибного застосування добрих правил; або через те, що зловживання трапляються так часто чи й постійно, стають такі звичайні або й схвалювані, що вже навіть не можуть називатися зловживаннями. В першому випадку їх автоматично треба виправляти, у другому ж виправляти їх буде марно, позаяк їхня частотність й узвичаєність показують, що це вже не аномалії, а неминучий наслідок спотворених правил. Саме проти цих останніх і варто спрямувати реформи.

Будь-який реформаційний рух, зведений лише до того, аби виправити вульгарні порушення, які бувають у нашому Університеті, неодмінно призведе до не менш вульгарної реформи.

Найважливіше — правила. Навіть більше: будь-яка інституція найпереконливіше засвідчує, що її основні правила найкращі для неї, коли витримує велику кількість порушень без помітної шкоди для себе, — так здорова людина витримує надуживання, що скалічили б організм людини хворої. Але, своєю чергою, жодна інституція не зможе витворити добрих правил, поки вона твердо не визначить своєї місії, своєї ідеї.

Будь-яка інституція — це машина, й уся її структура та функціонування насамперед мають бути визначені тією діяльністю, якої від неї очікують. Іншими словами, в основі університетської реформи має лежати її повне узгодження з місією Університету. Всякі зміни, коригування, виправлення цієї інституції, які не виходять із попереднього енергійного, чіткого, достовірного перегляду питання про її місію з необхідними висновками, будуть марні, як безнадійна любов.

А якщо так не сталося, то всі наміри щось поліпшити в Університеті — навіть ті, що підказані щирою волею, в тім і роками розроблювані проекти самої Вченої ради, — не прислужилися та й ніколи не зможуть прислужитися цьому поліпшенню. Адже всі вони не здатні дати той єдиний і вичерпний

ефект, коли якась сутність — особа чи колектив — існувала б у всій своїй повноті, себто коли все перебуває на своїх правдивих місцях, коли цій сутності визначено її істинний статус, а ми не обманюємо себе, що одне є іншим, плутаючи необхідну місію Університету з нашими довільними забаганками та уявленнями.

В останні п'ятнадцять років найкращі з цих намірів замість того, щоб прямо й без жодних ухилянь застановитися над питанням "навіщо потрібен, є тут і мусить бути Університет?", виходили з того, що є найзручнішим і найменш ефективним: тобто намагалися запозичити те, що відбувається в університетах вірцевих країн.

Я не заперечую, що нам варто знати, як ідуть справи в сусідів, звичайно ж, це треба робити, але водночас не можна не усвідомлювати, що це не звільняє нас від розв'язання проблем нашої власної самобутньої долі. Я не хочу цим сказати, що потрібно бути "пуристами", а все інше — дріб'язок. Хоча в чомусь ми — і люди й країни — справді однакові, наслідування було б згубним. Оскільки, наслідуючи, ми уникаємо того творчого зусилля в боротьбі з проблемою, яке може змусити нас збагнути справжній сенс, межі або вади того рішення, що його ми наслідуємо. Отож жодного "пуризму", який завжди є грубошкірим та неотесаним, а в Еспанії особливо. Не важливо, що ми дійдемо тих самих висновків і форм, що й інші країни; важливо те, щоб ми дійшли їх власним розумом, в особистому двобої з тим самим істотним питанням.

Ось помилкове міркування, і то найсуттєвіше: англійське життя було (та й досі є) якоюсь дивовижею; виходить, що англійські інституції середньої освіти мають бути нам за приклад, бо саме з них походить оте життя. Німецька наука — диво, отже, німецький Університет — це, під певним поглядом, вірцева інституція, бо ж саме з неї вилонюється та наука. Наслідуймо англійські інституції середньої освіти й німецькі заклади вищої освіти!

Ця помилка була властивою для всього мислення XIX сторіччя. Англійці завдають поразки Наполеонові I: "Битву під Ватерлоо виграли на польових мапах Ітона". Бісмарк розбиває Наполеона III: "Війна 70-х — то перемога вчителя пруської школи та німецького професора".

Ці твердження народжуються з однієї фундаментальної помилки, яку треба витрутити з голів і яка полягає в припущенні, нібито нації бувають великими через те, що їхня шко-

ла — початкова, середня чи вища — є доброю. Це якісь залишки “ідеалістичного” святенництва ХІХ сторіччя. Вони приписують освітньому закладові історієтворчу силу, якої він насправді не має, та й не може мати. Те сторіччя, перш ніж чимось захопитися чи щось глибоко пошанувати, потребувало оте “щось” гіперболізувати, мітологізувати. Звісно, коли нація велика, то сильна також і її школа. Не може бути великої нації, коли її школа слабка. Але ж те саме можна сказати і про її релігію, про її політику, економіку та ще про тисячу інших речей.

Міць будь-якої нації твориться сукупно. Якщо народ є політично жалюгідним, дарма чогось очікувати і від його хай навіть найдосконалішої школи. Йому до снаги тоді лише школа невеличких меншин, які живуть порізнено і всупереч решті країни. Можливо, якогось дня її вихованці і вплинуть на загальне життя своєї країни й завдяки своїй єдності досягнуть того, що національна (а не якась виокремлена) школа стане доброю та міцною. Ось принцип освіти: школа як нормальна інституція країни значно більше залежить від громадської атмосфери, в якій вона сукупно існує, ніж від атмосфери педагогічної, яку штучно творять у її стінах.

Висновок: хоч би якими досконалими були середня англійська освіта та німецький Університет, було б марно запозичувати їхні моделі, позаяк вони є лише часткою самих себе. Їхня сукупна реальність — то ціла країна, яка їх створила й підтримує.

Але, крім усього, помилкова аргументація, що виникала у вузьких колах, перешкоджала тим, хто хотів прямо подивитися на ті школи й побачити, чим вони як інституції та механізми автентично є. Тому дехто не добачав їхньої невід'ємності від англійського життя, від німецької думки. А що ні англійське життя, ні німецька думка не є чимось таким, що ми можемо перенести до себе, та й, загалом, це можна зробити лише з окремо взятими педагогічними закладами, самими собою, то дуже важливо було би побачити, чим вони, власне, є самі собою, абстрактно — без середовища, без чеснот та переваг, що притаманні їхнім країнам.

І тут виявляється, що німецький Університет як інституція — досить безпорадна штука. Якби німецька наука могла постати суто з інституційних переваг Університету, вона була б майже нічим. На щастя, завдяки підбурюванню і грошовим внескам вільне повітря обвіває німецьку душу там, де це

стосується науки, що надолужує великі хиби їхнього Університету. Я мало знаю про англійську середню освіту, але те, що бачу, змушує мене думати, що як інституція вона також має чимало вад.

Однак не за мої оцінки мова. Те, що середня освіта в Англії й Університет у Німеччині перебувають у кризі — факт. Добре відомо, як радикально скритикував Університет ще перший прусський міністр освіти новозаснованої Республіки, Беккер, а також яка дискусія, відтоді точиться.

Задовольняючись наслідуванням та уникаючи імперативу, який каже мислити й переоцінювати власним розумом ті важливі питання, наші найкращі професори, хоч і знаються на деталях останніх досягнень своїх наук, проте живуть в атмосфері п'ятнадцятирічної чи двадцятирічної давнини. Така трагічна відсталість властива кожному, хто не силкується бути самобутнім, творити свої переконання. Кількість же років, протягом яких триває ця відсталість, не випадкова. Кожен історичний витвір, науковий чи політичний — це вислід певного духу чи модусу людського розуму. Той модус з приходом кожного покоління, постає в певній фіксованій пульсації або ритмі. Одне покоління, випромінюючи свій дух, творить ідеї, цінності тощо. Той, хто збирається наслідувати ці витвори, мусить зачекати, поки їх буде завершено, тобто поки попереднє покоління закінчить свою працю й наслідувач засвоїть їхні принципи тоді, коли сили попередників почнуть слабнути, а інше, нове покоління торуватиме вже свою реформу, засновуючи товариство якогось нового духу. Кожне покоління з п'ятнадцять років бореться за втілення своїх принципів у життя, і ще п'ятнадцять років вони мають чинність. Отже, народи-наслідувачі чи народи без власної автентичности постають неблаганним анахронізмом.

На чужині варто шукати інформації, та аж ніяк не моделей.

Отож нема як обминути кардинальне питання: "Якою ж є місія Університету?"

У чому полягає ж місія Університету? Аби це з'ясувати, зосередьмося на тім, що насправді сьогодні означає Університет у самій Іспанії і поза нею. Хоч би якими різнорідними були відмінності між європейськими університетами, всі вони

показують один лик, який за своїми загальними властивостями є однаковим, гомогенним.¹

Сьогодні ми сходимося на тому, що Університет — це заклад, де здобувають вищу освіту майже всі ті, хто її здобуває у будь-якій країні. Оте “майже” натякає, що існують ще спеціалізовані школи, і їх існування поза Університетом також становить скрему проблему. Зробивши це застереження, ми можемо стерти те “майже” й припустити, що в Університеті здобувають вищу освіту всі, хто її здобуває. Проте в

¹ Зазвичай перебільшують, наприклад, відмінність між англійськими й континентальними університетами, не помічаючи, що найбільші відмінності полягають не в Університеті, а в своєрідності англійського характеру. Значно важливішим при зіставленні одних і других є факт панівних сьогодні тенденцій в університетських закладах, а не ступінь їхньої реалізації, який, природно, є неоднаковим тут і там. Так, консервативна непохитність англійця змушує його зберігати у своїх вищих інституціях певні зовнішні ознаки, які він сам визнає не лише несучасними, а й такими, що для дійсності британського університетського життя мають чинність пустих вигадок. Мені вдалося б смішним, якби хтось повірив у право якое обмежити узвичаєні приписи англійця та переінакшувати їх тому, що той взяв собі за розкіш — бо так захотів і зміг — боронити, а ще й свідомо, ті вигадки. Та було б не менш наївно сприймати їх серйозно, тобто припустити, що англієць витворює собі ілюзію щодо їхнього фіктивного характеру. Коли я студіював літературу про англійські університетські заклади, то завжди потрапляв у витончену пастку англійської іронії та лоску. Не береться до уваги те, що коли Англія і зберігає “непрофесійний” вигляд своїх університетів і перуки своїх магістрів, то це не тому, що вона затято вірить у їхню актуальність, — навпаки, вони усвідомлюються як речі застарілі, минулі й зайві. Інакше не було б там ні багатства, ні спорту, ні культурности та інших, іще глибших речей, які нашукує англієць у тих зовнішніх ознаках. Але так є: з-під перуки він видобуває найсучасніше правосуддя, а під позірно неспеціалізованим виглядом за останні сорок років англійський Університет став професійнішим за будь-який інший. Також не варто у зв'язку з нашою корінною темою, тобто місією Університету, надто легковажити тим, що англійські університети — це передовсім недержавні установи. Цей вельми значущий для життя й історії англійського народу факт не перешкоджає тому, що їхній Університет так само бере участь у всьому сутнісному в житті, як і континентальні державні університети. Коли ми з'ясуємо стан речей, то виявиться, що в Англії також є державні університетські заклади, — просто англієць і поняття “держава” розуміє дещо інакше, ніж на континенті. Всім цим я хочу сказати таке: по-перше, значні відмінності, що існують в університетах різних країн, — це не так відмінності між університетами, як між країнами; по-друге, найпоказовіший факт останніх п'ятдесяти років — це уподібнювальний рух у всіх європейських університетах, який і далі їх гомогенізує.

такому разі ми мусимо усвідомити й інше застереження, значно важливіше за випадок зі спеціалізованими школами. Всі, хто здобуває вищу освіту, — це не всі ті, хто міг би й мусив її одержати; це лише діти заможних батьків. Університет — це ніби привілей, який досить важко здобути і важко втримати. Ось тема: робітник в Університеті. Її ніхто не порушує. З двох міркувань: перше — це коли хтось думає, як і я, що робітникові треба надати можливість доступу до університетських знань тому, що вони цінні й необхідні. Отже, проблема універсалізації Університету передбачає попереднє визначення того, що ж воно таке — оті університетські знання та освіта. Другий аргумент на користь того, що Університет має бути доступний для робітника, — це значно менше проблема Університету й майже цілковито — проблема держави. Лише якась велика реформа останньої уможливить виконати таке завдання. Інакше на всі досі зроблені спроби, як наприклад, “університетське розширення” тощо, чекає невдача.

Зараз для нас важливо лише виділити тезу про те, що в Університеті здобувають вищу освіту всі ті, хто нині її здобуває. Коли завтра її здобуватиме більше людей, аніж нині, то тим більшу силу матимуть ті аргументи, про які йтиметься далі.

У чому ж суть цієї вищої освіти, яку пропонує Університет незліченним легіонам молоді? У двох речах: а) у навчанні інтелектуальних професій, б) у наукових дослідженнях і підготованні майбутніх дослідників.

Університет учить бути медиком, фармацевтом, адвокатом, суддею, нотарем, економістом, державним управлінцем, учителем природничих і гуманітарних предметів у закладах середньої освіти тощо.

Окрім цього, в Університеті плекають власне науку — там провадять дослідження, там вчать пізнання. В Іспанії ця наукотворча і наукоживильна функція зведена до мінімуму, проте не через університетські вади як такі і не через те, що її виконання не є справою Університету, а власне через явний брак наукових зацікавлень і коштів на дослідження, що є ніби тавро на тілі нашої нації. Хочу сказати, що якби в Іспанії наука й розвивалася у достатньому темпі, то відбувалося б це переважно саме в Університеті, як це, більше чи менше, є в інших країнах. Запам'ятайте це твердження, щоб мені не повторювати одне й те саме: Іспанія постійно відстає в усіх інтелектуальних сферах діяльності тому, що те, що

вже давно існує в повному розвої в інших країнах, тут в'я-
ляється лише в зародковому стані чи тільки як тенденція.
Щоб поставити рубя університетську проблему, яку я зараз
описую, ці відмінності в ступені розвитку є неважливими.
Мені досить вказати на той факт, що всі реформи останніх
років рішуче засуджують наміри посилити в наших універси-
тетах дослідницьку і навчальну працю науковців, наміри ске-
рувати на це інституцію цілком. Відставмо набік тривіальні й
малопереконливі заперечення буцімто це не так. Крім того,
очевидно, що наші найкращі професори, які неабияк вплива-
ють на процес університетських реформ, вважають, нібито
наша Інституція мусить сягти того рівня, якого вже досягли
іноземці. Цього мені досить.

Отже, вища освіта поєднує професіоналізм і дослідження.
Не торкаючись поки що головної теми, відзначмо мимохідь
свій подив з такого пов'язання та єднання двох дуже різних
речей. Адже немає сумніву: бути адвокатом, суддею, лікарем,
фармацевтом, вчителем латини чи історії в середній школі —
це щось зовсім іншого, ніж бути правником, фізіологом, біо-
хеміком, філологом тощо. Перше — це назви професій для
практичної, а друге — для суто наукової діяльності. З іншо-
го боку, суспільство потребує багато лікарів, фармацевтів,
педагогів, але має потребу тільки в невеликій кількості на-
уковців.² Було б справжньою катастрофою, якби ми потребу-
вали їх більше, адже покликання до науки спостерігається
нечасто. Тому дивно, що до купи стуляють професійну освіту,
необхідну для всіх, і дослідницьку діяльність, доступну дуже
небагатьом. Але обличмо на кілька хвилин це питання. Чи
не є вища освіта чимось більшим за професіоналізм і дослі-
дження? На перший погляд, ми не відкриємо тут чогось ново-
го. Проте якщо візьмемо в руки лупу й уважно поглянемо на
цілі освіти, то зіткнемося з тим, що, окрім вивчення професії
та набуття необхідних навичок дослідницької праці, від сту-
дента майже завжди вимагають присутності на певних кур-
сах загального характеру — з філософії, з історії.

Нема потреби надміру напружувати зір, аби впізнати в цій
вимозі якийсь останній і печальний залишок чогось більшого
та важливішого. Симптом залишковості — як у біології, так
і в історії — це те, що ніхто не розуміє, навіщо цей залишок

² Ця кількість має бути більшою, ніж та, якої досягнуто дотепер; але,
незважаючи на це, незрівнянно меншою, ніж кількість людей інших
професій.

досі тут. У своєму нинішньому вигляді він уже ні на що не придатний, і нам необхідно повернутися до іншої епохи в еволюції, щоб побачити в повноті й ефективності те, що нині є лише огризком, рештками.⁸ Пояснення ж, яке нині дають в Університеті, звучить вельми невиразно: доцільно, кажуть, щоб студент отримав щось із “загальної культури”.

“Загальна культура”. Абсурдність цього терміна, заявленість його викриває його нещирість. Культура — коли йдеться про людський дух, а не про худобу чи зерно — може бути тільки загальною. Не можна бути культурним, освіченим лише у фізиці чи в математиці. Бо це означає бути мудрим у якійсь одній ділянці. Коли кажуть “загальна культура”, “загальна освіта”, то мають на увазі, що студент мусить отримати певне декоративне і неясно виховне знання про власний характер і розум. Для такого неясного задуму надається будь-яка дисципліна з-поміж тих, які вважають менш технічними і більш неясними, — філософія, чи історія, чи соціологія.

Та якщо ми перескочимо до тієї епохи, коли постав Університет, до Середньовіччя, то побачимо, що сучасний залишок — це скромний пережиток того, що тоді становило, цілком і природно, всю вищу освіту.

Середньовічний Університет не досліджував,⁴ та й професіям він дуже мало вділяв уваги, — все тоді було “загальною культурою” — богослов’я, філософія, “мистецтва”.

Але те, що ми сьогодні називаємо “загальною культурою”, не було тим самим для Середньовіччя: культура не прикрашала розум, не дисциплінувала характер; натомість вона була системою уявлень про світ і людство, якою володіла тодішня людина. Її культура була сукупністю переконань, що мала ефективно керувати її існуванням.

Життя — це хаос, дика пуща, плутанина. Людина губиться в ньому. Та її розум реагує на це відчуття катастрофи

⁸ Уявіть собі картину первісного життя. Одна з його характеристик — брак індивідуальної безпеки. Коли двоє чоловіків наближалось один до одного, це завжди віщувало небезпеку, бо ж увесь світ тоді носив зброю. Відтак потрібно було врегулювати таке наближення з допомогою норм і церемоній, які передбачали б, що зброю буде залишено десь обіч, а рука не зможе вихопити якусь іншу приховану зброю. Для цього найкраще, коли, наблизившись, кожен з чоловіків схопить руку іншого, — руку, яка вбиває і є зазвичай правою. Звідси походить і є дієвим потиск рук при вітанні, що тепер, відбігле від того типу життя, є незрозумілим, а отже, залишком-атавізмом.

⁴ Це не заперечує того, що за Середньовіччя могли проводити дослідження.

й розгубленості: розум працює, щоб знайти в пущі “стежки” й “дороги”⁵, тобто ясні й сталі уявлення про Всесвіт, незаперечні переконання щодо того, якими є речі і світ. Ця сукупність, ця система ідей є культурою в істинному значенні слова, отож і чимось протилежним до значення прикраси. Культура — те, що вирятуює з життєвої катастрофи, вона дозволяє людині жити так, щоб її життя не стало безглуздою трагедією чи повним здичавінням.

Як люди, ми не можемо жити без уявлень. Од них залежить те, що ми робимо, а жити — це не тільки робити те або те. Так, найдавніша книга Індії каже: “Наші дії йдуть услід за нашими думками так само, як колесо воза котиться за ратицями бика”. В такому розумінні (в якому, власне, немає нічого інтелектуального⁶) ми — це наші уявлення.

Геден із приводу цього дуже глибинного питання сказав би, що людина завжди народжується в якійсь епосі. Тобто вона покликана відбутися своє життя на якійсь певній висоті еволюції людських долі. Людина належить за своїм народженням до певного покоління, а кожне покоління розміщується не будь-де, а нестотнісінько над попереднім. А це означає, що вона неминуче живе на висоті свого часу⁷, сказати б точніше, — на висоті його ідей та уявлень.

Культура — це життєва система уявлень у кожному часі. Треба також зазначити, що ті уявлення та переконання не є, найпевніше, ані почасти, ані цілком науковими. Культура — не наука. Особливістю нашої сучасної культури є те, що переважно її зміст походить, мабуть, з науки; але в інших культурах так не є, та й у нашій, либонь, не завжди так було, як сьогодні.

Порівняно з середньовічним сучасний Університет надміру ускладнений професійною освітою, яку той давав зародково, а ще ж додалося вивчення дослідницької діяльності, яка майже повністю витіснила вивчення та передання культури.

Очевидно, що сталося жахіття. Європа пожинає нині його згубні наслідки. Катастрофічність нинішньої європейської ситуації полягає в тому, що пересічний англієць, пересічний француз, пересічний німець — люди неосвічені, вони не во-

⁵ На початках всіх культур виникає термін “дорога” — *hodós* і *méthodos* у греків, *tao* і *te* у китайців, “путь” і “повіз” у індійців.

⁶ Наші уявлення і переконання цілком можуть бути й антиінтелектуальними. Як у мене і, загалом, як у нашому часі.

⁷ Про цю концепцію “висоти часу” дивіться мою працю “Бунт мас”.

лодіють життєвою системою відповідних часові уявлень про світ і людину. Такий пересічний персонаж — це новий варвар, відсталий з погляду своєї епохи, архаїчний і примітивний порівняно з жаскою актуальністю й нагальністю її проблем.⁸ Цей новий варвар — це передусім професіонал, тямущий, аніж колись, але й більш неосвічений, — інженер, лікар, адвокат, науковець.

У виникненні цього несподіваного варварства, цього істотного й трагічного анахронізму винні передовсім претензійні університети ХІХ сторіччя в кожній країні, і якби це варварство влаштувало революцію, що змела би їх, то університети не мали б жодних підстав для нарікань. Якщо добре замислитися над цим питанням, то стає очевидно, що їхньої провини не компенсує розвиток науки — далебі, дивовижний, — який вони забезпечили. Не недооцінюймо науку. Наука — найбільше людське диво; але над нею стоїть людське життя, яке її вможливорює. Тож ніякий злочин проти елементарних умов другого не може бути компенсований першою.

Це зло вже стало таким глибоким й таким небезпечним, що покоління, які жили до вас, мої молоді слухачі, важко мене б розуміли.

Один китайський мислитель, Чуан-цзи, що жив за чотири сторіччя перед Христом, у своїй книжці наділяє мовою символічних персонажів, і один із них, Бог Північного Моря, каже: "Як я зможу говорити про море з жабою, якщо вона ніколи не вилазила зі своєї баюри? Як зможу я говорити про кригу з літньою пташкою, якщо вона належить своїй порі року? Як зможу я говорити з мудрецем про життя, якщо він — бранець своєї доктрини?"

Суспільство потребує добрих фахівців — суддів, лікарів, інженерів, і тому ми маємо Університет з його професійною освітою. Але передовсім і насамперед суспільству необхідно забезпечити себе людським потенціалом у професії іншого роду — професії управління. В кожному суспільстві хтось керує — група чи клас, меншість чи більшість. Під управлінням я не маю на увазі ані юридичне виконання обов'язків влади, ані здійснення тиску та впливу на суспільний організм. Сьогодні

⁸ У згаданій вище книжці я аналізую ці небезпечні факти докладніше.

європейськими спільнотами керують буржуазні класи, де індивіди здебільшого є професіоналами. Отже, тим спільнотам дуже важливо, аби ці професіонали, попри знання своєї окремої професії, були здатні жити на висоті свого часу і так впливати на життя інших. Тому неминучим є впровадження в Університет нових курсів навчання культури чи системи тих уявлень, знання яких від нас вимагає час. То є фундаментальне університетське завдання. Ось таким має бути — передусім і насамперед — наш Університет.

Якщо завтра до влади прийдуть робітники, проблема залишиться тією самою: вони муситимуть управляти з висоти свого часу; інакше їх витіснять.⁹

Коли ми згадаємо, що в європейських країнах могли вважати прийнятним надавати титул професіонала урядовцеві, чи лікареві без певности, чи має ця людина, наприклад, чітке уявлення про фізичну будову світу, про концепцію, опрацьовану сучасною наукою, і чи розуміє вона характер і межі цієї дивовижної науки, — то годі дивуватися, чому так зле йдуть справи в нашій Європі. В цьому важливому пункті нам просто не можна вдаватися до евфемізмів. Не йдеться, повторюю, про невиразні бажання якоїсь невиразної культури. Фізика та її ментальне відображення — одне з найбільших інтимних коліщат сучасної людської душі. У фізику виливаються чотири сторіччя інтелектуальної підготовки, і її вчення перемішане з усіма іншими речами, сутнісними для теперішньої людини — з її уявленням про Бога й про суспільство, про матерію і про те, що не є матерією. Хтось може, звичайно, й не знати фізики, і це незнання не буде його вадою чи ганьбою: це коли йдеться про якогось скромного пастора, що живе на гірському перевалі, чи про селянина-бідняка, прив'язаного до свого клапця землі, чи про робітника, що працює фізично й поневолений машиною. Але пан, що іменує себе лікарем чи суддею, чи генералом, філологом чи єпископом, себто хтось, хто належить до керівного прошарку суспільства, — якщо й він не має жодного уявлення про сучасне європейське бачення фізичного космосу, — такий пан виглядає довершеним варваром, хоч як добре б він знався на своїх законах, рецептах чи своїх святих отцях. Те саме можна сказати й про тих, хто не має жодного виразного уявлення про великі історичні зміни, що привели людство до перехрестя сьогодення (а кожне сьо-

⁹ А що ними вже також управляє, фінансуючи, буржуазія, то конче треба поширити університетську освіту й на них.

годення є своєрідним перехрестям). Те саме стосується й тих, у кого відсутнє чітке уявлення, в який спосіб сьгоднішній філософський розум розв'язує свою вічну проблему — сформулювати план Усесвіту чи дати оцінку висновкам, що виснувані сьгоднішньою загальною біологією з фундаментальних явищ органічного життя.

Нехай нас не хвилює сумнів щодо того, чи може адвокат, не маючи відповідної вищої підготовки з математики, збагнути сучасні ідеї фізики. Це ми розглянемо трохи далі. Зараз же щиро відкріймо свій розум тій ясності, яку випромінює це спостереження. Той, хто не має уявлення про сучасну фізику (не саму фізичну науку, а актуальну ідею світу, яку ця наука витворює), про сучасну історію та біологію у філософському плані, не є освіченою людиною. Якщо тільки такому чоловікові не було дано особливих, унікальних талантів, то аж надто неймовірно, щоб він справді міг бути добрим лікарем, добрим суддею чи добрим технарем. І, звичайно ж, будь-яка інша діяльність у його житті чи все те, що у професіоналів виходить за рамки їхніх чітко визначених функцій, виглядатиме нікчемно. Його політичні думки та дії будуть невдалими; будь-яка його любов, починаючи від типу жінки, яку він обере, буде несучасною і смішною; він впроваджуватиме в своє родинне життя несучасний дух, маніякальний і жалюгідний, що назавжди отруїть його дітей; в каварняному товаристві він впускатиме фонтани безглузвих думок, зливи нісенітниць.

Іншої ради немає: щоб упевнено просуватися в хащах життя, треба бути освіченим, треба знати його топографію, його стежки, чи “методи”; тобто треба мати якесь чітке уявлення про простір і час, у якому людина живе, мати якусь новітню культуру. А культуру цю або переймають, або творять. Той, хто мав би відвагу взятися до її творення одинцем, хто відважився б подужати власними силами те, чого досягли тридцять сторіч людства, — був би тим винятковцем, що міг би з повним правом заперечити необхідність для Університету опікуватися — виключно й передусім — освітою та культурою. На жаль, те виняткове створіння, що могло б так фундаментально спростувати мої тези, було б... божевільне.

Треба було дочекатися початку ХХ сторіччя, аби побачити неймовірну виставу — виставу специфічного невігластва й агресивної дурости, коли людина, знаючи багато з одного предмету, не має жодного уявлення про всі інші.¹⁰ Професіоналізм

¹⁰ Дивіться у “Бунті мас” розділ під назвою “Варварство спеціалізації”.

та спеціалізація, не будучи належно врівноважені, подрібно-ли європейця на шматочки, і через те він відсутній у всіх тих пунктах, де хотів би і мусив би бути. В інженері є інженерія — але це лиш уламок, якийсь один вимір європейської людини: той, хто є інтегральною цілістю, ніяк не може вміститись у свій фрагмент, що зветься “інженер”. Те саме й у всіх інших випадках. Коли, прагнучи лише до бароково високого стилю висловлювання, кажуть, що “Європа стулена з окремих клаптів”, то цим говорять правду значно більшу за ту, яку мають на увазі. Далекі, видимий сьогодні розпад нашої Європи — це наслідок тієї невидимої фрагментації, яка все більше спостигає європейську людину.¹¹

У нашому грандіозному й невідкладному завданні є дещо від головоломки в прямому значенні цього слова. Необхідно реконструювати з порізаних уламків — *disiecta membra** — вітальну єдність європейця. Треба досягти того, аби кожен індивід — або, уникаючи утопій, — щоб багато індивідів, кожен зокрема, стали саме такими людьми. Хто ж, як не Університет може це зробити?

Отже, немає іншої ради, як долучити до тих справ, на які тепер претендує Університет, ще цю одну — обов’язкову і грандіозну.

Задля цього — поза Еспанією — розпочинається енергійний рух, що проголошує вищу освіту головно освітою культури, або освітою, яка має передати новому поколінню ту систему уявлень про людину й світ, що визріла в умах попереднього покоління.

З цього випливає, що нам слід мати такі три складові університетської освіти: 1) передання культури; 2) навчання професій; 3) наукові дослідження і плекання нових науковців.

Чи відповіли ми цим на наше запитання стосовно покликання, ідеї Університету?

Аж ніяк. Ми тільки механічно згромадили в купу все те, до чого нині крізь призму цих складових мусить взятися Університет, і те, чого, на нашу гадку, він не робить, хоч конче мав би робити.

¹¹ Цей факт такий очевидний, що може не лише слугувати загальним і безпредметним твердженням, а й бути визначальним для всіх етапів і способів цієї дедалі більшої фрагментації, яка відбувалася протягом життя трьох поколінь XIX сторіччя.

* Розкидані частини (лат.).

Мені видається просто марною, іноді не більш як друго-рядною, та дискусія, що ось уже кілька років точиться між філософом Шелером та міністром Беккером щодо того, чи ці функції має виконувати один тільки заклад чи кілька. Це безсенсовна дискусія, бо, зрештою, всі функції умовно об'єднані в студентові, всі вони над ним уже тяжіють.

Питання полягає в іншому.

Навіть коли освіта зведена, як нині, до професіоналізму та наукових досліджень, вона створює фантастичну безліч студійних курсів. Неможливо — майже неймовірно, — аби добрий середній студент спромігся по-справжньому добре вивчити все те, що Університет планує його навчити. Але такі заклади існують, вони є необхідними і мають сенс, — бо існує пересічна людина. Якби на землі жили лише виняткові люди, то дуже ймовірно, що не було б ні педагогічних закладів, ні громадських інституцій.¹² Отож будь-який заклад необхідно зорієнтувати на людину з пересічними здібностями; для неї він виник, і вона має бути його мірилом.

Уявімо собі на хвильку, що в сучасному Університеті не діється анічого такого, що заслуговувало б на назву "порушення". Все йде так, як має йти, згідно з тим буттям, на яке претендує Університет. Хай і так! Я стверджую, що навіть тоді сучасний Університет — це абсолютне конституційне порушення, бо він сам є фальшем.

До того ж, як воно є, пересічний студент не здатен ефективно навчитися всього того, чого його планують навчити; і крах таких намагань є неминучим наслідком університетського життя. Ефективне правило полягає сьогодні в тому, аби наперед визнати як нереальне те, чим претендує бути Університет, тобто визнати неприродність життя, яким цей заклад живе і яке є, власне, його суттю. Воно є коренем всього зла, — як то завжди буває в житті чи то індивіда, чи колективу. Первісний гріх — це коли хтось не хоче бути тим, ким він насправді є. Ми можемо вдавати з себе кого завгодно, але нам не вільно прикидатися тими, ким ми не є, не вільно дозволяти собі дурити самих себе, призвичаювати себе до такої сутнісної брехні. Коли нормальним станом людини чи закладу стає фікція з неї починається якийсь всеоб'ємний занепад духу. Кінець кінцем це призводить до самоприниження, бо немож-

¹² Анархізм є логічним, коли він захищає непотрібність, а отже, шкідливість будь-якого закладу, бо починає з твердження, що кожна людина є особливцем за своєю природою — добра, скромна, інтелігентна і справедлива.

ливо призвичаїтися до брехні про самого себе і при цьому не втратити самоповаги.

Тому й казав Леонардо: *"Chi non può quel che vuol, quel che può voglia"* ("Той, хто не може того, чого хоче, нехай хоче те, що може").

Цим леонардівським імперативом повинен керуватися всяк, хто відважно прямує до хай там якої університетської реформи. Лише відвага бути тим, ким ти насправді є, може створити щось. Не лише університетське, а й будь-яке нове життя має бути створене з однієї матерії, ім'я якій — автентичність (добре прислухайтесь до цього, молоді люди, інакше ви себе втратите, адже ви вже втрачаєте себе!).

Заклад, у якому вдають, ніби щось дають, і вимагають того, чого не можна ані вимагати, ані дати, — це заклад фальшивий і деморалізований. А втім, цей принцип удавання надихає всі рівні та структуру сучасного Університету.

Тому, я гадаю, Університет конче треба вивернути наввиріт, чи — що одне і те ж, — радикально реформувати його, виходячи з цілком протилежного принципу. Замість навчати того, чого, за чийось утопійним бажанням, мали б навчати, слід навчати лише того, чого можна навчити, тобто того, що можна вивчити.

Спробую описати висновки, які випливають з цих формулювань.

Ідеться, далєбі, про проблему значно ширшу, ніж проблема вищої освіти. А саме — про головне питання освіти на всіх її рівнях.

Яким був найбільший крок у всій історії педагогіки? Без сумніву, то був той геніальний віраж, інспірований Руссо, Песталоцці, Фребелем та німецьким ідеалізмом, віраж, що полягав у радикалізації деяких азбучних істин. У навчанні — і загалом в освіті — є три складові: те, що дає навчання, або ж знання; той, хто навчає, або ж учитель; і той, хто вивчає, або ж учень. Раніше з якоюсь незбагненною сліпотою система освіти відштовхувалася лише від двох складових — знання та вчителя. Учень, студент не був принциповим у педагогіці. Новація Руссо та його послідовників полягала в простому переміщенні основ педагогіки від знання і вчителя до учня і у визнанні того, що він та його своєрідні властивості і є тим єдиним, що може вказати нам шлях до освітньої установи. Наукова діяльність, добування знань має свою власну організацію, відмінну від іншої діяльності, мета якої — передавати

знання. Принцип педагогіки дуже відмінний від принципу культури й науки.

Але потрібно зробити ще один крок. Замість того, щоб гаяти час на доскіпливе вивчення властивостей учня як дитини, юнака тощо, треба натомість обмежити тему й оцінювати дитину, юнака зі скромнішого, але й точнішого погляду — з погляду, що бачить їх як учнів, студентів. Тоді й ми самі зрозуміємо, що не просто дитина й не просто юнак зобов'язують нас взятися до вкрай специфічної діяльності, яку називаємо “навчанням”, а щось набагато формальніше і простіше.

Ви ще побачите, що з цього буде.

II. Принцип ощадности в освіті

Наука політичної економії була не менш зруйнована війною, ніж економіка країн, які воювали. Не було іншої ради, як спробувати докорінно перебудувати її структуру. Конфлікти, зазвичай, є сприятливими для таких живих наук, адже вони зобов'язують їх шукати собі надійнішу опору, ніж та, яку вони мали досі, шукати якогось глибшого та елементарнішого принципу. Справді-бо, сьогодні завдяки такій очевидній аргументації, що про неї соромляться й згадувати, політична економія відроджується з попелу. Кажуть, економічна наука повинна собі взяти за вихідний той самий принцип, який породжує й економічну діяльність людини. Чому людський рід тягнеться до того, що ми називаємо економічною діяльністю, — тобто хоче виробляти, управляти, обмінювати, заощаджувати, оцінювати тощо? Причина цього одна й надивовижу проста: людина не володіє в абсолютному достатку багатьма з тих речей, яких прагне й потребує. Бо якби ми мали вдосталь того, в чому відчуваємо потребу, люди не марнували б сил на економічну діяльність. Так, скажімо, повітря зазвичай не спричиняє турбот, які можна було б назвати економічними. Та якщо повітря раптом не вистачатиме, то такі турботи відразу виникнуть. Так, діти в шкільному класі потребують певної кількості повітря. Якщо шкільне приміщення маленьке, повітря там бракує. Відтак виникає економічна проблема, яка змушує людей будувати більші, а отже, й дорожчі школи.

Хоча на нашій планеті повітря й досить, воно не всюди має однакову якість. “Чисте повітря” є лише в певних місцях Землі, на певній висоті над рівнем моря і в певному кліматі. Це означає, що “чистого повітря” нам бракує. І цей простий

факт спричиняється до інтенсивної економічної діяльності, приміром, у швайцарців — ідеться про їхні готелі та санаторії, — які лише з такої “вбогої” сировини як чисте повітря, що його в їхній країні вдосталь, виробляють людям здоров’я на щодень.

Суть, повторюю, полягає в одній очевидній і незаперечній істині: нестача — ось принцип економічної діяльності, й саме на цьому принципі кілька років тому швед Кассель побудував нову економічну науку.¹³ “Якби існував безперервний рух, фізики не було б”, — казав неодноразово Айнштайн. Перефразовуючи його, можна твердити, що в краю достатку* економічних турбот немає, а отже, немає там й економічної науки.

Я гадаю, що й з освітою відбувається щось подібне. Навіщо потрібна діяльність у сфері навчання? Чому педагогіка — це й робота, й гризота людини? На ці запитання романтики відповідають чіткими, зворушливими й проникливими словами, змішуючи в них усе людське й добру частку божественного. Їм залежало завжди на тому, щоб вихопити речі з полону повсякденности, довести їх до мелодраматичної напруги. Однак нам — чи не так, мої молоді слухачі? — приємніше сприймати речі просто такими, як вони є, нічого не перебільшуючи: ми любимо в них їхню голизну. І нас не хвилює при цьому ні холод, ні негода. Ми знаємо, що життя суворе — і що далі, то більше воно стає таким. Та ми готові миритися з його суворістю; ми не маємо наміру фальсифікувати свою долю. Бо хоч яке воно суворе, життя завжди здаватиметься нам прекрасним. І навпаки, якщо воно суворе, воно водночас і надійне, міцне, витривале — жила і нерв; та передусім — воно чисте. Ми прагнемо чистоти в наших стосунках з речами. Тому ми й роздягаємо їх і, оголених, омиваємо своїм поглядом, бачучи в них те, чим вони є *in puris naturalibus*.

Освіта є для людини і роботою, й гризотою з однієї так само простої, як і невігадливої, і так само невігадливої, як і сумної причини: для того, щоб жити впевнено, спокійно та непомильно, треба знати дуже й дуже багато, а дитина чи юнак мають обмежену здатність пізнання. Ось у чому причина. Якби дитинство та юність тривали по сто років або ж якби дитина чи юнак володіли практично необмеженими па-

¹³ Gustavo Cassel, *Theoretische Sozialökonomie*, 1921, с. 3 і далі. Почасти його праця знаменує повернення до деяких принципів класичної політичної економії на відміну від економічної науки 60-х років.

* Jauja (icn.).

м'яттю, розумом та увагою, то не існувало б і діяльності навчання. І всі ті романтичні, зворушливі та глибокі резони не спонукали б людину витворити той своєрідний тип людської діяльності, який ми називаємо "вчителюванням".

Вузькість, обмеженість людської здатності пізнання — ось принцип освіти. Ми тим більше прагнемо створити систему освіти, чим менше ми спроможні навчитися самі.

Чи було випадковим те, що найбільший вибух педагогічної діяльності припав приблизно на середину XVIII сторіччя й відтоді лише зростав? Чому це не сталося раніше? Пояснення тут просте: саме в той час визрів перший великий урожай новітньої культури. За короткий час тезаурус ефективного знання людини збільшився колосально. Повністю увійшовши в щойно народжений капіталізм, уможливлений найновішими відкриттями, життя стало надзвичайно складним і вимагало все більшої кількості технічних знарядь. І саме тому, що тоді виникла необхідність знати стільки речей, скільки пізнавальна спроможність людини не давала охопити, дуже швидко набула обертів та повноти педагогічна діяльність, або діяльність освіти.

Натомість освіту навряд чи знали за первісних часів. Бо якщо навчати майже нічому, то спроможність до пізнання набагато перевищує обсяг засвоюваного знання. Спроможність переважає. Існує лише кілька видів знання: певні магічні та ритуальні дії, скеровані на створення якихось складних знарядь — наприклад, човнів, чи застосовувані для лікування хвороб і задобрювання духів. Оце й увесь матеріал для вивчення. І саме тому, що цього знання, хоч би яким воно було, є небагато, то його можна опанувати без особливих зусиль. Ось тут і постає дивовижне явище, яке в найнесподіваніший спосіб підтверджує мою тезу. Справді-бо, навчання-освіта виникає в первісних суспільствах у перевернутому вигляді: призначення освіти полягає в тому — чи ж не дивина? — щоб знання приховати. Оті приписи пильно оберігають, утаємничуючи в них зовсім небагатьох. Бо й усі інші могли б опанувати їх досить швидко. Звідси й виникають таємні ритуали.

Це явище настільки типове, що воно повторюється на будь-якому рівні цивілізації завжди, щойно виникає новіший вид знань, який якісно переважає всі дотепер знані види. А що цього нового чудового знання на початку є обмаль — воно ж бо тільки зародок, первісток, — то навчання його знову стає справою секретною. Так сталося з точною фі-

лософською наукою піфагорійців, і з таким мудрим педагогом, як Платон. Бо чи не маємо ми його відомого сьомого листа, написаного лише, щоб відкинути звинувачення у тому, що він, навчивши своєї філософії Діонісія Сиракузького, вчинив ніби якийсь мерзенний злочин? Будь-яка первісна наука, яка загалом небагато чого може навчити, є езотеричною, таємницею і це, відповідно, чимось геть протилежним до освіти.

Освіта виникає, коли знання, яке треба здобути, перевищує спроможність людини до пізнання. Нині, як ніколи, саме надмір культурного й технічного багатства загрожує стати катастрофою для людства, адже кожному новому поколінню значно важче чи навіть неможливо його освоїти.

Тому конче треба заснувати науку освіти з її методами та настановами, з огляду на такий простий і суворий принцип: дитина, юнак — це учень, студент, а отже, він не може вивчити все те, що мав би. В цьому і полягає принцип ощадності в освіті.

Таке міркування завжди діяло, коли йшлося про педагогічну діяльність; але тільки з необхідности і як допоміжний засіб. Із нього ніколи не робили принципу, — можливо, тому, що на перший погляд воно не мелодраматичне, не говорить про речі складні й трансцендентні.

Університет, яким його сьогодні знають (більше поза Еспанією, ніж у ній), — це якийсь тропічний ліс освіти. Якщо ми додамо до неї ще й те, що раніше видавалося нам конче необхідним — навчання культури, цей ліс закрий горизонт: горизонт юности, що має бути чистим, відкритим, аби не обмежувати її нестримний запал. Немає іншої ради, як повстати тепер проти такої всеохопности й скористатися тимчасово принципом економії, як сокирою. І перше, що треба зробити, — це нещадно обрубати все зайве.

Принцип ощадности говорить не лише про те, що треба ощадити, економити на навчальних предметах, а й передбачає, що в організації вищої освіти, у створенні Університету треба починати зі студента, а не зі знання чи вчителя. Університет як заклад має бути проєкцією студента з його двома істотними вимірами: перший — це обмеженість його спроможности набувати нові знання; другий — це самі знання, що потрібні йому для життя.

Теперішній студентський рух має чимало складових. Якщо ми умовно зведемо їх до десяти, то сім із них — чистісінька омана. Три інші — цілком обґрунтовані; їх більш ніж достат-

ньо для того, аби виправдати будь-які студентські заворушення. Одна з них — це політичний неспокій у країні, постійні струси національної субстанції; друга — низка конкретних і неймовірних зловживань, що їх коять деякі викладачі; а от третя, найважливіша і вирішальна, діє в самих учнях, які навіть того чітко не усвідомлюють. А полягає цей чинник у тому, що лише час, актуальний стан освіти в цілому світі, а не самі учні чи будь-хто інший зобов'язує Університет, щоб він зосередився на студентові, щоб він знову став не викладачем передовсім, а студентом, як це було за його більш автентичних часів. Потреби часу впливають неминуче, хоча люди, які їм підкоряються, навряд чи здатні визнати їх чи бодай назвати. Необхідно, щоб студенти вилучили зі свого руху всі зайві складові й наголосили на тих, у яких є сенс, а особливо на останньому чинникові.¹⁴

Потрібно почати з пересічних студентів, а стрижнем університетської інституції, основою, або головною фігурою визнати тільки ту сукупність навчальних предметів, якої вони мають усі підстави вимагати, або — що те саме — тільки ті навчальні предмети, які добрий пересічний студент спроможний вивчити. Цим, повторюю, і має бути Університет у своєму істинному розумінні. Ми ще побачимо, яким має бути Університет поза тим, а також і деякі інші, не менш важливі речі. Проте наразі найважливіше не скидати все в одну купу, а чітко виокремити різні органи та функції великої університетської інституції.

Як визначити сукупність навчальних предметів, що мають сформувати основу чи мінімум Університету? Для цього ми піддамо фантастичну масу всіх можливих знань подвійному відборові.

¹⁴ Навіть у майже матеріальному розумінні Університет має бути насамперед студентом. Абсурдно, що досі вважають, нібито університетська будівля — це дім викладача, який приймає в ньому учнів, коли все має бути навпаки: найперші господарі цього дому — студенти, яких доповнює в інституційному організмі викладацький склад. Треба покінчити з ганебною практикою, коли викладачі разом з гвардією університетських наглядців підтримують дисципліну в Університеті, призводячи до тих битв, у які, з одного боку, втягуються завідувачі катедр та їхні підлеглі, а з другого — студентська орда. Тільки дубоголовість може заспокоювати себе, перекладаючи провину за такі ситуації на студентів. Коли трапляються такі огидні факти, а тим паче коли вони трапляються часто, винних немає, окрім самої погано заснованої інституції. Саме студенти, попередньо згуртовані, повинні порядкувати в середині Університету, оберігати добропорядність правил і поведінки, запроваджувати дисципліну та відчувати за неї відповідальність.

1. Відберемо лише ті знання, які можна вважати конче необхідними для життя такої людини, як сучасний студент. Повноцінне життя та його доконечні потреби — ось що треба насамперед виокремити із сукупної маси.

2. Те ж, що залишилося з міркувань першої необхідності, потрібно ще більше скоротити аж до того, щоб студент може реально вивчити.

Мало, аби щось було необхідним. Навіть необхідне може перевищувати можливості студента, й було б утопією наполягати на його доконечності. Треба вчити студента лише тому, чому його справді можна навчити. На цьому потрібно стояти невідступно й ніколи не відступати від цього принципу.

III. Чим Університет має бути “насамперед”.

Університет, фах і наука

Спершись на згадані принципи, стаємо перед такими питаннями:

1. Університет — це насамперед вища освіта, яку має одержати пересічна людина.

2. Передовсім необхідно зробити з пересічної людини людину культурну — помістити її на висоту часу. Відтак первинна й основна функція Університету — навчати найважливіших культурних дисциплін.

А вони такі:

- а) Фізичний образ світу (фізика).
- б) Фундаментальні питання органічного життя (біологія).
- в) Історичний поступ людського роду (історія).
- г) Структура та функціонування суспільного життя (соціологія).
- ґ) Площина Універсуму (філософія).

3. Необхідно зробити з пересічної людини доброго фахівця. Крім навчання культури, Університет за допомогою інтелектуально простіших, безпосередніших та ефективніших методів навчить її бути добрим лікарем, добрим суддею, добрим вчителем математики чи історії в школі. Проте своєрідності професійної освіти нам не збагнути, доки ми добре не обміркуємо цього питання.

4. Немає жодної істотної причини для того, щоб пересічна людина неодмінно ставала чи мусила стати науковцем. І з цього ми маємо несподіваний наслідок: наука в питомому розумінні — наукове дослідження, яке жодним безпосереднім і

визначальним чином не належить до первинних обов'язків Університету й не має нічого більш-менш спільного з ними. А в якому розумінні Університет невіддільний від науки й, отже, має бути так само — чи навіть більше — науковим дослідженням, ми побачимо трохи далі.

Найімовірніше, що на цю еретичну думку впаде злива нісенітниць, як завжди буває при будь-якій серйозній проблемі, — буремна, мов темне, затягнуте чорними хмарами небо. Не сумніваюся, що проти моїх тверджень можна висунути вагомі заперечення; проте ще до того, як вони будуть чітко сформульовані, станеться, як завжди, вулканічне виверження заялжених банальних фраз, які переповнюють людину, коли вона говорить щось не подумавши.

Ця ж університетська площина спонукає читача погодитися з тим, що не варто звальювати в одну купу три такі аж надміру відмінні речі: культуру, науку й інтелектуальну професію. Погано, коли усі коти здаються нам сірими, бо це дає підстави звинувачувати нас у надмірній любові до нічної темряви. -

Насамперед відокремимо професію від науки. Наука — це не будь-що. Наука не полягає в тому, щоб придбати собі мікроскоп чи обладнати лабораторію, але не полягає вона й у тому, щоб пояснити чи зрозуміти суть якоїсь науки. У своєму властивому й природному розумінні наука — це тільки дослідження: постановка проблем, праця над їхнім розв'язанням і доходження до якогось висновку. Щойно його досягнуто, будь-що інше, що з цим висновком відбувається,¹⁵ вже не наука. Тому наука — це не опанування якоїсь науки, не її викладання, не її використання чи застосування. Мабуть, доцільніше, — ми вже знаємо з якими застереженнями, — аби той, хто зобов'язався навчати науки, сам був ученим. Але, кажуть, в цьому немає необхідності, позаяк були і є блискучі викладачі, які не є дослідниками, тобто науковцями. Досить, аби вони знали свій предмет. Однак “знати” не означає “досліджувати”. Дослідження — це відкриття якоїсь істини чи навпаки: доведення помилки. Знати — це просто добре розуміти цю істину, володіти нею, вже раніше відкритою, досягнутою. На початках науки, у стародавній Греції, коли вона ще майже не сформувалася, наука не наражалася на той самий ризик, що

¹⁵ Я не беруся знову порушувати питання про нього, ще раз перетворювати його на проблему (критикувати) і відтак повторювати весь той процес, до якого зводиться дослідження.

й тепер, — коли її змішують з чимсь, чим вона є. Зокрема слова, якими її позначали, свідчили про те, що достеменна сутність науки полягала в чистому пошукові, творчій праці, дослідженні. Ще сучасник Платона і навіть Арістотеля відчував, що йому бракує терміна, який би відповідав — включно з його важливими двозначностями — нашому слову “наука”. Він казав: “історія”, “екзетасіс”, “філософія”, що означало, з тим чи іншим відтінком: “заняття”, “практика”, “дослід”, “нахил” — але не “володіння”. Сама назва “філософія” виникла через потребу не плутати звичайну обізнаність у чомусь із тим видом нової діяльності, який означав не “міркувати знаючи”, а “шукати якесь знання”.¹⁶

Наука — це чи не найважливіше з того, що людина робить і створює. Звісно, вона має більшу вагу, ніж Університет як інституція, де навчають. Тому що наука — це творчість, а педагогічна діяльність ставить собі за мету тільки навчати цієї творчості, передавати її, запроваджувати і засвоювати. Наука — це річ значна й дуже делікатна, і, хочемо ми того чи не хочемо, вона вилучає пересічну людину. Вона вимагає якогось дуже свосереднього покликання і доступна вкрай небагатьом. Нині ж науковець стає таким собі сучасним ченцем.

Домагатися того, щоб нормальний студент був науковцем, — це сьогодні безглузда претензія, здатна лише, щоб приховати (претензії приховують, як нежить та інші хвороби) характерно утопійну ваду багатьох попередніх поколінь. До того ж вона не є бажана — навіть в ідеалі. Наука — чи не найзначніший вид людської діяльності, але не єдиний. Є й інші, не менш важливі, й немає причини, аби саме наука заповонила людство, витіснивши все інше. Й передусім: це наука є чимось дуже значним, наука — а не науковець. Учений — це один зі способів людського існування, так само обмежений, як і будь-який інший, і навіть більше, ніж деякі уявні та можливі. Я не можу й не хочу заглиблюватися тепер в аналіз того, що таке учений. Це не та нагода, а дещо з того, що я сказав би, могло б завдати шкоди. Я згадаю тільки про найвідоміше, відзначивши, що надто часто справжнього науковця вважали, принаймні дотепер, не людиною, а якимсь дивоглядом, маніяком, якщо не безумцем. Найважливіше, най-

¹⁶ Слово “епістема” дуже добре відповідає тій сукупності значень, яку ми пов’язуємо зі словом “пізнання”. Щодо дивності, з огляду на її новизну, назви “філософія”, то згадайте *Tusculanae disputationes* Цицерона, V, 3.

цінніше — це те, що така людина продукує в дуже невеликій кількості: важлива перлина, а не її оболонка-мушля. Не варто “ідеалізувати” й уявляти собі, що було б ідеально, якби всі люди були науковцями, забуваючи при цьому, які умови — іноді дивовижні, іноді напівпатологічні — вможливають існування науковця.¹⁷

Потрібно відокремити професійну освіту від наукового дослідження, і щоб ні викладачі, ні юнаки не плутали одне з другим, знаючи, що одне може завдати шкоди другому, як це є тепер. Звичайно ж, опанувати професійну освіту означає насамперед одержати систематичні знання про чимало наук. Але йдеться про схоплення суті, а не про дослідження, яке цим завершується. Головна теза: нормальний студент чи учень не є учнями від науки. Лікар має навчитися лікувати, й більше йому не треба нічого вчитися: для цього він мусить знати систему класичної фізіології свого часу, проте мусить бути чимрїяти, що стане справжнім фізіологом. Навіщо наполягати на неможливому? Не розумію. В мене викликає огиду той свербіж до фантазувань (їх треба мати, але ж не призвичаюватися до них!), та постійна манія величі, та вперта утопія, яка полягає в обманюванні себе, ніби чогось досягнуто, коли є якраз навпаки. Така утопія веде до педагогіки Онана.

Властивість дитини — бажати, її роль — мріяти. А от властивість людини дорослої — прагнути, а її роль — робити, вводити в життя.¹⁸ Імператив щось ефективно зробити, чогось досягти приневолює нас до самообмеження. Таке самообмеження — це істина, це природність життя. Тому будь-яке життя — це призначення, доля. Якби наше життя було не обмежене в можливих формах і тривалості, не було б і долі. Молоді люди, природне життя полягає в радісному сприйнятті неунікної долі, нашого нерозмінного обмеження! Це те, що містики з глибокою проникливістю називали перебуванням у “стані благодати”. Той, хто одного разу по-справжньому прийняв свою долю, своє обмеження, той, хто сказав їм “так”, є незламний. *Impavidum ferient ruinae!*¹⁹

¹⁷ Загальновідома, наприклад, та легкість, із якою вчені завжди прихиляються до тираній. Тут немає жодної випадковості й майже не йдеться про відповідальність. Причина цього глибока, серйозна, і навіть гідна поваги.

¹⁸ “Прагнення” відрізняється від “бажання” тим, що це завжди — “прагнення зробити”, “прагнення досягти”.

¹⁹ “Руїни вразять, але не злякають його”. — Гораций, *Оди*, III, 3, 8.

Той, хто має лише покликання лікаря, нехай не фліртує з наукою, — він тільки позбавить науку її смаку. Цілком досить, коли з нього буде добрий лікар. Те саме я скажу про того, хто планує стати вчителем історії в середній школі. Чи не буде великою помилкою збурювати його під час його навчання в Університеті, змушуючи повірити в те, що він стане істориком? Що це дасть? Навіщо змушувати його марнувати час на студіювання спеціальних предметів, методичних прийомів, необхідних для науковця-історика, але позбавлених сенсу для простого викладача історії; навіщо перешкоджати йому в опануванні однієї ясної, структурованої й простої ідеї загального корпусу людської історії, — адже він навчатиме саме її.¹⁹

Була згубною й тенденція, що призвела до панування системи “досліджень” в Університеті. Вона стала причиною усунення найголовнішого — культури. Крім того, вона спричинилася до припинення інтенсивного культивування такої мети, як виховувати професіоналів *ad hoc**. На факультетах медицини прагнуть навчати гіперточної фізіології або вищої хемії, та, мабуть, на жодному факультеті у світі ніхто не застановляється над тим, що ж означає сьогодні бути добрим лікарем, яким має бути взірцевий тип сучасного лікаря? Професію, яка після культури є найнеобхіднішою, залишено напризволяще. А спричинена цим безладом шкода — взаємна. Наука також страждає від цього утопійного зближення з професіями.

Педантичність і втрата рефлексії — ось найголовніші симптоми цієї псевдонаукової недуги, від якої терпить Університет. В Іспанії знаходять вияв обидві ці гідні жалю тенденції, репрезентуючи одну велику перешкоду. Кожен шалапут, що пів року провів у якійсь німецькій чи північноамериканській лабораторії або навчальному закладі, будь-який дурило, що зробив наукове відкриття, повертається додому і стає нуворишем від науки, вискочкою-дослідником. Й не подумавши бо-дай чверть години над призначенням Університету, пропонує все безглуздіші та педантичніші реформи. Натомість свого “предмету” він навчити не годен, бо навіть не знає його як слід.

Отож треба добряче потрусити дерево наукових професій для того, щоб на ньому залишилося тільки найнеобхідніше й

¹⁹ Не треба говорити, що він також має навчитися й знати те, що це є за техніки, за допомогою яких він опановує історію. Та це не означає, що він змушений засвоювати ці техніки.

* “Для цього”, “спеціально для цього випадку” (лат.).

можна було б побачити там власне професії, навчання яких сьогодні перебуває у стані цілковитого невігластва. І тут усе треба починати спочатку.²⁰

Та чи інша вигадлива педагогічна раціоналізація дозволила б навчати професій набагато ефективніше, за короткий час і з меншою напругою. Але тепер поговорімо про іншу відмінність — між наукою та культурою.

IV. Культура й наука

Якщо ми зведемо стосунки між фахом і наукою до їхньої суті, то натрапимо на деякі прості думки. Наприклад, медицина — не наука. Вона є не що інше, як одна з професій, практична діяльність. Як така вона спирається на відмінну від наукової точки зору. Завдання медицини — лікувати людину або оберігати її здоров'я. Для цього вона застосовує все те, що видається їй корисним: вона звертається до науки й бере з її результатів усе, що вважає ефективним для своєї мети, але залишає все інше. Вона нехтує в науці передусім її найхарактернішу особливість: втішання проблемністю. Цього вже досить, щоб докорінно відрізнити медицину від науки. Адже науці просто-таки кортить знаходити нові й нові проблеми. Що більше в неї таких проблем, то точніше улягає вона своєму призначенню. А медицина існує для того, щоб знаходити рішення. Якщо вони наукові — тим краще. Але необхідності в тому, аби вони такими були, немає. Вони можуть походити з одного лише тисячолітнього досвіду, якого наука ще досі не пояснила й навіть не схвалила.

За останні п'ятдесят років наука, можна сказати, змела медицину, що, зрадивши своє призначення, не зуміла як слід оборонити свою професійну точку зору.²¹ Вона вчинила найбільший гріх того часу: не прийняла своєї долі, відхили-

²⁰ Сам образ, чи прототип кожної професії — що означає бути лікарем, суддею, адвокатом, учителем у школі тощо, — сьогодні не окреслений у громадській думці, й ніхто не дбає про те, щоб дослідити й вивчити його.

²¹ Своєю чергою, коли медицина залишається вірною своїй точці зору — лікувати; як лікарська праця вона виявляється кориснішою і для науки. Сучасну фізіологію витворили (на початку XIX сторіччя) не науковці, а медики, котрі, відкинувши панівну в біології XVIII сторіччя схоластичність (анатомізм, систематику тощо), сприйняли доконечність свого призначення й почали лікувати, спираючись на практичні теорії. Дивіться про це книжку (що її читаєш, вона все цікавіша): Radl, *Historia de las teorías biológicas*. — Т. II. — Madrid: Revista de Occidente.

лася від свого шляху, захотіла бути чимось іншим — у цьому випадку, чистою наукою.

Отже, не плутаймо: наука, стаючи професією, має розчленуватися як наука для того, щоб організуватися як професійна техніка згідно з інакшими метою та принципом. А якщо це так, то треба вділити пильну увагу й основам навчання професій.

Щось подібне відбувається з відносинами між культурою та наукою. Їхня відмінність видається мені досить очевидною. Та я хотів би не лише дати читачеві виразне уявлення про культуру, а й показати її основи. Це означає, що читач повинен читати не поспішаючи й добре осмислити той складний факт, що культура — це система живих ідей, якими володіє кожна історична доба. Або краще так: це система ідей, якими живе певний час. Бо від цього нікуди не дінешся: людина живе завжди якимись певними ідеями, що підпирають її життя. Ці ідеї, які я називаю “живими” або “животворними”, є не менше й не більше, як реєстром наших дійових переконань щодо того, чим є наш світ і ближні світи, щодо ієрархії цінностей речей і дій: які є більше цінними, а які — менше.

Не в нашій волі володіти чи не володіти якимсь реєстром переконань. Ідеться про якусь неуникну, засадничу для всього людського життя необхідність бути тим, чим воно є. Дійсність, яку ми звично називаємо “людським життям”, нашим життям, життям кожного, не має нічого спільного з біологією чи наукою про організми. Біологія, як і всяка інша наука, є не більше, ніж справа, що їй деякі люди присвячують своє “життя”. Отож первісне та істинне значення цього слова, “життя”, є не біологічним, а біографічним, як то притаманно споконвіку мові простого люду. Воно означає сукупність усього того, що ми робимо і чим ми є; той нестерпучий труд, який кожна людина мусить вершити власними силами, жити у Всесвіті, скеровувати й проводити себе саму поміж речей та істот цього світу. “Жити — це, звичайно ж, спілкуватися зі світом, звертатися до нього, діяти в ньому, перейматися ним”.²² Коли б такі дії чи працю, в яких і полягає наше життя, ми виконували механічно, вони не були б життям, людським життям. Автомат не живе. Найважливіше в цьому є те, що життя не дається нам готовим, а — хочемо ми того чи ні — ми мусимо

²² Я беру цей вислів зі свого есею “Держава, юність і Карнавал”, опублікованого в *La Nación*, в Буенос-Айресі у грудні 1924 року й передрукованого в *El Espectador*. — Том VII, 1930 р. під назвою “Спортивне походження держави”.

жити в ньому, щомить ухвалюючи нове рішення. Щохвилини мусимо вирішувати, що нам зараз робити, а це означає, що життя людини становить для неї одну безокнечну проблему. Щоб вирішити, що нам робити і як нам бути за хвилину, ми мусимо, хочемо ми того чи ні, — укласти якийсь план, хоч би який простий та наївний. І не те, щоб ми мали за обов'язок його укладати, просто не існує такого життя, високого чи нічого, розважливого чи безглуздового, яке б не полягало по суті в тому, щоб поводити себе згідно з тим чи тим планом.²³ Навіть полишати своє життя на самоплин у годину розпачу — означає погодитися на якийсь план. Всяке життя неодмінно “планує” саме себе. Або, іншими словами: плануючи кожну нашу дію, ми ухвалюємо рішення, бо нам воно видається таким, яке, з огляду на конкретні обставини, має більший сенс. Тобто кожне життя має потребу — хоче воно того чи ні — виправдати себе у власних очах. Виправдання перед самим собою є однією з природних складових нашого життя. Сказати, що жити — це поводитися згідно з планом, однаково, що сказати, що життя — це безперервне виправдання самого себе. Але цей план і це виправдання мають на увазі, що ми склали якусь *думку* про те, чим є світ і все, що в ньому, й про наші можливі дії стосовно нього. Словом, людина не може жити й реагувати на себе й на світ, не витворюючи якогось розумового витлумачення його та своєї можливої поведінки в ньому. Це витлумачення і є реєстром переконань, чи *ідей* про Всесвіт і про самого себе, про які згадувалося вище і які — тепер це видно чітко — не можна викинути з будь-чийого життя.²⁴

Майже всі оті переконання чи ідеї індивід не вигадує самотужки, робінзоном — він переймає їх від свого історичного середовища, від свого часу. Природно, в цьому часі ми маємо системи дуже відмінних переконань. Якись із них є заржавілим і тупим пережитком інших часів. Але завжди існує система живих ідей, що становить собою найвищий ступінь часу, одну цілком сучасну систему. Ця система — культура. Той, хто залишається поза нею, хто живе архаїчними ідеями, засу-

²³ Високість чи ницість, розважливість чи безглуздість чийогось життя — це і є його план. Зрозуміло, що наш план не є однаковим для всього життя; він може постійно змінюватися. Найважливіше — завжди мати план, такий чи інший.

²⁴ Зрозуміло, коли така істотна складова нашого життя, як спосіб виправдання його перед самим собою діє хибно, тоді недуга є найтяжчою. Це відбувається з людиною нового типу, яку я досліджую у своїй книзі “Бунт мас”.

джує себе на якесь меншовартісне, важче, болісніше і суворіше життя. Так буває з некультурними людьми чи народом. Їхнє існування котиться на возі, тоді як поруч мчать інші життя на швидкісних автах. І їхнє життя має не таке певне, багате й проникливе уявлення про світ, як в отих інших. Коли людина не дотягує до життєвого рівня свого часу, вона перетворюється — більшою чи меншою мірою — на якусь, можна сказати, недолюдину.

В нашу добу культура більшою своєю частиною реалізується через науку. Та сказаного вистачає, щоб завважити, що культура — це не наука. Той факт, що сьогодні в науці створюється більше, ніж у будь-якій іншій сфері життя, є, своєю чергою, фактом не науковим, а радше якоюсь життєвою вірою — отже, якимсь характерним для нашої культури переконанням. П'ятсот років люди вірили в церковні собори, і зміст нашої культури великою часткою бере початок від них.

Отже, культура робить з наукою те саме, що раніше робила професія: вона відбирає з науки все життєво найнеобхідніше для того, щоб тлумачити наше існування. В науці є великі фрагменти, що не є культурою, а лише суто науковою технікою. І навпаки: культура обов'язково потребує, хоче вона того чи ні, — володіти якимсь повним уявленням про світ і людину; їй не дозволено, як науці, зупинятися там, де в певних випадках зупиняються методи абсолютної теоретичної точності. Життя не може чекати, поки науки пояснять своїми науковими методами Всесвіт. Воно не може жити *ad kalendas graecas**. Найістотніша властивість існування — його невідкладність: життя завжди нагальне. Ми живемо тут і тепер без будь-якого можливого перехідного зволікання. Життя для нас — це постріл упритул. Звичайно, й культура, що є тільки його тлумаченням, також чекати не може.

Це підтверджує її відмінність від наук. Наукою жити не можна. Якби фізик жив ідеями своєї фізики, будьте певні, він би не манірівся й не сподівався б на те, що через сто років інший дослідник завершить початі ним спостереження. Він би відрікся від пошуків якогось одного, цілком точного рішення і довів би свою працю до кінця, опершись на приблизні й вірогідні попередні висновки, тобто зробив би те, на що не здатна нині — й ніколи не була здатна — строго доктринальна теорія фізики.

* "За грецькими календами", тобто за старим часом, невідомо коли (лат.).

Внутрішній лад наукової діяльності не є життєво важливим, а культури — є. Тому наука нехтує наші доконечні потреби й іде за своїми власними вимогами. Через те вона безмежно спеціалізується й стає дедалі різноманітнішою; тим-то вона й незавершальна. А от культурою керує життя, і їй щомиті доводиться бути довершеною, цілісною, чітко структурованою системою. Вона — план життя, той дороговказ, який веде нас крізь хамзу існування.

Ця метафора про ідеї як дороги, шляхи (які дорівнюють методам) така ж давня, як і сама культура. Її походження легко зрозуміти. Коли ми опиняємося у важкій, заплутаній ситуації, нам здається, що ми стоїмо перед густим, дрімучим і темним лісом, через який неможливо пройти, не заблукавши. Коли хтось з'ясовує нам цю ситуацію якоюсь вдалою думкою, ми відчуваємо ніби раптове осяяння. Це світло очевидності. Тепер заплутаність видається нам упорядкованою в чітких лініях і структурах, що схожі на відкриті в ній дороги. Отже, вкупі йдуть слова “метод” і “осіяння”, “освіта”, *Aufklärung**. Сьогодні ми кажемо “людина культурна”, — а не більш як сторіччя тому казали “людина освічена”, — тобто людина, що бачить у повному світлі дороги життя.

Потрібно назавжди покінчити з будь-яким розпливчастим образом освіти й культури, коли їх уявляють як таку собі оздобу, що нею деякі ледарі прикрашають своє життя. Гіршого перекручення не знайти. Культура — це доконечна потреба всього життя, основоположний вимір людського існування так само, як руки — неодмінний атрибут людини.

Людина іноді не має рук; але тоді вона також і не цілком людина, а безручко. Так само, лише набагато радикальніше, можна сказати, що життя без культури — це життя безруке, невдале й неприродне. Людина, котра не живе на висоті свого часу, живе поза тим, чим могло б бути її справжнє життя, тобто вона фальсифікує чи ошукує своє власне життя: вона його знеживлює.

Незважаючи на певні припущення та видимості, нині ми переживаємо добу якогось жахливого безкультур'я. Можливо, ніколи ще пересічна людина не перебувала так далеко поза своїм часом, поза тим, чого він вимагає від неї. Саме тому час ніколи так не ряснів сфальшованими, ошуканими життями. Майже ніхто не живе в собі, у своїй автентичній долі. Людина здебільшого живе якимись вивертами, обманю-

* Освіта (нім.).

ючи сама себе, уявляючи навколо себе світ простий і свавільний, — попри те, що життєва свідомість змушує її твердо констатувати: її правдивий світ, світ, який повністю відповідає сучасності, — це світ страшенно складний, точно визначений і вимогливий. Та ця ж таки свідомість боїться, що пересічна людина сьогодні, всупереч своїм вихвалянням, дуже слабка і боїться відкритися тому справжньому світові, який би вимагав від неї більшого, а тому воліє фальсифікувати своє життя, утримуючи його герметичним у личинковому коконі вигаданого та спрощеного світу.

Звідси та історична важливість, що має нагадати Університетові про його найголовніше завдання — “освіту” людини: це він має навчати її всієї культури її часу, відкривати для неї з ясністю й точністю величезний сучасний світ, у який її життя має вклинитися, щоб стати автентичним.

Я зробив би стрижнем Університету й усієї освіти “факультет культури”. Трохи вище я намалював картину його дисциплін. Кожна з них має дві назви. Наприклад: “фізичний образ світу” (фізика). Цією подвійністю я хотів би нагадати про відмінність між культурною, тобто життєвою дисципліною, та науковою, з якої культура живиться. На “факультеті культури” фізику не викладали б так, як її читають тим, хто планує стати в житті дослідниками фізики й математики. Фізика культури — це строгий ідеологічний синтез образу та функціонування матеріального космосу, як вони висновуються з усіх фізичних дослідів, здійснених на сьогодні. Крім того, та дисципліна пояснюватиме, в чому полягає спосіб пізнання, яким послуговується фізик задля зведення своєї дивовижної споруди і який мусить проаналізувати принципи фізики й прояснити коротко, але дуже точно окресливши її історичну еволюцію. Відтак студент ясно усвідомить, чим був “світ”, в якому жила людина вчора, передучора чи тисячу років тому, а також, шляхом контрасту, зможе повністю усвідомити особливість нашого сучасного “світу”.

Отут саме час дати дещо загайну відповідь на заперечення, що виникло на початку мого есею. Як може, — питають, — стати зрозумілим сучасний фізичний образ матерії тому, хто не обізнаний з вищою математикою? Щодня ж математичний метод проникає все глибше до суті фізичної науки?

Я хотів би, щоб читач добре збагнув ту неunikну трагедію, яка постала б для людської майбутности, якби таке ро-

зуміння було недосяжним. Тоді одне з двох: або для того, щоб не жити нездало, без усвідомлення того, що є світ, в якому ми рухаємося, всі люди мали б бути фізиками й присвятити себе²⁵ дослідженням, або ж усі мали б скоритися існуванню, котре в одному зі своїх вимірів було б безглуздом. Звичайну людину затінив би фізик як ще одна людська істота з якимось магічно-культовим знанням. Обидва рішення, поза тим, були б нісенітницями.

Але, на щастя, так не є. По-перше, підтримувана тут теорія вимагає якомога інтенсивнішої раціоналізації методів освіти — від початкової до вищої. Саме підкреслення відмінності між наукою та навчанням науки вможливорює її поділ на частини для того, щоб зробити її легшою для засвоєння. Принцип "ощадности в освіті" не задовольняється вилученням дисциплін, що їх студент не може вивчити; він також заощаджує на способах, позаяк освіта має навчитися того, як потрібно навчати. При цьому ще й отримуємо подвійний великий привід для того, щоб студент зміг, зрештою, опанувати більшу, ніж нині, кількість речей.²⁶ Отож гадаю, що завтра жоден студент не прийде до Університету, не знаючи фізичної математики настільки, щоб він міг бодай зрозуміти формули.

Математики децю перебільшують складність їхніх знань. Хоч би якою широкою була математика, зрозуміти її — це, зрештою, як із гори збігти. Якщо нині це здається таким важким, то тільки через відсутність зусиль, спрямованих на спрощення освіти. При цій нагоді хочу, з певною урочистістю, вперше проголосити, що майбутнє самої науки може стати катастрофічним, якщо не заохочувати до такого виду інтелектуальних зусиль, спрямованих не так на примноження наукових досягнень у звичному сенсі дослідження, як на спрощення й витворення в науці п'ятисутнього синтезу без втрати сутності й якості.

Необхідно зупинити подрібнення та ускладнення наукової праці, якщо їх не врівноважено іншою науковою працею, яку надихав би протилежний інтерес — концентрація та опрощення знань. Потрібно плекати та виокремлювати інтегровальні таланти — в цьому і є доля самої науки.

Та, по-друге, я рішуче заперечую, що фундаментальні ідеї будь-якої дійсної науки — принципи, способи пізнання й ви-

²⁵ Зауважте, що присвятити себе всього, якщо це справжня присвята, — це присвятити життя. Не менше.

²⁶ Саме тому, що ми заощаджуємо на освіті, отримуємо більшу кількість ефективного вчіння.

снówki — неодмінно потребують для свого розуміння певного формально-технічного призвичаєння. Правда в протилежному: як тільки у якійсь науці розвиваються ідеї, що неминуче потребують технічного навичку, то вони ж водночас втрачають свій фундаментальний характер і стають просто внутрішньо-науковими, тобто інструментальними²⁷ знаннями. Панування вищої математики необхідне для розвитку фізичної науки, але непотрібне для того, щоб по-людському збагнути її.

Водночас, на щастя чи на жаль, сьогodнішню науку славно й незаперечно очолює німецька нація. Тож німець разом зі своїм дивовижним генієм і серйозністю у ставленні до науки волочить за собою ще й одну свою вроджену ваду, яку дуже важко викоренити: він — педантичний і замкнутий. Це його природа. Але такі якості в сучасній науці призводять до того, що чимало аспектів та речей у ній насправді можуть і не бути чистою та ефективною наукою, а є радше педантичною половою й “оманою для цілого світу”. Одна зі справ, яку Європі необхідно негайно здійснити, — це звільнити сучасну науку від її винятково німецьких наростів, ритуалів і маній та дати волю її істотним складовим.²⁸

Європа не врятується, якщо знову не прийде до тями, й таке отямлення має бути значно тверезішим, аніж усі ті хибні, що були до сьогodні. Ніхто цього не уникне. Так само й науковець. Сьогodні в науці ще є чимало від феодалізму, егоїзму, недисциплінованості, марнославства й культового жесту.

Потрібно гуманізувати науковця, який у середині ХІХ сторіччя збунтувався, ганебно спотворивши євангеліє бунту, що відтоді перетворився на неймовірно вульгарну, на грандіозну брехню нашого часу.²⁹ Треба, щоб науковець перестав бути тим, ким він так часто, на жаль, є сьогodні — варваром, що

²⁷ Це чиста правда, що математика має отакий цілковито інструментальний, а не фундаментальний чи реальний характер, як це стається з наукою, що застосовує мікроскоп.

²⁸ Для розуміння всіх цих натяків потрібно не забувати, що це говорить той, хто зобов'язаний Німеччині чотирма п'ятими своїх інтелектуальних здобутків і хто тепер, як ніколи, усвідомлює безперечну й грандіозну вищість німецької науки над усіма іншими.

²⁹ У моральному розумінні найбільше завдання сучасності полягає в переконуванні простолюду (бо в цю пастку ніколи не потраплять люди культурні) в тому, що порив до такого марного, так мало вимогливого бунту є лише глупотою, що майже всі ті речі, супроти яких людина бунтує, варті того, аби їх насправді забути. Єдиний справжній бунт — це творчість, це повстання супроти небуття, це антинігілізм. Лусбель — ось хто є патроном псевдоповстань.

Цей аскетизм у претензіях, ця завищена вимогливість, з допомогою яких можна розпізнати межі всього можливого, дозволить, гадаю, досягти найголовнішого в університетському житті, тобто бачити в його істинності, в його обмеженості, в його внутрішній, глибинній щирості. Нове життя, як я сказав вище, потрібно реформувати, взявши за строгу вихідну точку просте прийняття своєї долі — долі індивіда чи інституції. Все інше, — ким би ми хотіли, на додачу до всього, зробити себе, чи що б ми хотіли зробити з речей, з держави, з окремих інституцій, — лише тоді прищепиться й даватиме плоди, коли ми висіємо все це в ґрунт отого попереднього прийняття нашої долі — нашого мінімуму. Європа хвора, бо претендує бути виміряною одразу на десять частин, не доклавши спершу зусиль бути однією чи двома, чи трьома. Доля — це суцільне поле для оранки, в якому можуть укорінитися людське життя й усі його інтереси. Все інше — це життя сфальшоване, життя на вітер, без життєвої автентичності, без самобутності чи закоріненості.

Тепер ми можемо без застережень і пересторог розкрити й те, чим має бути Університет, “крім цього”.

Звичайно ж, Університет — такий, як ми його описали, — не може бути лише таким. Тепер настала законна мить для розкриття в усій її широті й істотності ролі науки у фізіології університетського ества, — ества, яке за суттю своєю є духом.

По-перше, ми побачили, що культура й фах — це не наука, але що вони живляться головно нею. Без науки доля європейця неможлива. Це означає, що на тлі величезної панорами історії людина вирішила жити за допомогою свого інтелекту, а наука — це якраз інтелект, відповідно оформлений. Чи випадково, що університетами — поміж стількох народів — виповнена, певно, лише Європа? Університет — це розум, а отже, й наука — як інституція, так і та сутність, що обертає розум в інституцію — була особливою волею Європи перед лицем інших племен, земель і часів; і означала вона таємно ухвалене європейцем рішення жити своїм розумом і з нього. Інші вирішили жити з інших талантів та обдаровань (пригадайте ті чудові уточнення, за допомогою яких Гегель узагальнює всесвітню історію — так алхімік переводить тонни вугілля в кілька діамантів. Персія, або світло! — коли йдеться про магичну релігію. Греція, або грація! Індія, або сон! Рим, або влада!).³¹

³¹ Hegel, *Lecciones de filosofía de la Historia Universal*. Versión española. — Revista de Occidente, 1928.

Європа — це інтелект, розум. Це справді дивовижне обдаровання; дивовижне, бо єдине, що усвідомлює власні обмеження, а відтак випробовує, до якої ж міри розум є насправді розумним! Цей дар, що вміє стримувати сам себе, реалізується в науці.

Якби культуру та професії відокремити від Університету і позбавити їх зв'язку з безугавним бродінням у науці, дослідженні, вони б дуже швидко здерев'яніли, перетворившись у заціпенілу схоластику. Треба, щоб навколо того університетського мінімуму отаборилися наукові лабораторії, семінари, дискусійні центри. Вони мають створити гумус, у який вища освіта впустила б свої невиситимі корені — щоб бути відтак відкритою лабораторіям усякого виду і водночас вивисуватися над ними. Всі пересічного типу студенти у вищій школі зацікавлюватимуться і приходитимуть до тих закладів в Університеті, — й навпаки, переставши ними цікавитися, відходитимуть від них. Там з винятково наукового погляду викладатимуть курси про все людське й божественне. З викладачів деякі — з більшими талантами — будуть водночас і дослідниками, а інших — тих, що можуть бути лише вчителями, — стимулюватиме наука; вони пильно стежитимуть за її розвитком і завжди перебуватимуть у стані бродіння. Неприйнятним може бути одне — переплутати ядро, суть Університету з тією круговою смугою досліджень, що має оточувати Університет. Університет і лабораторія — це два взаємодоповнювані органи у довершеній фізіології. Але інституційний характер матиме тільки і власне Університет. Наука — це надто висока й витончена діяльність, аби робити з неї інституцію. Наука є неприборкувана, вона не піддається жодній регламентації. Тому вища освіта й дослідження завдають одне одному взаємної шкоди, коли їх намагаються злити в одне замість того, щоб лишити їх одне поруч одного для взаємного впливу, — дуже інтенсивного, але вільного, постійного, але спонтанного.

Отож можна сформулювати таке твердження: Університет — це щось відмінне, але невіддільне від наук. Я сказав би, Університет, крім усього, є ще й наукою.

Але оте, “крім усього”, не означає, що наука має бути ніби якимось зовнішнім додатком до Університету, — тепер ми можемо оголосити про це з цілковитою впевненістю, — Університет має бути наукою *передовсім*. Атмосфера, насичена науковим ентузіазмом і науковими зусиллями, — ось ра-

дикальна передумова для існування Університету. Така атмосфера необхідна, хоча досі її немає; сама наука — тобто всеосяжне творення точного знання — має жити нею. Без цієї передумови все сказане в цьому есеї втратило б сенс. Наука — це честь, це гідність Університету, навіть більше (адже є, в кінцевому підсумку, й ті, хто живе без чести) — це душа Університету, той самий принцип, що наповнює Університет життям і не дозволяє йому бути бездушним механізмом. Усе це свідчить за твердження, що Університет є, крім усього іншого, наукою.

Але є ще одна річ.³² Університет під страхом закріпощення мусить постійно контактувати з наукою. Йому необхідно також бути в контакті з суспільним життям, з історичною реальністю, з сучасністю, яка завжди є інтегральна і може сприйматися лише у своїй тотальності й без розтинів *ad usum delphinis**. Університет має бути цілком відкритий сьогоденню; ба навіть більше: він має, занурившись у нього, бути в самому його осерді.

І я кажу це не тільки тому, що наснажливий дух вільного повітря історії міг би бути корисний для Університету, а радше навпаки: бо суспільне життя конче потребує, аби Університет як такий втручався в нього.

На цю тему треба було б говорити багато. Але наразі коротко обмежуся тим, що нині в суспільному житті не існує більшої “духовної сили” як журналістика. Правдиво історичне життя суспільства завжди має потребу бути керованим, хоче воно того чи ні. Саме собою воно безіменне й сліпе і не керує собою. А в нинішні часи давні “духовні сили” зникли: церква вийшла за межі сучасності; держава після тріумфу демократії вже не керує нашим життям, а навпаки — сама керується суспільною думкою. За такої ситуації суспільне життя повністю підкорилося єдиній духовній владі, котра має за свій обов’язок піклуватися про сучасність, — журналістиці.

Мені не хотілося б тривожити своїми оцінками журналістів. Одна з причин цього — те, що і я, можливо, є не хто інший, як журналіст. Проте було б оманом закрити очі на очевидну ієрархію духовних реальностей. Журналістика посідає в ній нижній щабель. І сталося так, що на суспільну свідомість не

³² Я свідомо не схотів у цьому есеї навіть згадувати про тему “університетське виховання”, відсторонено зосередившись на проблемі освіти.

* “Для користування дофіна” (лат.) — йдеться про видання, де авторський текст виправлено з цензурних міркувань.

чиниться інший тиск і вона не отримує іншого наказу, як лише від тієї найнижчої, перепущеної через газетні шпальти духовності. Вона є настільки часто найнижчою, що майже ніколи й не підноситься до духовності; ба, певним чином є антидуховністю. Через те, що суспільну душу покинули інші духовні сили, її тільки те й живить та спрямовує, що журналіст, а він є не лише одним із найнеосвіченіших типів сучасного суспільства (через певні причини, сподіваюся, він є типом минулим), але й приймає до свого цеху скривджених псевдоінтелектуалів, переповнених образами й ненавистю до справжнього духу. Вже сам факт у реаліях нашого часу спонукає цих людей не гаючись робити сенсації з безперспективних, нечітко структурованих речей. Реальне життя є, зрозуміла річ, чистою актуальністю; проте журналістська візія деформує цю істину, зводячи актуальне до моментного, а моментне до резонансного. Звідси й постає нині світ у суспільній свідомості в якомусь ретельно вивернутому образі. Що істотнішу й довготривалішу вагу має якась річ чи особа, то менше про неї говорять журналісти. Натомість вони виділяють на своїх шпальтах те, що за своєю суттю є не більш як випадком і вичерпується з одним повідомленням про себе. Такі інтереси не мали б діяти в газетах; треба тримати гроші непорочно ізольованими від впливу часописів на політику, і журналістиці вистачило б звіритися на своє власне покликання, щоб показати цей світ навиворіт. Чималою кількістю тих гротескно вивернутих речей, які ми сьогодні маємо, — Європа вже довгий час падає вниз головою, виробляючи ногами піруети, — ми завдячуємо саме неподільній імперії журналістики, єдиній “духовній силі”.

Отож для Європи є питанням життя або смерті виправити безглузду ситуацію, в якій вона опинилася. Для цього Університет мусить втрутитися в сучасність і бути таким Університетом, який розглядає найактуальніші питання дня зі свого власного погляду — культурного, фахового чи наукового.³³ Відтак він не буде лише інституцією для студентів — таким собі відгородженим місцем *ad usum delphinis*, а, розмістившись у самому осередді життя, в його доконечних потребах, у його пристрастях і стражданнях, муситиме виступити

³³ Незрозуміло, наприклад, чого б із такої серйозної проблеми, як грошовий обмін, що нею так заклопотана нині Іспанія, Університетові не запропонувати поважний публіці певний курс, сказавши своє слово в цьому складному економічному питанні.

як вища духовна сила супроти журналістики, показуючи витримку на місці шаленства, вдумливу проникливість на місці грайливості й очевидної дурости.

Тоді Університет знову стане таким, яким він був за своїх кращих часів: провідним началом європейської історії.

Переклав з еспанської Євген ГУЛЕВИЧ*

Перекладено за виданням:

Ortega y Gasset, José.

Misión de la Universidad (1930) //

Obras Completas. – 1956. – Vol. 4.

© Herederos de José Ortega y Gasset

* Над першими двома розділами цього есею Ортеги-і-Гассета перекладач працював разом з наставником Віктором Шовкуном у рамках Проєкту Центру гуманітарних досліджень “Перекладацька майстерня 2000-2001”.

Карл ЯСПЕРС

Karl JASPERS



Німецький філософ-екзистенціаліст, лікар та психіатр.

Народився 23 лютого 1883 року в Ольденбурзі (Німеччина). На бажання батька 1901 року вивчав право у Гайдельберзькому, Мюнхенському університетах, від 1902 до 1908 років студіював медицину в університетах Берліна, Геттінгена, Гайдельберга і захистив дисертацію "Heimweh und Verbrechen" ("Ностальгія та злочин"). Працював асистентом лікаря в університетській психіатричній клініці у Гайдельберзі (1908-1915). 1913 року відвідує Ольденбурзький і Мюнхенський університети, слухає філософські курси Т. Ліппса. У цьому ж році Ясперс захищає докторську дисертацію з медицини під керівництвом В. Вільдебранда, у світ виходить його ґрунтовна праця *Allgemeine Psychopathologie* ("Загальна психопатологія"), в якій він на основі внутрішніх переживань подає уточнення понять, що застосовуються у психіатрії. Ясперс розглядає психопатологію як пошук форми індивідуальності. Він уважав, що справжній сенс буття відкривається перед людиною лише в межових ситуаціях. Саме тоді відбувається відмова від наукових уявлень і стереотипів повсякдення, відкривається інтимний бік світу і настає справжнє переживання Бога. Феноменологічна концепція Ясперса мала значний вплив на розвиток європейської психіатрії.

У 1916 році він стає асистентом з психології, а у 1920 — асистентом з філософії, з 1921 року — професором філософії Гайдельберзького університету. 1919 року вийшла його праця *Psychologie der Weltanschauungen* ("Психологія світоглядів"), про завдання філософії у порівнянні з наукою. У 1932 році виходить його головний твір — тритомна *Philosophie* ("Філософія").

З приходом до влади нацистів Ясперса виключають з університету, а згодом забороняють друкувати. Він залишається у Гайдельберзі і багато часу присвячує вивченню Біблії. Після війни його відновлюють на посаді професора, і він відкрито висловлює свої погляди.

Зокрема йдеться про одну з найвідоміших праць філософа — *Die Schuldfrage* (“Питання вини”), написану під час Нюрнберзького процесу над нацистськими злочинцями. Ясперс розглядає питання вини людини у світі. Він твердить, що нацизм відповідальний за всі скоєні злочини. Але питання вини автор розглядає і з філософського погляду, вважаючи, що, крім політичної вини, існує і метафізична, що виникла через солідарність людей і їхню спільну відповідальність за несправедливість. Тому відповідальність за зло лягає на всіх.

Після війни Ясперс активно включається у процес відродження Гайдельберзького університету. З вірою у можливість оновлення Університету 1946 року він перевидає свою працю “Ідея Університету”, яка вперше з’явилася у 1923 р. Через п’ятнадцять років, розчарувавшись у своїх сподіваннях, Ясперс знову повертається до болючої теми відродження Університету; 1961 року з’являється третє видання “Ідеї Університету”, оновлене у співпраці з Куртом Росманом.

У 1947 році з’явилася його робота *Von der Wahrheit* (“Про правду”), присвячена філософській логіці. З 1949 він працює професором філософії у Базельському університеті, але з 1961 року відмовляється від викладання і присвячує себе науці і публіцистиці. 1957 року — вийшов перший том його “Історії філософії”. 1964 — Ясперс отримує орден “За заслуги” (*Pour le Mèrite*). Помер філософ 26 лютого 1969 року у Базелі.

Ясперс мав вирішальний вплив на екзистенціалізм ХХ сторіччя. Ідею інтелектуальної чесності символізувало для нього ім’я Канта, ідею культурної всеохопності — ім’я Гете. З цим пов’язане і схилення Ясперса перед громадянським і розумовим вільнолюбством античної Греції, і його симпатії до Спінози, і його випадки проти клерикалізму. Однак найважливіше пережиття Ясперса ще на початку його філософського шляху пов’язане з відчуттям кризи європейської культурної традиції. Тому він прагнув об’єднати ідеї К’єркегора і Ніцше з традицією академічної філософії, не приймаючи, однак, ані “фанатизму” К’єркегора, ані “несамовитости” Ніцше, ані “індеиферентного мислення” університетських професорів. Свою працю мислителя Ясперс називав не філософією, а філософуванням, роблячи наголос на незавершеності мисленнєвого процесу, в якому питання переважають над відповідями. На думку Ясперса, наш час вже не має такої духовної могутності, яка дозволяла Платону, Спінозі й Гегелю виводити стрункі системи “з джерела”, він змушений задовольнятися фрагментарними прозріннями. Але тільки у філософуванні Ясперс бачить можливість осягнення реальності людини кризової епохи. Важливою передумовою філософування він вважає досягнення природознавчих наук, хоча сама філософія виходить поза межі доступного науці. Тільки коли ми доводимо наукове знання до його меж, перед нами відкриваються нові горизонти. Істина у філософії має чітко виражений особистісний характер, це не сума догм, а діяльність відкрита і завжди незавершена, вона осягається через віру і передається іншим людям через звернення до їхнього існування (екзистенції) як вільних особистостей.

Пропонуємо увазі читача уривки з третього видання книги “Ідея Університету” (1961).

Карл ЯСПЕРС

Ідея Університету (уривок)*

II. Завдання Університету

1. Дослідження, навчальна
і викладацька діяльність

© Переклала *Галина ПЕТРОСАНЯК*

2. Освіта і виховання
3. Спілкування
4. Університет: космос наук

© Переклала *Христина ЧУШАК*

III. Структура Університету

1. Побудова факультетів
2. Університетське самоврядування
3. Університет як інституція

© Переклав *Володимир КРИВОРУЧКА*

Наставники:
Анатолій ОНИШКО
Андрій ДАХНІЙ

* Із цим уривком тексту Карла Ясперса перекладачі працювали разом з наставниками у рамках Проєкту Центру гуманітарних досліджень "Перекладацька майстерня 2000-2001".

II. Завдання Університету

Студент вступає до Університету, щоб вивчати науки й підготуватися до якоїсь професії. Хоч і завдання, і сама ситуація начебто зрозумілі, студент часто почувається безпорадним. Насамперед його пригнічує обсяг всього, що можна вивчити, і він запитує, з чого насамперед починати. Вступні лекції й розклади занять лише частково допомагають подолати ці труднощі; зрештою, студент має сам зорієнтуватися у світі лекцій та завдань. Це становить суть справи і справжній студент має дати собі з цим раду.¹

Але студент чекає від Університету більшого. Безперечно, він вивчає свій фах і думає про майбутню професію. Проте Університет, якщо він постає перед студентом в усій своїй успадкованій величі, репрезентує ціле наук, і студент, відчувачи благоговіння перед цим цілим, сподівається хоча б де щось з нього збагнути. Перед ним має відкритися дорога до істини, він має зрозуміти світ і людей, а ціле має постати перед ним як нескінченно впорядкований космос. Наукова праця, згідно з ідеєю, стосується цілого, що піддається пізнанню.

¹ Теодор Моммзен, промова з нагоди вступу на посаду ректора (15 жовтня 1874, у вид.: Theodor Mommsen. *Reden und Aufsätze*. – Berlin, 1905. – S. 15f):

“Жоден писаний закон не диктує того, як вам використати свої студентські роки; не існує іспитів, на яких ви змушені засвідчити, в який саме спосіб ви з них скористалися і чи скористалися взагалі. Жоден народ у світі не виявляє до своєї молоді стільки довіри, як наш, і дотепер університетська молодь цю довіру справджувала. Ідіть своїми власними шляхами – навіть якщо шлях веде іноді на манівці й виникає підозра, що він неправильний, – частіше, ніж можна було б сподіватись, виявляється, що до однієї й тієї самої правильно обраної мети можуть вести багато доріг. Для кожної окремої людини її власний шлях буде найкращим, й перед кожним з Вас він відкритий...

Існують і спокійніші шляхи в життя, ніж той, який веде через наші аудиторії; саме тому цим шляхом ідуть найкращі. Залікова книжка німецького студента – це все ще підтвердження привілейованості, з допомогою якої він впливається в ряди добровільних борців за права, за істину й інтелектуальну свободу. Однак вона накладає й певні зобов'язання: той, хто її дістає, бере цим на себе обов'язок бути у цій боротьбі самовідданим і не дозволити злісним ворогам інтелектуального розвитку – лінощам, рутині, вдаваній освіченості – здолати себе”.

Але і цього замало. Юний студент сприймає життя серйозніше, оскільки змушений вирішувати більше, ніж у зрілому віці; він відчуває себе відкритим до навчання і виховання, повним можливостей. Він усвідомлює, що його майбутнє великою мірою залежить від нього самого. Відчуває, що його щоденний розпорядок, те, як він проводить кожну годину, кожен внутрішній порух його душі визначає майбутнє. Молода людина хоче *виховуватись* — чи то віддавшись під опіку наставника, чи то самотужки, чи то в гострих доброзичливих суперечках з тими, хто має подібну мету.

В Університеті такі сподівання рідко справджуються. Початковий ентузіазм зникає. Можливо, студент сам ніколи посправжньому не усвідомлював, що він хотів і що зробив. У кожному разі, його охоплює розчарування, а відтак збентеженість. Він відмовляється від високих поривів і потрапляє у безвихідь: вчиться для іспитів й оцінює все лише за тим, яке значення воно має для іспиту; час навчання сприймає лише як прикрий проміжний етап перед практичним життям, у якому відтепер сподівається знайти спасіння; заявляє, що надто дурний, не розуміє суті й відмовляється від усього задля майбутньої професії.

Або свій колишній ентузіазм студент перетворює у беззмістовне мрійництво, починає лінуватися; хоче одразу, не докладаючи належних постійних зусиль і праці, без яких в Університеті ніщо не вдається, досягнути ідею, ціле, глибіню. До того ж він бажає опанувати лише щось неістотне, читання художніх книжок вважає науковою працею і, зрештою, настільки спотворює свою мету, що замість науки прагне розради, а на катедру готовий дивитися, як на амвон.

У щасливих випадках власний геній виводить індивідів на правильний шлях, тобто на той шлях, який веде до розвитку й досягнення мети. Зрештою, і тут спрацьовує правило, згідно з яким найдалі доходить той, хто не знає, куди іде. Аналіз під оглядом ідеї цілого нікому не вкаже безпосереднього шляху. Але такий аналіз може увиразнити можливості, запобігти плутанині. Хто прагне науки, замислюватиметься над вибором методики, порядку й мети своєї духовно-інтелектуальної праці. Бо прагнення знань одночасно є прагненням до ясності у власних діях. Наші роздуми спрямовані на те, щоб за допомогою ясності підтримувати це прагнення до духовної екзистенції.

Ми обговорюємо *чотири завдання* Університету: перше — дослідження, навчання й здобування певних професій, друге

— освіта й виховання, третє — базоване на спілкуванні духовне життя, четверте — космос наук.

1. Якщо виходити з того, що Університет шукає істину з допомогою науки, то дослідження є його основним завданням. Оскільки передумовою цього завдання є традиція, то дослідження пов'язане з навчанням. Навчання означає можливість участі у процесі дослідження.

Єдність дослідження і навчання закладена в ідеї здобуття освіти. В результаті поділу освітніх закладів на власне навчальні й на дослідницькі інститути ця ідея руйнується.

2. А що істина вища за науку й з допомогою науки її вихоплюють із всеохоплюючого людського буття — назв'їм це дух, екзистенція, ум*, — то ідея також вища: дослідження і засвоєння науки служать формуванню життя як процесу виявлення істини в кожному смислі.

Уже через правильний спосіб передання знань і умінь відбувається духовне формування цілісної людини/*des Ganzen Menschen*. Тому поділ на науковий та навчальний заклади — абсурдний. Вищі освітні школи — у формі певних факультетів, які в Університетах служили б лише для освіти і які повинні б відвідувати всі студенти до початку вивчення обраного фаху — це абстрактна ідея; відокремлена освіта — це вже не освіта, а тепличне вирощування далекої від реальності естетської інтелектуальності, хоч при цьому і використовують пишномовні слова втаємничення.

3. Завдання може бути виконане за умови спілкування мислячих людей: дослідників між собою, вчителів з учнями, учнів у своєму колі та — залежно від ситуації — всіх із усіма. Сєнс цього спілкування, його форми і специфіку слід втілити в ідеї Університету.

4. За своєю природою наука є цілим. Хай навіть виникнення деяких наук є дифузним, хай навіть іноді можна спостерігати їхній розпад, все ж вони намагаються знову об'єднатися в космосі наук. Структура Університету презентує сукупність наук.

Ці завдання Університет реалізує своєю ідеєю: Університет — це водночас дослідницький і навчальний заклад, царство освіти, життя, що базується на спілкуванні, космос наук. Кожне з завдань набуває тим більшої сили, сєнсу, ясности, чим більшим є їхнє взаємопроникнення. В принципі, одне завдання не можна відділити від іншого, не спровокувавши

* Geist, Existenz, Vernunft

при цьому розпаду субстанції Університету чи занепаду й спотворення суті цих завдань. Усі завдання зумовлюють життєздатність ідеї Університету як цілого.

Дехто скаже: але ж, щоб Університетові справитися з усім цим, треба обрати собі одну мету й знати, що він, власне, повинен давати. Джерелом цього аргументу і його претензії є сліпота щодо ідеї, а це практично означає смерть для Університету: спеціалізацію життя проголошують за абсолют, і варварство розчленування життя на царини компетенцій схваляють як істинне.

II. 1. Дослідження, навчальна і викладацька діяльність

А) Дослідницький підхід

Умова будь-якого процесу пізнання — наполеглива, невтомна праця, для якої характерні три особливості:

а) Праця у вузькому розумінні полягає в *навчанні та вправленні*, у збільшенні власних знань та в опануванні методів. Вона є підґрунтям для всього іншого, передовсім вона вимагає дисципліни й порядку, вимагає чимало часу, за неї можна самовільно взятись у будь-який момент. З її допомогою ми формуємо наш інструментарій, з її допомогою ми можемо чітко сформулювати, а також здійснити методичну перевірку, опрацювати те, що нам вдалося знайти і що інакше залишається просто ідеєю. Цю старанну працю не слід недооцінювати. З неї студент повинен починати, активізуючи свої шкільні навички. “Що раніше людина помітить, що є ремесло і мистецтво, які допомагають розвивати її природні задатки, то вона щасливіша” (Гете). Звісно, тому, хто воліє наполягати на ремеслі і лише ним хоче надати цінні своїй духовності, загрожує небезпека загубитися у безмірі матеріального. Сама лише старанність нешляхетно вороже повертається проти духовності, в якій вирішальне значення мають ще й інші, наступні чинники.

б) Щоб праця не перетворилася у позбавлену змісту нескінченність, щоб у ній був сенс та *ідея*, вона вимагає того, чого не можна досягти лише зусиллям доброї волі. Лише ідеї, які під раціональним оглядом навіть не сприймаються як правильні, надають пізнанню вагомості, стають для дослідника рушійною силою. Але ідеї народжуються лише у людей, які постійно працюють. “Осяяння” приходять непередбачувано. Те невизначене і нераціональне, завдяки якому процвітає пі-

знання як таке, потребує плекання. Одержимий ідеєю дослідник належить до тих, "хто завжди над цим думає" і якого цілком полонив предмет вивчення.

в) До старанної праці та ідей має долучатися притаманне науковцеві *інтелектуальне сумління*. Науковець повсюдно відчуває потребу покладатися на щасливу випадковість, на темний інстинкт, але він ще й всюди прагне, наскільки дозволяє його добросовісність, контролювати і давати лад своїй праці. Сумління не дозволяє науковцеві обмежуватися безцільною старанністю, воно протестує проти самого лише почуття, настрою, благоговіння, які не реалізуються у форму й діяльність. Випадкове він намагається пов'язати з цілим, прагне неперервності, воює проти свавільного припинення праці і все ж припиняє її, якщо сумління змушує його коритися "освяненню", за яким він напружено й постійно йде. Часті перерви, намагання розпочати все спочатку породжують його недовіру так само, як і повністю впорядкована неперервність ретельності. Оскільки він прагне сягнути коренів ідей, хоче актуалізувати їх своїми зусиллями, то на нього мало впливає мода й кон'юнктура. Однак він відкритий сучасності, миті як втіленню вічного буття. Він може робити що завгодно, знаючи, що ніхто сторонній не в змозі судити, правильно він чинить чи ні. Рішення — за його духовним сумлінням, і жодна порада не здатна полегшити прийняття цього рішення.

В Університеті має процвітати дослідницький підхід, що включає в себе ці три чинники.

Б) Матеріал дослідження

Пізнання потребує *змісту*. Ніщо не має залишитися поза межами всеохопного пізнання. Усе, що існує в світі, переноситься в простір Університету, щоб стати об'єктом дослідження. Результату пізнання не можна досягти лише з допомогою думки. Це вдається лише у граничних випадках, коли йдеться про математику або логіку, де ми самі конструємо те, над чим думаємо, або кожному мить стикаємось із цим у повсякденному житті. В усіх інших випадках дослідник потребує матеріалу, який не виходить поза межі емпіричного сприйняття. Університет подає його, пропонуючи дослідникам інституції, колекції, бібліотеки, клініки, самі об'єкти або їхні репліки, апарати і препарати, засоби для експериментування.

Духовність можлива, лише коли вона жива. Самосвідомість епохи та її культури виражається в поняттях за умови, що

мисляча людина взаємодіє з епохою, з іншими духовно продуктивними людьми, пізнає свою сучасність через безпосередній досвід. Унаслідок цього в Університеті як тло мислення створюється атмосфера духовного життя, невлотима, недосяжна для зусилля волі чи інституції лабільність людей, персональний, потаємний знак долі. Формуються кола людей, складаються взаємини непередбачуваного типу, які виникають і зникають, — Університет збідніє, якщо це живе духовне підґрунтя припинить своє існування, якщо запанує філологія без філософії, технічна практика без теорії, безконечні факти без ідей, наукове дисциплінування, а не дух.

Розширення завжди обмеженого світу Університету через подорожі, приймання гостей, участь у практичних завданнях, до яких, мабуть, будуть покликані члени Університету і яким інші (лікарі) повсякчас посвячують себе, — все це приходить на допомогу ідеї Університету, якщо воно перетворюється у матеріал для осмислення і знаходить відгук у колі колег-дослідників.

В) Дослідження та навчання

Дослідження в Університеті можна проводити, лише гальмуючи інші завдання — принаймні, так може здаватися. З цієї причини дехто вважає, що було б краще, якби існували виключно *дослідницькі заклади*, мета яких полягала б лише у провадженні досліджень. Такі дослідницькі інституції справді діють успішно. Та в своїй основі вони залишаються відгалуженнями Університету. Не лише тому, що всі кадри повинні приходити до них з університетів, але й через те, що дослідження як таке цілком залежне від зв'язку з цілісністю знання. Упродовж певного часу спеціалізоване дослідження може призводити до дивовижних наслідків, особливо у природничих науках. Але сенс і творчий поступ дослідження може бути забезпечений лише тоді, коли його живі зв'язки підтримуються в контексті пізнання як цілого. У зв'язку з цим самотній дослідник у такому суто дослідницькому закладі з користю для справи на певний час або й до кінця свого життя може бути відсторонений від інших завдань Університету. Однак тим, ким він є, він став завдяки Університетові.

Матеріалом навчання має бути передовсім дослідження. Звідси високий і беззаперечний принцип Університету — зв'язок дослідження та навчання; не тому, що з економічних причин вигідне об'єднання, яке заощаджує зусилля, не тому, що лише

так можна забезпечити дослідників матеріально, а тому, що, за ідеєю, найкращий дослідник — це водночас єдиний добрий учитель. Лише він дає студентові змогу торкнутися власного процесу пізнання, а через нього — духу наук. Він сам — живе втілення науки, і в спілкуванні з ним наука, як вона існує споконвіку, матеріалізується. Такі ж імпульси він породжує і в учнях. Лише той, хто досліджує сам, може по-справжньому навчати. В іншому випадку передається лише зафіксоване, дидактично впорядковане (знання).

Проти ідеї єдності дослідження і навчання, здавалося б, свідчить досвід того, що в одній і тій самій людині зовсім не конче мають бути поєднані якості дослідника і вчителя. Макс Вебер згадує Гельмгольца і Ранке, яких вважали поганими викладачами. Він небезпідставно застерігає, що чисельність аудиторії не слід вважати доказом якостей викладача: "Те, що студенти масово ходять на лекції певного викладача, значною мірою — важко собі уявити, наскільки — залежить від суто зовнішніх чинників: темпераменту, навіть тембру голосу". Звичайно, з іншого боку, правдивим є і те, що "виклад наукових проблем способом, який дозволяє не вишколений, але здатній до сприйняття голові їх розуміти й спонукає до самостійного мислення, є, напевно, найскладнішим педагогічним завданням для будь-кого". Але знову ж таки: те, чи цей виклад був почутий, вирішується не кількістю слухачів. Здатність збирати аудиторію не збігається зі здібностями дослідника і вченого.

Навчання Ранке зосереджувалося в його семінарах, Гельмгольца — в лабораторних заняттях; в обох випадках лекції не мали вирішального значення. Ефективність навчання, яку посилює сама особа дослідника, знаходить для себе багато шляхів. Між ними існує єдина спільність, яка змусила Макса Вебера засумніватися в показовості великих кількостей слухачів (що було характерним для його власних лекцій) і яку він сформулював так: "Таке наукове навчання, яке, за традицією німецьких університетів, у нас відбувається, — це справа духовної аристократії". А наука і навчання для неї — нерозривні.

Г) Наукове і фахове навчання

Університет надає можливість фахового навчання для здобуття професій, ідеї яких втілюють люди, що спираються на науковий підхід. Для цього необхідно засвоїти методологію

— це передусе спеціальній фаховій освіті. Для деяких професій найкраща освіта — це не одержання певних специфічних знань, а вишкіл і *розвиток органів наукового мислення*. Відтак можливе подальше духовно-наукове становлення впродовж усього життя. В кожному разі, Університет може дати лише підґрунтя для професійної освіти, а освіта здобувається в процесі практики. Для цієї освіти в Університеті повинні бути створені щонайсприятливіші передумови. Потрібно дотримуватися методики постановки питань. Необхідно зі знанням справи сягнути глибин, без наперед відомих фахових результатів, як цього вимагають безглузді іспити. Після складання іспитів усе швидко забувається. І тоді вирішальним є не володіння колись засвоєними знаннями, а здатність мислити. Корисними є насамперед не знання, а здатність із власної ініціативи з усього видобувати необхідні знання, вміння в процесі мислення сприймати речі з того чи іншого погляду. Такого вміння набувають не завдяки вивченню наукового матеріалу, а через безпосередню дослідницьку діяльність. Сказане не виключає вивчення технічного, того, що впорядковує матеріал дидактично. Але це можна залишити для самостійних студій з допомогою підручників. “Вища школа — не гімназія”, — казали ще півсторіччя тому. Є неабиякий сенс у тому, щоб у процесі теоретичного навчання нагромаджувати якомога більше матеріалу, корисного для майбутньої практики. Однак найважливішим залишається осягання проблем і постановка питань, опанування методами, живий розум. Освіта з метою дослідницької діяльності й освіта для набуття професійної придатності — одне й те саме. Адже в обох випадках кожен — якщо він робить це як слід — є дослідником щодо способу вивчення своїх завдань, способу методичного мислення. Дослідження в сенсі здобування нових загальноприйнятих результатів — це щось велике, але його форма не відокремлена чіткою межею від вибору правильного практичного втілення.

Назва “університет” походить від *universitas*²: пізнання й дослідження існує, якщо воно розвивається в професійній діяльності, але лише як цілість. Перетворюючись в агрегат фахових закладів, у яких допускається дилетантство, процвітає так звана загальна освіта, декорацією якої є безґрунтовна балаканина, Університет занепадає. Кожна окрема наука існує у зв’язку з цілісністю наукового пізнання взагалі.

² Початково ця назва означала спільноту вчителів і учнів, але вже давно її трактують так, як сказано вище.

Тому сенс Університету полягає в тому, щоб опромінювати своїх студентів ідеєю цілісності окремої науки й ідеєю цілісності пізнання взагалі. Весь навчальний процес, набуття навиків та знання матеріялу стає шкідливим, якщо поштовхом до цього не служить ідея науки.

Обидва чинники — засів насіння, яке ростиме впродовж життя, розвиваючи наукове сприйняття, пізнання та наставлення на цілість об'єкту пізнання; ось які передумови забезпечує Університет для всіх професій гуманітарного спрямування. Це — професії, для яких визначальним є не вправляння в техніці і, в кінцевому підсумку, фахові раціональні навиви. Лікар, учитель, адміністративний службовець, суддя, священник, архітектор, господарник, організатор — усі вони у своїй діяльності і кожен по-своєму мають справу з людиною як цілістю, з сукупністю життєвих відносин. Підготовка освіти для цих професій позбавляє їх людяности, якщо не спрямовує на цілість, не розвиває органів розуміння й не показує далеких горизонтів, не робить їх “філософськими”. Недоліки в професійних навиках, які за будь-яких умов у великих кількостях виринають під час державних іспитів, у процесі практики можна усунути. Але якщо бракує основ духовно-наукового становлення, то годі покладати надії на майбутнє.

Спрямування на цілість називається “філософським”, звідси наука є філософською, якщо за засобами вона не забуває про мету і, гублячись у словесному, у технічному, в механізмах, довідниках, деталях, не втрачає ідеї. Кант сказав, що вартісність — це абсолютна величина філософії, і лише вона робить вартісним будь-яке інше пізнання. Це зовсім не означає, що тепер усі мусять вивчати філософію. Дехто з дослідників подав філософський імпульс своїми новими постановками питань, а також своїми нападами на “філософію”. В науці від неї залежить стільки ж, як і в житті; йдеться не про шкільні знання філософії та філософської термінології — переважно це і є та філософія, на яку стільки нарікають. Важливим є філософський імпульс, що дає початок дослідженню, ідея, що йому передує, сенс, який визначає мету дослідження. Тому цінною є та філософія, що стає закваскою науки й спроможна карбувати людину науки, себто, така філософія, що своєю ідеєю пронизує увесь Університет. Існування окремих філософських катедр та особливої езотеричної філософії, що, без зв'язку з цілістю, трактується як особлива дисципліна, — це окреме питання організації та викладання.

Д) *Форми навчання*

Під оглядом зовнішньої форми, ми маємо лекції, виконання завдань, практичні курси, семінари, дискусії у вузькому колі, що відбуваються приватно, та дискусії, де передбачено двох учасників.

Перевага віддавна надається лекціям. Знання, які необхідно засвоїти, на лекціях подаються так, щоб унаочнити для слухачів методи їхнього набування та обґрунтування. В підручниках викладені самі лише результати. Слухач конспектує, він повинен думати над поданим у лекції, працюючи над книжками або розширюючи вивчене через досвід підготовки до лекцій.

Мірила правильності для лекцій не існує. Якщо вони добрі, їм завжди притаманна особлива форма, що не піддається наслідуванню. Їх основний сенс завдяки особливостям викладачів може бути наскрізь відмінним і все ж цінним у кожному окремому випадку. Однаково можливими є лекції, що дидактично звернені до слухачів, внутрішньо притягують їх, і монологічні роздуми природженого дослідника, в процесі яких викладач заледве чи думає про слухача, та якраз він забезпечує слухачеві живу участь у справжньому дослідженні. Особливу позицію займають лекції, де йдеться про узагальнений аспект науки. Вони незамінні завдяки пробудженому ними стимулу добачати цілість, одночасно ґрунтовно працюючи з деталями й приймаючи рішення, що стосуються окремих конкретних речей. Такі лекції — це привілей зрілих викладачів, тих, хто втілює в них досвід виконуваної протягом цілого життя роботи. Тому базові науки в Університеті у формі лекцій повинні викладати як цілість найвизначніші професори.

Базові науки — це ті, в яких пізнавальне ціле видно як ціле в особливій формі. На відміну від допоміжних дисциплін і спеціалізованих прийомів, особливістю своєї природи вони демонструють прозорість, завдяки якій слугують зразком пізнання взагалі. Дисципліни, яким вдалося зробити свою специфічність представництвом цілоти, набувають завдяки цьому універсального характеру. Вони послуговуються науковим способом мислення, який можна відстежити в оригінальних підручниках. Спосіб, за яким вивчають ту чи іншу дисципліну, характерний саме для базових наук.

Упродовж останніх десятиріч на адресу лекцій звучить багато нарікань. Лекція, мовляв, — це лише виклад, виголошуваний однією людиною, що робить слухачів пасивними;

бракує підтвердження, що слухачі розуміють і засвоюють його. Здебільшого те, що викладають на лекції, у книжках подано краще і його легше просто прочитати. Але такі закиди виправдані лише тоді, коли йдеться про погані лекції, які дають погруповані лектором сталі знання, що майже точно повторюють вивчене за семестр, або про лекції, що являють собою спонтанний потік мовлення. Цінними лекції є тоді, коли викладачі ставляться до них як до важливого завдання свого життя, ретельно готують їх, й одночасно, якщо ці лекції пройняті духом сучасності.

Такі лекції належать до незамінних реалій передання знань. Спогад про лекції видатних дослідників залишається на все життя. Надруковані, майже дослівно записані лекції — це лише залишки. У лекції мусить домінувати те, що пов'язане перш за все зі змістом, те, що виявляє себе і в надрукованому вигляді. Та в лекції цей зміст поданий так, що в ньому проявляється весь матеріал, все, з чим він (зміст) постає й чому він служить. Завдяки тону, жестам, справжній актуальності думки промовець може неусвідомлено надати матеріялові лекції забарвлення, притаманного фактично лише мовленому слову і тільки в контексті лекції — не так, як це відбувається під час звичайної розмови чи дискусії. Сама ситуація лекції актуалізує в особі викладача те, що поза нею залишається прихованим. Лектор спонтанно робить зримим процес свого мислення, свою сумлінність і вразливість. Він справді дозволяє проникнути у власний духовно-інтелектуальний світ. Та ця велика цінність втрачається, якщо вона штучна. В такому випадку одразу починається прикрашання, реторика, патетика, штучність формулювань, демагогія, безсоромність. Відтак не існує жодних правил, як підготувати хорошу лекцію. Немає іншого правила, окрім як ставитись до справи поважно, з усією серйозністю, сприймати лекцію як найвищий рівень професійних досягнень, зрештою, відмовитись від будь-якої штучності. Упродовж півтора століття визначних лекцій — від Іммануїла Канта до Макса Вебера — виявилось, що навіть паузи й помилки в мовленні, граматично невправні або неправильні речення, не надто виразний голос не можуть стерти глибокого враження від лекції, якщо в ній присутня субстанція духовного буття. Ми можемо набути знань навіть зі слабого відблиску формулювань та з конспектів товаришів, якщо йдеться про справжні лекції, на яких ми хоч і не були присутні особисто, та їхній зміст став для нас стимулом.

Завдяки *вправам* методи засвоюються у праці з матеріалом, з природними структурами і плодами людської діяльності, з експериментами й текстами, механізмами й поняттями. Їх потрібно розширювати залежно від особистої ініціативи учасників. Щонайбільше уваги присвячується ремеслу; не будемо тут зупинятися на диференціації занять згідно з класифікацією за окремими спеціальностями та необхідністю в різних технічних засобах. У багатьох випадках існує усталена дидактична традиція, однак вона служить лише кісткою навчального процесу.

Вправи повинні вести безпосередньо до суті і джерел пізнання. Між курсами, які викладають лише в обсязі шкільної програми (і які залишаються лише спробами, якщо інтелектуальна ініціатива студентів, що прийшли зі школи, не є достатньою для того, щоб якісно і якомога швидше застосувати вивчене у своїй праці), та власне навчанням існує суттєва різниця: особливо вона стосується цілісності. Хоча, щоб донести до свідомості учасників, де їм потрібно надолужити згаяне, посилаються між іншим на матеріал навчання, що був нашвидкуруч осучаснений. Та, працюючи самому, важливо вправлятися в розумінні на межі нових можливостей дослідження. Праця, предмет і проблема якої ведуть у глиб справи і якій передують викладені в підручниках знання, стимулює студентів до навчальної роботи, що поширює ці "голі" знання. Саме лише читання підручників втомлює; прив'язаність до одного-єдиного предмета обмежує. Одне живить інше.

Нарешті є ще одна форма навчання — *дискусії*. У вузькому колі за активності всіх учасників обговорюють принципові питання, формують основні положення, на яких, зрештою, може ґрунтуватися серйозна дискусія між двома учасниками. В такому випадку — як, загалом, і завжди — викладачі й студенти виступають на рівних, в одностайному намаганні оприсутнити дух у чіткій, усвідомленій формі, розбудити імпульси, дія яких потім приведе до об'єктивних результатів.

Навчання в Університеті не може закріпити в якусь схему. Воно має індивідуальну форму, не маючи конкретної цілі; адже індивідуальна форма проявляється лише у випадку чисто об'єктивного поступу згідно з ідеєю. Саме відхилення індивідуального характеру й особливі завдання конкретного моменту роблять навчання щораз інакшим.

Заняття, зорієнтоване на пересічний загаль, зовсім не таке, як заняття, що спрямоване на обдарованих. Слід розрізняти

школу та Університет. Школи покликані виховати і навчити всіх доручених їм вихованців. Університет не має такого обов'язку. Сенсом університетської освіти є те, що її обирають люди, які володіють незвичайною духовною силою й відповідним інструментарієм. Але фактично до Університету приходить пересічна маса людей, які можуть здобути потрібні їм знання, відвідуючи вищу школу. Отже, духовний відбір переноситься в Університет. Найважливіше, прагнення об'єктивності та безкорислива, жертвна духовна тяга розпізнаються не на початках, їх не можна виявити одразу. Ці риси, що притаманні лише меншості людей (поза розподілом на верстви і класи), можна активізувати й стимулювати їх ефективність. Навчання в Університеті — згідно до ідеї Університету — потрібно орієнтувати на цю меншість. Попри труднощі й помилки, яких у процесі духовного розвитку не уникнути, в розмаїтті того, що пропонує Університет, справжній студент спроможний знайти власний шлях, зробити правильний вибір і подолати складнощі навчання. Елементом примирення, навіть заохочення є те, що дехто — від безпорадності, яка є їхньою стартовою умовою, від браку наставництва і зразка для наслідування — в гіршому випадку взагалі не вчиться. Штучні підпори, навчальні плани і всі інші атрибути шкільництва суперечать ідеї Університету; вони є результатом пристосування. Їм знайшли таке виправдання: маса студентів, яка приходить в Університет, мусить чогось навчитися, принаймні в обсязі, потрібному для складення іспитів. Цей принцип настільки ж доречний для школи, наскільки згубний для Університету, який має справу зі студентами, себто з дорослими людьми.

Однак навчання у вищій школі не означає, що йдеться про небагатьох найкращих. На думку Ервіна Роде, дев'яносто дев'ять зі ста слухачів не розуміють лектора, а сотому він непотрібен. Це було б сумно. Йдеться не про загал, а про меншість, яка має потребу в навчанні; про навчання, спрямоване не на найвизначніших, не на "середняків", а на тих, хто здатен на порив, на ініціативу, але потребує навчання.

Шкільного навчання, що, на відміну від університетського, "втовкує" матеріал, таки ніколи не уникнути. Але провідне університетське навчання має інші риси. На лекціях і практичних заняттях студент, звісно, не все розуміє, але має стимул, інтенсивно працюючи, підходити до розуміння, що є кориснішим, аніж дидактично спрощена всезрозумілість. Із

самого початку, крім того, що індивід бере участь у навчанні, джерелом для його студій має бути його власна праця з книжками та здобування наочного уявлення в лабораторіях, на виставках, під час подорожей. Коли рівень кращих має вирішальне значення для навчального процесу, то загал, залежно від своїх сил, слідує за ними. Всі працюють згідно з вимогами, які повністю не виконує ніхто.

Лекції обов'язково потрібно читати за планом і впорядковувати. Небайдуже, в якій послідовності їх слухають початківці. Тому й розробляють навчальні плани. Та ці плани мають бути лише пропозиціями, що не обмежують вільного поступу студента, а допомагають роз'ясненнями і можливістю вибору.

Гріхопадіння університетського навчання починається тоді, коли обов'язком стає відвідувати певні лекції і практичні заняття. В результаті, зрештою, приходять до регламентації навчання. Таким перетворенням на школу хочуть гарантовано досягти того, аби всі добре оволоділи навчальним матеріалом. На цьому згубному для Університету шляху разом зі свободою навчання придушують життя духу. Адже воно — це завжди щасливий, непередбачуваний успіх кількох із багатьох, хто не здійснився, це — не продукт пересічності. Незадоволення викладачів і учнів, скованих навчальними планами та розпорядками, перевітками та вимогами успішності, відсутність розумної доцільності — все це прояви атмосфери, де метою є позитивні результати у технічних вміннях та знаннях, що атестуються, але де власне пізнання, ризик дослідження і бачення буде неможливим так само, як і інтелектуальна насиченість майбутніх занять.

II. 2. Освіта і виховання

Наше уявлення про сенс науки наштовхується на щось більше, ніж сама наука — на її засади і мету, і ці два останні чинники неможливо висувати з неї самої, — тим паче, вони керують ходом наукової праці. Це є те доконечне, без чого наука була б пустою і безсенсовною.

Наука має сенс тому, що вона є частиною всеохопного духу, постаючи із самотності одиничного як його можлива екзистенція, і належить до ума*, що не лише співмірний з розумом**, але й перевершує його.

* Vernunft

** Verstand

Якщо ми назвемо спільну дію духу, екзистенції та ума духовним життям, тоді поступ Університету, безпосередньою справою якого є наука, відбувається завдяки духовному життю. Університет — лише одна з багатьох форм, якої набуває це життя і яка при систематизованому сприянні вищої школи, що є на службі науки, спрямована на пошук істини у всіх її виявах.

Це наче таїна у ясності наук: їхній сенс полягає не лише у розумінні та в очевидних досягненнях — у науковому світі ширіє щось таке, що для справи важить більше, ніж визначений зміст якогось остаточного пізнання.

Тим, що Університет існує й окремо від науки, а духовне життя виявляє себе за його посередництвом, віддавна недвозначно визнається, що перед ним стоїть завдання освіти та виховання.

А) Освіта

1. *Історичний огляд.* Людину називають освіченою, якщо вона сформована за певним історичним ідеалом. Для неї цільність — сукупність уявлень, умінь, манери рухатися, оцінювати, говорити — стало другою натурою. Таким є освічений грек у його калокагатії, римлянин у його dignitas, що поєднує decorum та honestum, англієць як джентльмен. Ідеали освіченості формувалися залежно від стану, з якого вони походили (рицар, священник, чернець, городянин), від конкретної сфери духовно-інтелектуальної діяльності (світська особа, мистець і письменник, науковець), від популярної сфери занять (спортивно-мистецька підготовка, схоластичні знання та вміння, мовно-літературна освіта, технічно-природничі навички) і, врешті, від інституції, де здобувалася освіта (гімназія, громадське життя агори, княжий двір, салон, Університет). Спільним для кожного ідеалу освіченої людини було чуття форми і володіння собою, а також усвідомлення, що через вправління освіченість має стати другою натурою — так, наче вона вроджена, а не набута.

Іноді цілий народ приймав освіту певного суспільного стану за ідеал і робив її всезагальною. Так став можливим сформований і єдиний образ француза чи англійського джентльмена, тоді як у Німеччині жоден прошарок не виробив сугестивного ідеалу освіти, тому німець — неосвічений, варвар, а освіта для нього — особиста справа.

Однак не освіта, а її результат дає право на соціальні привілеї. В елліністичному Єгипті освіта у гімназії перетво-

рювала ефеба на грека, а лише грек міг бути муніципальним службовцем: тих, хто здобув гімназіальну освіту, вносили до спеціальних списків. Китайці після іспиту отримували право належати до прошарку літераторів і ставати мандаринами. У нас освіченим вважають того, хто має атестат про закінчення середньої школи; раніше це стосувалося лише тих, хто закінчив класичну гімназію. Без цього атестату недоступна вища освіта, яка, своєю чергою, дає право на певні професії.

2. Науковість як форма освіти. Оскільки в Університеті формується специфічна освіта, то її вважають *науковою*. Передусім її визначає *науковий підхід*. Це — здатність задля об'єктивного пізнання постійно утримуватися від власних оцінок, змога відмовитися від своєї позиції, власних хвилиних бажань задля безпристрасного аналізу дійсності. Науковий підхід — це об'єктивність, відданість предметові, вдумливе зважування, пошук протиставлених можливостей, самокритика. Він не дозволяє мислити так чи інакше на потребу моменту, забуваючи про все інше. Йому притаманні скепсис, сумніви, обережність в остаточних висновках, перевірка меж і умов чинності наших тверджень.

Отож науковий пошук і фахове навчання мають освітній вплив, бо дають не лише знання і вміння, а й розвивають вірність науковому підходу. Однак цим не лише здобувається об'єктивно незалежне пізнання, а досягається щось більше — видозмінюється оцінка власного місця у суспільстві, кладеться край фанатизмові й сліпоті. Досвід, що ти сам не є всім, уможливорює справжню беззастережність. Нерозв'язане, досвід незамкнутості світу стає трампліном у трансцендентне. Науковий підхід не тільки прискорює остаточне пізнання, — він слугує формуванню ума.

Охопленість прагненням постійно досліджувати і пояснювати породжує гуманізм, тобто увагу до першопричин, розуміння, намагання мислити з погляду інших, сумлінність, дисциплінованість і безперервність існування.

Однак ця освіта — природний наслідок, а не планована мета. Якщо поставити її за окрему, відокремлену від науки мету, якої треба досягти, то втрачається сам сенс освіти. Якщо комусь до вподоби думати про слабеньку "класичну" освіту, яка замість філософсько-методичного навчання пропонуватиме речі, приємні для ока, користування й пустих балачок, або про релігійні потреби, які в університетському навчанні мали б знайти жалюгідне задоволення, — то все це ілюзія.

Університет — це не церква, ані містерія, це не місце самореалізації пророків. Його головна засада — продумано розвивати всі засоби та можливості, вести до меж, однак у вирішальних діяннях та вірі полишати учнів на них самих, на їхню власну відповідальність, значення якої вони найясніше усвідомлять через пізнання. Університет вимагає безумовного прагнення до пізнання. Оскільки пізнавати можна лише з власної ініціативи, така самостійність індивідів є метою Університету. В межах своєї царини він не визнає жодного авторитету, поважає лише істину в усіх її нескінченних формах, ту істину, якої всі шукають, але ніхто не володіє нею остаточно і вповні.

Важливим підґрунтям освіти як втілення ідеї Університету є первісне прагнення до знань. Пізнання для нього — самоціль. Людська істота, яка виростає у такій освіті, — непохитна і водночас безмежно скромна. А що може бути сенсом буття, кінцевою метою — цього не визначиш лише пізнанням. У кожному разі існує *єдина* кінцева мета: світ хоче бути пізнаним. В Університеті досліджують не лише тому, що це творить основу для наукового навчання практичних професій, а й тому, що Університет існує для досліджень, і в них його сенс. Студент — це науковець-початківець і дослідник-початківець; якщо він уже раз відчув нахил до постійного ідейного зростання, то залишається на все життя філософом і науковцем, навіть тоді, коли проявить себе як фахівець-практик, що творить реальність не менш продуктивну, ніж наукові досягнення у вузькому, дослівному значенні.

3. *Освіта через зміст наук.* Цінність природничих і гуманітарних наук для освіти дуже різна. Реалізм, притаманний природничим наукам, та гуманізм — це, схоже, два ідеали освіти. Обидва ґрунтуються на науковому дослідженні, один має справу з реаліями природи через спостереження й експерименти, інший — з книжками, людськими діяннями через розуміння.

У гуманітарних науках ми перебуваємо в стихії того, що піддається розумінню, і лише звіддалік торкаємося, мов чужого, незрозумілих умов існування духу в цілому — наприклад, географічних даностей, рас, природних катастроф. Але наше буття визначається тим незрозумілим, яке природничі науки намагаються пізнати і пояснити.

Гуманітарні та природничі науки, кожна зокрема, мають тенденцію надавати собі першість і саме себе вважати справжньою наукою. Донині не існує такого ідеалу освіченості, де і

гуманізм, і реалізм поєднувалися б, взаємопояснюючись і проникаючись (за винятком окремих особистостей, таких як Александр Гумбольдт, К.Е. фон Бауер та ін.).

Цінність для освіти гуманітарних наук полягає у їхній участі в минулому людства, знанні меж людських можливостей. Навіть там, де шлях пізнання (яким простують у філології) забуто, результат однаково залишається важливим. Уже саме наповнення душі змістом мітів, картин, творів, реальністю людського буття має велике значення для освіти.

І навпаки, цінність природничих наук для освіти полягає у виробленні точного й реалістичного сприймання. Сенса вибудовується тут менше, ніж у гуманітарних науках. У фізиці та хемії результати порівняно неважливі, тоді як метод, яким їх отримують, має освітню цінність. Той, хто тут знає лише результати, володіє, фактично, мертвими знаннями. Ось чому просте засвоєння результатів — це протилежність духовного зростання. Виникає забобонний догматизм щодо науки, яку підносять до рівня авторитету. Догматизування образу світу шкідливе для освіти, хоча нерідко це стоїть на першому плані. Знання, яке я не можу зрозуміти самостійно, має руйнівний вплив. Образи світу, які, загалом, все ж таки завжди хибні, виконують ту ж функцію, що колись виконували міти. На місце мітичного світу стає його бездухий образ; багате, наповнене ціле замінюється безмежно вбогим. Порожня перспектива природничих наук підмінює живе, споглядальне спілкування з природою. Поширене за нашої доби *“розчаровування світу з’являється не з волі природничих наук, а через неправильне їх сприйняття, коли їхні результати стають догмами та забобонами. Як освітньому чинникові, ліпше було б надати перевагу не цій догматиці, а догматиці мітичного, повного чудес та чарів світу.*

Сказане стосується передусім точних природничих наук. Вони сягнули найвище у тому плані, що стосується наукової докладності та сумлінності, вони дають найзрозуміліше поняття про передумови власного пізнання. Вони підтверджують слова Канта, що наука існує лише тоді, коли можна застосовувати математику. Тому і в цьому випадку все полягає в осягненні кроків пізнання і майже нічого — у засвоєнні результатів. Однак природничі науки включають й інші сфери. Навіть у неживій природі існує безмежне багатство форм мінералів. А життя показує нам дійсність загадковішу і неpronикнішу, ніж просто матерія. Ось що, актуальне й сьо-

годні, писав свого часу Кант: "Безумовно, за допомогою суто механістичних принципів природи ми не зможемо пізнати організовані існування і їхні внутрішні можливості, а ще менше їх пояснимо; тому впевнено можна сказати, що людям не варто навіть намагатися це зробити чи сподіватися на появу нового Ньютона, який пояснить не підпорядкований жодному намірові, а лиш законам природи, ріст трави". На сьогодні науки про життя надзвичайно процвітають. У них зміст має більшу цінність для освіти. Нескінченні форми життя відкривають світ, який суттєво розширює, пояснює і поглиблює при-
таманний і близький кожній людині зв'язок із природою. Але освітня цінність природничих знань залежить від того, наскільки вони використовуються для живого спостереження, споглядання, освоєння довкілля.

Б) Виховання

Виховання переплітається з формами, яких набуває історичне існування народів. Єдність виховання забезпечується суспільним утворенням, наприклад, церквою, суспільним станом, нацією. Виховання — це спосіб, яким певні суспільні форми за допомогою традицій підтримують самі себе впродовж поколінь. Тому при різких суспільних переворотках змінюється й виховання, а при спробах нововведень передусім звертаються до педагогічних проблем. Тому роздуми про виховання ведуть до держави і суспільства, а такі задуми, як Платонова держава, об'єднують державні та виховні інститути в одне велике ціле. Виховання робить з індивіда частину цілого, а ціле — це засіб виховання індивіда.

Історія вельми мінлива. Зміст навчання диктують потреби певної спільноти: богословські знання — при навчанні на священика, знання мов і вміння ними послуговуватися — при гуманітарних потребах. Нині наголошують на важливості соціологічних, економічних, технічних, природничих і географічних знань. До того ж, виховання переплетене з ідеалом освіченої людини. Існували школи для третього стану, академії для рицарів, приватне навчання для аристократів та патрициїв. Усі демократії вимагають спільного виховання, бо тільки однакове виховання забезпечує людям спільність засад.

Якщо ми поглянемо на це з боку соціоісторичної зумовленості й розшукаємо важливі фундаментальні форми виховання, то перед нами постануть три можливості:

а) *схоластичне виховання* — таке виховання зводиться тільки до *tradere*⁸. Учитель лише відтворює і сам не досліджує. Навчальний матеріал укладено в систему. Існують авторитетні автори й книги. Вчитель безособовий, він лише представник, якого можна замінити будь-ким іншим. Матеріал стиснено до формул. У Середньовіччі диктували і коментували. Сьогодні не диктують, бо це замінюють книги. Але й сьогодні таке виховання має цілком реальний і мислимий сенс. Людина підпорядковується якомусь цілому, яке ховає її в собі, однак не віддає себе на волю якоїсь окремої особи. Знання остаточно визначене. Спосіб мислення такий: люди хочуть вивчити визначене, засвоїти результати, просто і ясно вкласти їх до голови. Схоластика залишається необхідним підґрунтям традиції раціоналізму.

б) *учительське виховання* — компетентною є не безособова традиція, а особистість, яку вважають винятковою. Обожнення і любов, які до неї виявляють, мають певні риси підпорядкування. Рівень підпорядкування визначає не лише відмінність у статусі, не лише різниця у поколіннях, а якісна різниця. Авторитет особистості має дивовижну силу. Так, підпорядкована належність учня до союзу з таким авторитетом знімає з учня власну відповідальність, окрилює його почуттям особистої відданості, піднімає його почуття власної гідності, задовольняє його прагнення суворого виховання, якого йому не здобути власними силами.

в) *сократичне виховання* — вчитель і учень перебувають на одному інтелектуальному рівні. Вважається, що вони обидва — вільні. Не існує чітко визначеного навчання, натомість панує безмежна кількість запитань і незнання як абсолюти. Цим особиста відповідальність аж ніяк не зменшується, а навпаки — підноситься до найвищого ступеня. Виховання є маєвтичним, тобто воно допомагає народитися силам учня, будить закладені у ньому можливості, не нав'язуючи їх ззовні. Йдеться не про випадкового емпіричного індивіда з його особливим характером, а про власну сутність, що простує до себе самої у нескінченному процесі, в якому і виявляється. Бажанню учнів зробити наставника своїм авторитетом і вчителем сократівський наставник протистоїть як найбільшій їхній спокусі: він від себе спрямовує їх знову на них самих; він ховається за парадоксами, робить себе недоступним. Між ними існує лише змагальна любов як процес, а не підпорядкована

⁸ Передавати (лат.), звідси — “традиція — передання”. — Прим. ред.

вірність. Наставник знає, що він — людина, і вимагає, щоб учень розрізняв людину і Бога.

У всіх трьох типах виховання панує *благоговіння*. Найвище воно при схоластичному вихованні у традиції, де воно втілюється в ієрархічному підпорядкуванні; при вчительському вихованні — в особистості вчителя; при сократівському вихованні — в ідеї безмежного духу, в якому потрібно існувати на власну відповідальність перед трансцендентним.

У міру того, як зміст стає сумнівним, виховання формалізується. Тоді пошану штучно підтримують на високому рівні за допомогою навмисної таємничості — засобу зверхників, вимагаючи визнання особистого авторитету і сліпого послуху. Замість дисциплінованої праці у всеосяжній субстанції залишається порожнє “виконання обов’язку”. Замість змагання за найкращі результати з’являється марнославне шанобство, яке вбачає кінцеву мету у визнанні й оцінці. Замість “вростання” в сутнісне ціле з’являється просте вивчення речей, які можуть стати корисними. Замість формувати характер за певним ідеалом, люди набувають знання, щоб скласти якийсь іспит для підтвердження їхньої освіти, а ті відтак швидко забуваються.

Кожне свідоме виховання на перше місце ставить зміст. Без віри виховання не існує, воно перетворюється на просту методику навчання. Пошук мети виховання безнадійний, якщо це — щось інше, ніж самоусвідомлення учнем його теперішнього стану, його бажання. Звідси і малозначущість ключових слів, якими позначають мету виховання: вдосконалення окремих здібностей, загартування, орієнтація у світі, формування характеру, національна свідомість, сила і самостійність, вміння висловитися, формування особистості, творення єдиної всеохопної спільної культурної свідомості тощо.

По суті, виховання в *Університеті* — *сократичне*. Студенти — це не діти, а дорослі. Вони дозріли до повної відповідальності за себе. Викладачі не дають жодних вказівок і не керують особисто. Внутрішня свобода — єдина висока цінність, яку окрема особа може здобути самовихованням в атмосфері Університету, — втрачалася в умовах виховання, що розвивалося у духовних орденах, а також у військових (кадетських) закладах, в яничарстві. Такому загальному вишколові або якомусь вчителеві не підпорядкуєшся, не втративши попередньо свободи. Лише будучи вільними, ми досвідчуємо первісне прагнення до знань, а відтак людську самостійність, даровану і водночас накинenu Богом.

Проте свобода життя в цій ідеї має “небезпечні” наслідки. Оскільки це життя розквітає лише на власну відповідальність, студент є полишений сам на себе. Свобода навчання виникає зі свободи навчального процесу. Над студентом не може панувати жодний авторитет, не може бути мови про життя за якимись приписами чи про таке, як у школі, управління навчанням. Студент вільний пуститися берега. Колись казали: треба пускати юнаків на ризик, якщо з них мають вирости чоловіки. Звичайно, схоластичне виховання також обґрунтоване як навчання у вужчому сенсі, як вправління методу — але студент вільно вибирає, наскільки він хоче брати в ньому участь. Сократичні стосунки між студентом і викладачем — без авторитету, на одному рівні — також відповідають цій ідеї. Але ці стосунки пов’язані зі строгими взаємними вимогами. Повсюдно існує лише аристократія духу, яка сама себе обирає й випробовує. Ми співіснуємо за умови, що звертаємося до найвищого вміння та ідеї у нас самих і в інших. Приємний затишок — наш ворог. Ми одвічно прагнемо того, що вище за нас. Любов до видатних людей, чие існування є викликом нам самим, окрилює нас. І все ж, стосунки усюди залишаються сократичними. Ніхто не вважається незаперечним авторитетом. Самостійність і свобода — це ще крапля в морі, але й ця крапля — також субстанція. Аристократія духу означає для індивідів рішучі вимоги до себе самих, а не перевагу над іншими чи вимоги до інших. Головне, що має усвідомлювати окремий індивід як член Університету — і викладач, і студент, — це те, що йому потрібно так працювати і докласти стільки зусиль, ніби його покликано до найвищого, і що він постійно перебуває під тиском цього виклику — чи витримає він випробовування. Із цього погляду найліпше не пускатися у надмірний самоаналіз, але й не претендувати на визнання ззовні.

Не раз казали, що студенти мають стати провідниками народу, — навіть витворилося дивовижне поняття вищого навчального закладу для лідерів. В ідеї Університету цього немає. Лідери походять з усіх станів і суспільних прошарків. Необхідні для цього знання здобувають не лише в Університеті. Вища освіта не дає тут жодних привілеїв. Звичайно, від лідера хотілося б вимагати “духовности”. Але насправді лідери мають інші якості. Світ — це не платонівська філософська держава. Вирішальними є жадання влади, рішучість, обачність, здатність бачити сучасні конкретні реалії, практична

вправність і успіх, особливі риси характеру. Лідери можуть походити і з середовища університетської освіти. Та все ж загальний тип університетської професії — це не лідерський тип. Священик, лікар, учитель є лідерами у вузькому розумінні — або завдяки формальному авторитетові (який не має жодного стосунку до ідеї Університету), на час, поки той визнається у суспільстві; або завдяки їхній людяності й духовності, які визнаються, але й завжди ставляться під сумнів; або завдяки корисній компетентності у царинах їхньої компетентності.

II. 3. Спілкування

Університет зводить разом людей, які досліджують наукове пізнання і живуть духовним життям. Первісний сенс *universitas* як спільноти учнів та вчителів так само важливий, як і сенс універсальної єдності науки. В ідеї Університету лежить завдання постійного налагоджування відносин, які б наближували до об'єднання в ціле. Ця ідея вимагає спілкування не лише у царині виключно науковій, але й в особистому житті. Університет має бути рамками, у яких дослідники, а також дослідники та учні дискутували б між собою та обмінювалися б інформацією. Зрештою, таке спілкування, якщо воно відповідає ідеї, може бути лише сократичним, таким, що у боротьбі все піддає сумніву, щоб люди зрозуміли самі себе й інших.

Найефективніше духовне спілкування існує між двома друзями, закоханими та подружжям. Але тут ми обговорюємо не духовне значення чоловічої дружби (брати Ґрімм, Шіллер і Ґете, Маркс і Енгельс) чи подружжя (Шеллінґ і Кароліна, Джон Стюарт-Мілл і пані Тейлор, подружжя Бравнінгів). Ми говоримо про завдання Університету.

Університет — це місце, де без жодних застережень шукають істину в будь-якому сенсі. Усі можливості дослідження мають служити істині. Оскільки пошук істини радикальний, в Університеті мусить панувати найвища духовно-інтелектуальна напруга. Це — умова поступу. Але напруга, яка веде до духовних змагань, має смисл, коли вона є всеохопною, що проявляється у поляризації. Справжні дослідники перебувають водночас у гострій боротьбі та в солідарному зв'язку.

Пошуки істини в Університеті вільні від будь-якої безпосередньої практичної відповідальності. Тут існує відповідальність

лише за саму істину. Дослідники, хоча й змагаються між собою за істину, у реальному житті не перебувають у боротьбі. Змагання відбувається на рівні експериментів і тому не становить жодної небезпеки для бутності одиничного, якщо його захищають держава і суспільство, які хочуть мати Університет.

Тим більшою є опосередкована відповідальність за наслідки, якими є втілення думок у життя, незалежно від того, правильні вони чи помилкові, а чи правильні й помилкові разом. Реально ці наслідки з самого початку є непередбачуваними. Але знання цього робить мислителя, свідомого своєї відповідальності, обережним. Гегель сказав: "Розумова праця робить більше, ніж фізична: якщо спершу революціонізувати царину уявлень, то реальність не витримає". Ніцше дивився на цю відповідальність із дрожем, та водночас він — мислитель, який у нищівній зарозумілості безвідповідально кидав у життя всяку можливу думку, виклавши її якомога дієвіше, упивався магією крайнощів, жахався її ж, кричав у порожнечу епохи без відгуку у відповідь.

Спілкування посилюється такими двома чинниками: відсутністю безпосередніх життєвих інтересів, а звідси й позірною нешкідливістю чистого експерименту та опосередкованою відповідальністю мислення. Остання викликається із тла можливостей радше у спілкуванні, ніж у самотніх роздумах, без діалогу.

Правда й те, що все досягнуте розумом має вплив на людину. Вже саме спілкування є першоджерелом пошуків істини шляхом апробовування цього впливу. Лише спілкування перетворює Університет на життєвий простір істини. Ось чому Університет — це не школа, керована структура, яка чітко функціонує відповідно до планів і намірів.

Ось чому спосіб, яким відбувається спілкування в Університеті, є справою всіх його членів. Насторожене замикання у собі, перетворення спілкування на дружні зустрічі, які ні до чого не зобов'язують, перетворення важливих форм комунікації в завуальовані умовності — це водночас завжди погіршення духовного життя. Рефлексія над формами спілкування може вказати стежку до них.

А) Диспут і дискусія

У царині науки спілкування існує у формі обговорення. Ми повідомляємо про те, що ми відкрили. Нам хочеться, щоб це підтвердили або піддали сумніву. Окремі професійні обго-

ворення межують із критичним сумнівом, який є філософським. Тут ми розрізняємо диспут і дискусію.

1. Логічний диспут відбувається за наперед визначеними сталими принципами. Виводяться формальні висновки, а опонента побивають супротивними тезами. У Середньовіччі правила такого диспуту були розроблені до дрібниць і їх дотримувались у дисциплінованих спільнотах.

Диспут — відкритий процес почергових виступів перед слухачами — відбувається як інтелектуальна боротьба за владу. Загальний настрій і питання, яке цікавить усіх, — не *що*, а *хто* має рацію? Під впливом численних хитрощів, до яких у логічній еристиці вдавалися ще за стародавніх часів, ідеться радше про перемогу чи поразку, аніж про істину. Кінцем цього міряння силами — яке, втім, могло бути корисним для формальної ясності, навіть якщо мало служило становленню духовного цілого, — було припинення спілкування за принципом: *Contra principia negantem non est disputandum*⁴.

2. У дискусії як духовному спілкуванні немає остаточних принципів і поглядів, яких треба дотримуватися аж до перемоги. Спершу треба знайти те, що хтось один і всі разом визнають за принцип. Усі хочуть з'ясувати для себе, що, власне, мається на увазі. І кожен відшуканий принцип, якщо він не залишається під питанням, є вихідною точкою нового руху. Усі почергово і непрямо висувують гіпотези й дискутують щодо спільного погляду, який стає усе зрозумілішим. Немає кінця. Немає перемоги. Кожен, хто претендує на правоту, тим самим викликає до себе недовіру. Кожен результат є тільки наступним щаблем.

Справжня дискусія, яка не знає обмежень, існує лише між двома, віч-на-віч. Третій уже перешкоджає, його присутність легко перетворює дискусію в диспут, будить владні інстинкти. Але попри це ми з користю дискутуємо і в ширшому товаристві. Тоді готується те, що буде довершене у розмові між двома: тоді викладають позицію, розтлумачують свій погляд, намагаються почергово давати слово індивідам, а не проводити гостру дискусію, яка процвітає лише у швидкому обміні думками; не прагнуть результату. Ось чому існують особливі правила дискусії з багатьма учасниками: не можна повторювати, що вже було сказано, не можна таким повторенням доводити "власну рацію" чи прагнути будь-що сказати останнє слово, — варто задовольнитися тим, що висловив свою думку, і слухати інших.

⁴з тим, хто заперечує основні засади, не сперечаються (лат.).

Б) Співпраця: освіта

Кожне наукове досягнення у головному є досягненням якоїсь окремої людини. Це — особисте досягнення. Але воно поліпшується через співпрацю більшої кількості людей. Співпраця є спілкуванням, тому що стимул, ясність, притягальна сила досягають у ній найвищого рівня, а ідея одного породжує ідею в іншого, м'яч перекидають туди-сюди.

Така динаміка спілкування відрізняється від колективної праці. Остання — це наукове підприємство, де якісь результати отримують тому, що головний працівник дає завдання тим, кого він хоча й називає співпрацівниками, але насправді у своєму плані розташовує як ланки ланцюга.

Зрештою, колективну працю можна організувати так, що група окремих людей, діючи на спільних засадах, як у клініці, бере по одній темі з загального обсягу. Тоді кожне досягнення є особистим, але ціле досягається разом на тлі спільного, яке виявляється у розмовах, читанні й критиці один одного.

Школи виникають як результат тривалої наукової традиції. Термін “навчання” має два значення: 1) наслідування певної особи, праця якої розширюється і збільшується шляхом аналогічних досягнень, а система розбудовується, переноситься, примножується; 2) спільність наукової традиції, коли учень може бути рівно ж самостійний, як і вчитель; переважно це відбувається так, що провідною є не одна особистість, а група. Йдеться про школу будь-якої духовно-інтелектуальної течії, яка триває кілька поколінь. Ті, хто має спільне підґрунтя, отримують шляхом взаємного обміну й конкуренції найбільше вивільненої енергії, відгуки підвищують їхній інтерес, конкуренція і заздрість перетворюються в агон та ентузіазм щодо справи.

Таке навчання виникає саме собою. Його не можна створити. Якщо ж хтось спробує, то це призведе до виникнення штучних, неефективних закладів.

Приплив пересічного загалу до наукових досліджень став причиною наслідувального навчання там, де зрозуміла, зовнішня “методика” піддається швидкому засвоєнню і легкому впровадженню як схема “співпраці” у галузях, де поряд із формальними способами мислення існує певна кількість фундаментальних понять, які можна легко вивчити і потім ними підсумовувати будь-яке нове явище.

Джерела духовно-інтелектуальної течії лежать переважно у малих товариствах. Кілька осіб — дві, три або чотири, які працюють наче в інституті або клініці, — натхненно живуть

в обміні спільним, що виливається у нові розуміння товариством однієї справи, ідеї. Такий дух неявно розвивається серед друзів, утверджується і проявляється у видимих досягненнях, щоб потім, як інтелектуальна течія, перетворитися у суспільне явище.

Неможливо, щоб такий спільний дух еднав увесь Університет. Він існує в малих групах, а в Університеті переважає за умови, що цих груп багато і вони, своєю чергою, також вступають у взаємодію.

В) Зіткнення наук і світоглядів

В Університеті науки зустрічаються в особі своїх представників. Присутність усіх видів знання в одному місці вимагає розвитку кожного з них зокрема. Взаємне стимулювання — це шлях до єдності наук. Постійний дисперсний розпад науки до рівня агрегату, коли колишні зв'язки відроджуються, викликає усвідомлення їхньої спільності й не дозволяє забути про мету — їхню єдність.

При контактуванні різних галузей науки глибокі духовно-інтелектуальні течії знаходять одна одну, але явними вони стають, навіть самі для себе, лише зіткнувшись.

Прагнення спілкуватися спрямовується також на чуже і віддалене, на людей, які б хотіли духовно ізолюватися у своїх переконаннях. Воно саме шукає загрози бути підданим сумніву, тому що лише при найбільшому сумніві стає зрозуміло, чи істина є на своєму шляху. Допущення в Університет інтелектуальних течій — принциповий наслідок цього.

Ідея Університету — це елемент всеохопного ума: волі до необмежених досліджень та пошуків, до безмежного розвитку можливостей, до відкритості, до піддавання сумніву всього, що може статись у світі, до істини без жодних застережень, з усією ризикованістю відваги бути мудрим, *sapere aude*⁶. Отож можна було б зробити висновок, що в Університеті існує лише цей, раціональний світогляд*. Як наслідок, світогляд інших перевіряли б. А це, власне, суперечить ідеї Університету. Він перевіряє наукові досягнення і духовно-інтелектуальний рівень людей, яких хотів би зробити своїми членами. Тим він і відрізняється від сектантських, церковних, усіх фанатичних сил, які накидають свій світогляд і хочуть, щоб він процвітав у їхньому середовищі, — Університет хоче вільно розвиватися і

⁶ зважся бути мудрим (лат.).

* Weltanschauung der Vernunft

воліє загинути, ніж пильно остерігатися чужої духовності, сил, які опираються глуздові*, уникати інтелектуальної боротьби хай навіть довкола засад. Лише від одного він ніколи не зможе відмовитися — від фахових і наукових послуг, від старанности в праці й “рівня” своїх членів. Загалом же він приймає людей, які вчиняють *sacrificio del intelletto*⁶, — навіть таких, що, маючи владу, не були б толерантними і знищили б ідею Університету. Він вірить, що зможе це витримати. Він не може існувати спокійно. Він хоче залучити й тих, хто опирається спілкуванню. Відхилити людину духовного рівня, яка показує справжні наукові досягнення і тривалий час працює науково, навіть якщо ця наука віднедавна слугує чужим інтересам, було б невідповідним до його ідеї. Так само нерозважливо було б вимагати від Університету забезпечити представників “кожного світогляду” — філософського, історичного, соціологічного, державницького. Якщо на основі певного світогляду не сформувалося жодної особистості високого наукового рівня, то такий світогляд не може існувати в царині науки. Безперечно, кожна окрема людина найохочіше схиляється до існування разом з однодумцями. Якщо вона є прихильником ідеї Університету і спілкувалася з елітою, вона схилитиметься ще й до того, щоб залучити найвіддаленіших, створити змагальну атмосферу, розширити духовний діапазон і передовсім, сама оцінюватиме наукові досягнення та духовний рівень. Ідея Університету не лише дозволяє, а навіть вимагає приймати до складу Університету особистості, суперечні його ідеї. Та якщо ці особистості роблять свої позанаукові переконання й авторитет в Університеті не лише об’єктом представлення та дискусій, використовують їх не лише як поштовх у власних дослідженнях, а намагаються за їхньою допомогою опанувати Університет, якщо вони в присутності ширшого кола осіб зважають передовсім на своїх однодумців, замінюють наукову свободу пропагандою, то ідея Університету в інших членах інституції буде цьому дуже гостро опиратися.

II. 4. Університет: космос наук

1. Науки постають передусім із практики, а саме — з уміння лікувати, міряти землю, з майстерень будівників та художників, з судноплавства, господарювання, дипломатії, керу-

* Vernunft

⁶ Так в оригіналі. Насправді “офірування розуму” італійською буде *sacrificio dell' intelletto*. — *Прим. перекл.*

вання державою, мовлення та писання й багато чого іншого. Те, що у цьому лежить щось спільне, передовсім знання і мислення, це — філософська ідея. З неї випливає завдання зробити це спільне усвідомленим і сформувати сукупність видів знань і їхніх предметів у цілість знання або в єдність науки.

Первісна воля до знань сама собою, навіть якщо вона виявляється лише в осягненні особливостей та головних напрямів, все ж є волею до знань і прямує до цілого. Вона бачить усі розрізнені початки знань та досліджень, щоб їх узгодити й перетворити в космос наук, який втілюється та впорядковується в Університеті.

Проте зовсім не обов'язково все має статися так однозначно. У Середньовіччі здавалося, що все знання зібрано разом у суммах та енциклопедіях, його водночас розглядали як завершене. Прорвавши цю грандіозну та багату замкнутість, виросло нове знання. Знання розкололося. Воно втратило ідею єдності і перебуває у відокремлених та розрізнених формах, які повністю відкидають інші й вважають себе абсолютними. Або ж така єдність усіх наук за правилами логіки зможе існувати лише як заздалегідь задумана сукупність. Єдність усіх галузей науки знову стане міцною тільки тоді, коли принципово об'єднавчою позицією все ж визнають науковий підхід, який, попри нескінченні відмінності у предметах, методах і проблемах, таки буде об'єктивною даністю для кожної свідомості, здатної мислити. Але це постійно залишається під питанням. Єдності науки насправді нема. Це — ідея. Але завдяки цій ідеї існує Університет. Поки вона житиме, студенти роззиратимуться довкола. Медик зможе послухати, наприклад, богословські лекції, а богослов — природничі.

2. Відповідно до ідеї єдності наука включає як науки у вужчому сучасному розумінні, так і філософію та богослов'я. Життєво важливим для істини є те, щоби з абсолютизацією сучасної спеціалізованої науки не відкинути мислення, яке у її розумінні вже не є наукою. Відколи сучасні науки усвідомили себе, відбулася велика духовна зміна структури Університету.

Уже немає величної середньовічної впорядкованості знань, нема гарного, спокусливого філософського замислу німецьких ідеалістів (який найгарніше і найзаспокійливіше був викладений у лекції Шеллінга про методи академічного навчання). Нині лик прихованого космосу наук ніби й показується нам час від часу, але одразу ж ховається за фактажем сучасного пізнання.

3. Ми звільнилися від *тиранії* обмеженого наукового мислення, від тиранії богослов'я, природничих наук, гуманітарних наук. Нова, не менш небезпечна тиранія загрожує з боку універсальних наук, як от соціологія та психологія. Оборонятися від тиранії означає виправдувати сенс кожного окремого пізнавального зусилля у їхніх межах. Оборона від абсолютизації, ігнорування і зневаги до інших — це зберігання цінності кожного окремого пізнання.

Ідея Університету не допускає панування певної наукової думки, яка стала світоглядною. Факт, що чи не всі науки принагідно абсолютизувалися до самостійних, всеохопних наук, має свою раціональну причину. Вона полягає у тому, що кожна справжня наука є цілим. Помилка ж полягає у тім, що у такому випадку вже не видно інших конкретних цілостей пізнання у їхньому походженні, тож наукова свідомість збіднюється, звужується до окремої, надто перебільшеної науки.

4. Розрізнення і поділ методів та предметів наук для того, щоб з огляду на недосяжність єдності досягти їхньої спільної належності, — це шлях до космосу наук, який у нашому пізнанні посів місце втраченого космосу як єдиної дійової системи світу. Лише на цьому шляху існує повернення з постійного розпаду на агрегат без зв'язків, яке, проте, ніколи не завершиться.

Це, безсумнівно, відбувається *у самих науках*, усюди, де у їхній сфері дослідник знаходить зв'язки з цілим через виявлені у природі предмету спонуки. Те, що при хибному розумінні цілого мислиться як поділ наук, є лишень схемою ідеї.

Тому й не постав справжній космос наук як ціле, що існує, впорядковує, захищає і дає кожному мислимому вчинкові його місце і права. Такий космос — це завдання. *Поділ на науки* завжди може бути лише попередньою схемою; сьогодні вона можлива у різноманітних варіантах.

5. Поділ намагаються зробити протилежними методами, які, проте, зустрічаються в конкретних дослідженнях:

Теоретичні та практичні науки. Теоретичні спрямовані не на мету, а власне на предмет, практичні — на застосування для реальної мети.

Емпіричні та чисті науки. Науки, що ґрунтуються на досвіді, спрямовані на реальні об'єкти у просторі та часі; чисті науки стосуються ідеальних об'єктів, які той, хто пізнає, осягає тоді, коли їх конструє. Математика посідає особливу позицію як наука про ідеальні об'єкти.

Умоглядні та історичні науки. Умоглядні науки намагаються пізнати всезагальне, історичні — окремого індивіда.

6. Конкретні науки характеризують свої об'єкти, причину яких намагаються якомога краще з'ясувати всіма хоч якось придатними до застосування методами. Звідси й провал спроби поділити науки за цими методами: так само не можна поділити кола на водній поверхні, які виходять із різних точок і ледь торкаються одне одного.

Але все ж таки, поділ за предметом — вихідним пунктом водних брижів — можна вважати засадничим.

Наприклад, відповідно до позитивістського вчення Конта в порядку посилення залежності (від найменшого): математика, фізика та хемія, біологія, психологія, соціологія. Це була б низка наук, що шукають всезагальне у послідовності рівнів буття у світі.

Або у зворотному порядку: історія космосу, історія Землі, історія життя, історія людства, європейська історія. Це була б послідовність наук, спрямованих на одноразове, і тому індивідуальне.

Докладніше розглядаючи, виявимо, що кожного разу охоплюється тільки один погляд, який характеризує наявні науки з одного лише боку. Нема справжнього поділу та огляду всіх наук. Ці групування одразу ж стають сумнівними. Для нас не може існувати іншого погляду, крім того, з якого науковий космос було б видно як замкнуте ціле.

7. Через неправильну думку, що єдиний поділ наук уже існує, люди, обговорюючи концепцію науки, поводяться так, ніби її можна обмежити та локалізувати за певними визначеними пунктами. Якщо ж, навпаки, хтось зі змісту якоїсь науки хоче виділити її концепцію, тоді шлях веде в глибину, з якої ця наука може виникнути як модель космосу, як представниця знання взагалі. Тому що навряд чи існує змістовний предмет, який урешті-решт не включили б у сукупність знань, унаслідок чого на нього з усіх усюд падало б світло, або, з точністю до навпаки, він би освітлював усі інші знання.

Одиниця знання — ідея. Кожен поділ наук — це попередня схема ідеї з певного погляду в конкретній духовно-історичній ситуації, а тому він — хибний. Бо тоді одиниця знання лежить в одній науці, якій схема надала перевагу.

8. З-поміж поділів наук, які ґрунтуються на досвіді, у новітню епоху панівним став поділ на *природничі та гуманітарні науки*. Дійсність цих наук охоплюється або ззовні, як

наприклад, матерія, або розуміється зсередини як розум. Природничі науки пояснюють зовнішній світ за допомогою причинно-наслідкових законів або математичних конструкцій, гуманітарні науки розуміють внутрішній світ за допомогою смислових закономірностей.

Але такий поділ у реальних дослідженнях постійно ламається. Тому групування, яке діє без такої позірної однозначної логіки, впорядковує ці науки не остаточно і не ґрунтуючись на якомусь одному принципі, а ближче до реальних досліджень та вчености.

Отож Американська академія наук та мистецтв (American Academy of Arts and Sciences) розрізняє три групи:

1. *Гуманітарні науки* (humanities): філософія, богослов'я, історія, археологія, філологія, мовознавство, вченість (scholarship), критика і літературознавство, мистецтва (архітектура, образотворче мистецтво, музика).

2. *Суспільні науки* (social sciences): соціологія, культурна антропологія, антропологічна географія, соціальна психологія, економіка, політологія, управління та дипломатія.

3. *Фізичні та біологічні науки* (physical and biological sciences): математика, фізика, хемія, астрономія, наука про Землю, техніка, біофізика й біохемія, ботаніка, бактеріологія, зоологія, фізіологія, фізична антропологія, експериментальна психологія, медицина.

Академія робить цей поділ, щоб упорядкувати винагородження за наукову працю, хоча варто додати, що вона намагається не бути абсолютною: автори мають повідомити, до якої з трьох сфер, на їхню думку, належить праця, але остаточно рішення залишається за Академією. Вони підходять до свого поділу обережно і аж ніяк не абсолютизують його, бо хочуть забезпечити вченим та дослідникам певну свободу на випадок, якщо б якась нова річ не мала чіткого місця у схемі.

Інший, ще ближчий до практики науки та досліджень у їхніх матеріяльних засобах поділ демонструють деякі університетські каталоги лекцій, наприклад, Гайдельберзький список:

Богословський факультет: Старий Заповіт. Новий Заповіт. Історія Церкви. Систематичне богослов'я. Практичне богослов'я. Історія релігії та місій.

Правознавчий факультет: Історія права. Приватне та цивільно-процесуальне право. Торгове та економічне право, трудове право. Кримінальне та кримінально-процесуальне пра-

во, кримінологія. Громадянське право. Міжнародне право. Право зарубіжних країн.

Медичний факультет: Анатомія. Фізіологія. Фізіологічна хемія та біохемія. Патологія та патанатомія. Гігієна, мікробіологія, серологія, фармакологія. Терапія. Дитячі хвороби. Психіатрія. Хірургія та ортопедія. Акушерство та гінекологія. Офтальмологія. Шкірні та венеричні хвороби. Хвороби вуха, горла, носа. Судова медицина. Стоматологія.

Філософський факультет: Філософія, педагогіка, психологія. Мовознавчі науки, класичні мови, середньовічна латина. Германістика. Англійська філологія. Романська філологія. Слов'янська філологія. Східні мови. Історія, археологія та історія мистецтва. Музикознавство. Географія. Суспільні та економічні науки.

Природничо-математичний факультет: Математика. Астрономія. Фізика. Хемія. Фізична хемія. Мінералогія та петрографія. Геологія. Зоологія. Ботаніка.

9. Кожен окремий *поділ наук* має сенс під тим оглядом, під яким він зроблений. Із звільненням нашого пізнання від прив'язки до єдиного встановленого погляду на світ, до того ж — від єдиного вчення про буття (онтології), ми відкриваємося для можливостей пізнавати у кожному можливому напрямку і не можемо дозволити знову зловити себе космосом наук, який при поділі наук пізнали б остаточно.

Конкретні науки не лежать поруч, як акуратно відділені полиці шафи для документів, а перетинаються. Вони вступають у відносини, але не обов'язково змішуються. Вони розчленовуються на безмежне заповнене єдине, але не зливаються. Таке існування цілого в кожній окремій поставі й становить сутність Університету.

III. Структура Університету

Завдання Університету реалізуються у рамках закладу, такого ж неунікненого, як і повсякчасний ризик.

Прадавня практична система навчання (у ремісничих, будівельних та художніх майстернях, у повсякденному житті, у збройних сутичках і в політичному мистецтві, на всіх професійних практичних заняттях і навіть у спеціалізованих школах) не думала ні про ціле наук, ні про чистоту знань, а лише про особливі вимоги до вмінь у певній професії. Наукова освіта в

університетському розумінні, навпаки ж, намагається довести до підвалин знань через ідею єдиного знання. Вона змушує окремі практичні вміння знаходити власні корені в науковості в цілому. Завдання Університету — задовольняти вимоги практичних професій, і в цьому він схожий на давні ремісничі школи. Але Університет упроваджує принципову новизну, реалізуючи ці вимоги за допомогою прилучення до всього, що взагалі охоплюється знанням.

З одного боку, Університет можна розглядати як поєднання нічим не пов'язаних між собою шкіл або як інтелектуальну крамницю з багатим вибором товару, де кожен може отримати все, що хоче. Та, з іншого боку, цей аспект — тільки фасад, і він був би згубний, якби став справжньою основою всезагальності пізнання в Університеті. Університет є радше можливістю для реалізації у найширшому обсязі набутих умінь, що входять до сукупності наук як ідея цілого.

Це ціле у його поділі на науки представлене в Університеті як поділ на факультети. Поділи наук та царин факультетів мають бути пов'язані. Та обидва ці поділи аж ніяк не збігаються.

III. 1. Будова факультетів

А) Принцип поділу на факультети

Космос наук, що панує в Університеті, не постав з якогось єдиного принципу. Не одна-єдина розумна голова виділяла наукові дисципліни з повного обсягу знань і це все організувала на подібну фабричного підприємства, де існує поділ праці. Розмаїття наукових дисциплін постало радше через необхідність практичної професійної освіти і внаслідок поділу в них самих через функціональний розвиток.

Факультети, що існують ще сьогодні, виникли в Середньовіччі. Тоді існували вищі факультети — богословський, юридичний, медичний, а при них четвертий, нижчий — *artes liberales*, вільних мистецтв (нинішній філософський), де потрібно було вчитися перед тим, як вступати на вищі факультети.

Ці три вищі факультети відповідали трьом духовно визначеним і пов'язаним зі знаннями царинам людського буття. Цими трьома царинами практичної діяльності є: життя в гармонії з Богом на основі одкровення; життя у суспільстві в рамках держави й закону; турбота про фізичну природу людини. Знання з цих трьох проблем здобувають і передають на

факультетах богослов'я, юриспруденції й медицини. Тут готують до таких професій, як священник, суддя, державний службовець, лікар. Усі вони потребують спільних засадничих знань, *artes liberales*, які вивчає нижчий, нині філософський факультет.

Богослов'я, як і юриспруденція та медицина, мають мету ще й поза наукою: вічну святість душі, добробут громадян як складової частини суспільства, тілесне здоров'я (Кант). Тому їхня генеза лежить поза компетенцією наук. У них трапляються постулати, що не мають нічого спільного з науковою основою і радше диктують науці зміст, ставлять перед нею завдання й мету. У *богослов'ї* йдеться про одкровення, розуміння якого шукають в історії святих писань, у церкві, догмах і в тому, що potwierджує сучасне розуміння віри. В *юриспруденції* йдеться про те, щоб конкретне право держави, встановлене й реалізоване державною владою, логічно розтлумачити і, при застосуванні його, раціонально спрогнозувати наслідки. В *медицині* йдеться про здоров'я людини і його збереження, підтримку й відновлення на основі знань, природу яких людина розуміє.

В кожному разі, у загальній діяльності цих факультетів присутнє якесь ненаукове підґрунтя. Наука проливає світло на це підґрунтя. Або діяльність цих факультетів натикається на відсутність підґрунтя. Це можна побачити в таких своєрідних явищах, як наприклад, у *богослов'ї* де доторкаються меж надраціонального*, однак за допомогою рацію**.

Основа одкровення — надраціональна. Якщо вона втрачається, то залишається лиш екзистенційне тлумачення, яке за критеріями віри в одкровення вважається безвір'ям. Якщо віра має виводитися з рацію як його раціональний зміст, то на цьому богослов'я закінчується, а залишається сама філософія. Віра в одкровення з її своєрідним історичним підґрунтям буде зруйнована. Тоді не залишиться місця й для богослов'я, яке прагне збагнути глуздом*** те, що за нього безмежно вище****.

Але якщо людська воля перестає сягати умом***** основ одкровення і вперто цього тримається, тоді богослов'я постає

* das Übervernünftige

** durch Vernunft

*** durch Vernunft

**** das Übervernünftige

***** vernünftig

з пристрасти до абсурдного. Тоді суперечливе буде істинним, зміст віри буде визначатися пригніченим розумом, скореність тому, що, попри свою абсурдність, існує в світі у формі висловлювань і думок, стане справжнім життям.

Підґрунтям для *юриспруденції* є факт наявності конкретного правопорядку. Цей правопорядок потрібно розуміти як раціональний і позбавлений суперечностей. Право за своєю природою — це не якийсь усталений критерій, а лиш ідея. Виходячи з цього, підміна розуміння ідеї права заводить у безодню правового свавілля. Тоді чинним стає позитивне (конкретне), бо державна влада встановлює його і треба йому підпорядковуватися. Порушення прав та несправедливість не підлягають оскарженню. Беззаконня закріплюється юридично. В помислах панує насилля, а не глузд.

Натомість роль юриспруденції без конкретного правового поля в історично сформованім державнім устрої зводиться в буквальному значенні нанівець.

У *медицині* предметом вивчення є право на збереження життя і здоров'я кожної людини. Тут нема жодних обмежень. Право на допомогу й лікування стосується передусім індивіда, а відтак усього загалу, оскільки суспільна гігієна надає перевагу конкретній людині, бо жоден індивід не має фізичних вад.

Оскільки поняття “турбота про здоров'я” не однозначне, як і сам термін “здоров'я”, то людська мета в цьому плані також не зовсім зрозуміла. Тому вирішення медичної проблеми й надалі залишається актуальним питанням.

Натомість, коли розуміти здоров'я як абсолютне право індивіда, цю проблему вирішити взагалі неможливо. Наприклад, якщо надавати перевагу лиш певному критерієві або ставити певний фізіологічний момент людського буття вище за ціну життя кожної окремо взятої людини, тоді за допомогою медицини створюють підґрунтя для уявлення, що шкода, завдана життю індивіда, може бути корисною для суспільства. В ім'я еутаназії (полегшення смерті) доходять до вбивства душевнохворих, ідіотів, застосовують примусову стерилізацію тих, від кого не сподіваються здорового потомства.

Отже, якщо наукове дослідження й діяльність цих трьох вищих факультетів мають сенс, то їхнім підґрунтям (для ума так до кінця і незбагненим) є: у богослов'ї — мислення*, в юриспруденції — природне право (законність), у медицині —

* Vernunft

життя як таке та необхідні передумови здоров'я. Оскільки в одкровенні, в позитивному праві та в суті людини, якою вона є, оті неясні сили залишаються й надалі туманними, безмежно з'ясовувальними, але таки нез'ясовними категоріями, то це стимулює дослідження і робить їх змістовними.

Наскільки серйозно ці три факультети пустили корені у сфери людського буття відтоді, свідчить те, що вони існують донині. Вони існують із часів Середньовіччя, незважаючи на радикальні трансформації не лише нашого світу, а й знань і досліджень.

Передусім ці трансформації радикально дають про себе знати на *філософському* факультеті. Спочатку на ньому не готували до якоїсь певної професії — за своєю суттю це було підготовче відділення для всіх інших, вищих факультетів. Сьогодні філософський факультет став підвалиною всього Університету — джерелом знань для всіх інших факультетів та основою для цілої низки окремих професій. Він включає в себе всі наукові дисципліни. Сенса діяльності трьох інших факультетів полягає у їхній дотичності до наук-основ, які на філософському факультеті були об'єднані в одну наукову дисципліну. Таким є філософський факультет — сам собою цілий Університет, якщо розглядати його наукові дослідження й теорію. Поділ наукових дисциплін, які охоплюють усе, що є предметом вивчення на філософському факультеті, став доконаним фактом.

Про унікальність філософського факультету, як і про його монолітність протягом ХІХ сторіччя забувають, і він потрапляє в смугу невизначеності. Його почали ділити на гуманітарні та природничі науки (назв добирали різних: філософські та математично-природничі, філософсько-історичні та філософсько-природничі). Тенденції до поділу збереглися й надалі: наприклад, виник економічний факультет. Органічна структура факультетів взагалі більше не проглядається, панує безлад. Губиться розуміння єдності Університету. В свідомості тих, хто у ньому навчається, Університет справді стає агрегатом.

Причини поділу різні: об'ємність цього старого факультету (він налічував більше викладачів, аніж усі три інші факультети разом); розрив між природничими і гуманітарними науками, який дійшов до відчуженості, взаємного нерозуміння та образ; підготовка до різних професій (учителів, дипломованих хеміків, фізиків, геологів, економістів, психологів).

Б) Розширення Університету

Розпад філософського факультету був лише початком.

Тим часом Університет заснував у сучасному світі установи й навчальні заклади для нових потреб суспільства — або для технічних спеціальностей, або для груп певних професій, що потребують особливого викладацького складу. Розширення Університету стало незворотнім процесом. Сенса у цьому такий: усі людські вчинки ґрунтуються на знаннях; завжди, коли постає потреба в знаннях, звертаються до Університету.

Нерідко наслідком цього є незв'язане паралельне існування всіх предметів. Астрономія й економіка, філософія та готельна справа перебувають на одному й тому ж рівні безмежно строкатого агрегату.

І навпаки, негативне ставлення до розширення стало б невиправданою зарозумілістю. Сенса Університету полягає у відкритості. У світі не існує нічого такого, що не мало б наукової вартості, і нема такого вміння, яке не потребувало б знань. Університет спроможний з цим усім справитися, якщо йому вдасться усе це просякнути духом цілого. Він має зберігати свою науковість тим, що засвоює навчальний матеріал фактичних знань та вмінь у конкретній формі й долучається до пізнавального цілого.

Є два шляхи розширення Університету через збільшення кількості предметів. Перший шлях полягає у природному розвитку наук, які, збагачуючись новими знаннями, поділяються самі. При поділі одного цілого утворюються нові цілості, — як і життя, що походить від життя. Так, на медичному факультеті психіатрія й офтальмологія стали вже самостійними дисциплінами, обидві стали науками і, завдяки сферам своєї діяльності, мають універсальний характер.

В інших випадках усе навпаки або інакше. Наприклад, судова медицина не є самостійним науковим фахом, а навчальною дисципліною із зібраними технічними прийомами й необхідними для цієї мети знаннями. Сумнівним є статус стоматології та інших вузьких спеціальностей, бо вивчення людських органів, які є предметом дослідження цих дисциплін, не містить у собі можливості для універсального розширення, тому цей фах не має такої ж наукової вартості як власне медицина, офтальмологія, психіатрія. Сумнівним є також статус гігієни. Хоч деякі видатні представники цього фаху були вченими вищого рангу, але сам предмет, практично й технічно, обмежений у сфері вивчення. Те, що гігієністи продуктив-

но розвивають бактеріологію, ще не дає цьому фахові як такому статусу ідейно обґрунтованої самостійної науки. Та не тут нам вирішувати ці питання. Нам ідеться про принцип: поділ наук для створення нових можна схвалювати тоді, коли виокремлена наука, проникнута ідеями, розвиває ціле з перспективою універсальності й через те залишається самостійною наукою.

Другий шлях розширення — поява нових наукових матеріалів ззовні. Вони заслуговують на вивчення, бо спроможні робити внесок у розвиток наук. Те, що, наприклад, індологія й синологія є самостійними науками, а, мабуть, такими не є африканістика й історія первісних суспільств, залежить від наповненості цих культур.

У сьогоденнішньому розширенні Університету головним є те, що колишні три вищі факультети — богослов'я, юриспруденція, медицина, які вже протягом, мабуть, тисячоліть обслуговують сфери людського життя, — не в змозі охопити всі царини сучасного буття. Це видно з чисельних типів вищих шкіл, які засновані поза Університетом: технічних, сільсько-господарських, ветеринарних, торговельних вищих навчальних закладів, педагогічних установ, гірничих академій тощо. Чи це не вияв безсилля Університету? Чи не закралася тут суперечна духові відрубність? Є думка, що в майбутньому те, що належить до компетенції Університету, вивчатиметься в інститутах; що інститути мають природну тенденцію до розростання в Університети і що в технічних вищих навчальних закладах будуть також кафедри з гуманітарними спеціальностями, аж до кафедр філософії включно.

Чи є вихід з цієї розкиданості спеціальностей, безцільності в цілому й безпорадності у безґрунті? В університетській ідеї ці проблеми вирішують через включення до Університету — поряд з медициною, юриспруденцією і богослов'ям — нових значних сфер життя, які вже визнано й усвідомлено. Трьох факультетів, які існували досі, замало. Цей поділ відповідав середньовічному світові. Але прогрес не постає з простого примноження наук. Не можна, як заманеться, поряд із наявними факультетами засновувати нові лише тому, що десь виникла наукова дисципліна, яку вивчає дещо більше осіб. Для факультету, як підґрунтя, потрібна справжня сфера життя.

Ця думка існує віддавна. Наприклад, 1803 року баденський уряд у Гайдельберзі заснував самостійну "державно-господарську секцію" й тимчасово долучив її до філософського

факультету. Ця секція охоплювала лісівництво, містознавство, сільськогосподарську та гірничу справи, землемірство, науку будівництва на суші й на воді; мистецтвознавство та ремісництво; прикордонну та поліційну охорону. Секція охоплювала “все, що стосується знань про державні ресурси, їхнє збереження й примноження, а також правильне використання”. Від цих наук і професій згодом залишилося лише те, що відтак назвали національною економікою. Бо завданням тієї секції не була справжня, всеохопна сфера життя. Зв’язок із державним управлінням був не ідеєю, а лиш вигодою, через яку проявлялися найрізноманітніші речі. В основній ідеї Університету крилося набагато більше⁷.

В) Ідея технічного факультету

Це “більше” зародилося щойно в ХІХ столітті і поволі почало давати про себе знати. Справжньою новою цариною буття є власне *техніка*. Техніка, здається, існує з прадавніх часів, її розвиток проходив крізь тисячоліття. Але до кінця ХVІІІ сторіччя вона перебувала у сфері ремесла. Тому в принципі залишалась підпорядкованою незмінному природному просторові буття людини. Лише в останні півтора сторіччя стався перелом, важливіший за всі інші історичні події тисячоліття і, мабуть, так само важливий, як і винаходи перших знарядь праці та застосування вогню. Техніка стала схожою на самостійного монстра, що розростається й крокує вперед до

⁷ Також слід пригадати програму, яку розробив абат Фрідріх Вільгельм Єрусалимський для створення Кароло-Вільгельміни в Брауншвайзі (1745).

Ось цитата з неї: “Ті, хто своїми величними вчинками приносить користь суспільству, носяться з думкою про створення загальнодоступних інститутів, торговельних крамниць, про поліпшення продуктів харчування, про збільшення кількості ремесел, про ведення домашнього господарства, енергійно вивчають технічні спеціальності, шукають звичайних благ під водою й на суші, на поверхні землі й під нею, роблять такий самий внесок у загальний розвиток суспільства, як і вчені; і, попри витрати на спорудження шкіл й академій, про них дбають замало або часто не дбають взагалі...”

Викладачам математичних наук не бракуватиме жодних, навіть найдорощчих інструментів для навчання, щоб вони могли в повному обсязі провести всі необхідні дослідження. Механіка тут стане одним із найважливіших предметів; біля неї матимуть можливість розвиватися ті науки, що передусім займаються вищою арифметикою та іншими практичними галузями математики, землемірства та обома різновидами архітектури...”

планомірного визискування й використання всієї планети. Вона затагує в свої тенета людей, що, здається, втратили глузд, створюючи її саму.

І постає питання, чи належить до всеохопної реальності, крім богослов'я, юриспруденції, медицини ще й те, що вже в повному обсязі зреалізував лише сучасний світ, змінивши став речей і хід світової історії — *сформувавши людське буття в природі*, створивши всі предмети вжитку й оточення механічними процесами, винайшовши нові матеріяли, застосувавши методи технічної маніпуляції і функції, — словом, сформувавши весь світ людини з допомогою відкриттів й приборкання природи.

Розширити Університет четвертим факультетом, поруч з трьома іншими "вищими" факультетами — богослов'ям, юриспруденцією, медициною — стало актуальним завданням. Бо, на противагу колишнім факультетам, лише тут перед нами розкривається нова сфера життя, яка водночас розвивається і за правилами, і спонтанно, за своїм значенням ще цілком незбагненна для людини. Ідея Університету була б тільки фікцією або просто пережитком, якби вона в цій новій епосі не спромоглася проникнути в глибини технічного світу, світу пізнання й уміння, світу життєвої практики. І поступ технічної епохи завершився б самознищенням, якби не вдалося проникнути в її глибини.

Безпосереднє довкілля деякою мірою залишається збереженим для всіх людей, бо воно потрібне. Тіло, як складова природи, вимагає природних умов для існування. Людина сама на свій лад облаштовує простір, в якому живе; навіть якщо цей простір буття, порівнянно з усім минулим, змінився за своїм характером завдяки тому, що людина в технічну епоху віддає на користь іншим або тому, що вона покидає напризволяще чи відкидає. Починаючи від сімейних помешкань, закінчуючи будівлями для державних потреб, від моріжків до засобів дорожнього руху та служб зв'язку, від кухонного обладнання, письмових столів і спалень до забезпечення водою, газом, електроенергією — всі ті речі, що формують наше довкілля; все це, як засоби, пов'язане не просто з доцільністю й природничими науками, а з головною ідеєю облаштування буття.

Але ні облаштування буття, ні всеохопна сфера з його обслуговування та розширення нині не реалізувалася як підпорядкований і системний механізм. Бурхливий хід перетворень велетенськими технічними проектами змушує нині людину ки-

датися у крайнощі між захопленням і безпорадністю, між казковими можливостями та щонайбанальнішими провалами.

Здається, все чекає на те, щоб влитися в струмінь технізації, який ми ще недостатньо усвідомили в історичному аспекті. Він майже раптово розпочав свій плин років сто п'ятдесят тому і ще й досі набирає сили, заповнюючи все навколо. Тепер нам ввижається, ніби цей жахливий феномен має метафізичне походження і вимагає, щоб усе, що хоче жити, чинило за його розумінням. Виглядає на те, що має прокинутись щось таке, що досі лежить у напівдрімотному стані, чи таке, що донині мовчить за фасадом окремих технічних умінь, чи таке, що у темних закутках свідомості породжує відразу й неприйняття (в Гете та в Буркгардта).

Напевне, порятунок людини залежить від того, чи збігатиметься ідея Університету з ідеєю техніки. Можливо, техніці і тій невизначеності, яку вона породила, випаде на долю одухотворення зі змістом і метою; можливо, через ідею Університету стануть можливими гласність, правдивість і чуття реальності, у яких ця ідея живе, а сам Університет набуде нової подоби.

Лише тоді, коли злет старої університетської ідеї набуде серед науковців відчутної ваги, народиться надія, що перетворення технічних вищих шкіл на технічні факультети Університетів стане доцільним. Лише тоді, коли поштовх, який до цього спонукає, відіб'ється на всіх факультетах, долучення нових факультетів буде здійснюватися одночасно з духовним оновленням цілого Університету, однією зі складових якого стане технічний факультет. Вагомість цього завдання полягає в перетворенні Університету на Університет майбутнього, тобто в створенні умов для всеохопного пізнання епохи — її знань та спроможностей.

Технічний факультет в Університеті став би не лише чимось новим, долученим до вже наявного, але вніс би в Університет щось таке, що в минулому годі було уявити. Життєво важлива для людства всесвітньо-історична проблема — як із техніки і завдяки їй виникає можлива тепер форма життя — буде повністю усвідомлена. Далі стануть очевидними шляхи й можливості. Ніхто не знає, на якому із факультетів виникне найсильніший поштовх для цього або коли, нарешті, ця проблема через постійний контакт учених набуде справжнього духовного існування.

Ми бачили за кожним із трьох давніх вищих факультетів самодостатню царину буття. Звідси, через власні постулати,

якщо вони не спрацьовують, кожному спеціалізованому факультетові загрожують біди: богослов'я через таємницю одкровення доходило до абсурду й насилля в інквізиції; юриспруденція — через позитивізм правового мислення скочувалась до правового обґрунтування безправ'я, що проявлялось у сваволі й насиллі; медицина — через невизначеність критеріїв лікування опускалась до вбивства душевнохворих. Так і технічний факультет має свій ґрунт і безґрунтя. Від досвідчених техніків доводиться чути, що їх охоплює жах від того, що вони вчинили несвідомо або не з власної волі, зробивши можливими певні відкриття. Можна почути про даремність технічних робіт, які не мають кінцевої мети, про жорсткість порушених питань, про безплідність умінь як таких. Однак підґрунтя всієї технічної діяльності полягає у конкретному бажанні вибудовувати у світі сферу буття людини.

За будь-яких обставин входження технічного факультету до складу Університету стало б обопільним благом. Університет був би багатший, повніший, сучасніший; його засадничі проблеми знайшли б нове вирішення. Технічний світ став би осмисленішим, його сенс став би предметом серйознішого трактування; його підтримка та обмеження, велич та трагічність знайшли б глибоке розуміння.

І великої ваги набуває те, що без зайвих необґрунтованих висновків визнають як новітнє явище — самодостатність і універсальність технічного світу, які були б доцільними і для багатьох інших факультетів. Поряд з технічним факультетом у жодному разі не можна рівноцінно ставити інші: економічний, лісового господарства, торговельний тощо. Вони стали б лише простими спеціальностями без всеохопної сфери життя. Але ж і їм Університет не повинен відмовляти в існуванні. Все, що підлягає вивченню, має стати його завданням, але за умови, коли це завдання за своєю структурою дозволяє радикальне розмежування на царини наукового пошуку, які за їхніми можливостями й змістом можна об'єднати, та на царини навчання, які в подібні спеціальних навчальних інститутів можна приєднати до Університету. Його вчителі та учні жили б у просторах науки й дихали б інтелектуальним повітрям Університету, не належачи до нього у вузькому значенні слова.

Різниця між діяльністю викладачів, що належать до установи, та вчителів, що приєднані до неї, полягає в тому, що викладач може посвятити себе також розробленню проблем,

які розкривають суть його науки, тоді як учитель має завдання тільки навчати, яке можна розцінити як суто дидактичне. Різниця між науковцем та приєднаним до Університету науковим працівником полягає в тому, що науковець має справу з науками — основами та їхніми ідеями, а науковий працівник компілює, виконує допоміжну роботу, торкається обмежених інтелектуальних питань.

З огляду на потребу — задовольняти запити суспільства на виховання у вищій школі, де кількість спеціальностей постійно зростає, — перед Університетом постає вибір: або всупереч дійсності відхилити ці запити, відмежувавшись фальшивим аристократизмом, або фактично взяти їх до вирішення. Якщо, пильнуючи права, послідовно вибиратимуть останній шлях, то постане складне питання: чи потрібно довго плекати в Університеті відірвані від життя пусті навички без самостійного застосування; чи залежать усі наші гаразди від спеціалізованих розумових професій, від прославленої праці без повного розуміння її суті в цілому, від рутини і ділових характеристик без наявності їх у комплексі? Невже це не ганьба на довгий час, навіть якщо спершу таке рішення було прийнято тимчасово? Чи є Університет однією з ідей людства, яка врешті поглине всі інші ідеї, яка підніме на ще вищий щабель усі знання і вміння? Чи не криється тут щось езотеричне, яке назавжди пов'язане з меншістю? Неминучі протести всіх, хто виступає проти такої ієрархії, не повинні збивати з пантелику. Ці протести доточні: не можна регулювати указами те, що постає само собою з конкретної праці всіх людей. Мрія про втілення у кожній людині найвищих людських цінностей також не повинна збивати з пантелику. Ця мрія — утопія, яку ніхто не здійснить, хоч дехто думатиме, що її можна здійснити, навіть не знаючи, як це зробити і наскільки це можливо. В кожному разі, прилучати вищі школи, не приєднуючи їх до себе, — це тимчасовий захід. Щоб не допустити зниження загального освітнього рівня, Університетові варто підтримувати справжній аристократичний лад і провадити приєднання не указами, а через підтримку розвитку духовної дійсності, яка б потребувала лише підтвердження.

III. 2. Університетське самоврядування

Університети були засновані як автономні установи, по-вважаючи яких підтверджувалися установчими грамотами

з боку папи або держави і яким надавалися майно й окрема земельна власність.

В історичному походженні якраз і лежить ідея самоврядування цієї корпорації. Університет ділиться усередині себе, він обирає собі членів, формує навчальний процес, надає наукові ступені, з яких на сьогодні залишилося звання доктора.

Університет як орган громадянського права постає з волі держави, з її опіки та допомоги. У нього дволика подоба: державної і вільної від держави структури. Відповідно до свого статуту Університет складає для себе конституцію й нею керується. Він подає на розгляд державі обидва документи, і та їх схвалює.

Ця самостійність живе у викладачеві. Передусім він не є чиновником, а членом установи. Бо чиновник — це інструмент для виконання рішень виконавчих інстанцій, він зобов'язаний коритися; себто, як суддя, він прив'язаний до законів, якими мусить керуватись; його етика — надійно виконувати отримані розпорядження. А викладач мусить сам вирішувати свої важливі завдання; він повинен провадити свій науковий пошук самостійно, роблячи для нього все сам, включно з самою постановкою питання, без чийось заперечень, без чийось вказівок. Усе вирішують ділові потреби, яких не мусить наперед знати жоден сторонній, безпосередньо перевіряючи на об'єктивність їхнього виконання, даючи остаточні оцінки. Викладач повинен почуватися як науковець і вчитель, однак передусім як член об'єднання, але не як чиновник. Вступаючи на посаду, він не лише приносить присягу, а й дає колегіальну обіцянку солідарності.

Ця автономія проглядається і надалі: установа проводить захист дисертацій у вигляді акту кооптації (прилучення) до свого корпусу, призначення на посади здійснюються за її пропозиціями, з якими вона пов'язана через державу. Присудження вчених звань — це її прерогатива. Розгляд дисциплінарних правопорушень викладачів відбувається не так, як це здійснює держава супроти чиновників, а провадиться як супроти члена, якого треба усунути з установи. Розгляд дисциплінарних правопорушень студентів — це справа Університету. Та якщо йдеться про дії, що суперечать кримінальному кодексові, то спочатку до справи береться держава, і лише після її судового рішення проводять розгляд дисциплінарних правопорушень в Університеті.

а) Університетський принцип — духовно-аристократичний. Американець Абрагам Флекснер 1930 року писав*:

Демократія — це не духовна можливість, хоч кожен індивід повинен мати можливість бути зачисленим до аристократії духу на підставі своїх здібностей, без будь-яких інших зауваг. Чи знайдеться достатньо засобів, щоб позбутися посередностей чи непридатних? Трагічним став би день для Німеччини, як і для всього іншого світу, якщо б німецька соціальна й політична демократії не знайшли місця для аристократії духу**.

Духовна аристократія — це не соціальна аристократія. Кожен, хто для неї народжений, має сам знайти свою дорогу до науки. Ця аристократія є привілеєм, що трапляється і в робітників, і в багатих, і в бідних — повсюди, але водночас рідко, за умови успадкованої аристократичності. Вона можлива тільки в меншості людей. Зі всього населення в Університет мають вступати ті студенти, які є духовно шляхетними.

Різниця між духовно шляхетним і духовно невідомим індивідом така: перший день і ніч думає про свою справу і витрачає на неї всі свої сили, другий вимагає розмежування між роботою і дозвіллям. Перший на власний ризик торує свій шлях, дослухаючись до найпотаємнішого голосу, що керує ним зсередини. Другий потребує керівництва, навчальної програми, наказу працювати. Перший зважає на невдачі, другий вимагає гарантії успіху за умови сумлінного виконання.

Аристократові притаманна самовіддана праця, і він радше вдає, що не робить нічого. Проста праця видається йому духовними лінощами, які просто повільно виснажують, висмоктують сили. Справжньою працею вона стає для нього лише тоді, коли провадиться під внутрішнім духовним проводом, який вибирає уподобання, визначає його межі та знаходить шляхи вирішення. Він, можливо, і завзято молотить колосся, щоб видобути з нього потрібне зерно, однак він не залишається на молотбі, а знову шукає вільних, сподіваних можливостей, знає, як помріяти й створити для себе внутрішній спокій, за умов якого лише й можуть зародитися нові ідеї.

Духовно невідомий індивід стогне від праці. Він хвалиться своєю сумлінністю. Його вада полягає в тому, що свою свободу він розцінює лише як ініціативу, яку він плекає у розмаїтті власних міркувань і при самооцінці вказує на розсі-

* Abraham Flexner, *Die Universitäten* / Нім. переклад. – 1932. – С. 241.

** eine Geistesaristokratie

яність — і яку він відчуває як важку ношу, котрої хотів позбутися ще тоді, коли був студентом, завдяки розкладу занять, складеному кимсь іншим — ніби учень, народжений для послуху. Розумова праця, котру він виконує під чийсь керівництвом, може мати добрий сенс. Але він повинен знати, що він робить, і не висувати високих вимог до того, що йому не годиться.

Духовно шляхетний індивід, який більше не відчуває прив'язаности до авторитету, творить собі його сам, розсудливо прислухаючись до вимог високих традицій. Він протистоїть старшим, духові цілого — бо ж вони мають бути для нього авторитетами і витримати іспит на правоту. У вищому навчальному закладі, де є такі авторитети, до цього не змушують, не спонукають, а дають свободу, щоб спільними зусиллями здобути авторитет над усіма людьми.

Викладач вищого навчального закладу — це дослідник. Він — приклад для наслідування тим, хто вчиться, однак вже не є школярами, а дорослими, самостійними та відповідальними людьми, що вчать. Він цінний своїми вказівками і тим, що дає можливість брати участь у власній інтелектуальній діяльності. Використовувати його як шкільного вчителя є зловживанням.

Вирішальне значення в організації життя вищого навчального закладу мусить мати меншість з її інтелектуальною ініціативою. На меншість рівняється більшість, щоб досягти того, що вдалося їй.

б) У самоврядуванні корпоративного закладу таїться немало небезпек:

1. З особистих інтересів і зі страху перед кращими, корпорації мають схильність до переродження у кліки монопольного захисту власної пересічності. Під час атестацій і призначання на посади вони, спочатку майже непомітно, але опускаються на нижчий рівень. Замість того, щоб у таких об'єднаннях прогресивно розвиватися, вони скочуються до посередностей.

2. Вільний відбір кадрів для посад дозволяє обрати найкращих, хоча є прецеденти, коли обирали другорядних. Кожному закладові, не лише Університетові, притаманні заздрість і неусвідомлене прийняття конкуренції, що несумісна з духовністю. Він інстинктивно борониться від особистостей, що переважають його за вагою і намагається їх позбутися. В таких установах намагаються уникати і пересічностей, бо

вони б зашкодили авторитетові та репутації Університету. Обирають “діловитих” людей однакового інтелектуального рівня, з середніми якостями.

У жодному випадку Університет не є загальнодоступним для кожної розумово здібної людини. Прийом викладачів здійснює завідувач катедри, який сам повинен захиститись на цьому факультеті. Якщо доступ не обмежити, учителі будуть схильні під час заміщення вакансій надавати перевагу своїм учням. Ті (учні), начебто неправильно зрозумівши надану їм можливість обійняти посаду, просувались би по службовій драбині, а їхні наставники-симпатички сприймали б це як належне. Ті ж учні шукають викладачів, про яких відомо, що вони забезпечують учням місця. Макс Вебер хотів запобігти цьому лихові постановою, за якою той, хто пише дисертацію, мусить захищати її в іншого викладача і в іншому Університеті. Але коли він хотів утілити цей принцип у життя серед своїх учнів, то відразу ж виявив, що одному з них в іншому закладі не повірили, бо припустили, що його кандидатуру відхилив сам Макс Вебер через непридатність. На наставника ляже важка провина, якщо він сприятиме захисту дисертації свого учня, суттєво завищивши його оцінки. Неприпустимо вважати, що неодмінною передумовою захисту дисертації має бути написання вагомої за значенням та обсягом наукової праці. Такий шлях приведе до неправильного підбору кандидатів, бо замість самостійних особистостей до Університету прийдуть люди зі школярським мисленням, протопче кар’єристську стежку до моменту з ризиком — завдяки інтелектуальним здібностям здобувати успіх і авторитет серед товариства втаємничених у справу людей. Більшість учителів школи мають схильність симпатизувати слухняним учням, які не зможуть перерости їхнього рівня, але кожен викладач Університету повинен взяти собі за правило допускати до захисту дисертацій лише тих студентів, від яких сподівається, що вони досягнуть принаймні його власного рівня, і мати на оці ще кращого студента, який перевершить його самого, допомагати насамперед йому, навіть якщо той — не його вихованець.

3. Спрощення навчального матеріалу до легше засвоюваного має тенденцію збіднювати і сковувати вже наявне духовно-інтелектуальне життя. Введення інтелектуального здобутку до традицій остаточно закріплює набуті форми. Те, що вже сталося, змінити важко. Наприклад, розподіл наукових дисциплін визначає звичка. Може статися, що після проведеного

фахового розподілу не знайдеться місця для видатного науковця, бо, затверджуючи на посаду, катедра віддасть перевагу науковцеві пересічному, оскільки він за своїми можливостями відповідає сформованій схемі.

4. Свобода слова, що висновується з ідеї Університету, часто переростає у пусту полеміку через залежні від закладу причини. Ревнощі і заздрість призводять до безпідставних звинувачень. У ХІХ сторіччі, як і в часи найбільшого розквіту Університетів, такі пороки буяли. Гете зауважив цю університетську недугу, коли порівнював вільний науковий пошук: “Як і скрізь, тут можна виявити, що науки набрали необхідного повільного чи жвавого поступу, тим часом, як декому, хто студіює науку відповідно до свого соціального стану, йдеться переважно про маєтки і панування”. А далі таке: “Як можна помітити, вони ненавидять і переслідують один одного ні за що, бо один не хоче терпіти іншого, хоч усі могли б жити в злагоді, якби досягли якихось успіхів і заслужили повагу”. До норм поведінки кожного розумного університетського наставника входить правило — не відповідати на таку звинувачувальну полеміку й інтриги, що з них випливають, ставитись до них так, ніби їх узагалі не існує, або принаймні запобігати їхньому розголосові, щоб їхня співпраця по змозі служила інтересам Університету.

5. Гарантована свобода наукового пошуку і навчання, яку кожен розуміє як абсолютну, а також необмежена свобода слова, яку кожен піддає сумніву, мають тенденцію оплутувати індивіда своєю привабливістю, робити з нього недоторка, й замість того, щоб спонукати до спілкування, ще більше ізолюють його. Небезпека для установи виникає тоді, коли в ній наділяють найширшою свободою, коли через взаємостосунки можна самому здобути цю свободу і захиститись від словесних нападів інших. Таку поведінку членів факультету порівнюють з поведінкою мавп на блаженних перелісках Бенареса. Коли на кожній кокосовій пальмі сидить мавпа, то вони скидаються на дуже миролюбних і їх зовсім не турбує присутність інших; але якщо б одна мавпа захотіла залізти на пальму іншої, та б закидала її кокосовими горіхами. Процес взаємоповаги закінчується там, де кожному в його галузі врешті дозволяється сваволити і робити що завгодно; коли суттєві для Університету речі перестають бути спільним надбанням, а, відповідно, лише надбанням індивіда, тоді як спільне “делікатно” переходить у царину формального. Щось схоже відбу-

вається тоді, коли кожному завідувачеві кафедри дозволяють захистити дисертацію, щоб самому таким чином отримати свободу. Небезпека чатує й тоді, коли уникають конструктивної критики. Такі заради тактовності усталені стосунки руйнують спілкування, яке має бути інтелектуальною боротьбою за ясність і суть. Усе ж, і в такій поведінці криється мудрість: свобода окремого вченого аж до сваволі (з погляду сучасників) є передумовою продуктивності духу. Отож критика в дискусії тут доречна, однак корпоративно вимушене втручання окремих осіб у речі, пов'язані з науковим пошуком і наукою, неприпустиме. У всіх інших справах, що виходять поза рамки особистої компетенції, у всьому, де проглядаються спільні інтереси факультету чи Університету, таке втручання є обов'язковим — наприклад, під час призначення чи обрання на посаду. У приватних колах ідеї Університету відповідають висловлюванню думок, дискусії — тобто справжнє спілкування, яке може бути тільки особистим, не офіційним і не формальним, — ознака духовності. Його свобода у підході до самих коренів, до обговорення питань про людину зокрема і загалом, — передумова для істини. І це фатально, що свобода викликає тенденцію якраз до ліквідації самої свободи.

III. 3. Університет як інституція

Університет реалізовує своє завдання — науковий пошук, навчання, виховання, спілкування, втілення в життя наукових ідей — в рамках інституції. Для цього йому потрібні корпуси, науковий матеріал, підручники, інститути й порядок адміністрування цими речами. Йому потрібні розмежування прав і обов'язків його членів. Він живе за конституцією.

Його ідея набуває втілення в інституції. Це втілення має вагу, поки в ньому реалізується ідея. Проте втілення було б мертвим за своїм впливом, якби ідея вивітрилась. Кожна інституція повинна пристосуватися до цієї ідеї та встановити для неї обмеження. Ідея ніколи не досягне ідеалу, а залишається на підступах до нього, в постійних тертях між самою ідеєю і відсутністю інституційної реалізації.

Кожна реалізація якоїсь ідеї в інституції веде також до обмеження цієї ідеї. Інституція, її закони та форми конфліктують між собою. Вона не здатна підпорядкувати їх собі. І завжди існує небезпека, що через інституцію захочуть створити те, що може тільки рости. Те, що потрібно створити,

здатні створити лише ті люди, які все своє життя, роками й десятиріччями, служать істині.

А) Ця інституція — необхідна

Творення та існування одиничного перебуває під загрозою безслідного зникнення. Тому його варто долучити до певної інституційно ґарантованої традиції, щоб воно було для нащадків спонукою, вченням, предметом. Наукові досягнення пов'язані зі співпрацею багатьох, а вона можлива в тривалій інституції.

Тому Університет як інституція такий важливий для нас. Ми любимо Університет, поки він, як інституція, втілює ідею. Університет, незважаючи на всі його вади, став її притулком. Він дає нам чуття віри в духовне життя суспільства. Ми відчуваємо справжнє задоволення від належності до цієї інституції, навіть якщо ця належність часткова, і нам боляче, коли нас з неї виключають. Студентам і викладачам не потрібно дивитися на Університет як на випадкову державну інституцію, чи просто школу, чи механізм для видачі дипломів: їм треба стати складовою частиною університетської ідеї — цієї західноєвропейської, наднаціональної, елліно-германської ідеї. Ідею цю неможливо відчутися на дотик, побачити очима, почути вухами. Вона тліє у попелі інституцій і час від часу ясніше спалахує в окремих людях або в групах людей. Щоб жити нею, не обов'язково належати до державної інституції. Але ідея потребує інституції і, коли індивіди в ізоляції, відчуває себе неповноцінною і непродуктивною. Жити нею — означає долучатися до цілого.

Та все ж не варто перебільшувати, що, мовляв, Університет — це єдиний справжній притулок духовного життя. Ми — ті, хто любить Університет як місце й осередок нашої праці, не сміємо забувати про його особливості та обмеженість. Творче начало часто виникає поза стінами Університету: спочатку Університет його відкидає, та потім переймається ним, аж поки воно набере сили. Гуманізм епохи Відродження виник поза стінами схоластичного Університету і всупереч йому. Навіть коли університети стали гуманістичними, а відтак філологічними, все одно філософсько-природниче оновлення XVIII сторіччя проходило поза його стінами (Декарт, Спіноза, Ляйбніц, Паскаль, Кеплер).

Коли філософія у подібні вольфіанізму проникла в Університет, поза ним зародився неогуманізм (Вінкельманн, Лессінг,

Гете) і швидко запанував над Університетом в особі видатних філологів (Ф.А. Вольф). Та й менші новації виникають нерідко поза Університетом, і університетська наука довго їх не приймає — як наприклад, марксистську соціологію чи як десятиріччя тому гіпнотизм, що став зараз визнаною цариною досліджень або як психологію пізнання, яку виокремили К'єркегор і Ніцше. Якоб Грімм пише: "В університетах панує всевладне книжне навчання, яке само себе возвеличує і само собі сприяє, воно передчасно відкидає неординарні праці, які ще не здобули авторитету. Університети стали мов садові ділянки, які не дуже люблять, коли на них проростає щось дике". Якщо створюється новий напрям інтелектуальної діяльності, то Університет його опановує і розвиває своїми численними винаходами й збагаченнями; отримані результати він зберігає у вигляді навчального матеріалу. Цей навчальний матеріал може вкладатися в ідею тільки тоді, коли Університет, досліджуючи її, прогресує сам. Такі процеси в університетах тривають постійно. Бувало — власне, у більшості випадків, — що вони самі давали розвиток новому. Найбільше таке досягнення — філософія Канта і філософія німецького ідеалізму, що виросла з неї. У XIX сторіччі майже всі новації в історичних та природничих науках повністю залежали від університетів.

Б) Розчинення ідеї в інституції

Добра організація Університету вже посідає тенденцію до перекручення власного змісту.

Інституція має тенденцію перетворювати себе в самоціль. Хоч вона і є необхідною життєвою передумовою для розвитку і традицій наукового пошуку, та все ж потребує гарантій для збереження свого буття, потребує постійної перевірки на відповідність свого духу, який є засобом для досягнення мети, справі втілення ідеї. Однак адміністративна організація прагне самоствердження.

Інституція легко стає знаряддям жадання влади з боку науковців, які, незважаючи ні на що, підтримують бажаних людей, свою "школу", використовують авторитет, зв'язки з державою і приятельські стосунки. Від часів Гегеля постійний предмет нарікань — засилля лідерів шкіл.

В) Інституція і особистість

Для людей, що працюють над реформою організації, характерно те, як вони розглядають особистість і як — інститу-

цію. Саме особистості надихають інституцію. Проте у бутті старих інституцій, що існують і дотепер, схована глибока мудрість, якщо їхній вплив люди відчують і досі. Інституція й особистість пов'язані одне з одним.

1. В Університеті створюють спеціальні механізми для надійного і дисциплінованого перебігу справ. Це — формальності, які залишаються недоторканими так довго, поки їх свідомо не замінять. Якщо дотримуватися цих формальностей і законів, то зберігатимуться передумови для існування духу, його підвалини. Формальності необхідно обмежувати цими підвалинами. Тоді їх якомога доцільніше формують та з задоволенням виконують. Це розширює свободу.

Сенс цих формальностей і достойність їхнього збереження в жодному випадку не мають бути формалістичним абсурдом. Традиційність цих формальностей має силу самих традицій, поки вони не завдають явної шкоди.

Ці формальності своїм існуванням протистоять халатності, безладу, варварству. Вони потребують захисту, щоб самим захищати. Розважлива особистість охоче триматиметься визначених рамок поведінки, цим самим зміцнюючи їх, тоді як, на думку багатьох, кожен спалах демагогії приносить шкоду основним засадам Університету.

2. У кожній інституції є начальники і підлеглі. Потрібно поважати не лише фактичні відмінності у рівні людей. Існує ще й посадова ієрархія. Жодна раціональна установа немислима без керівництва. Так студенти від самого початку охоче групуються навколо науковця, так директор керує науковим інститутом і своїми помічниками. І очевидно, що таке керівництво завжди терпиме і бажане, якщо керівник — людина високоінтелектуальна. Але таке в інституціях трапляється рідко. Нестерпно важко переносити керівництво людини убогої, яка компенсує свою бездуховність і невдоволеність насолодою від начальництва. Славними керівниками є голови творчі, які покликані до керівництва, які свідомо, знаючи обмеженість своїх можливостей, дають свободу кожному живому імпульсу своїх підлеглих і честю для себе вважають бачити, що ці підлеглі хочуть зробити щось краще, ніж вони самі.

3. З полярності інтересів особистості й інституції постають і крайнощі: з одного боку — культ особи, наголошення на оригінальності та власній волі, з другого боку — дії інституції, яка силує або працює намарно. В обох випадках панує

сваволя, в першому — вибір керівника, якому треба коритися, у другому — любов до ліквідації та реорганізації. В Університеті має правити розважливість, яка остерігатиметься цих крайнощів, має панувати толерантність до чудасій окремих людей, до можливого залучення сторонніх осіб, до почуття спільності, в якій сплетуться протилежності. Оскільки особистість є втіленням ідеї і сили, то вона вважається особистістю і без культу. В Університеті поважають ранг, заслуги, з пієтетом ставляться до старших. І людина завжди надаватиме великої ваги тому, щоб стати бажаним членом факультету. Вона захоче, щоб її добровільно обрали цим членом, а не нав'язали членство силоміць.

4. Існування університетів залежить від особистостей, а не від інституції, яка є тільки його передумовою. Інституцію будуть оцінювати з того, чи вона зможе залучити до себе найкращих людей, чи створить найсприятливіші умови для наукового пошуку, спілкування і навчання. Допоки живе ідея Університету, протистояння між активними науковцями-особистостями та інституційними формами має спричинювати зміни. На зміну часам консерватизму приходять часи нових прагнень.

5. Інституція як така ніколи не може задовольнити. Абстрактне вигадкування і впровадження складних стосунків означає занепад. Найважче дається простота, але й надмірна простота є тільки спрощенням.

Отже, просте розмежування за наявності конкретних труднощів — це зовсім не вирішення проблеми; не приносить цього вирішення й відокремлення дослідницької установи від навчального інституту, науки — від професії, освіти — від спеціальності, системи навчання для найобдарованіших — від системи навчання для загалу. Справжнє духовне життя існує завжди тільки там, де одне поєднано з іншим, а не там, де одне стоїть поруч з іншим. І ця єдність реалізує особистість.

Перекладено за виданням:

Karl Jaspers, Kurt Rossmann. *Die Idee der Universität*. — Berlin-Göttingen-Heidelberg: Springer-Verlag, 1961. — S. 62-125

Copyright © 1961 by Springer-Verlag

Ганс-Георг ГАДАМЕР

Hans-Georg GADAMER



Один з найзначніших філософів нашого часу, учень Мартіна Гайдеггера, засновник "філософської герменевтики" і, зрештою, ровесник та мудрий свідок бурхливого XX сторіччя. Упродовж свого довгого життя він не втомлювався переконувати у можливості і важливості побудови відкритого діалогу, а, отже, й порозуміння між лю-

диною і текстом, між людиною і світом, між сучасним і традицією.

Філософ народився у 1900 році в Марбурзі, вивчав філософію, історію, теорію літератури, історію мистецтв і теологію в університетах Бреслау, Марбурга і Фрайбурга. У 1922 році захистив свою першу дисертацію, присвячену Платонові. У свого керівника, Пауля Наторпа — тодішнього проводиря неокантіанської школи, він навчився філігранного аналізу проблем пізнання і тонкощів логічної теорії. Але власне під час вивчення Арістотеля й Платона Гадамер відкрив для себе Мартіна Гайдеггера, який інтерпретував класичну філософію набагато гостріше від неокантіанців. Для молодого покоління, отруєного воєнним досвідом світового безглуздя, важливіше було говорити не про "свідомість взагалі", а про розуміння того, що є "тут" і "тепер", розуміння людини в її історичній ситуації. Гадамер став учнем Гайдеггера і під його керівництвом у 1928 році захистив свою другу дисертацію. Стосунки між учителем і учнем укладались непросто: Гадамеру потрібно було постійно долати як і невизнання доквіллям свого вчителя, так і величезний вплив його авторитету. Але, можливо, власне завдяки такій "школі" сформувалося його вміння знаходити компроміси, відстоюючи свої погляди.

У 1939 році Гадамер стає професором, а пізніше й ректором Ляйпцізького університету. На відміну від своїх колег, що активно підтримували націонал-соціалістів, він зумів не тільки уникнути членства у партії, що було дуже вигідним для університетської кар'є-

ри, але й не висловити жодної сумнівної тези в дусі расової ідеології. Можливо, власне тому після війни радянська окупаційна влада довірила йому посаду ректора Університету. Але й тоді філософ демонстративно аполітично відстоював свої погляди. На відкритті Ляйпцізького університету 1946 року після полум'яної промови маршала Жукова, що традиційно закликав боротися з "ворогами народу", Гадамер говорив про фундаментальне значення Університету, розвитку науки для побудови нової демократії. Зрештою, він подав у відставку, перебрався у західну частину Німеччини й у Гайдельберзі очолив катедру філософії після Карла Ясперса. Тут сформувалось коло його учнів, що визначили профіль філософського ландшафту Німеччини 60-их і 70-их років. Після виходу на пенсію 1968 року філософ ще до 1986 року читає лекції в європейських та американських університетах, а Гайдельберг стає місцем паломництва найвизначніших представників сучасної філософії.

Славу засновника філософської герменевтики приніс Гадамеру його основний твір *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* ("Істина й метод. Основи філософської герменевтики", 1960). В умовах загальної європейської світоглядної кризи філософ твердить, що науковий метод не провадить до істини і що варто звернутись не до мови математиків, а до мови поетів та релігійних пророків: саме вони говорять про істину, що міститься не в речах і не в природі, а в традиції. Замість культивування безсенсовної туги за буттям — погляд у минуле, звернення до найкращих літературних та релігійних текстів, що дійшли до нас; замість питань про остаточний сенс всього — інтерпретація, що виявляє велику і єдину традицію з тяглістю від класичних філософів Греції до Гете і класичної німецької філософії. Отже, традицію необхідно щоразу інтерпретувати, і тільки за такої умови вона здійснюється, відбувається. Традиція і її оновлення — невіддільні, їхній взаємозв'язок проявляється в актах розуміння, які щоразу здійснюються наново.

Свої систематичні роздуми Гадамер постійно перевіряв на практиці. Він активно досліджував поезію Гельдерліна, Гете, Георгіє, Рільке і Целяна та філософську класику — Платона, Арістотеля, Гегеля і Гайдеггера. Ідею розуміння Гадамер викладав у своїх творах і втілював на практиці — як голові Гегелівського товариства, президентові Загального філософського товариства Німеччини йому вдавалося досягати бодай би хиткого компромісу в дискусіях поміж найзатятішими супротивниками.

Помер Гадамер, переживши "своє" сторіччя на рік і тринадцять днів, у березні 2002 року. Вплив його філософії на сучасність був різнобічним: через посередництво Юргена Габермаса він вплинув на соціальну філософію; його полеміка з Жаком Деррідою увійшла в контекст деконструктивізму; Річард Рорті, зводячи порахунки з аналітичною філософією, рекомендував своїм читачам твори Гадамера як зразок "філософії, що навчає".

Роздуми, які пропонуємо увазі читача, Гадамер виголосив з нагоди святкування 600-ліття Гайдельберзького університету.

Ганс-Георг ГАДАМЕР

Ідея Університету — вчора, сьогодні, завтра

Запропоновану мені сьогодні тему запроваджено в науковий обіг, — надто в цьому університеті, — завдяки діяльності мого попередника на цій посаді Карла Ясперса*. Отож я відгукуюся на пропозицію поміркувати про те, як ми сьогодні оцінюємо Університет, його ідею та його дійсність. Забираючи слово в цій дискусії, я спираюся на подвійну легітимацію. Одна стосується дистанції мого віку, що вможливило погляд на сьогоднішній Університет із перспективи більш ніж двадцятирічної віддалі, коли я вже не є активним членом цього університету. З іншого ж боку, шукати дистанцію — розповсюджене заняття філософа: плекати її як певну засадничу вартість, ба навіть добавчати в ній фундаментальне людське завдання.

Мої роздуми я хотів би викласти у формі довільного вибору зауважень — а не як урочисту промову. Мені набагато більше залежить на тому, щоб висловити своє занепокоєння. І коли я вибрав формулювання: “Ідея Університету — вчора, сьогодні, завтра”, то це ще не свідчить про бажання вдатися тут до історичної ретроспективи або провидницького прогнозу. Я радше намагаюся з перспективи сьогодення, що завжди перебуває між *вчора* і *завтра*, якось упорядкувати свої думки. І коли я повторю заголовок трикратного публічного звернення Ясперса до ідеї Університету, 1923, 1945 і 1961 років, то це теж не означає, що я прагну поставити себе в цей ряд і висловлювати свою позицію в тому ж сенсі, що й він. Кожен мусить давати собі раду з дійсністю у свій спосіб, і я гадаю, що той, хто хоче дати собі раду з дійсністю, мусить визнати, що ідея і реальність так само тісно пов’язані між собою, як і непокєднувані.

* 1949 року Ганс-Георг Гадамер очолює після Карла Ясперса катедру філософії в Гайдельберзькому університеті. — Прим. упоряд.

Я лише побіжно хотів би нагадати, що та особлива форма Університету, яка розвинулася у нашому німецькому культурному просторі, тим часом перетворилася в певному сенсі на модель для вищих шкіл багатьох країн нашої планети. Гумбольдтове новозаснування Берлінського університету було виявом прусько-протестантської критики загалом школярського навчального і викладацького процесу епохи Просвітництва. І це навіки закарбувалося у свідомості всіх нас як певна модель. Однак це передбачає і те, що ми усвідомлюємо критичне становище, в якому ця ідея тоді почала стриміти до свого втілення. І можливо, це допоможе нам збагнути: в тому, що нація, чи навіть все людство, усвідомлює себе в критичному становищі, немає ані нічого нового, ані нічого злого. В кожному разі, в ту пору, коли гумбольдтівська реформа Університету, зазнаючи щонайгірших і щонайзаскорузліших принижень з боку Пруської держави, взялася до справи оновлення своїх національних сил і культурної свідомості, а також до розбудови академічної свободи, — тоді вона дійсно перебувала у надзвичайно критичному становищі. Ця реформа стала взірцем для ХІХ і ХХ сторіч. Звісно, були і є ідеологічно позначені вищі школи, скажімо, у сфері католицької церковної традиції або деінде — у сфері проповідуваного державою атеїзму. Проте це нічого не змінює в тій обставині, що ідея Університету, — в тій формі, в якій вона розвинулася за два останні століття, — насправді всюди означала перехід від *doctrina* до дослідження, або ж, повторюючи визначення Вільгельма фон Гумбольдта, — перехід до “науки, яка ще не зовсім знайдена”. Ми називаємо це дослідженням і вважаємо, що участь у дослідженні свідчить про якнайглибшу спорідненість з ідеєю Університету. Однак часткова вигода від наукового дослідження не означає приготування до якоїсь професії, де наука нарешті знайде своє застосування, а *Bildung**. Щоправда, це слово не належить тепер до надто улюблених, воно втратило своє істинне значення, відколи почало означати класову відмінність освічених супроти неосвічених.

Сам Гумбольдт, засновуючи Університет на ідеї *Bildung*, мав на увазі не викладацькі здобутки професора чи результати дослідження в науковій роботі. Те, що він хотів окреслити цим поняттям, означало не протизагу до неосвічених, а вияв-

* *Bildung* (досл. “формування”, “кшталтування”) – специфічний німецький просвітницький концепт, передбачає щось далеко більше, ніж просто освіту, тобто всебічне плекання цілісної особистості. – *Прим. перекл.*

ляло свій протест проти скерованости Університету як професійної школи, тобто було протилежним до поняття *фахівець*. Це слово позначало дистанціювання від усієї ідеї корисности і пожиточности. Те, що закладено у високому сенсі “науки, ще не до кінця віднайденої”, “життя в ідеях”, що покликане об’єднувати молодь в Університеті, покликане відкривати їй за допомогою знання горизонти цілісної дійсности — і в такий спосіб відкрити їй можливість дати собі раду з цією дійсністю. Для цього були потрібні дві речі: самотність і свобода. Що таке самотність, Гумбольдт, один із найінтровертніших велетів духу, знав особливо добре; а свободу, боротьба за яку становить всесвітньо-історичну долю людства, якраз і мало уможлиблювати це університетське *життя ідеями*. Свобода формування студій і самотність дослідницької роботи були підставовими вартостями цієї ідеї Університету. А те, що при цьому завше йшлося про застосування цих вартостей також і для здобуття професій, що їх потребує державне життя, — було для Гумбольдта самоочевидним. Адже саме медики і юристи в університетській системі освіти сформували гуманістичну ідею відновлення античної освіти в сучасній історії, що вможлиблювала їм — разом із духовними особами і вчителями — спільну працю над цим новим завданням. Прагнення передати саме їм ідею освіти — ось в чому полягала прикметна риса нового починання Гумбольдта. А втілення цього через участь у дослідженнях, було, звісно, тим ідеалом, якого на початках гумбольдтівської реформи пересічне студентство могло досягнути легше, ніж це можливо сьогодні. І все ж: до сьогодні саме він залишається основною метою всіх наших зусиль.

Це й ставить нас перед властивим завданням. Ми мусимо усвідомити те критичне становище, в якому сьогодні перебуває Університет. Ми живемо в еру індустріального суспільства. Епоха, яку я разом з вами хочу прозондувати, щоб пізнати наше становище, є епохою, в якій сформувалося індустріальне суспільство і в якій завдання Університету почали розглядати у своєрідному новочасному стосункові до життєвої практики. Сьогодні дослідження проводять не тільки в університетах. Справді, стало важко здійснювати дослідження в університетах так, щоб студент взагалі ще міг усвідомити їхню освітню ідею. Нам слід буде обмірковувати причини цього критичного становища, а порятунку ми змушені шукати в нас самих. Ми повинні збагнути, що індустріальне суспільство через формування

усього стилю життя непрямо впливає і на Університет, передусім унаслідок невимовного зростання коштів, що сьогодні лежать в основі досліджень і з яких промисловість уже віддавна виділяє фінансову підтримку й самим університетам. Які можуть і які мають бути університетські факультети і університетські дослідження поряд із панівними інтересами господарки — спроба знайти виправдання цього вже десятиріччями виявляється у розрізненні, якого насправді не існує. Я маю на увазі проведення різниці між цільовими дослідженнями і фундаментальними. Насправді-бо нема жодних інших досліджень, окрім фундаментальних. Це означає, що існують тільки такі дослідження, які у власних діяннях дбають про пов'язані з ними практичні і прагматичні цілі. Свобода волі до пізнання полягає саме в тому, щоб дістатися до самого дна всіляких можливих сумнівів, як і власної можливої самокритичності. Це вже засвідчує, що становище Університету в сучасному суспільстві неминуче є критичним. Він змушений шукати рівноваги між завданням професійної підготовки і завданням загальної освіти та формування, яке закладене в самій сутності і наслідках досліджень. Тому не випадково гасло індустріальної праці, а саме слово *підприємство* було поширене навіть на дослідницьку сферу. Ми цілком безтурботно говоримо про дослідницьке підприємство, а все те, де розгортається наша діяльність, ми розглядаємо як підприємницькі заклади. Насправді ж від дослідницьких і навчальних підприємств залежать усі відомі нам професії: лікарі, юристи, економісти, священики, як і — не забудьмо — всі ті, що завдяки своєму професійному існуванню заповнюють найбільший простір впливу в сучасній державі — вчителі. Те, що ми повинні переосмислити, — це постійна суперечність між загальним завданням освіти Університету і тими практичними потребами, що їх суспільство та держава від нього сподіваються.

Вчора і сьогодні. Погляньмо зі сьогоднішньої перспективи на вчорашній день. До того ж я маю на увазі не всю довгу історію Університету, а лише її особливу фазу в індустріальну епоху, що водночас означає — в епоху відчуження освіти (*Bildung*). Звичайно ж, тут ідеться не про якийсь особливий німецький феномен — це питання постає в рамках всесвітнього процесу. Однак ми повинні вдумливо розглянути цю загальну проблему з позицій особливих умов нашої історії, наших академічних закладів і життєвих форм нашого суспільства. Промислова ера XIX і XX сторіч, що поволі прямує до свого

завершення, перебуває під знаком цієї проблематики. Так, довгий час існування гумбольдтівського Університету підпорядковувалося меті Університету для буржуазної еліти. Нам слід визнати, що такий заклад для такої еліти був довершеним, і нерідко цілий світ визнавав його за абсолютний взірець. Однак тут же ми змушені визнати, що закон нашої цивілізації полягає в тому, що за зростання наукової спеціалізації слід платити занепадом загальної освіти. Врешті-решт ми змушені визнати, що та сфера суспільства, яку називають "академічним світом", стала дещо сумнівною.

Пригадую собі мою юність: в університеті я застав ще останні вільгельмівські семестри, студіював під час Першої світової війни, а потім у перші важкі повоєнні роки. Ми всі знаємо, якими суворими були умови життя в тогочасній Німеччині. Республіка сумлінно намагалася зробити стару традиційну форму буржуазної і частково аристократичної елітарної освіти принципово доступною для всіх верств німецького населення. Стан студента перетворився на виправдану мету для всіх, хто за своєю духовною конституцією і за своїми схильностями прагнули студій, принаймні теоретично. Це означало кінець традиційної старої форми, витвореної для себе певним суспільним класом. Ставши студентом, я ще застав студентське життя в його традиційних зв'язках зі своїми стародавніми звичаями, що ланцюжком через покоління пронесли ідеали аристократії. Однак, по суті, це вже було вільне студентство, що шукало в Університеті життєвих форм і знайомств. До того ж пригадаймо собі, що емансипація від батьківського дому, віддавна пов'язана з початком студій, певною мірою делегувала господині, в якій поселявся студент, те виховне завдання, що раніше здійснювали в корпоративних формах військової служби та різноманітних об'єднань. Те, що цього виховання більше не існує, здається мені сьогодні великою втратою. Внаслідок цього перед молоддю постає нове завдання самовиховання, за яке вже не відповідають жодні інституції. Тут я з власного досвіду хочу зізнатися, з яким зачудуванням я спостерігаю, скажімо, за рівнем самовиховання американських студентів. Дивовижно, як із цих батярів, з якими не чуються певними навіть їхні батьки, за кілька років виростають увічливі, дисципліновані молоді люди з надзвичайно сильним почуттям здорового глузду. Ще ніколи не було так, щоб якийсь американський студент після десяти хвилин розмови зі мною не спитав, чи він ще сміє відібрати у

мене хвильку мого часу. Американські студенти робили це завжди, німецький студент такого зазвичай не питає. Звичайно, я тішуся, коли хтось хоче зі мною довше побалакати. Одночасно я захоплююся тим ступенем взаємної ввічливості, якого досягли там, так що кожен відвідувач навчився думати про інших відвідувачів, не кажучи вже про дослідника, чий час ти відбираєш.

Зрозуміло, що умови, за яких тоді студіювали, були зовсім інакші. Пригадую собі, коли я студіював у Марбурзі, то тринадцятий студент дістав у подарунок від міста золотий годинник, — так раділи всі з цього приросту. Сьогодні, либонь, все було б навпаки. Сьогодні ми з превеликою радістю вшанували б студента, який би символізував скорочення кількості студентів із тридцяти тисяч до трьох, — і то чимось значно більшим, ніж золотий годинник. У його особі ми б ушанували повернення до розумного співвідношення між викладачами й учнями, а заодно й повернення до тих шансів освіти, які б дійсно поєднувалися з нашими навчальними та дослідницькими завданнями.

Я дуже далекий від романтичної ідеалізації моєї академічної юности. Ті труднощі, на які наптовхнулася молода Ваймарська республіка — в тому числі в царині університетів — дуже добре відомі. Так, саме на прикладі Університету можна було чітко достерегти, як мало німецьке суспільство було приготоване до завдань парламентської демократії і наскільки бракувало йому системи відбору, яка б дійсно стала справою всіх прошарків суспільства. Зрозуміло, це не був найутішніший аспект тогочасного університетського життя. І все ж, студент тодішнього університету міг, можливо, ліпше, ніж будь-де і будь-коли довідатися, який велетенський тягар традиції лежав на тодішньому німецькому університеті, що його у стародавні часи сформувало елітне суспільство. Попри це, можна сказати, що у Ваймарській республіці існувала жива напруга між ідеологічною заданістю, як наслідком традицій колишньої Німеччини, і пошуком та творенням нових ідеалів, — а отже, і справжня свобода, що виявлялася у вільному виборі інтересів — і для викладачів, і для учнів. Водночас відомо, яка хибна націоналістично-реакційна ідеологія вже тоді визрівала в університетах Ваймарської доби, ідея, що призвела до панування нацистів. Значно менше відома, — і за кордоном, і молодшому поколінню, — та обставина, що саме ця фашистівська ідеологізація університетів, яка при-

звела до захоплення влади Гітлером, за кілька років зазнала краху саме серед студентства. Наслідком цього був терор з боку партії і таємної поліції. Зі зростанням воєнного божевілья і злочинного продовження війни цей терор, особливо супроти студентів, усе посилювався. Однак в цілому не слід піддаватися облуді: ідеологізація науки та академічного вчення відбувалася тільки у крайніх випадках, про які сьогодні згадують неохоче і яких тодішній розумний, спраглий освіти і знань студент намагався уникати.

Ми дісталися до найнедавнішого періоду, що передуює нашій сучасності, тобто до епохи, яка знову взялася до відбудови вільного Університету і суспільства. Вочевидь, саме тоді вже закладено підвалини проблематики сьогоdnішнього Університету. Попервах запанувало щось на кшталт реставраційного шаленства. А саме ідея, нібито у сучасному індустріальному суспільстві існує щось таке, як *raisonneur neutre*, певна нейтральна позиція академічної інституції Університету в державі. Весь наголос моєї доповіді полягає в тому, щоб довести, що це зовсім не так. Жодна свобода нам не гарантована, коли ми самі не зуміємо заповнити той невеличкий простір свободи, який нам залишено. Так, відбудова університету в Гайдельберзі почалася з вимоги позбутися залежності від традиції, що вже не могла бути стрижневою і живою, а з іншого боку, залучити в нових формах все те, що в цій традиції було життєдайного і цінного. Отож, ми в Гайдельберзі, — а я з 1949 року також брав в цьому участь, — спробували надати нових форм студентському життю, співжиттю студентства і в такий спосіб започаткувати нову традицію. Все це заламалося на самому студентстві — і то з дуже принципових причин. Прірва між тими, хто повернувся з війни, і зеленими та недосвідченими молодими людьми, що наприкінці 40-х прийшли в університети, не дозволяла на жодне об'єднання, з якого могла б постати якась нова студентська традиція. Виявилось, що бракує тієї формотворчої сили, яка б уклала співжиття студентства за його власними вподобаннями. Пізніше до цього додався і теперішня визначальна проблема нашого академічного існування: масовий вибух кількості студентів. Ніхто в цілому світі не був до цього готовий. І це теж було процесом всесвітнім. Проте ми в нашій німецькій традиції були до цього особливо неприготовані. Попри те, взірець академічної освіти завжди змушував нас прагнути до запровадження досліджень, в яких би принаймні можна було взяти участь. Це був той

ідеал, що перетривав завдяки буржуазній шкільній та освітній культурі XIX сторіччя, хоч вже на початку XX сторіччя він і звироднів до простого способу виправдання. Разом із перетворенням університетів на масові неминуче мусили постати структурні проблеми, для яких ми не могли знайти рішень у простій кількісній розбудові інституційних форм Університету.

Результатом цього стало трикратне відчуження, що спіткало спільноту викладачів і учнів та їхнє становище в суспільстві.

По-перше, воно стосувалося того самоочевидного стосунку між академічним викладачем та його студентами, що був такий властивий колишньому *universitas scholarum* і з часів якого виводиться існування і побутування звертання *побратими**, бо всі ми — чи професори, чи студенти — чуємося належними до спільного *братства*. Очевидно, що це перетворилося у принципово нерозв'язну проблему. На щастя, довкола кожного, хто має щось сказати, все ще громадається ті, котрі прагнуть не тільки здобути диплом і добре скласти іспит, а й нав'язати контакт із цією особою. Коло, що збирається довкола академічного викладача, у природничих науках та медицині до певної міри запрограмоване іншими закономірностями. Тут ідеться про місце в лабораторії чи участь у клінічній праці, що дозволяє безпосередній стосунок між дослідниками, викладачами та студентами. Хоча й тут присутність провідного дослідника дещо нівелюється внаслідок бюрократизації управління, що їй доводиться присвячувати надто багато власного часу. А скрізь там, де такі умови вже не слугують засобом і формою прямого контакту між викладачем і студентом, його збереження перетворилося на невіршальне завдання, схоже до подолання безконечних величин. Статистично важко виразити те викривлення пропорції між числом професорів та студентів, яке властиве Німеччині та деяким іншим у цьому сенсі відсталим європейським країнам. Я не знаю, як справи у східному світі. Хай там як, але звичка триматися за старі форми викладання, які ми з добре зважених причин все ще захищаємо, ставить сьогоднішнього викладача перед непомірним завданням, платити за яке доводиться, зрозуміло, студентіві, — студентіві, для якого доступ до свого вчителя вже перестав бути чимось природним. Через це викладачеві залишається те єдине, чого він лише й може по-справжньому навчити: особистий взірєць, що подається не інакше, як з викладацької кафедри. Збільшення

*В оригіналі *commilitonen* (від лат. *militia* "військо"): традиційне звертання студентів між собою. — Прим. перекл.

викладацького складу коштом асистентів у дуже багатьох сферах академічного викладання не можна розглядати як усунення цього дефіциту.

Друге відчуження, яке стосується як професорів, так і студентів, — це відчуження поміж самим науками. Де — під натиском поділів на фракції та департаменти, що внаслідок кількісного зростання інституцій стало неминучим явищем, — подівся отой *universitas litterarum*? Не можна заперечити, що це подрібнення веде до розпаду Університету на окремі фахові школи, більш-менш надійно одна від одної відгороджені. Було зроблено все можливе, щоб не допустити, аби новий переділ факультетів став занадто безглуздим, а органічні зв'язки вже надто б перерізувалися. Однак переривання духовного кровообігу, який становить саму суть Університету, все ж неминуче сталося. У викладацькій справі окремі науки надто мало знають одна про одну. У дослідницькій ділянці, можливо, все набагато краще. І знову-таки, платити за це змушені студенти.

Третя проблема, либонь, найсерйозніша. Нагадаю, що властивим завданням університетських студій Гумбольдт називав не відвідування лекцій, не приготування добрих доповідей, що стосуються вузьких дослідницьких ділянок у рамках семінарів тощо, а — *життя ідеями*. Саме воно і стало для сьогоднішніх студентів невимовно важкою вимогою. Бо відчуження стосується власне кожного зокрема супроти всіх решти, супроти суспільства, в якому студенти живуть. Скидається на те, що разом зі студентами виник новий професійний стан. Все це має свої економічні та суспільні причини. Однак кожен, хто хоч трохи поважно ставиться до своїх студій, знає, що стан студентства є не більш як приготуванням до справжнього місця у суспільстві, тобто до професії. І це у нас в Німеччині, внаслідок структури та історії нашого суспільства, перетворилося на особливу проблему, спричинену власне своєрідними перевагами нашої наукової культури.

Спробуймо перевести погляд із дня сьогоднішнього на день завтрашній. Але не так, як це зробив би провидець. Хоча гомерівський провидець, грецький провидець, відзначався саме тим, що не міг розпізнати майбутнього, не знаючи минулого і теперішнього. Тут йдеться про засадничу проблему. Я маю на увазі те, що відбувається поза академічним світом. Що діється з ідеєю Університету у світі, який все більше плекає в собі недовіру до цілого сегменту життя, що виростає в нього, і вже

не може слухати жодної відозви без недовіри? Як насправді можлива та ідея, яка, правдоподібно, залишається ще єдиною притягальною в академічних студіях, — загальна освіта через участь у дослідженні?

Бо де ж місце ідеї, як не в реальності? У Платона є висловлювання, що в цьому випадку змушує нас замислитися. Воно звучить так: “Неможливо собі навіть уявити жодного міста, в якому ідея міста була б цілком втрачена і взагалі вже не впізнавана.” Хіба ж це не є нашим завданням — споглядати ідею не як віддалений взірець, а вчитися розпізнавати її у конкретній реальності? У нашому випадку це передбачає визнання і виправдання того, що перебуває поза академічним світом. Великою ілюзією, під яку надто довго підпадало академічне життя в Німеччині, було б і далі плекати мрію про *res publica litteraria* — республіку вчених, — що на підставі старих привілеїв Середньовіччя чи Новочасної епохи творення держав становила б замкнений світ у собі, яка б втілювала і гарантувала ідеал академічної свободи. Наше завдання полягає радше в тому, щоб по-новому визначити сенс академічної свободи. Ми живемо в сучасному індустріальному світі, в сучасній бюрократичній державі, в заорганізованому аж до найменших дрібниць ладові суспільного життя, від якого всі залежимо. І в цьому устрої ми дістали невеличкий і скромний простір свободи. Саме в ньому розгортається наша діяльність як викладачів-дослідників і учнів-дослідників. І це воістину багато — в такий спосіб бути вилученим зі щільної мережі сучасного професійного життя і політичного організаційного устрою, — вилученим задля чогось важливого. Тут вже не місце романтичним ідеям про гарантовану академічну свободу. Для нашої діяльності необхідна інша легітимація, і ми мусимо її створити.

Однак тут є ще інша позауніверситетська сфера, не менш життєво необхідна і неминуча, хоч якою б сумнівно вона не була в суспільній реальності нашого часу. Я маю на увазі віддаленість від практики, яка за своєю істотою вкорінена в інститути дослідження і навчання. Ми ж бо знаємо цей перехід зі світу дослідження і навчання у світ професійної практики і те переучування, що під час цього завжди стається. Через те вже стало загальним правилом звинувачувати Університет у його відірваності від життя і мріяти про поліпшення стану справ. Тим часом я не вважаю, що це узбіччя академічного світу є чимось, що ми можемо і повинні змінити шля-

хом реформ, через зміну інституційного підходу в цілому і внаслідок відкритості до так званого реального життя. Ми маємо справу з проблемою, що залягає набагато глибше, що не обмежується тільки викладанням і навчанням, знаннями і вміннями у царині вищої школи. Я підступаюся тут до однієї справи, яку трішечки маю право називати і своєю власною. Це не означає, що я маю намір виголосити тут високомудру доповідь. Я також аж ніяк не збираюся випускати з уваги те, що, розмірковуючи про особливості людського співіснування, ми маємо справу з особливим випадком навчання і викладання. Отож тут вже не йдеться тільки про освітню ситуацію в Німеччині та ідею німецького Університету, а про певну засадничу антропологічну проблему, що виступає, без сумніву, в усіх культурах, в усіх закладах шкільництва та виховання. Йдеться про становище людини у природі. Йдеться про те, що людина цілком своєрідно — на відміну від тварин — є суспільною істотою, яка дещо виловлюється з примусу потягів, диктату інстинктів, з раз і назавжди заданої ієрархії, — всього того, в чому звичайно здійснюється життя природи і в що ми, люди, неминуче також залучені.

У своїй *Політиці* Арістотель спробував визначити константи нашої людської природи, які лежать в основі політичного завдання, що ним є становлення людського життєвого ладу і способу життя. Вирішальним кроком природи він називає той момент, коли вона, попри властиві багатьом видам тварин системи комунікацій, обдарувала людину мовою, а разом з нею і можливістю відсторонення, а отже й облудою, брехнею, самообманом, — словом, усіма великими двозначностями нашого людського буття. Очевидно, що вони невідступно пов'язані з природою людини, яка полягає у пошуках засобів і шляхів до якихось далеких цілей, готовності складати жертви задля цих віддалених цілей і, взагалі, — умінню відсувати на задній план ті первинні триби, що діють в нас: страх і жадобу. Говорячи сучасними термінами, готовність взяти на себе всю пов'язану із працею аскезу. Ми справді маємо підстави розглядати працю як щось специфічно людське, тому що те, завдяки чому виникає праця, — це постійна відмова від первинних потягів. Все це, як мені здається, пов'язане з особливістю людини — володінням мовою. Жити у цій небезпечній дистанції до нас самих, що іноді може заволодіти душевним життям людини у такий моторошний спосіб, як, скажімо, у феномені самогубства, або ж у цьому жахливому по-

сагові людства — веденні війни проти свого ж виду, чого у природі звичайно не буває. Коли ми з'ясуємо це, то зрозуміємо, що ця дивовижна і небезпечна особливість людини — жити на дистанції і постійно цю дистанцію долати — цілкомовито суперечить природним потягам та інстинктивним потребам. Однак власне вона вимагає від нас можливості співжиття і побудови ладу цього життя. Усього цього від нас вимагають. Греки мали для цього слово, що його Арістотель уживає в такому ж контексті: *syntheke* — спільне подолання того, що має загальну чинність. Уся правова система з усіма її обмеженнями, уся сукупність наших інститутів і звичаїв, все те, що в сучасній психології називається *соціалізація*, все це виростає із цієї важкої особливості людини. Безконечний процес навчання, наприкінці якого нема знання. Долею нашого бажання вчитися і бажання знати є недосконалість. Релігіям вдавалося шукати і знаходити відповідь, що мала владу над душами, а в історії західної цивілізації сформувався такий тип мислення, що в постаті грецької відповіді, ми його знову і знову оживлюємо. Це та відповідь, яка пов'язана із поняттям *theoria*, теоретичного знання. Цей ідеал теорії здавався грекам взірцем божественного, відображенням споглядального духа, що поєднує в собі самого себе і все суще. Але греки ніколи не забували, що цей ідеал *теорії*, тобто життя у чистому спогляданні; мислення, що бачить речі такими, якими вони є, — то не посаг, просто даний людині, а в кращому разі лишень можливість набутку, завжди умовна і обмежена. За умов звуження практично-політичного життя, яке греки провадили між собою, їм не треба було говорити, наскільки мізерним був простір теорії у їхньому бутті. Таким він є і для нас. Це — пропозиція суспільства, яка надає нам цей простір обмеженого типу, і полягає вона в тому, щоб розвивати цей простір теорії не яко привілей певного стану, а як людську можливість, дешицею якої володіють всі і розвивати яку на вищому рівні, на вищому для всіх рівні, є нашим спільним завданням.

А що для того, хто тільки-но завершив теоретичну освіту, стрибок у практику нерідко приносить розчарування і завжди означає потребу перевчатися, а часто-густо скидається на відмову від абстрактного, далекого від життя, непрагматичного мудрування, накопиченого в результаті цієї освіти, — все це проблема зовсім не нова. Мені здається, що вона тісно пов'язана з прадавньою проблемою бажання знати і потреби зна-

ти, яка залягає в самій основі нашої людської природи, у цій вилоненості людини із природного ладу. Все це Платон у незабутній спосіб унаочнив у своїй відомій притчі. Я маю на увазі історію про печеру, в якій сидять прикуті люди. Їхні погляди скеровано завжди на одну стіну, де відбиваються тіні. Тривалий час, спостерігаючи за ними, ці люди заучують по-статі, що одна за одною відображаються на стіні. Досвід означає для них те, що вони починають орієнтуватися і передбачати, що буде згодом. Аж доки хтось не звільняє прикутих, не розвертає їх до іншого боку і не виводить із печери — на сонце і світло справжнього світу. Проте коли хтось із цих звільнених врешті-решт буде змушений повернутися з ясного дня назад до печери, то ті, що залишилися там прикутими, висміють його засліплення, через яке він не зможе зорієнтуватися у цій раптовій темряві. Історія, яку я розповів, цікава і в нашому контексті. Вона зображає неминучу напругу між правдивим знанням, знанням у ясному світлі загального і всечинного, — і прагматичною правильністю, спритністю і метикуватістю, що в них ми вправляємося щодня. В обох випадках нам загрожують неминучі упередження. З боку тих, що завжди дослухалися тільки до голосу прагматичної метикуватості, він виявляється в тому, що на пришельців іззовні дивитимуться як на цілковитих сліпців. А інші, яким здається, ніби вони пізнали істину, піддаються спокусі зневажити невдячне заняття — намагатися збагнути якийсь лад у мороці печерного існування. Ця історія з цілковитою ясністю показує: вільного мислення, що не було б прив'язане до жодних умовностей — політичних, економічних, психологічних, емоційних, — просто не існує. Життя змушене підпадати під все нові умовності. Серед умовностей нашого суспільного життя, серед тих обмежень, в які всіх нас втискають народження і досвід і які стають нашою долею, слід оберігати призначений кожному з нас простір свободи. Я маю на увазі, що з цієї історії ми можемо зробити висновки для власних роздумів; можливо, навіть знайти якусь відповідь на ті питання, які непокоять нашу молодь, — як знайти той простір свободи, в якому вона зможе зреалізувати свої можливості.

Я говорив про три відчуження, перед якими ставить усіх нас, — викладачів і учнів, — сучасний масовий Університет. Я хотів би вказати на позитивні можливості, які нам ще залишаються. Насамперед ми повинні навчитися розглядати свободу, що дає нам змогу провадити теоретичне життя, як

завдання, а не якусь даровану даність. Це завдання пов'язане з неймовірними труднощами. Адже ми живемо в суспільстві, яке задля збереження власного ладу вчить нас усіх звикати і пристосовуватися до даностей буття, ще й за це винагороджує. Суспільство привчає до всього того, що, кажучи образно, неначе обриси тіней, пропливає стіною печери, і орієнтуватися в чому є прагматичною мудрістю для всіх нас. Чим за таких обставин може бути Університет? Я не перебільшу, кажучи, що вже сама участь у дослідженнях за такої великої кількості сучасних студентів є правдивим шансом. Але вже навіть неясне відчуття, що тут є люди, які з позиції участі у дослідженнях промовляють до них і висловлюють свою думку щодо питань, які бентежать усіх, — це вже щось. Можливо, відчуження між викладачами й учнями бодай трішечки зменшиться, коли ми збагнемо, наскільки важливо побачити, що всупереч формуванню суспільної свідомості силами сучасності, переповненими боротьбою ідеологій та інтересів, конкурентною боротьбою сучасного суспільства, — попри те залишається щось таке, як *universitas scholarum*. Вона існує задля суто теоретичного зацікавлення, не питаючи *cui bono* (кому це вигідно?), вільно від цензури і загальних упоряджень чи то з боку уряду, який уже знає істину, чи то з боку економічної системи, навколо функціонування і процвітання якої все обертається, — тобто досвідчимо участь у дослідженнях. Це означає — всупереч аматорському поглядові — не стільки здатність зробити справді власний внесок у дослідження. Найшляхетнішими посередниками між нами — невеликою кількістю викладачів — та великою масою студентства є ті, що бодай намагаються зробити власний внесок. Не всім суджено цього досягти. Однак професор без студентів, які намагаються увійти в науку, був би позбавлений своїх найкращих перекладачів, найкращих посередників.

Я маю на увазі передусім те, що заняття наукою породжує кепських глядачів телебачення і читачів газет. Бо ми завжди допитуємося, що за цим стоїть, які інтереси входять у гру, чому нам повідомляють щось, — чи не для того, щоб ми залишалися в необхідних межах суспільного ладу? Знову наважитися на власне судження, а не просто поділяти чийсь погляд — ось що ще й досі, бодай у скромних формах, доступних сьогодні кожному, вможливлує зустріч із дослідженнями. У цьому я бачу найбагатіше завдання, що постає перед сьогоднішнім студентом. І це саме те, за що його і нас

найбільше критикують, — що ми не даємо жодної ідеологічної скерованості, ба навіть жодної вказівки, як потрібно поводитися у конкретних ситуаціях майбутнього професійного життя. Ми заздалегідь знаємо і згодні з тим, що новоспечений випускник зазнає шоку, коли після закінчення студій буде змушений увійти в професійне життя і витримати пов'язаний із цим тиск пристосування. Любов, університетські товариші — ось критерії, за якими, либонь, кожен студент, що поважно ставився до своїх студій, мав би помітити, що він вийшов не з порожніми руками, себто набув здатності власного судження, а не просто дозволяє собою маніпулювати.

Друге відчуження, яке я зобразив, стосувалося спеціалізації наук і відокремлення цілої сфери знань і умінь, навіть у ділянці *litterae*. Сьогоднішній Університет розпадається на самі лише спеціалізації. І тут теж я не маю жодних ілюзій, бо сам дослідник перебуває під тиском спеціалізації знань. Він замкнений у межах своїх умінь, а відомо, наскільки це позначається на викладанні. Це особливо помітно, коли ми старіємо і спостерігаємо за виникненням нових дослідницьких тенденцій у власному фахові, за якими, можливо, ще й можемо встежити з ліберальністю справжнього дослідницького наставлення, однак, по суті, вже не відчуваємо своєї причетності до них. Вже й самим дослідникам, а також тим, хто живе науковим життям, нелегко втримати темп у власному фахові. І все ж, тут ідеться про ті самі речі: розвивати у студентів здатність власного судження і сміливість власного мислення. Тут учителі можуть допомогти лише тоді, коли вони здатні усвідомлювати власні упередження, коли не втратили необхідної фантазії для бачення нових можливостей. Самокритика і критика з боку інших для кожного справжнього вченого і дослідника є правдивим життєдайним повітрям. Це не завжди приємно. Я аж ніяк не стверджую, що бути критикованим приємно. В таких випадках кожен стає дещо пригніченіший і ще більше сумнівається в собі, ніж завжди. Це стосується і викладачів, і учнів — обравши це, ми обрали нашу долю.

І, нарешті, третє питання — те, що я вважаю найгіршим у нашій ситуації. Стало взагалі невимовно важко знайти справжню солідарність у дії. Гадаю, що й тут слід широко розплющити очі, аби побачити, де щось подібне ще існує. В певному обсязі і певний час — у родині. Тому ніхто, ким довший час опікувалася родина, не має применшувати значення цього досвіду. Але й емансипація від сім'ї означає зде-

більшого, якщо не завжди, прилучення до нової солідарності, здобування друзів, ознайомлення з професійним етосом тощо. Словом, вільна спільнота тих, хто визнає принцип солідарності, не перестала приймати нас, хай навіть ми в нашому державному організмі є громадянами в позиції *поза грою*. І ця позиція з демократичного погляду надзвичайно зле кваліфікована і мало шанована.

Я наближаюся до завершення. Позбудьмося ілюзій. Бюрократичні системи викладання і навчання все більше опановують нашу сферу, однак особистим завданням кожного залишається віднаходження власного простору свободи. Знайти свій простір свободи і навчитися в ньому рухатися — це завдання нашого людського життя взагалі. На рівні дослідження це означає: знайти питання, справжнє питання. Ви всі знаєте, що початківець все ставить під сумнів, бо це — прерогатива юности, яка в усьому шукає новизни і нових можливостей. Пізніше ми поволі вчимося розуміти, що багато речей є неможливі, і врешті визріваємо до того, щоб знайти дійсно відкриті питання, а відтак і наявні можливості. Мабуть, найшляхетніше в оцьому неминучому витісненні Університету на узбіччя політично-суспільного життя — те, що ми разом із молоддю, а молодь з нами зуміємо знайти можливості, а отже, і способи формування нашого власного життя. Ось цей ланцюг поколінь, що проходить крізь такий заклад, як Університет, де вчитель і учень зустрічаються і знову розходяться. Учні стають вчителями, а з впливу вчителів постають нові вчення — так твориться всесвіт, який, без сумніву, є чимось більшим, ніж всесвіт знання, більшим, ніж всесвіт навчання, бо є чимось, де з нами щось відбувається. Я маю на увазі, що цей маленький академічний всесвіт все ще залишається однією з небагатьох можливостей зазирнути наперед у великий всесвіт людства, яке має навчитися зводити поміж собою нову солідарність.

Переклав з німецької *Юрко ПРОХАСЬКО*

Перекладено за виданням:

Hans-Georg Gadamer. "Die Idee der Universität:
gestern, heute, morgen" //

Die Idee der Universität: Versuch e. Standortbestimmung /
M. Eigen та ін. — Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo:
Springer, 1988. — С. 1-22.

Copyright © 1988 by Springer-Verlag Berlin Heidelberg

Юрген ГАБЕРМАС

Jürgen HABERMAS



Ім'я найвідомішого філософа сучасної Німеччини фігурує в її післявоєнній культурній історії не тільки в підрядкових примітках, але й у переліку дієвих осіб. Активна громадянська позиція і вишукана філософська аргументація переплітається в його текстах настільки, що деколи важко розрізнити, де говорить публіцист-моралізатор, а де — нейтральний теоретик.

Народився філософ 1929 року у Дюссельдорфі, вивчав філософію, історію та психологію в університетах Геттінгена, Цюриха і Бонна. Вже перший публіцистичний виступ студента Боннського університету, рецензія на появу книжки Гайдеггера “Вступ до метафізики”, проілюстрував настрої молодого покоління німців, які вважали 1945-ий роком звільнення і вірили у шанс побудови демократичного суспільства. Після захисту дисертації про Шеллінга (“Абсолютне та історія”, 1954) Габермас отримав запрошення від Теодора Адорно до співпраці у Франкфуртському інституті соціальних досліджень — осередку франкфуртської школи і критичного марксизму. Власне у ці роки філософ сформувався як найяскравіший представник цієї школи, що вивів її з глухого кута негативізму, переосмислюючи “критичну теорію” в контексті нових реалій західних індустріяльних демократій і доповнюючи її ідеями психоаналізу, феноменології, аналітичної філософії, сучасної соціології. З 1964 року Юрген Габермас — професор філософії та соціології Франкфуртського та Гайдельберзького університетів, а з 1971 — директор Інституту Макса Планка у Штарнберзі.

Габермас зумів “перекласти” “критичну теорію” на мову соціальної науки та філософії, знайти ґрунт для нормативної критики суспільства, що переживало структурні трансформації. Цьому була присвячена його докторська дисертація *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (“Структурні перетворення у сфері відкритості”, 1962),

в якій автор запропонував поняття “*Öffentlichkeit*”, яке наприкінці цього ж десятиліття стало ключовим для цілого покоління революційної студентської молоді. (В українській мові вислів “сфера відкритості” найадекватніше передає значення німецького слова “*Öffentlichkeit*”, яке означає публічну сферу критичної дискусії.) Тільки у цій сфері відкритості Габермас бачить можливість для побудови критичного діалогу. Так філософ, спираючись на теорію мовних актів, розроблену в межах англо-американської аналітичної філософії, приходить до поняття комунікації та комунікативного розуму *Erkenntnis und Interesse* (“Пізнання та інтерес”, 1968), *Theorie des kommunikativen Handelns* (“Теорія комунікативної дії”, 1981). Свою ідею “ненасильницької комунікації”, на противагу до “стратегічної” чи “технічної” комунікації, він будує на природних властивостях мовлення, де кожен, володіючи мовою, є рівноправним і автономним учасником “розумного” дискурсу.

Оригінальність філософської теорії Габермаса у тому, що він пов’язав поняття розуму з емпіричною теорією соціальної еволюції, яку розробили Маркс, Вебер і Парсонс. Це означає, що філософське поняття розуму не є незалежним від емпіричних спостережень і повинне постійно підтверджувати себе в діалозі з конкретними науковими дисциплінами, які відображають факт функціональної диференціації суспільства. Діалог філософії з окремими науками Габермас ілюструє то на прикладі психоаналізу — “Пізнання та інтерес”, то на прикладі теорії соціальної еволюції — *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus* (“До реконструкції історичного матеріалізму”, 1976), то на прикладі теорії суспільства (“Теорія комунікативної дії”, 1981), то на прикладі теорії права — *Faktizität und Geltung* (“Фактичність і значимість”, 1992).

Формулювання і поняття Габермаса справили помітний вплив на сучасну думку. Поняття емансипації, теоретично-пізнавального інтересу, комунікації, дискурсу, які він запропонував у 60-ті роки, у 70-ті були розвинені в концепції “кризи легітимності пізнього капіталізму”, а у 80-ті доповнені термінами й афоризмами, що поширились не тільки серед учених, але й широкої публіки (“колонізація життєвого світу”, “нова непрозорість” тощо).

Юрген Габермас бере активну участь в обговоренні реформи німецького університету. Роздуми, які пропонуємо увазі читача, він виголосив на одному з семінарів з нагоди святкування 600-ліття Гайдельберзького університету.

Юрген ГАБЕРМАС

Ідея Університету – навчальні процеси

I

У першому числі часопису “Die Wandlung” (“Перетворення”), який заснували Карл Ясперс і Альфред Вебер, Дольф Штернбергер і Александр Мічерліх, читаємо промову філософа, виголошену після його повернення з внутрішньої еміграції на свою катедру 1945 року з нагоди поновного відкриття Гайдельберзького університету: Карл Ясперс “Оновлення Університету”.

З ентузіазмом нового почину, що його обіцяла тогочасна історична ситуація, Ясперс розвинув у цьому виступі провідну думку своєї праці “Ідея Університету”, яка вперше з’явилася 1923 року, а 1946 була перевидана. Через п’ятнадцять років, у 1961 році, ця книжка вийшла в новому опрацюванні. За той час Ясперс встиг розчаруватися у своїх сподіваннях. Нетерпляче, мало як не заклинання, звучать його слова з передмови до нового видання: “Або німецький Університет удасться зберегти шляхом відродження ідеї, рішуче втілюючи намір створити нову організаційну форму, або ж його спіткає кінець у функціоналізмі велетенських шкільних та освітніх закладів для науково-технічних кадрів. Тому необхідно, керуючись цим задумом, накреслити можливість оновлення Університету”.¹

Ясперс все ще природно виходить із засновків, які своєю появою завдячують прихованій соціології Німецького Ідеалізму. Згідно з нею інституційні порядки є формами об’єктивного духу. Інституція спроможна функціонувати лише доти, доки вона живцем втілює притаманні їй ідеї. Тільки-но дух відли-

¹ K. Jaspers, K. Rossmann, *Die Idee der Universität*. – 1961.

не з неї, вона застигає як щось абсолютно механічне, неначе бездушний організм, перетворений на мертву матерію.

Так само й Університет вже не утворює цілості, як тільки-но розпадеться об'єднувальна зв'язка його корпоративної свідомості. Функції, що їх Університет виконує для суспільства, повинні, так би мовити, із середини узгоджуватися з визначенням мети, мотивами і діями його членів, що співпрацюють за принципом розподілу праці (через плетиво намірів). У цьому сенсі Університет зобов'язаний інституційно втілювати і водночас мотиваційно закріплювати певну форму життя, яку інтерсуб'єктивно поділяли б його члени і яка б навіть могла слугувати за взірець. Те, що від часів Гумбольдта називається "ідеєю Університету", є проєктом втілення певної ідеальної форми життя. Від інших ідей заснування ця ідея відрізняється ще й тим, що вона покликається не лише на одну з багатьох часткових життєвих форм ранньобуржуазного, стратифікованого за професіями суспільства, але й — завдяки своїй спорідненості з наукою та істиною — на загальне, на те, що передусє плюралізові суспільних життєвих форм. Ідея Університету відсилає нас до законів творення, за якими постають *всі* форми об'єктивного духу.

Навіть якщо поминути надмірну претензію на показовість, хіба не здається нереалістичним вже сам засновок — буцімто такий громіздкий витвір, як сучасна система вищої освіти, має відображати спільний, засадничий спосіб мислення його членів? "Лише той, хто носить у собі ідею Університету, може відповідно мислити і діяти на благо Університету".² Хіба не міг Ясперс винести ще від Макса Вебера, що організаційно оформлена реальність, в якій осідають функціонально спеціалізовані компоненти системи високодиференційованого суспільства, ґрунтується на цілком інших засновках? Функціональна спроможність таких підприємств і установ залежить якраз від того, що не існує зв'язку між мотивами членів та цілями і функціями організації. Організації вже не втілюють жодних ідей. Якби хтось захотів зобов'язати їх до ідей, то мусив би обмежити їхній оперативний простір до порівняно вузького горизонту життєвого світу, який інтерсуб'єктивно поділяють його члени. Одна з багатьох хвалебних статей, якими "Frankfurter Allgemeine Zeitung" полестила Гайдельберзькому університетові з нагоди 600-ої річниці його заснування, теж дійшла до протверезливо-

² Jaspers, Rossmann, 1961. — С. 36.

го висновку: "Покликання на Гумбольдта — найбільша брехня наших університетів. Університети не мають жодної ідеї".³ Під цим оглядом усі ті реформатори Університету, які, як і Ясперс, покликалися і дотепер усе слабшим голосом покликаються на ідею Університету, належать до тих, хто провадить ворожу модернізації культурну критику лише з позиції захисту.

Що ж, Ясперс звісно не був позбавлений ідеалістичних рис далекого від соціології, освітньо-елітарного, буржуазного культурного песимізму, себто від заплічної ідеології німецьких мандаринів. Але він був не єдиний, і навіть не найвпливовіший серед тих, хто в 60-их роках, вдаючись до ідей прусських університетських реформаторів, оскаржили запізнілу університетську реформу. 1963 року, за два роки після появи нової редакції Ясперсової праці, зі своєю книжкою під досить промовистою назвою "Самотність і свобода" виступив Гельмут Шельскі. А ще за два роки вийшла доопрацьована версія (вперше представленого 1961 року) меморандуму SDS* під заголовком "Вища школа за демократію". Три реформаторські праці від трьох поколінь — три різні перспективи. Усі вони позначені щораз більшим віддаленням від Гумбольдта — і щораз виразнішим соціально-науковим протверезінням стосовно ідеї Університету. Щоправда, попри відстань між поколіннями та зміни ментальності, жодну з цих трьох партій не вдалося цілком переконати в тому, що йдеться про певне критичне оновлення саме тієї ідеї: "Реформа Університету сьогодні, — вважає Шельскі, — це творення нових і перебудова нормативних її взірців, а отже, — повторення в дусі часу завдань, які здійснили для Університету Гумбольдт і його сучасники".⁴ І передмова, якою свого часу я представляв меморандум ССНС, закінчується реченням: "Можливо, тим, що вважають, ніби вони підтримують *тяглість* великої традиції, ця книжка здається провокаційною. Але ця критика така неблаганна лише тому, що свої масштаби вона виводить від найкращого духу самого Університету. Автори — тоді берлінські студенти, а сьогодні відомі й маститі професори, такі, як Клаус Оффе та Ульріх Пройс — ідентифікують себе з тим, на що колись претендував німецький Університет".⁵

³ K. Reumann. Verdunkelte Wahrheit // FAZ. — 1986. — 24. März.

* Sozialistischer Deutscher Studentenverband — Спілка Соціалістичного Німецького студентства, далі ССНС. — *Прим. перекл.*

⁴ H. Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit*. — 1963. — С. 274.

⁵ W. Nithsch, U. Gerhardt, C. Offe, U.K. Preuss, *Hochschule in der Demokratie*. — Neuwied, 1965. — VI.

Двадцять років і не надто наполегливо проведена, почасти знову згорнута організаційна реформа вищої школи відділяють нас сьогодні від спроб надати Університетові нової подоби в світлі його оновленої ідеї. Після того як чад полеміки щодо запровадженого тим часом групового Університету розвіявся, зневірені погляди блукають споляризованим краєвидом вищої школи. Чого можуть навчити нас ці двадцять років? Виглядає на те, що мали рацію ті реалісти, які, як зауважив Ясперс, ще після Першої світової війни оголосили: "Ідея Університету померла! Позбудьмося ілюзій! Не женімося за фікціями!"⁶ А може, ми просто хибно зрозуміли ту роль, що її все ще могла б відігравати така ідея для самоусвідомлення організованих в рамках Університету навчальних процесів? Чи справді університет на своєму шляху до функціональної специфікації в науковій системі, що зазнавала процесу прискореної диференціації, *змушений* був відкинути, мов відстріляну гільзу, те, що колись називалося його ідеєю? А може, університетська форма організованих наукових навчальних процесів ще й сьогодні залежить від *скупчення* (Bündelung) функцій, що не конче потребує якогось нормативного взірця, зате сприяє певній єдності в самотрактуванні дотичних до Університету особ — такі ось рештки корпоративної свідомості?

II

Можливо, достатньо одного погляду на *зовнішній* розвиток вищих шкіл, щоб відповісти на ці питання. Експансія освіти після Другої світової війни є тим *всесвітнім* феноменом, який дав підстави Т. Парсонсу говорити про "революцію виховання". У Німецькому Райху між 1933 і 1939 роками кількість студентів було скорочено вдвічі, зі 121 000 до 56 000. У 1945 році на території майбутньої Федеративної Республіки було лише 15 вищих шкіл. А в середині 50-х років 50 наукових вищих шкіл вже знову налічували близько 150 000 студентів. На початку 60-х стрілки наставлено на цільову розбудову третинного сектору. Відтоді кількість студентів зросла ще в чотири рази. Сьогодні понад мільйон студентів дістають освіту у 94 вищих школах.⁷

⁶ Jaspers, 1961. — С. 7.

⁷ Не враховано інших 94 вищих професійних школи та 26 вищих шкіл мистецтва. Пор. Н. Köhler, J. Naumann, "Trends der Hochschulentwicklung 1970 bis 2000" // *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 1984. — С. 32.

Однак ці абсолютні цифри набувають інформаційного змісту щойно на тлі міжнародних показників.

Майже у всіх західних індустріальних суспільствах після 1945 року починається тенденція до розширення формальної освіти, яка посилено триває до кінця 70-х років. У розвинутих соціалістичних країнах подібне зрушення припадає на 50-ті роки. В усіх індустріальних країнах частка середніх шкіл, підрахована ЮНЕСКО в абсолютних показниках на період з 1950 до 1980 року, зросла з 30 до 80, відповідна частка вищих шкіл — із 4 до 30. Паралелі в поширенні освіти в різних промислових суспільствах виявлено ще чіткіше, якщо, як це було зроблено в оголошеній другій доповіді МРІ про освіту, порівнювати селективність освітньої системи Федеративної Республіки з системами США, Великобританії, Франції та НДР. Незважаючи на різну побудову національних освітніх систем і попри всі відмінності в політичних та суспільних системах, стосовно до вищих ступенів кваліфікації постають приблизно ті ж величини. Якщо взяти за мірило освітньої еліти вищі академічні ступені (зазвичай, це промоція — захист кандидатської дисертації), то частка її коливатиметься між 1,5 та 2,6% серед випускників одного року. Якщо ж до неї застосовувати критерій завершення найважливіших форм академічних довгострокових студій (диплом, магістерська робота та державний іспит), то ця частка сягає 8-10% на один випуск. Автори другої доповіді про освіту поглиблюють це порівняння, охоплюючи ділянки якісної диференціації, і виявляють, наприклад, що закономірності публікування і оцінювана за зовнішніми показниками наукова продуктивність з окремих спеціальностей у різних країнах дивовижно подібні — цілковито незалежно від того, чи національні системи вищої освіти структуровані за принципом відкритості, чи радше скеровані на плекання і формування еліт.⁸ До того ж німецькі університети, попри весь затятий опір реформі, запроваджуваній державою, змінилися не лише кількісно. Найприкметніші риси самобутньої німецької спадщини затерто. В Університеті, побудованому за принципом ординаріату, застарілі ієрархії скасовано; з певним нівелюванням статусу ідеологія мандаринів також втратила своє підґрунтя. Винесення досліджень за суто університетські рамки та їхня внутрішня диференціація посилили розбіжності між навчанням і досліджен-

⁸ MPI für Bildungsforschung Bildungsbericht II.

ням. Одним словом: за своєю внутрішньою структурою масові університети у Федеративній Республіці теж уподібнилися до вищих шкіл інших індустріальних країн.

Отож з перспективи порівняльного міжнародного дослідження з соціології освіти постає картина, що накладає функціональне тлумачення. Згідно з нею, закономірності суспільної модернізації визначають також розвиток вищої школи, який, проте, у Федеративній Республіці, порівняно з НДР та іншими західними країнами, почав діяти із десятирічним запізненням. Згодом, у фазу найбільшого прискорення, освітня експансія виробила відповідні ідеології. Тодішню суперечку між реформаторами та захисниками неможливого для збереження *status quo* вели всі сторони, як видається, на підставі хибного засновку, боцімто йдеться про чи то збереження, чи то оновлення ідеї Університету. В таких ідеологічних формах відбувся процес, який не вітала жодна з цих обох партій — і який свого часу бунтівні студенти поборювали як “технократичну реформу вищої школи”. Здається, що під знаком реформи у нас відбулася лише нова хвиля диференціації наукової системи, яка, як і скрізь, стала функціонально самостійною. Вона потребує нормативної інтеграції в головах професорів і студентів тим менше, чим більше вона керується системними механізмами, а в продукуванні дисциплін інформації, придатної для технічного застосування, зорієнтовує професійні кваліфікації на сферу економіки та планового управління. Цю картину доповнюють прагматичні рекомендації вченої ради, які вимагають зміщення пріоритетів на користь системного управління, на користь дисциплінарної самостійності, на користь розмежування дослідження і навчання.⁹

Щоправда, ідейно-політичне “утримання” вченої ради відкриває простір для далекосяжних тлумачень. Обережні рекомендації не обов’язково передбачають той функціональний спосіб прочитання, що збігається із поширеним сьогодні новітньо-консервативним взірцем трактування. З одного боку, ставку зроблено на функціонально розрізнену систему наук, для якої нормативно об’єднувальна сила ідеального центру, закоріненого в корпоративній самосвідомості, була б лише перешкодою; з іншого боку, ювілейні дати залюбки використовують як

⁹ Wissenschaftsrat, Empfehlungen und Stellungnahmen; там само, Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem 1985; там само, Empfehlungen zur Struktur des Studiums 1985; Empfehlung zur klinischen Forschung 1985.

реторичну нагоду для того, щоб розпростерти над системно згуртованою автономією вищої школи традиційні покрови колишньої, цілком іншої автономії, а саме автономії в нормативному сенсі. Тим успішніше під цією заслоною вдосконалюються інформаційні потоки між частковими системами, що набули функціональної автономії між вищими школами та економічно-військово-адміністративним комплексом.

Із цієї перспективи свідомість власної традиції починає вимірюватися лише її вартістю; ця вартість якраз дорівнює величині дір, яку спроможний заткнути собою Університет, позбавлений своєї ідеї. Однак і це пояснення, із соціологічного погляду, могло бути лише виявом освітньої кон'юнктури, що підлягає тільки своїм власним циклам — і зовсім непідвладна політичним, тематичним і теоретичним віянням, поширенню яких вона сама сприяє.

Активна освітня політика, яку почали здійснювати у процесі гвалтовних модернізаційних змін на початку 60-х років, аж до кінця Великої коаліції, ґрунтувалася на міцній згоді всіх партій. Відтак під час першого уряду Брандта Федеративна Республіка пережила пік освітньо-політичної кон'юнктури — і початок поляризації. Від 1974 року почався нарешті спад, бо відтоді освітню політику вразила неспинна економічна криза з обох боків: з боку випускників — через ускладнені умови на ринку праці і з боку коштів та фінансування — внаслідок кризи громадських бюджетів.¹⁰ Отож те, що новітні консерватори подають сьогодні за реалістичну переорієнтацію освітньої політики, можна також розуміти як феномен прихованого планування освіти, що переважно зумовлено економічними і політичними чинниками.¹¹ Однак за умов, коли освітні кон'юнктури немов пронизують теми та теорії, навіть панівне сьогодні функціональне тлумачення не слід сприймати за чисту монету. Процеси диференціації, прискорені за ос-

¹⁰ K. Hüfner, J. Naumann, H. Köhler, G. Pfeffer. *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der BRD*. – Stuttgart, 1986. – 200 ff. Попівняй: K. Hüfner, J. Naumann. *Konjunktoren der Bildungspolitik in der BRD*. – Stuttgart, 1977.

¹¹ На користь цього промовляють і часові розбіжності в долі, що спіткала різні пропозиції до реформи освіти на національному рівні. Так, наприклад, минулого року п'ятдесят професорів Колеж де Франс подали французькому президентові свої пропозиції щодо реформи освіти. Їхній патос і наміри нагадують реформаторський клімат кінця шістдесятих років у ФРН. Інспіровані П'єром Бурдьє (Pierre Bourdieu) рекомендації надруковано в: *Neue Sammlung*, Jg. 25. – 1985. – Н. 3.

танні два десятиріччя, *не мають* підпадати під системно-теоретичний опис і підводити до висновку, начебто тепер університети цілком відірвалися від горизонтів життєвого світу.

Адже традиційне скупчення різних функцій під дахом однієї інституції, а також усвідомлення того, що процес здобуття наукового пізнання переплетений тут не тільки з технічним розвитком і підготовкою до академічних професій, але й із загальною освітою, засвоєнням культурної традиції і просвітництвом в політичній громадськості, могло б стати життєво необхідним вже для самого дослідження. З погляду емпірики відкритим залишається питання, чи не згаснуть врешті-решт імпульси наукових навчальних процесів, якщо спеціалізація останніх — винятково функції дослідження. Може виявитися, що наукова продуктивність значно пов'язана з університетськими організаційними формами, себто залежить від диференційованого в собі комплексу сприяння науковому настанництву, підготовці до академічних професій, а також участі в процесах загальної освіти, культурного самопорозуміння і творення суспільної думки.

Завдяки цьому дивному поєднанню функцій вищі школи все ще якимось закорінені в життєвому світі. Щоправда, загальні процеси соціалізації, засвоєння традиції і соціально-об'єднувального формування волі, через які репродуковано життєвий світ, *в самому* Університеті тривають лише за надзвичайно штучних умов наукового навчального процесу, запрограмованого на оволодіння пізнанням. Поки остаточно не урветься цей зв'язок, ідею Університету можна вважати ще не цілком мертвою. Однак не слід недооцінювати комплексності і внутрішньої диференціації цього зв'язку. Під час народження класичного німецького Університету пруські реформатори накреслили такий його образ, який навіює надто спрощений зв'язок між науковим навчальним процесом і життєвими формами сучасного суспільства. З позицій ідеалістичної філософії примирення вони наділили Університет такою силою всеохопності, яка вже від початку була для цієї інституції очевидно завищеною вимогою. Не в останню чергу саме цьому імпульсові ідеї Університету в Німеччині завдячує своєю притягальною силою — аж до 60-х років нашого сторіччя. Наскільки вона тим часом зблякла, відчутно вже з місця, де тривають наші доповіді. Той факт, що цю гідну подяки ініціативу висунув Міський театр, наводить на думку, що лише *extra muros* в ідею Університету ще можливо вдихнути нове життя.

Щоб увиразнити складність пов'язаностей між Університетом і життєвим світом, я хотів би очистити ядро університетської ідеї від шкаралущі її спрощень. Нагадаю спочатку класичні ідеї Шеллінга, Гумбольдта і Шляєрмахера, щоб відтак звернутися до трьох варіантів її оновлення у Ясперса, Шельські та реформаторів із ССНС.

III

Гумбольдт і Шляєрмахер пов'язують з ідеєю Університету дві думки. По-перше, їм ідеться про питання, як сучасна наука, звільнена з-під опіки релігії і церкви, може інституалізуватися без загрози своїй автономії з боку зовнішніх інституцій: чи то внаслідок наказів державної влади, яка уможливорює зовнішнє існування науки, чи то через впливи буржуазного суспільства, зацікавленого в корисних результатах наукової роботи. Гумбольдт і Шляєрмахер бачать розв'язання проблеми в організованій державою науковій автономії, що відгороджує вищі наукові заклади і від політичних втручань, і від суспільних імперативів. Крім того, Гумбольдт і Шляєрмахер прагнуть пояснити, чому гарантування Університетові зовнішньої форми внутрішньо необмеженої свободи є в інтересах самої держави. Така культурна держава бажана з огляду на благодатні наслідки, викликані всеоб'єднавчою і всеузагальнювальною силою науки, інституалізованої у формі дослідження. Якби сама лише наукова робота була віддана на розсуд внутрішньої динаміки дослідницьких процесів, а принцип, за яким "науку слід розглядати як щось ще не зовсім віднайдене і недоступне остаточному відкриттю"¹², зберігся б, тоді — в цьому обидва філософи були переконані — моральна культура, взагалі духовне життя нації мало б, як у фокусі, концентруватися у вищих наукових закладах.¹³

¹² W. von Humboldt. "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten" (1810) // E. Anrich (Hg.), *Die Idee der Deutschen Universität*. — Darmstadt, 1959. — С. 379.

¹³ "Принаймні не існує порядного і шляхетного життя ані для держави, ані для кожного зокрема, якщо завжди обмежені вміння у галузі знань не пов'язувати із якимось загальним сенсом. Для всіх цих знань держава, як і кожен зокрема, природно і необхідно бере засновком, що їх мусить обґрунтувати наука, і тільки з її допомогою знання можуть правильно зростати і вдосконалюватися." F. Schleiermacher. "Gelegentliche Gedanken über Universität im deutschen Sinn" (1808) // E. Anrich, 1959. — С. 226.

Ці обидві думки злилися в ідею Університету і пояснюють деякі найприкметніші властивості німецької університетської традиції. Вони роблять зрозумілими, по-перше, стверджувальну позицію Університету щодо держави, який сприймає себе як аполітичну університетську науку; по-друге, оборонну позицію щодо професійної практики, особливо ж до освітніх вимог, що можуть порушити принцип єдності навчання і дослідження; і по-третє, центральне місце філософського факультету у вищій школі, а також те особливе значення, яке загалом приписують ролі науки в культурі й суспільстві. Слово "наука" отримало в німецькій мові стільки конотацій, що в англійській чи французькій вельми тяжко знайти для них відповідники. Отже, з університетської ідеї випливає, з одного боку, перспективне (бо воно вказує на функціональну самостійність наукової системи) наголошування на автономії науки, яку, щоправда, варто було б сприймати лише "на самоті і на свободі", з відстані до міщанського суспільства і політичного громадського життя; а з іншого боку, загальна культуротворча сила науки, в якій необхідно рефлексивно підсумовувати всезагальність життєвого світу. Для оборонної позиції супроти міщанського суспільства і для внутрішнього зв'язку з життєвим світом як цілістю наука, у розумінні засадничої філософської науки, повинна відповідати надзвичайно своєрідним вимогам.

Реформатори того часу мали підстави уявляти собі науковий процес як певний нарцистичний, замкнений у собі циклічний процес дослідницького викладання, оскільки філософія німецького ідеалізму як така вимагала *єдності вчення і дослідження*. І якщо сьогодні дискусія на найновішому рівні дослідження і демонстрація цього рівня знань з навчальною метою — зовсім різні речі, то Шеллінг в своїх "Лекціях про метод академічних студій" показував, що форма педагогічного викладу впливає із самої конструкції філософської думки. "Суто історичному" викладові готових результатів він протиставляв розгортання "цілості науки методом внутрішнього, живого споглядання" для усвідомлення самої її побудови.¹⁴ Отже, цей тип теорії вимагав такої конструктивної побудови, яка б збігалася з навчальним курсом викладу цієї теорії.

Так само Університет мав би своїм внутрішнім стосунком до життєвого світу завдячувати всеузагальнювальній силі на-

¹⁴ F. W. J. Schelling, "Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums" (1802) // E. Anrich, 1959. — С. 20.

уки. Філософію реформатори наділяють єднальною силою у трьох аспектах: щодо, як кажуть сьогодні, культурної традиції, соціалізації і суспільного об'єднання. Фундаментальна філософська наука була, по-перше, закроєна *енциклопедично* і як така могла забезпечити, з одного боку, єдність у розмаїтті наукових дисциплін, рівно ж і єдність науки з мистецтвом і критикою, а з іншого, — правом і мораллю. Філософія пропонувала себе як форму рефлексії культури в цілому. Її основна *платоністична* риса мала забезпечити єдність дослідницьких і навчальних процесів. Бо, засвоюючись, ідеї укладаються в моральний характер того, хто пізнає, і звільняють його від будь-якої однобічності. Вивищення до абсолюту відкриває шлях до всебічного розвитку індивідуальності. Оскільки цей вид науки розвиває розум, “розсадники науки одночасно” можуть бути “загальними закладами освіти”.¹⁵ Врешті-решт, *рефлексивно-філософське підложжя* формування будь-якої теорії обіцяло єдність науки і просвітництва. Якщо сьогодні філософія перетворилася на предмет, який притягає езотеричну цікавість фахівців, то філософія, що виходила зі стосунку суб'єкта пізнання до самого себе, а всі пізнавальні змісти розгортала на шляху рефлексивного руху думки, могла задовольнити одночасно й езотеричне зацікавлення фахівця в науці, й екзотеричний інтерес нефахівця до самопізнання та просвіти.¹⁶ Філософія, виражаючи свою епоху мовою думки, як би сказав Гегель, була покликана замінити суспільно-об'єднувальну силу релігії примирливою силою розуму. Це дозволило Фіхте розглядати Університет, що всього-на-всього інституалізує таку науку, як місце народження майбутнього, емансипованого суспільства, і навіть як місце національного виховання. Адже ця вишколена рефлексією наука створює ясність не щодо речей, що так і залишаються для нас чужими, а щодо найглибшого коріння нашого життя: “Цієї ясності довкола себе, вже хоч би задля власного інтересу, повинно нині захотіти і з усієї сили їй сприяти кожне наукове тіло; відтак воно мусить, тільки-но набувши певної консистенції, нездоланно перелитися в організацію виховання нації як свого власного ґрунту, в ясність і свободу духу, і в такий спосіб підготувати і вможливити оновлення умов людського життя”.¹⁷

¹⁵ Schelling. — Там само. — С. 21.

¹⁶ E. Martens, H. Schnädelbach, *Philosophie — Grundkurs*. — Hgb. 1985, 22 ff.

¹⁷ J. G. Fichte, “Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt” // E. Anrich, 1959. — С. 217.

Ризиковані і нереалістичні елементи тієї ідеї Університету, що закріплена у відомих установчих документах, чітко виявлено в усьому обсязі лише після з'ясування умов, які необхідно було б виконати для інституалізації такої науки — тобто науки, що завдяки лише внутрішній структурі вже вможлилювала і гарантувала б одночасно єдність дослідження і теорії, єдність наук, єдність науки і загальної освіти, а також єдність науки і просвітництва.

Стисло зрозуміла єдність дослідження і теорії означає, що викладання і навчання провадять лише так, як того вимагає новітній процес наукового поступу. Наука зобов'язана відтворювати сама себе і в тому сенсі, що професура має виховувати для себе наступників. Майбутній дослідник — це єдина мета, задля якої Університет учених-дослідників взагалі бере на себе освітні завдання. В кожному разі, таке обмеження академічної фахової підготовки до виховання молодого покоління науковців, принаймні для філософського факультету, було досить переконливим, поки професуру доповнювало середовище їхніх же учнів — гімназіальних викладачів.

Окрім того, ідея єдності наук могла набути чинності лише тоді, якщо б вищі факультети підпорядкувати науковому проєктові цілковито перетвореного факультету вільних мистецтв і якщо б філософію, яка мала тут свою оселю, дійсно розвинути у підставову науку об'єднаних природничих та гуманітарних наук. Ось у чому сенс полеміки проти наук задля зарібку, проти розпорошення на спеціалізовані школи, проти вторинності тих факультетів, "які свою єдність" знаходять "не безпосередньо у пізнанні, а в зовнішньому гешефті". Доки, але відпочатку неслухно вивищеним наслідком виявилася вимога домінування філософського факультету, "тому що всі члени Університету, хоч до якого факультету вони належать, мусять бути закорінені в ньому".¹⁸

В інституційному сенсі передумовою єдності науки і загальної освіти була єдність навчителів і учнів: "Зв'язок викладач — учні цілком інакший, ніж раніше. Перший вже не слугує останнім, бо й ті, і ті обслуговують науку".¹⁹ Цей розрахований на кооперацію, засадничо егалітарний взаємодоповнювальний зв'язок слід було здійснити в дискурсивних формах семінару. Однак це несумісно зі структурою персоналу, яка незабаром постала в ієрархічно поділених інститутах

¹⁸ Schleiermacher, a.a. O. 259 f.

¹⁹ Humboldt, a.a. O. 378.

досліджень, орієнтованих на взірці експериментальних природничих наук.

Врешті-решт, ідея єдності науки і просвітництва виявилася надто оптимістичною, позаяк пов'язувала з автономією наук сподівання, нібито Університет у своїх стінах, немов у мікрокосмосі, здатний стати попередником суспільства вільних і рівних. Здавалося, філософська наука підсумовувала собою загальні компетенції цілого виду аж настільки, що вищі наукові заклади бачилися Гумбольдтові не просто верхівкою цілої освітньої системи, але й “вершиною моральної культури нації”. Щоправда, від самого початку було не зрозуміло, як просвітницько-емансипаторське завдання слід поєднати з політичною нейтральністю — тією ціною, що її Університет мав заплатити за державну організацію своєї свободи.

Цих інституційних передумов для здійснення основної ідеї німецького Університету або взагалі не існувало від самого початку, або їх упродовж XIX сторіччя втілювали все менше. Диференційована система працевлаштування вимагала, по-перше, наукової підготовки до все більшої кількості академічних професій. Вищі технічні школи, вищі торговельні школи, педагогічні вищі школи, вищі мистецькі школи вже не могли довше залишатися при університетах. По-друге, емпіричні науки, що вийшли з лона філософського факультету, почали керуватися методичним ідеалом процедурної раціональності, який прирікав на поразку будь-яку спробу енциклопедичного вміщення їхнього змісту в контекст загальнофілософського тлумачення.²⁰ Ця емансипація емпіричних наук означувала собою остаточний розпад цілісно-метафізичних пояснень світу. В атмосфері плюралізму світоглядів філософія втратила також і свою монополію на тлумачення культури в цілому. По-третє, наука розвинулась у важливу продуктивну силу індустріального суспільства. Вказуючи на Інститут Лібіга в Гісені, уряд Бадену, наприклад, вже 1850 року підкреслював “виняткове значення хемії для народного господарства”.²¹ Природничі науки втратили свою функцію творців картини світу на користь продукування технічно корисних, придатних для застосування знань. Умови праці для досліджень,

²⁰ Щодо реакції німецької філософії на цю нову ситуацію пор. H. Schnädelbach. *Philosophie in Deutschland 1931-1933*. – Frankfurt am Mein, 1983. – 118 ff.

²¹ J. Klüwer. *Universität und Wissenschaftssystem*. – Frankfurt am Mein, 1983, 1985.

організованих у формі інститутів, були допасовані не стільки до функцій загальної освіти, як до функціональних імперативів науки й управління. Бо, врешті-решт, академічна освіта в Німеччині служила соціальному відмежуванню залученої до сфери освіти міщанської верстви, моделлю для якої були вищі урядовці.²² Однак цим зміцненням професійно-станової диференціації між народною і академічною освітою були затверджені класові структури, які вперто заперечували універсальний зміст ідеї Університету, що містила обіцянку емансипації суспільства в цілому.²³

Що більше усвідомлювався цей зустрічний розвиток, то більше доводилося обстоювати ідею Університету перед тим фактом, що вона, по суті, деградувала до ідеології певного професійного стану з високим соціальним престижем. Для гуманітарних та соціальних наук період занепаду культури німецьких мандаринів Фріц К. Рінгер датує 1890-1933 роками.²⁴ У внутрішньому, захищеному владою середовищі цих мандаринів новітньогогуманістичний ідеал освіти перетворився на духовно-аристократичну, аполітичну, конформістську щодо влади самосвідомість освітнього закладу, чужого практиці, внутрішньо автономного і присвяченого інтенсивним дослідженням.²⁵ Втім слід бачити і позитивний бік. Ідея Університету в обох своїх виявах — як ідея і як ідеологія — спричинилася до слави і незрівнянного міжнародного успіху німецької університетської науки у XIX, і навіть аж до 30-их років нашого сторіччя. Вона-бо завдяки державно організованій науковій автономії передала диференціювання наукових дисциплін у відповідальність самій вивільненій внутрішній динаміці дослідницьких процесів. Під покровом лише зовнішньо засвоєного освітнього гуманізму природничі науки відразу здобули собі автономію і завдяки своїй дослідницькій роботі, організованій у формі інститутів, перетворилися — попри весь позитивізм — на плідний взірєць в тому числі і для гуманітарних та соціологічних наук, що на той час функціонували у формі семі-

²² L. von Friedeburg. *Elite – elitär?* // G. Becker u. a. (Hg.), *Ordnung und Unordnung*. – Weinheim, 1986. – 23 ff.

²³ Th. Ellwein. *Die deutsche Universität*. – Königstein, 1985. – 124 ff.

²⁴ F.K. Ringer. *The Decline of the German Mandarins*. – Cambr.: Mass, 1969.

²⁵ Пор. мою рецензію на книжку Рінгера "Die deutschen Mandarine" у кн.: J. Habermas. *Philosophisch-Politische Profile*. – Frankfurt am Mein, 1981. – 458 ff.

²⁶ Пор. до цієї тези J. Klüwer, 1983.

нарів.²⁶ Водночас ідеологія німецьких мандаринів надала вищій школі міцної корпоративної самосвідомості, забезпечила їй сприяння з боку культурницької держави і визнану цілим суспільством позицію. Надмір утопізму, притаманний ідеї Університету, немалою мірою зберіг і певний критичний потенціал, що був співзвучний водночас універсальним та індивідуалістським переконанням західного раціоналізму і який час від часу можна було оживляти для оновлення цієї інституції.

IV

У кожному разі, в це вірили реформатори початку 60-их років. Після 1945 року першого імпульсу до оновлення не вистачило. Поряд із матеріальним зубожінням настало вичерпання корпоративної свідомості. У своїй традиційній формі, властивій свідомості мандаринів, ідея Університету пережила також і нацистські часи; але внаслідок її безсилля супроти режиму, або й навіть посібництва, її беззмстовність стала явною для всіх. Все ж після 1945 року традиціоналісти Гумбольдтівської ідеї навіть у захисті були ще досить сильні, щоб стримувати спроби реформ і знайти спільну мову з прагматиками від заснованої наприкінці 50-их роках Наукової ради. Невідворотне зростання кількості університетів було, по суті, кількісною розбудовою при незмінних структурах. Озираючись на ті часи, Томас Еллвайн підсумовує брак рішення в такій формулі: "Розбудова замість новобудови, збереження ієрархічної структури Університету всередині і третинної освітньої галузі в цілому — з університетами на чолі".²⁷

У цій ситуації Ясперс знову звертається до Гумбольдта. Шельські і студенти ССНС намагаються критично засвоїти цю ж спадщину з певної соціально-наукової дистанції, попереджаючи свої реформаторські пропозиції тверезим діагнозом тих структурних змін Університету, що відбулися тим часом. Під гаслом усупільнення Університету при одночасному онауковленні професійної практики вони досліджують диференціювання дисциплін, інституалізацію досліджень, ошколярення академічної освіти, втрату освітніх і просвітницьких функцій науки, зміни в структурі персоналу тощо. На цьому тлі тим часом виникають показники міжнародних порівнянь соціо-

²⁷ Ellwein, 1985. — С. 238.

логів освіти, аналізи запотребувань, подані освітніми економістами, цивільно-правові постулати, сформульовані освітніми політиками. Все це Шельскі підсумовує у творі під назвою “Закони предмета”. Бо ці процеси мають системний характер і породжують структури, які відриваються від життєвого світу; вони вихолощують корпоративну свідомість Університету, вони розбивають ті фікції єдності, що їх свого часу зі всеосяжною силою наукової рефлексії прагнули обґрунтувати Гумбольдт, Шляєрмахер і Шеллінґ. Однак прикметно, що ні Шельскі, ні ліві реформатори не зважаються на просте достосовування університетів до “законів предмета”. Вони не роблять ставки на різновид тривалої технократичної реформи, яка між тим дійсно стала реальністю. Цієї можливості розвитку можна було навіть сподіватися від його технократичної теорії, висуненої саме в той час. Замість цього Шельскі черпає зі спадку гумбольдтівських ідей, закликаючи “формувати” закони предмета: “Отож вирішальним є те, що ці пов’язані із “законами предмета” тенденції розвитку є однобічні..., що для цього мусять вступити в гру зворотній зв’язок і різнобіжні формотворчі сили, які не є чимось само собою зрозумілим, а можуть виявитися лише внаслідок творчих зусиль”.²⁸ Роздиференційована наукова система не повинна просто зростатися з економікою, технікою і управлінням, але й завдяки традиційному поєднанню її функцій *зоставатися* закоріненою в життєвому світі. І знову таке поєднання функцій має знаходити своє пояснення, з огляду на саму структуру науки.

Отже, теоретично амбітні реформаторські ініціативи початку 60-х років знову відштовхуються від концепції такої науки, за якою все ще можна визнати певну об’єднавчу силу. І знову Університет розуміють як зовнішню організаційну форму науки. Звичайно ж, ставлення філософії до наук за цей час настільки змінилося, що вона вже не могла залишатися центром диференційованих спеціальних наук. Але хто мав посісти вільне місце? Чи взагалі було потрібно триматися ідеї єдності наук? Всеохопна сила наукового процесу явно вже не сприймалася як синтез, її вже не міг забезпечувати метафізичний стосунок речей до абсолюту або до світу загалом. Про теорію, яка — прямо чи за посередництвом спеціальних наук — наважилася б на охоплення Цілого, вже навіть не було мови.

Порівняно загальноприйнятну відповідь дає Ясперс. Він визнає, що раціональність емпіричних наук, відкритих щодо

²⁸ Schelsky, 1963. — С. 275.

мети і визначених лише в методичному плані, є чисто процедурною і більше не здатна обґрунтувати змістовну єдність у каноні дисциплін, диференціювання яких неможливо передбачити. Та все ж за філософією, витісненою на периферію, зведеною до завдань роз'яснення екзистенції та аналізу невідкладного об'єктивізації Всеохопного, Ясперс хоче затримати особливу роль супроти вільновідпущених дисциплін. Науки, на його думку, навіть потребують поведирства філософії, оскільки лише вона може забезпечити мотив безумовної жадоби знань і образ наукового способу мислення — через рефлексію над гіпотезою і підтвердження провідних ідей дослідження. Отже, філософія зберігає за собою принаймні роль берегині ідеї Університету — а відтак і покликання бути рушієм реформ.

Менш ідеалістичними є розважання Шельскі, який замінює філософію теорією наук. Вихідним пунктом йому служить поділ канону дисциплін на три частини: природничі, соціологічні й гуманітарні науки. Дисципліни розвиваються автономно. Однак ці три групи дисциплін зі своїми своєрідними формами знань відповідно в різний спосіб функціонально пов'язані з сучасним суспільством. Філософська рефлексія вже не здатна повністю їх охопити; філософія усе частіше дрейфує в бік наук і звиває тут собі гніздо у вигляді саморефлексії відповідної дисципліни. Єдність гумбольдтівського університету, що перетворилася на фікцію, отримує такий ось еквівалент: "Оскільки філософія *походить* зі спеціальних наук і, роблячи їх своїм предметом, критично трансцендує, непрямо вона знову здобуває собі за предмет цілість наукової цивілізації. Досліджуючи межі та умови окремих наук, вона тримає їх відкритими... супроти звуження їхніх *зв'язків зі світом*".²⁹

Сам я в той час зробився адвокатом матеріальної наукової критики, яка могла б прояснити схрещення методичних підстав, глобальні припущення про передумови й об'єктивні контексти реалізації.³⁰ Я плекав ту саму надію, що й Шельскі — що в цьому вимірі науково-критичної саморефлексії зв'язки дослідницьких процесів із життєвим світом могли б стати прозорими, з огляду на самих себе, і то не просто стосунки до процесів реалізації наукових інформацій, але й передусім до культури в

²⁹ Schelsky, 1963. – С. 290.

³⁰ J. Habermas. "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung; Universität in der Demokratie Demokratisierung der Universität" // J. Habermas. *Kleine Politische Schriften*, I-IV. – Frankfurt am Main, 1981. – 101 ff. та 134 ff.

цілому, до загальних процесів соціалізації, до подальшого розвитку традицій, до просвітництва політичної суспільності.

Разом з реформаторською ініціативою відроджено ще й інший елемент гумбольдтівської спадщини. Я маю на увазі те взірцеве значення, яке надавали науковій автономії поза підставовими правовими гарантіями свободи навчання і дослідження. Ясперс під науковою автономією розумів утворення розгалуженої міжнародної комунікаційної мережі, яка б захищала вільну державу від тоталітарної.³¹ Шельскі надавав цьому персоналістично-екзистенційного забарвлення: наукова автономія набувала в нього значення вишколеного в належній самотності дистанціювання від примусу дії й моральний суверенітет супроти цього примусу, такого, як системне оречевлення, що є наслідком “законів предмета” сучасного суспільства, які ще чекають на своє оформлення.³² Натомість для авторів ССНС- меморандуму про вищу школу, як і для лівих реформаторів взагалі, з тим, що ми тоді захищали як демократизацію вищої школи,³³ пов’язували — хоч і не перенесення моделей державного волевтворення на університет, не побудову держави в державі, — однак все ж сподівання на здатність до політичної активності у формі представницького самоврядування, здатність, яку брали за взірць.

Тут не місце вшановувати організаційні реформи, які тоді справді цілісно здійснили. Я лише констатую: ті уявлення про мету, що завдячували своє існування критичному засвоєнню ідеї університету, так і не були зреалізовані. Так само я не можу вдаватися до аналізу окремих причини, які напрошуються ретроспективно, коли б захотіти пояснити поразку реформаторських ініціатив у цій частині. В додатку до своєї книжки 1970 року Шельскі пояснює поразку реформ тим, що

³¹ Jaspers, 1981. – 33 ff.

³² Schelsky, 1963. – С. 299: “ Існує небезпека того, що людина почне проявляти себе тільки у зовнішніх, скерованих на зміну довкілля діях, і все – іншу людину і себе самого – ув’язнить і трактуватиме лише на цьому предметному рівні конструктивної діяльності. Це нове самовідчуження людини, здатне відібрати в неї ідентичність власну та ідентичність іншого, ця нова метафізична спокуса людини загрожує тим, що творець загубиться у своєму творі, а конструктор – у своїй конструкції. І хоча людина з жахом сахається перед перспективою до решти перетворитися на цю самостворену об’єктивність, перенестися в це сконструйоване буття, однак невпинно працює на продовження цього процесу науково-технічної самооб’єктивації”.

³³ H. Schelsky. *Einsamkeit und Freiheit* / 2. Aufl. Hbg. – 1970. – С. 243.

наукова система — під тиском зростання комплексності — вкрай здиференціювана, і тому в своїх різноманітних функціях “ вже не може об’єднуватися спільним ідеалом”.³⁴ Зрадницький вислів “ідеал” вказує на засновки, які, можливо, дійсно були надто наївні, щоб витримати темп самої динаміки диференціації, під яку підпали дослідження. Очевидно, нереалістичним було припущення, що дисциплінарно налагодженим дослідженням вдасться прищепити форму рефлексії, яка б не впливала з логіки самих досліджень. Історія сучасних емпіричних наук вчить, що *normal science* позначена рутиною і об’єктивізмом, які відгороджують дослідницькі будні від проблематизації. Поштовхи до рефлексії завжди викликані кризами, але й тоді витіснення вмирущих парадигм новими відбувається радше в природний спосіб. Де ж, навпаки, рефлексія про підстави і критика науки поставлені на довготривалу базу, там вони перетворюються — як і сама філософія — на окремий фах поряд з іншими. Не менш нереалістичними були сподівання, нібито колегіальне самоуправління вищої школи шляхом самої лише функціонально розподіленої участі груп-учасниць наповниться політичним життям і набуде здатності політичних дій — надто тоді, коли реформа була вимушена, відбувалася супроти волі професорів управлінськими шляхами. Однак якщо внутрішній зв’язок університету вже не вдається врятувати навіть за таких засновків, чи не мусимо ми тоді зізнатися собі в тому, що ця інституція чудесно обходиться й без цієї любої нам ідеї, яку вона сама колись про себе породила?

V

Соціально-наукова теорія систем, обираючи собі основні поняття, приймає попереднє рішення: вона стверджує, що *всі* соціальні сфери діяльності, нижчі від рівня нормативних орієнтацій, утримуються такими ціннісно нейтральними механізмами управління, як гроші і адміністративна влада. Для системної теорії інтегративна сила ідей та інституцій а *priori* належить до більш або менш функціональної надбудови субстрата дійових та комунікаційних потоків, які узгоджені між собою системно і не потребують для цього жодних норм. Це суто методичне попереднє рішення я вважаю надто поспішним.

³⁴ Там само.

Норми і ціннісні орієнтири *постійно* вміщені в контекст життєвого світу. Хоч який диференційований цей життєвий світ, він, попри все, завше залишається всеосяжністю на задньому тлі, а тому й знову втягує всі процеси диференціації у вир своєї повноти. Хоч як би функції життєвого світу — культурна репродукція, соціалізація і соціальна інтеграція — не диференціювалися на спеціальні сфери діяльності, — однак врешті-решт вони, залучені до горизонту життєвого світу, таки *залишаються* переплетеними поміж собою. Саме цю обставину системні теоретики обертають на свою користь: на їхню думку, теоретичне положення, яке ще серйозно сприймає інтегративну силу ідей та інституцій — наприклад, ідею університету — буцімто відстає від суспільної комплексності. Бо нібито в сучасному суспільстві сформовано автономні, в жодному разі не переплетені між собою субсистеми, які начебто спеціалізуються тільки на одній функції, тільки на одному виді діяльності.

Це твердження черпає свою очевидність зі спостережень за економікою, керованою грошима, або державним управлінням, регульованим владними стосунками. Проблематичним у цьому є *узагальнення* цього спостереження і поширення його на *всі* системи діяльності — тільки внаслідок такого узагальнення системна теорія набуває своєї рації. Вона навчає, що будь-яка сфера діяльності, яка тільки хоче залишатися *au courant* суспільної модернізації, мусить набути цієї форми функціонально своєрідних, здиференційованих управлінськими засобами, роз'єднаних між собою часткових систем. Вона навіть не питає, чи це справджується для всіх сфер діяльності, наприклад, для таких культурних систем, як наукова, центральний сектор якої досі розташовано в такій системі інституцій, що *збирає функції до купи*, — в наукових вищих школах, які, на відміну від капіталістичного підприємництва чи міжнародних установ, не так вже випали з горизонту життєвого світу. Спершу необхідно з'ясувати, чи винесена поза університет система великомасштабних і фундаментальних досліджень зможе повністю відлучитися від генеративного процесу організованої у вищих школах науки — чи вона зможе стати на власні ноги чи все ж і далі на цьому процесові паразитуватиме. Те, що відрізана від університетських форм, а отже, і від дослідження професійна освіта зазнає шкоди, — припущення принаймні вельми небезпідставне. Проти системно-теоретичного надузагальнення промовляє наразі досвід.

який Шельскі формулює так: “Унікальність інституційно-історичного розвитку сучасного університету полягає в тому, що в цьому випадку диференціація функцій відбувається в *середині* тієї самої інституції, і ледь чи спостережено втрату функцій унаслідок переделегування завдань іншим організаціям. Навпаки, можна говорити радше про розширення функцій, принаймні про набуті значення і розширення функціональної сфери університету в його розвитку впродовж останнього століття”.³⁵

Так само й Толкот Парсонс у своїй ще до сьогодні зразковій для соціології вищої школи книжці про американський університет³⁶ невимушено виходить з того, що система вищої школи виконує *одночасно* чотири функції: основна функція (а) дослідження й підтримки наукових нащадків іде обіруч із (б) академічною професійною підготовкою (і виробленням технічно придатних знань) з одного боку, та з (в) завданнями загальної освіти, зміцненням культурного самоусвідомлення та інтелектуального просвітництва з іншого. Парсонс відштовхується від інституційно сильніше здиференційованої системи вищої освіти США і співвідносить перші три з названих функцій з такими інституціями — *graduate schools, professional schools* та *colleges*. Але вже сама собою кожна з цих інституцій здиференційована так, що розгалужується, відповідно з різним наголосом, в усі функціональні сфери. Лише четверта функція не має власної інституції-носія; її здійснюють за посередництвом інтелектуальної ролі професури. Якщо взяти до уваги, що в цю четверту функцію Парсонс включає обидві засади, — себто не лише скероване назовні, адресоване суспільності завдання просвітництва, але й рефлексію науки над власною роллю і взаєминами між такими культурними сферами вартостей, як наука, мораль і мистецтво, — то можна розпізнати, що цей каталог функцій у змінній формі відображає саме те, що колись пруські реформатори вигадали під гаслом “єдностей”: єдності дослідження і викладання, єдності науки і загальної освіти, єдності науки і просвітництва та єдності наук.

Значення цієї останньої ідеї, щоправда, істотно змінилося, позаяк відкрито роздиференційоване розмаїття наукових дисциплін як таке вже не становить собою медіуму, здатного

³⁵ Schelsky, 1961. — С. 267.

³⁶ T. Parsons, G. M. Platt. *The American University*. — Cambr.: Mass, 1973; пор. Appendix до Kap. 2. — С. 90 ff.

пов'язати всі функції. Та все ж університетські навчальні процеси, як і раніше, перебувають у стані обміну не тільки з економікою та управлінням, але й в глибокому зв'язку з репродуктивними функціями життєвого світу. Виходячи поза межі академічної професійної підготовки, вони завдяки набутому науковому способу мислення, себто виробленню гіпотетичного погляду щодо фактів і норм, здійснюють свій внесок у загальні процеси соціалізації. Виходячи поза межі знання експертів, завдяки інформаційно фаховим діагностичним тлумаченням часу та виробленню конкретного політичного погляду, вони роблять свій внесок до інтелектуального просвітництва. Виходячи поза рефлексію над методами та засадами, завдяки гуманістичним наукам, вони забезпечують подальший герменевтичний розвиток традицій, а завдяки теорії науки, моралі, мистецтва і літератури вони спричиняються до самоусвідомлення наук в цілості культури. Це — університетська форма організації наукових навчальних процесів, яка до того ж шляхом *одночасного* сповнення цих різноманітних функцій закорінює роздиференційовані фахові дисципліни в життєвому світі.

Диференціація наук вимагає, проте, відповідно сильної диференціації в середині самого університету. Цей процес все ще триває — наприклад, рекомендації науковою радою запровадити колегії носіїв наукових ступенів (*Graduiertenkolleg*). Різні групи осіб здійснюють різні функції: в різних інституційних місцях із різними акцентами. Корпоративну свідомість, отже, розріджено до інтерсуб'єктивно поділеного знання про те, що, хоч кожен зокрема і робить щось інше, однак усі разом взяті — позаяк так чи інакше науково працюють — виконують не одну, а цілу низку функцій. А функції, перехресчуються межи собою в науковому процесі, який здійснюється на підставі поділу праці. Ту обставину, що функції й далі поєднані, ледь чи можна пояснювати сьогодні, як це колись робив Шельскі, через об'єднувальну силу нормативного взірця німецького університету. Та й взагалі, чи варто цього прагнути?

Без сумніву, скористатися з нагоди 600-річного ювілею заснування корисно і для того, щоб пригадати ідею університету і те, що від неї залилося. Можливо, завдяки таким спогадам розріджена корпоративна свідомість причетних до університету осіб навіть зміцниться — але лише тоді, коли сам процес пригадування набере форми наукового аналізу, а не залишиться винятково церемонією, покликаною святковим настроєм прикрасити будні технократичної вищої школи. Із корпоратив-

ним самоусвідомленням університету справи були б кепськими, якби воно було зав'язане на чомусь такому, як наприклад, нормативний взірець, — бо ідеї приходять і відходять. Іронія старої ідеї університету полягає якраз у тому, що вона б мала ґрунтуватися на чомусь стабільнішому — а власне на самому науковому процесі, роздиференційованому на перспективу. Однак якщо наука сьогодні вже не здатна бути таким якорем ідей, бо розмаїття дисциплін вже не залишає місця для всеохопної сили ні такої фундаментальної всеосяжної науки, як філософія, ані просто якоїсь форми рефлексії матеріальної наукової критики, що постає зі самих дисциплін, — на чому б тоді мало ґрунтуватися об'єднавче самоусвідомлення корпорації?

Відповідь знаходимо вже у Шляермахера: “Перший закон кожного прагнення до пізнання — це повідомлення. І сама природа надзвичайно чітко висловила цей закон у неможливості проказати будь-що, хай навіть самому собі, — без мови. Тому вже просто з прагнення до пізнання повинні [...] також поставати самі собою і всі зв'язки, необхідні для його доцільного задоволення, різноманітні види повідомлення та поєднання всіх занять.” Я спираюся на Шляермахерові “Ювілейні думки про університет у німецькому сенсі”³⁷ без сентиментальності, тому що вважаю, що існують комунікативні форми наукової аргументації, які врешті-решт утримують разом університетські навчальні процеси з їхніми різними функціями. Шляермахер вважає “марною ілюзією” те, що “начебто людина науки живе закрито, для себе, в самотніх трудах та експериментах.” Хоч яким би самотнім не видавався науковець, працюючи в бібліотеці, за письмовим столом, в лабораторії, однак його навчальні процеси неunikнено становлять частину загальної комунікативної спільноти дослідників. Оскільки заходи з кооперативних пошуків істини відсилають до цих структур прилюдної аргументації, істина — або ж нехай це буде лише успадкована в community of investigators репутація — ніколи не зможе перетворитися винятково на інструмент урядування якоїсь саморегульованої підсистеми. Наукові дисципліни вконституйовано у внутрішньофахових спільнотах, і лише в цих структурах вони можуть зберегти свою життєвість. Внутрішньофахові спільноти замикаються в собі і, навпаки, знову розгалужуються в загальноуніверситетських

³⁷ У: Anrich, 1959. – С. 224.

заходах. Давній титул “ординарний загальний професор” нагадує про загальний характер лекцій, семінарів та наукової кооперації в робочих групах розподілених інститутів. Гумбольдтів вислів про комунікативні зв'язки професорів зі своїми студентами чинний не тільки для ідеальної форми семінару, але й для нормальної форми наукової праці: викладач, “якщо вони (студенти і молодші колеги) з власної волі не зібралися довкола нього, мав би сам навідатися до них, щоб наблизитися до своєї мети, об'єднавши сили досвідчені, — але й саме тому схильніші до односторонності і вже менш активні — з силами слабшими, які поки що безсторонньо й відважно рвуться на всі сторони”.³⁸

Я можу вас запевнити, що в чітко організованій діяльності Інституту Макса Планка це речення справджується не менше, ніж у філософському семінарі. І далі поза університетом наукові навчальні процеси зберігають щось від своєї первісної університетської форми. Всі вони живуть завдяки спонукальній і продуктивній силі дискурсивної суперечки, що несе із собою *promissory note* несподіваного аргументу. Двері й далі відчинено, в кожную хвилю може зазирнути нове обличчя і негадано увійти нова думка.

Я б не хотів тепер повторювати помилок, стилізуючи комунікативну спільноту дослідників як певний вірець. Адже в егалітарному та універсальному змісті її аргументаційних форм виявляються лише норми наукової діяльності, а не цілого суспільства. Вони виразно причетні до тієї комунікативної раціональності, у формах якої сучасні, а отже, і невизначені, позбавлені провідного вірця суспільства мусять знаходити спільну мову про самих себе.

Переклала з німецької Людмила НОР

Перекладено за виданням:

Jürgen Habermas. “Die Idee der Universität – Lernprozesse” //

Die Idee der Universität: Versuch e. Standortbestimmung /

M. Eigen та ін. – Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo:

Springer, 1988. – С. 139-173.

Copyright © 1988 by Springer-Verlag Berlin Heidelberg

³⁸ Humboldt // Anrich, 1959. – С. 378.

Вольф ЛЕПЕНІС

Wolf LEPENIES



Німецький соціолог та історик науки. Його увага сфокусована на історії та соціології від XVIII сторіччя до сучасності. У своїх наукових працях розглядає питання гуманізму, моралі сучасної науки, насамперед соціології, літератури, розмаїття національних культур (Лепеніс – фахівець із німецької, французької та англійської культури).

Народився 1941 року в Німеччині. Академічну кар'єру розпочав 1967 року, захистивши докторат із філософії (за спеціальністю соціологія) у Мюнстерському університеті. 1971 року Лепеніс стає професором соціології Вільного Берлінського університету, з 1973 року вирушає до Сполучених Штатів як гостьовий професор. Подальшу наукову та викладацьку діяльність провадить в академічних установах, наукових асоціаціях і навчальних закладах Відня та Парижу. З 1979 року розпочинає роботу у Принстоні (*Institute for Advanced Study*).

1984 року Вольф Лепеніс стає постійним членом (а з 1986 року – ректором) Наукової колегії у Берліні, того ж року Французьке міністерство науки й досліджень нагороджує його премією Александра фон Гумбольдта за досягнення у сфері французько-німецького наукового співробітництва. 1986 року він одержує премію в галузі культури (Дармштадт) і стає членом Німецької академії мови й поезії у Дармштадті. 1987 року один із небагатьох ініціює заснування Академії Наук у Берліні.

1988 року Лепеніс отримує премію Карла Фослера Баварського міністерства культури та виховання. Читає лекції на запрошення *Collège de France* (Париж). З 1989 року – член Європейської академії у Лондоні та закордонний член Шведської королівської академії наук у Стокгольмі. У наступні роки викладає в університеті штату Вірджинія, у Римі, Парижі, Єрусалимі, Будапешті. З 1992 року стає членом Американської академії мистецтв і наук та Берлін-

сько-Бранденбурзької Академії наук. Урешті, 1994 року перелік високих академічних звань вивершується членством у Всесвітній академії культури (Париж) та присвоєнням звання *Doctor honoris causa* в Сорбонні.

Наукова бібліографія Вольфа Лепеніса розпочинається працею “Меланхолія та суспільство” (1969) і налічує понад три десятки томів (разом з перевиданнями), що з’явилися німецькою, французькою, англійською, італійською мовами. Найвідоміші серед них – монографії “Кінець природної історії” (1976), “Три культури” (1985). Його працю із критики Сен-Бова удостоєно премії імені Йозефа Брайтбаха, найвищої літературної нагороди німецькомовного простору. Сфера наукових інтересів Лепеніса окреслюється естетикою, соціологією, антропологією та літературознавством.

Останніми роками Вольф Лепеніс докладав багато зусиль для розвитку і стабілізації східноєвропейського наукового простору. Представляючи одну з офіційних європейських освітніх інституцій, Лепеніс зізнався, що він насамперед “хоче щось зробити у Східній Європі для підтримки місцевих культур”. Йдеться про створення відповідних умов, які запобігатимуть інтелектуальній еміграції з європейського Сходу.

Вольф ЛЕПЕНІС

Ідея німецького Університету — погляд ззовні

Зважаймо, що “в царині вищих студій німецькі заклади вищої освіти загалом кращі за навчальні заклади решти країн. Щобільше, попри недоліки, які притаманні будь-якій організаційній структурі людства, німецькі університети організовані настільки цілісно, наскільки їх могла створити тільки глибока законодавча мудрість”.¹ Так пишномовно привітав своїх студентів з початком зимового семестру 15 жовтня 1869 року учений-фізіолог, секретар Пруської академії наук і ректор Берлінського університету Еміль Дю Бува-Реймон. Цій промові вже понад 100 років — однак вона легко ладна привернути увагу не лише зацікавлених старовиною. Звернення німецького ректора пронизано — сьогодні уже страхітливим — національним патосом. Однак Дю Бува-Реймон передає тільки загальновизнану у минулому сторіччі думку про найвищий рейтинг німецької системи освіти, а особливо німецького університету в Європі, ба більше, у цілому світі.

Спершу я хотів би поговорити про поняття *німецького Університету*: спираючись на промову ректора Дю Бува-Реймона та програмний текст Карла Ясперса 1946 року, в загальних рисах змалюю його основні структурні ознаки та базові орієнтири. Ідея суто *німецького Університету* стоїть за ідеєю не тільки Ясперсового *Університету*. Однак вона чомусь залишається осторонь змін у німецькому суспільстві, осторонь навіть пережитого націонал-соціалізму.

Справді серйозна криза охопила Університет після Другої світової війни: по суті, вона стала кризою усталеного розуміння

¹ Emil Du Bois-Reymond, “Über Universitätseinrichtungen. In der Aula der Berliner Universität am 15. Oktober 1869 gehaltene Rede” // Du Bois-Reymond. *Reden*/ Zweite Folge. — Leipzig: Veit&Co, 1887. — С. 337.

науки і вимагає від нас усвідомити потребу її самоконтролю, а можливо, і навіть самообмеження. Отже, в межах окресленої теми йтиметься не лише про Університет, а й про науку Нового часу. Саме на неї я спробую подивитися ззовні: з перспективи тих дисциплін — наприклад, соціології та історії науки, — для яких наука та Університет і є центральними темами.

Для науки Нового часу типовою є позиція, яку я визначаю поняттям “відмова від загального орієнтування”. Натомість сьогодення вимагає дедалі більшого тиражування “загальноорієнтаційних знань” — гасло, яке посідає чільне місце в останній доповіді про стан науки у ФРН. У третій, останній частині мого викладу, я спробую довести, що остаточною метою таких зусиль є зміна наукового світогляду — себто йдеться вже не про науковця, який ототожнює себе зі своїми діями, а радше про його здатність стати осторонь своїх досліджень, дистанціюватися. Я розглядатиму питання, узятє, до речі, з практики моєї рідної дисципліни, себто, чи здатен Університет стати таким місцем соціалізації, де пріоритетом буде виховання такого світогляду.

Я знову повертаюся до промови ректора Еміля Дю Бува-Реймона.

I

Свою промову Дю Бува-Реймон розпочав цитуючи висловлювання одного французького філософа, Шарля де Віллера, який ще у 1808 році вихваляв світову славу німецьких університетів. Те, що відтоді стали називати німецькою кризою французького мислення², є, по суті, заздрісним поглядом наших сусідів на німецькі університети, до того ж заздрістю, що вплинула як на внутрішню, так і на зовнішню політику наших сусідів. Французи були спершу захоплені німецькою ученістю, музикою, мистецтвом, філософією; натомість після програної війни 1870-1871 років першочерговим національним завданням стає імітація німецької системи освіти. Мета такої поведінки — підготувати й усіляко стимулювати у царині культури палко вимріяний реванш за військову поразку. Пристрасне бажання відвоювати Ельзас-Льотарингію та повернути Франції давню

² Claude Digeon, *La Crise allemande de la pensée française (1870-1914)*. — Paris: Presses Universitaires de France, 1959.

могутність найшвидше можна було реалізувати тільки подавшись до ворога в науку. Перемога під Седаном була перемогою німецького шульмістра*, а однією з причин військової поразки Франції, як вважали, виявився надто слабкий німецький вплив у вищих навчальних закладах країни. Відтак французи ні на хвилину не припиняли наслідувати своїх сусідів по той бік Райну: хіба ж у відповідь на поразку під Єною вони не заснували свого часу Берлінський університет?

На зламі сторіч молодий Поль Валері запитує про причини політичного, економічного та наукового піднесення Німеччини, за яким його земляки стежили з двояким почуттям: захопленням і зловтіхою. Завинила у цьому передусім високорозвинена німецька методичність. У німців зникла недисциплінованість, якою так грішать інтелектуали. Яскравим прикладом утілення ідеалу наскрізь продисциплінованої людини став Мольтке, людина, яка почувала себе однаково що вдома, що в Університеті, що у касарні. Прусські офіцери-доктори, що володіли санскритом, припали до вподоби і такому чоловікові, як Флобер. Хоч англійці та французи на біду теж могли себе дисциплінувати, однак для них такий крок завше був жертвою, тоді як у Німеччині дисципліна, властиво, і була життям. Туга за організованістю та поділом праці була складовою німецького національного характеру. Супроти німців французи виглядали наче орди дикунів, які стрімголов летіли на добре зорганізовану армію. Так німецькі університети перетворилися на прощі, до яких юрбами сунули паломники-студенти з Європи та Америки. Висока самосвідомість, а згодом самовпевненість німецького професорсько-викладацького складу виникла не востаннє внаслідок зовнішнього ефекту, що його німецький Університет спровокував у XIX сторіччі.

У своєму ректорському зверненні, немов випереджуючи заснування імперії, Дю Бува-Реймон неохоче зізнається, що світова слава німецького Університету є компенсаційним феноменом; запізніла нація наздогнала і випередила на духовнокультурній ниві англосаксів і французів; політичні вади земельного самостійництва і подробленості вона перекарбувала у культурні переваги, здобувши у культурному житті те, чого їй не судилося як військовій потузі.

Беручи глибше, блискуча функціональність німецького Університету ґрунтувалася на двох принципах, які можна

* Schulmeister (нім., заст.) – учитель у школі. – Прим. перекл.

окреслити поняттями “соціального дарвінізму” та “ринкової економіки”. Значення цих засад стає очевидним на прикладі інституту приватної доцентури, який, по суті, утворює серцевину організаційної структури німецького Університету. Йдеться передовсім про набір нового покоління науковців: на відміну від Франції, вирішальний не централізований конкурс, себто не *concours*, “не публічний турнір претендентів, де перемогу легко здобуває найблискучіший промовець”, що так до вподоби галло-римській вдачі, а лише — дослівно за берлінським ректором — “багаторічна боротьба за академічне буття, яку кандидат вистояв у тиші перед непідкупним журі німецьких студентів, що самі виплачують гонорар за лекцію. За непо-рушним законом природи вистоїть той, кого вони щиро і глибоко шанують”.³ Основним селекційним критерієм є слухацький гонорар; він гарантує матеріальне забезпечення здібного учителя і водночас підсилює мотивацію тих, хто вчиться.

Натомість після введення за французьким зразком плати за вступ до Університету та скасування слухацьких гонорарів, що їх сплачувано за законом попиту та пропозиції, виникла не лише загроза занепаду Університету, а й загального декадансу наук. Приватдоценти були інституційною запорукою їхнього розвитку. Ділянка, на яку претендував, скажімо, ординарій (штатний професор), була закритою для приват-доцента — виникненню когнітивної конкуренції перешкоджала бодай загроза нищівного змагання за слухацькі гонорари. Отже, приват-доценти змушені були — бо *мусіли* змагатися поміж собою і *не мали права* змагатися з ординаріями — щоразу шукати нової постановки питань, поглиблюючи нові спеціалізації, ба більше — створюючи нові дисципліни. Боротьба за економічне виживання, що тяжіла над ними, стає гарантією наукових нововведень.

Звичайно, простежити подібні аргументаційні оберемки в історії німецького Університету та університетських реформ від Гумбольдта до Гельмута Шельскі неабияка спокуса, однак моя мета інша. Я хотів би радше розпочати дискусію навколо конкретного визначення науки, яка стала основою німецького Університету. Надибаємо його і у зверненні Дю Бува-Реймона, а також у тексті Карла Ясперса, що надихнув до написання і дав назву цій збірці.

³ Du Bois-Reymond. Див. вище, с. 346

Написана одразу після краху націонал-соціалістичного Райху книга Ясперса "Ідея Університету", як не крути, засвідчує розпачливу спробу зберегти неперервність духовної традиції. Хронологічно ця публікація продовжила однойменну працю, що вийшла у 1928 році; у пошуках основного кредо Ясперс закликає до вірності ідеалам Гумбольдтової доби, що, однак, означає заборону радикальних нововведень в освіті. Ясперс не спонукає до роздумів на тему про нагальність корекції усталеного поняття про науки і зміни самосвідомості Університету на підставі політичного досвіду націонал-соціалізму, йому йдеться про те, щоб нагадати про непорушність і загально-визнаність наукових поглядів, які перетривали політично-військову катастрофу.

Обов'язок Університету — слугувати здобуванню та передаванню знань, тому він для Ясперса є місцем безкомпромісного пошуку правди, отже, для нього не існує табу. Історія науки ототожнюється з історією прогресу, однак дивує, що цей прогрес позбавлений сенсу і керунку. Бо ж конкретне наукове пізнання ще не є пізнанням буття; гола наука не дає відповіді на питання про власний сенс. "Наука потребує проводу",⁴ — констатує філософ Ясперс і не бариться пояснити, що провід може перебрати філософія; а закріпити організаційно лідерські амбіції слід — на філософському факультеті. Вирішальним завжди є філософський імпульс, на який спирається наука, та її повсюдність в Університеті; вона є "дріжджовим тістом наук", тут Ясперс цитує Канта: "Що саме завдяки гідності, цій абсолютній цінності філософії, щойно набирають ваги інші форми пізнання".⁵ Звідси випливає виїмкове місце філософського факультету, що він, по суті, "вже у собі містить цілий Університет"⁶ і є школою підготовки та лідером решти факультетів. Цього якраз досить для обґрунтування потреби в загальноорієнтаційній дисципліні, яка б охоплювала всі науки і скеровувала їх — себто філософії.

Ті самі слова звучать у промові ректора Дю Бува-Реймона, хоча йому йшлося радше про факультет, ніж про сам предмет філософії. Тільки філософський факультет стоїть на сторожі розпаду *Universitas litteraria* на окремі фахові школи; він є

⁴ Karl Jaspers, *Die Idee der Universität* / Reprint der Ausgabe Berlin 1946. — Berlin: Springer, 1980. — С. 25.

⁵ Там само. — С. 46.

⁶ Там само. — С. 81.

паладіумом (оберегом) ідеалістичних прагнень, культом чистої науки, так нагально потрібним решті окремих дисциплін для виправдання власного існування”⁷.

Відаючи належне його одностайності з Ясперсом, варто нагадати, що в особі Еміля Дю Бува-Реймона маємо справу аж ніяк не зі скептиком науки, що неабияк активізувалися в останню третину XIX сторіччя. Його доповідь про “межі пізнання природи”⁸ зовсім безпідставно витлумачили як науковокритичну позицію. Насправді відоме поняття “ігнорабізму”, яким дражнили *fin de siècle*, свідчить про надмірну наукову пиху, непорушну переконаність у тому, що межі пізнання добре відомі, а рамками реально можливого можна знехтувати.

Появу обох текстів розділяє більше ніж сторіччя; об’єднує їх доволі амбівалентне ставлення до науки. Результативність окремих дисциплін 1946-го та 1869-го року є незламною. Обоє авторів незворушно визнають, що науки виробляють знання, не забезпечуючи інструкціями змістовного вжитку. І це нікого не бентежить. Для фізіолога такий дефіцит означає, що учений-природознавець може полегшено зітхнути, спекавшись відповідальності за наслідки своєї наукової праці; філософові ж усміхається нагода забезпечити для свого фаху серед сонму інших наук функцію загальноорієнтаційної дисципліни. Обоє одностайні у тому, що Університет є тим місцем, де слід поєднати тиражування знань та загальноорієнтаційні здобутки. Провідну роль, до речі, тут перебиратиме філософія та філософський факультет.

Відмінність політичного мотиву, що криється за такою оцінкою, очевидна: після політичної та військової поразки Німеччини Ясперс домагався відродження загального духу та моралі, кидаючи, зокрема, палкий заклик до відродження універсального характеру такої установи, як Університет; Дю Бува-Реймон прагнув зміцнити фланги військової та політичної експансії Пруссії, вихваляючи панівне становище прусських наукових та навчальних закладів. Ясперс 1946 року прагне воскресити ідею самого Університету; Дю Бува-Реймон 1869

⁷ Du Bois-Reymond. – Там само. – С. 342.

⁸ Du Bois-Reymond, “Über die Grenzen des Naturerkennens” (1872) // Du Bois-Reymond, *Reden / Erste Folge*. – Leipzig: Veit&Co, 1886. – С. 105-140.

^{*} Від вислову “*ignoramus et ignorabimus*”, що в перекладі на укр. означає: “не знаємо і знати не будемо”. Цю фразу застосовують для позначення т. зв. вічних таємниць людства, вона передає почуття людини, яка безпорадно замирає перед межами людського пізнання. – *Прим. перекл.*

року намагається привернути увагу до німецьких університетів.

Утім ректор більший реаліст, ніж філософ; Ясперсові йдеться про Університет як такий. Він принагідно забуває, що ані у Сорбонні чи в котрійсь із *Grandes Ecoles* Парижу, ані в англійському коледжі чи в котромусь із приватних та державних університетів Північної Америки філософія не посідає того місця, яке передбачено для неї в Університеті Гумбольдтового зразка. Тільки за часів Третьої республіки, хоч і без тривалого успіху, соціологія виступила з претензією на загальноорієнтаційну дисципліну, яку, зрештою, можна порівняти з амбіціями німецької філософії. Однак ані у Франції, ані в Англії ідеї, на які орієнтується суспільство, не виникають внаслідок вивчення окремих університетських дисциплін: вони передаються через спеціальні, фахово незалежні освітні ідеали, що називатимуться *gentlemen*, *honnête homme*, *homme de lettres* чи якимось по-іншому. Ясперс добре усвідомлював, що саме через брак загальновизнаного освітнього ідеалу філософія посіла у Німеччині таке виняткове становище. Щоправда він не наважився зробити з цього належних висновків, щоб не поставити під сумнів векторну претензію філософії. Звідки ж у німецької філософії такі амбіції? Що є таким німецьким у Ясперсовій — однаке не тільки у його — ідеї Університету?

Варто зауважити, що внутрішнє царство (імперія), про яке йшлося, і підвалини якого закладають філософія німецького ідеалізму та література Ваймарської класики, не тільки більш як на сто років випереджає заснування німецької імперії. На багато років уперед німці хибно зрозуміли його як політичний акт зречення від політики та легітимацію свого відходу у сферу приватного життя. Первісно цей рух у Німеччині XVIII сторіччя не був науковим; його обличчя визначали філософи та поети. У них німці завжди вбачали найвищий вияв усього людського. Поети стали присяжними окремого світогляду, що — йдучи за характеристикою Германа Ноля — у мистецтві генієві надала перевагу перед правилом, у релігії — пророкові перед догмою, у моралі — геросві перед усталеним, а в житті держави та права — творчій силі народу перед усіма системами та теоріями.

Пріоритети такого штибу було встановлено в атмосфері ізоляції та усвідомлення особливості німецької вдачі — загальнонаціонального значення вони набули завдяки своєму впливові за межами Німеччини, де вони однаково давали привід

як заздрощам, так і суперечкам. Поети та мислителі сформували цей рух у Німеччині — важко не розгледіти його антинаукову рису.

Німецькій науці постійно доводилося міряти свої сили у реальному житті. Тільки-но у XIX сторіччі країна піднялася на верхівку провідних наукових націй світу, як нею прокотився широкомасштабний антинауковий рух; не востаннє під впливом Ніцше — рух цей живила підозра про відчуження науки та її ворожу налаштованість до життя.

У молодечому запалі Ділтея збагнути життя через його прояви, у переконанні, що мислення неспроможне випередити життя, втілилися провідні німецькі ідеали, фактично “протест емпірії проти емпіризиму”.⁹ Це сталося попри всі зусилля Бергсона, що марно шукав одностумців у Франції. У кліматі загальної недовіри до науки та критики рясно родить філософія життя. І тільки у Німеччині знайде підтримку той, хто стверджуватиме, що філософія, властиво, “не наука, а життя, і, по суті, досі була життям, навіть там, де вона жадала бути наукою”.¹⁰ Одна з головних рис німецького Університету — це провідна роль у ньому найрізноманітніших різновидів філософії життя; вона звільняє окремі дисципліни від нагальної потреби змістотворення. Навіть там, де існує пересторога визнавати за філософією таку роль, або ж там, де вона її реально не може виконувати, філософський факультет і далі робить на організаційному рівні вигляд, що нібито існує злагоджений поділ праці між виробленням знань та їхньою загальноорієнтаційною функцією. Поділ, якого вже давно не існує у когнітивній сфері. Те, що в історії ідей називали “Німецьким рухом”, знайшло собі чудове прикриття у формі філософського факультету.

Історію німецького Університету можна, мабуть, написати як історію про те, як філософія втратила своє значення, а філософський факультет — свою функцію. Але так ми добряче недооцінили б масштаби тієї кризи, в якій опинилася ідея Університету та Університет як заклад. З іншого боку, їй часто надають аж надто великого значення, вбачаючи у ній — це так полюбляє робити модний ірраціоналізм — вияв всезагальної кризи раціонального. Доречною, як на мене, є перспектива середньої дальності: криза Університету, криза, його автопортрету та його самообґрунтування є кризою усталеного поняття науки.

⁹ Graf Yorck an Dilthey, “23. November 1877” // *Briefwechsel zwischen Dilthey und dem Grafen Paul Yorck v. Wartenburg 1877-1897*. — Halle: Niemeyer, 1923. — С. 2.

¹⁰ Там само.

Щоб усвідомити констатацію цього факту, тим паче, зробити з неї належні висновки, доведеться здолати чимало перешкод. Прикладом цього може слугувати зміна поглядів на роль науки в часи Третього Райху.

Ще зовсім донедавна історія науки періоду націонал-соціалізму була історією окремих науковців, але не історією окремих дисциплін. Через віру у внутрішній глузд, відтак у безперечну моральність справжньої науки в період націонал-соціалізму, могла вижити тільки пародія на такі дисципліни, як німецька фізика або ж такі збочення, як расова теорія, що їх визнала держава, узявши під свою опіку. Щодо групи таких предметів, як, наприклад, психоаналіз, психологія чи соціологія, поширеною була думка, що у період між 1933 та 1945 роками через свій критично-когнітивний потенціал вони не могли існувати навіть як дисципліни внутрішньої еміграції. Щойно завдяки працям молодшого покоління істориків науки ми дізналися, наскільки ілюзорними та бажаними були такі припущення.

Науковці або підлаштовувалися, або замовкали, колаборували, або подавалися на еміграцію; націонал-соціалісти або запрягали їх до свого воза, або ж виганяли за межі країни: про якусь внутрішню опірність *наукових дисциплін*, яка б а priori перешкодила використанню науки націонал-соціалістами, не може бути й мови. Дисципліни регламентовано, первертовано, знекровлювано інтелектуально, але вони й далі виробляли цілком придатні для вжитку знання; психоаналіз та соціологія врятувалися у близьких до вимирання формах; однак та ж психологія, не тільки не пережила націонал-соціалізму, а навіть зазнала у цей період нечуваного фахового розквіту. Іншими словами: стало очевидно, що традиційний тип наукової раціональності аж ніяк не є гарантом людської та політичної моральності. До такого висновку історія науки Третього Райху, по-суті, історія університетів, прийшла зовсім нещодавно ціною запеклої боротьби.

Тим паче здивуємося, усвідомивши, наскільки мізерним виявився вплив пережитого націонал-соціалізму на Ясперсову "Ідею Університету". Насправді цей вплив помітний лише опосередковано — через упертість, з якою лунає заклик-навернення до ідеалів Гумбольдтового Університету, що неущо-джено пережили політичну катастрофу. Навіть у тих небагатьох місцях, де Ясперсова критика переходить у критику Університету, вона ніколи не є *критикою науки*.

Без сумніву, Карл Ясперс бачив небезпеки, які загрожували його ідеалові Університету. Його нагадування про те, що всі органи Університету схильні "перетворюватися на зграї, що прагнуть монополістично забезпечити свою пересічність"¹¹, на тлі кадрової політики останніх десятиріч видається майже пророчим. Однак усі ці клопоти виникли, на його думку, через відхилення від ідеалу, але аж ніяк не через кризу, в яку університетська система потрапила б рано чи пізно через зміну в уявленнях про науку. Визначальними для Ясперсової ідеї Університету стали наступні чинники. По-перше, непохитна віра в силу науки та філософії, які генерують знання та освіту; по-друге, вірність принципів інтелектуальної аристократії, що регулює доступ охочих до Університету; по-третє, ієрархія наук, де філософії було відведено привілейоване становище на правах загальноорієнтаційної дисципліни з філософським факультетом у ролі організаційного осердя. Зрештою, Ясперсова ідея Університету була ідеєю *німецького* Університету.

Візьмімо два найвідоміші приклади. Порівняно з працею Ясперса висловлювання Ніцше та Буркгардта видаються набагато актуальнішими. Це стосується і твердження Ніцше, за яким людині наперед важливо здобути "*швидку* освіту, щоб у якнайкоротший термін стати істотою, що заробляє гроші, але водночас освіта ця мусить бути настільки ґрунтовна, аби можна було стати істотою, що зароблятиме *дуже багато* грошей".¹² Спільною у Ніцше та Буркгардта є одностайна критика наукового цеху та науки; Ніцше робить це, стверджуючи, що наука Нового часу вилучила з релігії, метафізики та мистецтва насолоду, і спробувала сама перетворитися на псевдорелігію; Буркгардт ставить під сумнів звичність поступового розвитку наук, вважаючи стрибки, затримки та невдачі притаманними природі інтелектуально-духовного розвитку. Саме скептицизм, властивий науковій критиці Ніцше та Буркгардта, робить її такою актуальною для критики освіти.

Говорити сьогодні про ідею Університету означає торкнутися зміни усталеного поняття науки. Тому погляд ззовні є конче потрібним, аби збагнути сучасний стан проблем німецького Університету. Водночас це буде погляд у минуле, оскільки

¹¹ Jaspers, див. вище, с. 117.

¹² Friedrich Nietzsche, "Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Vortrag I" (1872) // Nietzsche, *Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe* / Ed. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. – München: dtv, 1980. – Band 1. – С. 668.

інституційний досвід, здобутий сучасною наукою за останні десятиріччя, кардинально змінив наше уявлення про неї.

II

Наука та техніка чи не найбільше потерпають від панівного сьогодні цивілізаційного песимізму. Згасання віри у здатність сучасної науки вирішувати проблеми сьогодення є тільки другорядною причиною її легітимаційної кризи. Однак запідозривши, що наука та техніка певною мірою самі причетні до виникнення цих проблем, а тепер не можуть порадити собі з ними, виграємо значно більше. Попри усі мітичні заклинання та нарощування раціонального елементу критика науки, ба навіть породжена нею ворожа налаштованість дошкуляє щораз більше через брак альтернативи. Незважаючи на всі постмодерні іграшки, сьогодні не видно жодних нових інтерпретаційних систем, що прийшли б на зміну традиційній науковій картині світу. Водночас повним ходом іде процес зміни цієї картини, неминуче зачіпаючи Університет.

Зрозуміло, що наукову історію, особливо історію природничих дисциплін довгий час трактовано як історію безперервного наукового прогресу. Спираючись на стан сучасної науки, вона давала змогу чітко відрізнити усі помилки та правди минулого. З'ясувалося, що у XVII сторіччі утверджується природнича наука Ньютонового зразка, адже саме завдяки їй було здобуто *правдиве* пізнання природи. Помилка такого тлумачення криється у припущенні, згідно з яким в останній третині XVII сторіччя нібито існувала можливість критичного зіставлення різних теорій. Щоразу, коли йдеться про такі припущення, існує небезпека проєкції сучасного стану пізнання у минуле. Адже сьогодні відомо, що причиною утвердження ньютоніанізму були не лише когнітивні, а й соціальні чинники: це сталося не тому, що сучасники раптом усвідомили правдивість його вчення, а тому, що на користь інституціоналізації останнього свідчили політичні мотиви. Тільки сьогодні наша високорозвинена чутливість дозволяє нам збагнути, що однією з найважливіших передумов становлення сучасних природничих наук стала їхня відмова від "розгляду державних та релігійних справ"¹³, як це сформулювали майбутні члени Королівського Товари-

¹³ Пор.: Wolf Lepenies, "Wissenschaftskritik und Orientierungskrise" // H. Lübbe u. a., *Der Mensch als Orientierungsweise? Ein interdisziplinärer Erkundungsgang*. – Freiburg: Alber, 1982. – С. 96.

ства ще 1646 року. Саме тому, що нова наука, згідно з волевиявом її прихильників, мала уникати будь-якої політично-релігійної заангажованості, її можна було використовувати для досягнення конкретних політично-економічних чи релігійних цілей. Саме політична стриманість створила передумову для використання наукових знань з політичною метою. Саме власноручна відмова сучасної науки від орієнтувальної функції неабияк посприяла піднесенню науково зорієнтованої політики.

Такий стан речей можна визначити поняттям *розморалізації*. Під цим я розумію свідоме усунення з науки питань, що мають нормативний характер — процес, що довгий час не тільки не хвилював науковців, а, навпаки, забезпечував їм спокійне сумління. Відтак упродовж ХІХ та аж углиб нашого сторіччя живе віра у вічну благодать науково-технічного прогресу, підживлена сенсаційними відкриттями та винаходами. Щобільше: ця віра зростає відповідно до того, як занепадають стовпи старої. Ворнер, а з ним Буркгардт та Ніцше чи такі провидці, як К'єркегор б'ють на сполох, привертаючи увагу до занепаду науки. Останній твердо переконаний, що загибелі варто чекати саме від природничих дисциплін. Натомість для Дю Бува-Реймона вислів Бекона “знання — це сила” втілюється вже у ХІХ сторіччі. Зі статечною самовпевненістю він окреслює мету природничих наук як оволодіння знаннями та методами, а також “планомірне підкорення і використання природи людиною задля примноження її могутності, здравствування та насолод”.¹⁴

Мета, на яку працюють природничі науки, не вимагає додаткового обґрунтування — їхня діяльність вже є найвищою метою, а історія природничих наук “власне є історією людства”¹⁵. Так формулює свою думку знову той таки Дю Бува-Реймон. Він — класичний зразок менталітету, якого ми прагнемо позбутися: системи поглядів, за якою з природою дозволено робити все, що завгодно. Якщо експлуатацію природи він взагалі вважає проблемою, то принаймні не проблемою природничих наук, а лише перешкодою для стрімкого розвитку промисловості. Науковий оптимізм, що формує світогляд не лише ректора берлінського Університету, безсоромно набирає рис блюзнірства: “Хіба щось може стати на шляху сучас-

¹⁴ Du Bois-Reymond, “Culturgeschichte und Naturwissenschaft” (1877) // Du Bois-Reymond, *Reden* / Erste Folge. — С. 271.

¹⁵ Там само.

ної культури? Звідки взятися блискавці, що рознесе вщент цю вавилонську вежу? Від однієї думки про шлях, який людство пройде завдяки прогресу через сто, тисячу, десять, сто тисяч та більше років, паморочиться в голові. Що може бути недосяжним для людства?"¹⁶.

Такий сценарій розвитку подій стосується в першу чергу природничих наук; однак чинний він і для історії інших дисциплін.

Науки про людину та суспільство формуються вже у XVIII сторіччі. Зразком для них стають природничі науки, наголошуючи насамперед на своїй безсторонності та незацікавленості. Спершу гуманітарні науки теж засвоюють своєрідну суміш з претензії на інтерпретацію та відмови від загальноорієнтаційної функції. Для історії так званих *моральних наук* характерною є розморалізація сфер і предмета їхнього вивчення. Однак надто велику ціну доводиться платити за перетворення на науку окремих проблем. Економіка, наприклад, стає академічною дисципліною щойно тоді, як припиняє аналізувати добрі та погані вчинки людини-*оесопотис*'а, аналізуючи натомість тільки вигідність та невикідність її дій. Заради наукової респектабельності етнографія відкидає будь-які уявлення про існування доброго чи поганого дикуна, а відтак — пов'язану з ним критику цивілізації, аби врешті вибудувати таку еволюційну драбину, на якій племенам, народам та націям можна нібито "об'єктивно" вказувати на їхній ранг та місце.

Така імітація природничих наук стає проблематичною, бо цілить на науковий статус тих сфер, які мають принципово інший ґатунок, ніж об'єкти природи. Успіх природничі науки здобули завдяки своїй налаштованості на експеримент — лише надто швидко з'ясувалося, що в суспільстві навряд чи можна беззастережно замінити досвід експериментом. Щоб якось врятувати свої наукові амбіції гуманітарні та суспільні науки були вимушені створити доктрини, яких дотримувалися не менш фанатично, ніж колись релігійних догм. За словами Іполіта Тейна це стосується вже філософії XVII сторіччя: "Їй притаманне таке ж релігійне піднесення, таке ж палке уповання, таке ж завзяття, той же пропагандистський дух, та ж жадоба влади, та ж суворість, та ж нетерпимість, таке ж честолюбне прагнення переіначити людину, відрегулювавши її життя за готовими зразками. Нова доктрина матиме власних учених, власні догми, свій популярний катехизм, влас-

¹⁶ Там само. — С. 276-277.

них фанатиків, інквізиторів, мучеників тощо. Як і попередниці, вона вдаватиме з себе правочинну спадкоємицю, що споконвіку володіє правом диктатури, а будь-який опір тлумачитиме як безглуздя та злочин. Від своїх попередниць одрізнятиметься вона хіба тим, що відтепер накидатиме себе від імені *Здорового Глузду*, а не *Господа*".¹⁷

Отже, визначено ще одну позицію у кошторисі розвитку сучасної науки: завищена оцінка людського розуму, патос жаги до знань, а також чуттєво вбогий фанатизм — належать до доброго спадку, а водночас і до тягара Просвітництва. Не в останню чергу через те, що соціальні науки є пізніми дітьми Академії, довгий час жодна інша дисципліна не могла перевершити масштаби їхнього оптимізму. Одним із її перших догматів є віра у те, що з боку природи для наших мрій не існує жодних обмежень, а розум врешті-решт сотворить людині рай на землі (Кондорсе).

Підсумовуючи, згадані вади та ціну сучасного розвитку науки можна сформулювати так: орієнтуючись на економічний успіх природничих наук, ми радо забуваємо їхню політичну прелюдію, адже за інституціоналізацію певного типу знань в академіях та університетах Європи Нового часу заплачено відмовою від власних політичних міркувань. А вони є необхідною складовою, можливо, й корективом процесу створення нових знань. Акт відмови від орієнтації, аполітична присяга стоять біля колиски науки Нового часу. Як наслідок, окремо взятий науковець зазнає відчутної полегші: адже тепер він звільнений від обов'язку думати про наслідки власних дій. Науковий прогрес вже *eo ipso* є визнаною метою; навіть зайві клопоти про те, куди він запровадить виробника знань. Відсутність у науці будь-яких табу, що спонукала Ясперса до такого некритичного, навіть захопленого відгуку, лише одна сторона медалі; інша полягає у тому, що наука принципово нездатна самообмежуватися. У випадку науки маємо справу зі свідомістю, яка ладна засумніватися у будь-чому, крім ціни за свої кроки, йдеться, зокрема, про здатність до відчуження і дистанції до всього, крім себе самого.

Отже, науки проходять ті ж стадії цивілізаційного прогресу, які свого часу визначив Норберт Еліас — світоглядну основу сучасних наук утворюють мікроструктури поведінки, що відповідає вимогам цивілізації. Якщо "пригнічення афектів

¹⁷ Hippolyte Taine, *Die Entstehung des modernen Frankreich*. — Meersburg: Hendel, o. J. — Bd. 1. — С. 141.

та спонтанного виразу почуттів, розширення простору нашої думки поза межі миттєвого до причинових ланцюгів минулого та майбутнього”¹⁸ вважати передумовою цивілізаційного розвитку, то матимемо визначення тих емоційно-інтелектуальних засад, на яких виробилося панівне у сучасній науці сприйняття експерименту. Університетам перепало завдання виховати у студентів прийнятну, себто цивілізовану поведінку. Перемога позиції “дистанції” над позицією “ентузіазму” була відображенням поступової інтерналізації людиною контролю над афектами.

Відтак наука, як це вголос вимагав фізик Коломб, стала нудною, стверджуючи, що наука виробляє “обмежену, суху та тверду вдачу, яку покинули музи та грації”¹⁹, Дю Бува-Реймон анітрохи не шкодував. Такий світогляд є наслідком моделювання афекту, до речі, одна з основних рис характерного для сучасності цивілізаційного процесу — до сьогодні його вважали необхідною передумовою успішного наукового чину. До сьогодні — бо чимраз очевиднішим стає, що поряд з науковцем повертатиметься до дисципліни і наука.

III

Як науковець, що виступає у театрі, я не можу не скористатися з такої рідкісної нагоди пояснити нове поняття науки з перспективи глядача — через порівняння науки з театром, автором якого був ще Альфред Норт Вайтгед, а систематично розвинув у своїй книзі “Антропологія пізнання”²⁰ ізраїльський фізик та історик науки Єгуда Елькана.

Сучасна наука, що розпочала свій переможний похід Європою, а згодом і цілим світом, інституціоналізувавши Ньютонову механіку, схожа на грецьку драму. Подібно до драми, де події на сцені переплітаються незалежно від волі людини, вважається, що накопичення наукових знань є невинним, неминучим процесом. Над усім панує непомильна доля; напругу викликає передчуття того, що щось обов’язково має

¹⁸ Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* / 2. Aufl. – Bern: Francke, 1969. – 2. Band. – С. 322.

¹⁹ Du Bois-Reymond, див. уже вказане місце, с. 279

²⁰ Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985. Наступні текстові пасажі я повністю запозичив у Єгуди Елькани, дещо розширивши його посилання на Брехта.

статися. Майбутнє вимальовується на тлі вже відомих нам закономірностей; варто статися події, як ми усвідомлюємо, що інакше і бути не могло. Альтернативи неприпустимі. Здатність до критичного сприйняття й мислення, що виникає на ґрунті такого світогляду, здається, універсальна. Однак таке враження є наскрізь хибним, бо за радіусом дії критики опиняється сама наука.

Що має прийти на зміну такої позиції? Світогляд, що дає змогу розгледіти культурну обумовленість наукової поведінки та зізнається у тому, що розвиток науки не завжди тотожний з прогресом, а є історією багатовічних блукань, низкою повстань та революцій, а відтак — історією забування та гноблення. Потреба радше виникає не так у трагічній самосвідомості та непохитній вірності принципам, як в іронії, самокритиці та здатності подивитися ніби ззовні на власну наукову поведінку — тобто здатність відчужуватися від неї.

Отже, нарешті прозвучало стрижневе гасло: усталене поняття про науку узгоджується з принципами Арістотелевої драматургії настільки ж, наскільки альтернативний погляд на науку можна зобразити за допомогою принципів не-арістотелевої драматургії, себто через зіставлення з епічним театром Бертольда Брехта.

Основну перешкоду на шляху розвитку театру, що усвідомив свою відповідальність перед суспільством, Бертольд Брехт вбачав у некритичному проникненні чи ідентифікації глядача та актора зі спенічною дією. Адже основою його анти-арістотелевої драматургії було намагання зміцнити глядачеву та акторову здатність до критики та заперечення. Театрові варто відмовитися від спроб створити ілюзію реальності. Навпаки, тільки демонструючи ілюзію за допомогою техніки відчуження, можна прийти до глибшого розуміння реальності.

Таке порівняння театру та його репертуару з Університетом та його науками стає дедалі переконливішим, враховуючи, що пропагований Брехтом театр прагнув бути "театром наукової епохи"²¹, запозичивши найсуттєвіші риси від "естетики точних наук".²² Брехт був у захваті від систематичного застосування розвинутої науками техніки "збентеження", від

²¹ Bertold Brecht, "Kleines Organon für das Theater" (1848) // Brecht, *Gesammelte Werke in 20 Bänden*. — Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967. — Band 15. — С. 662.

²² Brecht. — Там само.

тієї “надзвичайно корисної поведінки”²³, суть якої полягала у відчуженні від звичного та буденного у стінах лабораторії.

Однак під враженням науки театральний критик Брехт забуває, що вона виробила такий погляд на всі можливі об’єкти, за винятком себе самої. Вичленення історичного, релятивізація та відчуження належали до головних рис наукової поведінки — тільки наука, чомусь, сама завжди цуралася ролі об’єкта.

Вже давно настав час застосувати “техніку відчуження”²⁴ до звиклої нам науки. Там, де це відбувається, стає очевидно, що неухильний рух уперед аж ніяк не можна вважати прерогативою західної науки, а порівнювати різні наукові культури не те що доцільно — просто доконечно. Наука не повинна створювати враження достеменної копії реальності. Вона радше є культурною системою і відображає відчужену картину дійсності з її часовою та просторовою специфікою, до того ж картину, позначену впливом конкретних інтересів.

На підставі традиційного наукового світогляду навряд чи можна розвинути здатність до самодистанції. Водночас потреба у розвитку цього навику стає дедалі нагальнішою: тиск до самоконтролю, навіть самообмеження науки зростає. Варто зазирнути у Федеральний звіт про стан науки, аби зрозуміти, що відмова наук від загальноорієнтаційної функції вже давно не є виправданням. Упродовж сторіч це нікого не дивувало, бо наука пішла на такий крок з власної ініціативи. Проте в добу розщепленого атома та генних технологій така відмова перетворилося на самовбивчу позицію. Прогнозування наслідків різноманітних технологій та критична оцінка техніки є тими ділянками, куди справді течуть державні кошти: здобуття та поширення загальної освіти вважається найвищим пріоритетом. Запекла, досі ще безрезультатна дискусія, яка точиться навколо проблеми альтернативної наукової етики, свідчить, наскільки складно встановити нові принципи наукової поведінки.

Поняття загальноорієнтаційних знань є суперечливим, навіть небезпечним. Може скластися враження, начебто можна чітко розділити дві форми знання: тип знання-основи, яке дають насамперед природничі науки, і знання про знання-основу. Виробляти їх та розповсюджувати мали б, очевидно, науки соціально-гуманітарного профілю. Сьогодні знайдеться

²³ Brecht, “Neue Technik der Schauspielkunst” (1935-1941) // *Gesammelte Werke*. – Band 15. – С. 682.

²⁴ Brecht, “Kleines Organon”, див. у вказаному місці, с. 682.

чимало представників останньої групи, які погодяться з такою класифікацією. Адже з її допомогою вони сподіваються ліквідувати хронічний дефіцит самовиправдання, від якого потерпають “рідні” дисципліни. Одначе така надія не більше ніж ілюзія.

Вона ілюзорна, тому що час великих дисциплін-керманичів безповоротно минув. Філософія вже не зможе повернути собі тієї функції, а соціологія, за винятком кількох коротких епізодів в історії науки Нового часу, ніколи її і не виконувала. Колишній “Інститут вивчення умов існування науково-технічної цивілізації ім. Макса Планка” під керівництвом Штарнберґера вигадав собі таке довжелезне псевдо, бо інша, набагато доречніша назва “Інститут загальноорієнтаційних знань ім. Макса Планка”, неминуче б нагадувала провокацію. Намір було швидко викрито і фіяско інституту є далеко не останнім свідченням опору природничо налаштованої *scientific community** закликам “ззовні” до саморефлексії та самоконтролю. Нагальність проблеми стає очевидною, якщо звернути увагу на останні зусилля Наукового товариства ім. Макса Планка шляхом структурних перетворень та заснування нових інститутів зробити процес здобуття знання про знання, себто загальноорієнтаційного знання, предметом розгляду окремої дисципліни.

Наскільки незаперечним є сенс такого завдання, настільки хибним мені видається висновок про те, що найпершим і найдоречнішим місцем для здобуття та поширення загальноорієнтаційних знань буцімто є науково-дослідні інститути чи академії, байдуже чи давні та багаті традиціями, чи майбутні. Адже йдеться не про те, щоб розвинути прогностичну здатність сьогодні активних дослідників чи дати їм додаткові уроки наукової етики. Йдеться про розвиток нового наукового світогляду. Ми стоїмо перед проблемою соціалізації. А тут — беручи якраз Гумбольдтову мету поєднати наукову та викладацьку діяльність — в гру знову вступає Університет: саме тут криється вирішальний шанс для його майбутнього. Адже альтернативного закладу соціалізації, де можна було б опанувати та випробувати новий науковий світогляд, не існує. Спираючись на одне програмне визначення, запозичене з філософської антропології, можна стверджувати, що Університет, як “недолугий заклад”, у майбутньому повинен розвинути саме ці недоліки, себто: буде вимушений тематизувати хибні уста-

* Наукової спільноти (англ.). — Прим. перекл.

леного поняття про науку — можливо, це шанс завоювати ще вищу репутацію.

В Університеті майбутнього я бачу такий заклад, де у якнайтіснішому контакті та взаємозв'язку через дослідження створюватимуться, а через виклад передаватимуться базові та загальноорієнтаційні знання.

Особливу роль при цьому відіграватимуть предмети, які я визначив як “другорядні загальноорієнтаційні дисципліни”: соціологія науки, історія науки та теорія науки. Вже сьогодні можна стверджувати, що вони не пройшли осторонь самоусвідомлення та зовнішнього іміджу сучасної науки. *Соціологія* науки відкоригувала уявлення про нібито ідеально відлагоджену самокерованість наукової системи, довівши її керованість ззовні аж углиб до фундаментальних когнітивних засад, на базі яких створюються нові наукові знання; *історія* науки змінила картину про безперервний та кумулятивний поступальний розвиток наук на уявлення про низку наукових революцій; врешті найрадикальніше крило *теорії* науки показало відносність сили, яка спрямовує пізнання у річищі “західної” моделі раціонального мислення.

Вважаю передачу подібних поглядів кожному науковцеві на якомога ранній стадії його освіти не тільки бажаною, а й конче потрібною. При цьому доволі легко розвіяти підозру про те, що так обов'язково буде вирішено проблему ринку праці та робітних місць для окремих дисциплін, що вже роками, як не десятиріччями, дають своїм випускниками освіту, ігноруючи суспільну потребу. Запропонована тісна синтеза базових та загальноорієнтаційних знань таки вимагає суттєвих змін у навчальних планах цілої низки дисциплін та нового визначення професійних перспектив. Однак цього можна досягти без додаткових витрат. Вага названих вище другорядних загальноорієнтаційних дисциплін зростатиме, що відбуватиметься за кошти класичних загальноорієнтаційних предметів. Із цим процесом доведеться не тільки змиритися, а й свідомо його стимулювати. Дозвольте запропонувати Вам приклад з мого рідного фаху — соціології.

Гріхопадінням соціології стало запровадження дипломного курсу навчання, про який, до речі, палко сперечалися самі фахівці. Запропонований курс викликав у студентів подвійну ілюзію існування чогось на кшталт професії соціолога та чимраз більшої потреби сучасного промислового суспільства у випускниках такого профілю. Про масштаби ілюзії свідчить

статистика безробіття. Проте з висновком про зайвість такої дисципліни, з яким радо заквапляться противники соціології, квапитися не варто. Зараз як ніколи варто здобувати і поширювати соціологічні знання — однак тверда переконаність у тому, що соціологія повинна й надалі мати статус окремого курсу університетської освіти якраз не той шлях, яким можна домогтися широкого визнання такої позиції. Насправді потреба у соціологах вузького профілю є незначною, навідміну від гострого дефіциту соціологічних знань у багатьох сферах життя, — починаючи з права, архітектури, містобудування та закінчуючи медициною. Свого часу юристи та медики обрали напрочуд вдалу стратегію, що полягала у витісненні соціології права та медицини на маргінес своїх вузькоспеціалізованих навчальних планів. Я не зроблю сенсації заявою про те, що це якраз та ціна, яку соціологія платила за збереження свого статусу повноцінного навчального курсу.

Вважаю соціологію типовою додатковою, допоміжною дисципліною, що мала б сприяти саморефлексії, а відтак і самокритиці окремих фахових груп. У такий спосіб я розширюю своє поняття “другорядних загальноорієнтаційних дисциплін”: відтепер воно охоплює такі відокремлені ділянки, як скажімо, соціологію права, медицини та науки. Зрозуміло, що соціологи, які виступають з такими загальноорієнтаційними амбіціями, повинні володіти однаково високою подвійною кваліфікацією: соціолог права має бути і соціологом, і *правником*, соціолог медицини і соціологом, і *медиком*. Той, хто прагне висловитися на тему природничих наук, мусить мати за плечима природничу освіту. Отже, у площині навчання соціологія як додаткова чи допоміжна дисципліна перетворюється на предмет післядипломної освіти. Соціологію може вивчати лише той, хто вже має освіту з якоїсь галузі. Насправді все не так утопічно: ринок праці вже давно і не раз змусив здобувати подвійну кваліфікацію такого штибу; нерідко вона ставала головним критерієм під час добору кандидатів.

Зміна уявлення про власну професію полягає у відмові від претензій на універсальну значимість. Гадаю, що в рамках Університету такий крок, мабуть, збільшить шанси інтегрувати у навчальні плани багатьох дисциплін загальноорієнтаційні знання соціологічного ґатунку. Соціологи, що довгий час були блазнями академічного світу, стали б тоді майстрами відчуження, адже потребу в них відчуває щораз ширше коло дисциплін.

Університетам майбутнього як ніколи доведеться навчати своїх студентів скепсису та критики до науки. У першому томі своєї книги “Людське, надто-людське”²⁵ Фрідріх Ніцше під гаслом “майбутнє наук” занотував таке:

Тому вища культура мусить дати людині подвійний, ніби двокамерний мозок. Найперше для того, щоб відчувати різницю між наукою та не-наукою: ці камери будуть розташовані поряд, надійно відмежовані і герметичні; аби не зашкодити здоров'ю ... якщо таку вимогу вищої культури не буде задоволено, подальший розвиток людства можна передбачити майже напевно: інтерес до істини зникатиме, що менше вона приносить втіхи; ілюзія, химера, фантастика — через свій зв'язок з утіхою — крок за кроком відвойовуватимуть давні володіння: першим прийде занепад наук, повернення у варварство...

Видається, що пророцтво Ніцше вже стало реальністю. Однак нам не варто дотримуватися його терапії. Адже йдеться не про розмежування науки від не-науки. Суттєво, щоб просвіта в науці стала частиною процесу здобування знань. У цьому полягає важливе завдання Університету майбутнього. Впорасться він з ним лише за умови, якщо зуміє навчити й одного, й другого: любови та дистанції до науки.

Переклав з німецької Роман ДУБАСЕВИЧ

Перекладено за виданням:

Wolf Lepenies. “Die Idee der deutschen Univeersität – ein Blick von außen” //

Die Idee der Universität : Versuch e. Standortbestimmung /

M. Eigen та ін. – Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo:

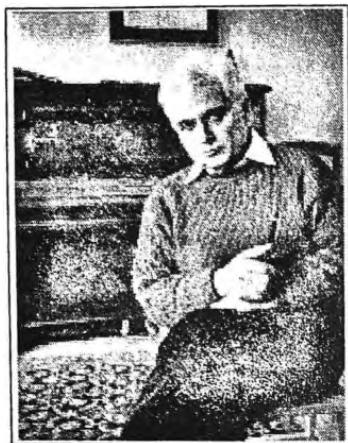
Springer, 1988. – С. 41-71.

Copyright © 1988 by Springer-Verlag Berlin-Heidelberg

²⁵ Friedrich Nietzsche, “Menschliches, Allzumenschliches I” (1878-1886) // Nietzsche, *Sämtliche Werke*. – Див. у вказаному місці. – Т. 2. – С. 209.

Жак ДЕРРИДА

Jaques DERRIDA



Блискучий і суперечливий Жак Дерріда — один з найвизначніших мислителів нашого часу, праці якого мали величезний вплив на філософію ХХ століття. Найвідоміші його спроби переосмислення західноєвропейської філософії, в яких він робить виклик традиційним формулюванням основних понять, таких як сучасність, істина, становище суб'єкта, природа ідентичності, центр і маргінес, знані назагал за терміном “деконструкція”. Сфери зацікавлень Дерріди дуже різноманітні, але найбільше він пише про мову, реторику, філософію.

Він народився в 1930 році в містечку Ель-Біяр недалеко від столиці Алжиру, на кресах тодішньої Франції. У час навчання у Вищій нормальній школі (*École Normale Supérieure*) в Парижі знайомиться з Л. Альтюссе, М. Фуко, П. Бурдьє, Ж. Жене, М. Серром, М. Дегі й з іншими відомими інтелектуалами. У 1960-1964 роках викладає в Сорбонні, був асистентом С. Башляра, Ж. Канґійєма, П. Рікера, Ж. Валя, в журналах “Critique” і “Tel quel” з'являються його перші публікації. Помітною фігурою у сучасній філософії Жак Дерріда стає у 1967 році: саме тоді він виступає з доповіддю “La différance” на засіданні Французького філософського товариства, стає членом редколегії журналу “Critique”, у світ виходять три його книги *La Voix et le phénomène* (“Голос і феномен”), *L'Écriture et la différence* (“Письмо і розрізнення”), *De la Grammatologie* (“Грамматологія”). Відтоді постійно відтворюється асиметрія між впливом його філософії за кордоном і несприйняттям постаті філософа в академічному середовищі Франції. З одного боку — викладання в десятках іноземних університетів, сотні лекцій в Європі і за її межами, членство в багатьох академіях, премії, присудження почесних докторських ступенів кількох університетів, а з другого — глуха стіна у Франції, де для нього закриті двері університетів (наприклад, на початку 80-их

років професорську посаду, на яку претендував Дерріда, міністерство спеціально скоротило, а в іншому випадку, колеги, що запросили його до Університету, проголосували проти нього).

Із 1968 року філософ постійно викладає в John Hopkins University, а після 1974 ще й у Єльському університеті, в якому у цей час працюють Поль де Ман і Гілліс Міллер (власне вони заклали основи так званої “єльської школи”). Залишаючись поза класичною університетською кар’єрою у себе на батьківщині, Дерріда бере активну участь у творенні постмодерного філософського дискурсу поряд з Ж. Дельозом, П. Клоссовскі, С. Кофманом, Ф. Лаку-Лабартом, Ж.-Л. Нансі, Ж.-Ф. Ліотаром. Продовжують з’являтися його книги (*La dissemination* (“Розсіювання”, 1972), *Marges de la philosophie* (“Марінеси філософії”, 1972), і на сьогодні опубліковано вже 45 книг, які перекладено 22 мовами. У 1974 році Дерріда бере участь у створенні книжкової колекції “*La philosophie en effét*” у новоствореному видавництві “*Galilée*”, засновує Групу з досліджень філософської освіти у Франції.

Наприкінці 70-их років ставлення до Дерріди у Франції відчутно змінюється. Він бере участь у скликанні *Etats généraux de la Philosophie* (“Загального зібрання з філософії”) в Сорбонні, а у 1980 році нарешті здобуває там ступінь доктора. На початку 80-тих років Жак Дерріда бере активну участь у захисті чеських інтелектуалів-дисидентів (став віце-президентом Асоціації Яна Гуса). Його заарештовують у Празі, де він таємно проводив свої семінари. Звільнили Дерріду після енергійного втручання Франсуа Міттерана і французького уряду. Відтак разом з Ф. Шатле, Ж.-П. Файем, Д. Лекуром філософ готує проєкт заснування нового академічного інституту — Міжнародного філософського коледжу (*Collège International de Philosophy*), що був покликаний зруйнувати пірамідальний порядок знання, в якому філософія — вершина всіх наук і мистецтв, і який на чолі з Жаком Деррідою розпочав свою роботу у 1983 році. У Серізі-ла-Саль вже тричі відбулись десятиденні зустрічі, присвячені творчості Дерріди: “Цілі людини” у 1980 році, “Перехід границь” у 1992 році, “Автобіографічна тварина” у 1997 році.

Сьогодні Дерріда викладає у кількох університетах, є почесним професором Корнельського університету, старшим викладачем Вищої школи соціальних наук. Однак він аж ніяк не вкладається в образ класичного філософа: Дерріда знімається у фільмах (“*Ghost Dance*”, 1982 рік, режисер Кен Макмаллен і “*Disturbance*”, 1987 рік, режисер Гері Гілл), співпрацює з художниками (В. Адамі, Ж. Тітјус-Кармель), з архітекторами (участь у роботі над проєктом парку в районі Віллет з видатним американським архітектором Пітером Айзенманом).

Завдяки книгам, багаторічному викладанню в університетах Європи та Америки, неординарній публічній поставі, Жак Дерріда став одним з найвпливовіших і найцитованіших інтелектуалів сучасності.

Пропонована Вашій увазі стаття — лекція Жака Дерріди в Корнельському університеті з нагоди присвоєння йому звання *Doctor honoris causa*.

Жак ДЕРРІДА

Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників

Невже можна не говорити про Університет сьогодні?

Я поставив це запитання у заперечній формі з двох причин. З одного боку, відомо, що сьогодні, навідміну від попереднього досвіду, неможливо відмежувати дослідження, які ми виконуємо в одній чи кількох галузях знань, від осмислення їхніх політичних та організаційних умов. Таке осмислення неминуче, оскільки воно не лише є *зовнішнім* доповненням до навчальної та наукової роботи, а й мусить бути наскрізним для тих дисциплін, з якими ми працюємо, формуючи при цьому як їхні, так і наші критерії, методичу та цілі. Не говорити сьогодні про ці речі неможливо. З другого боку, запитання “як можна не...” звертає нашу увагу на негативний, чи радше превентивний аспект цих попередніх роздумів, які я б хотів вам викласти. І справді, оскільки я намагаюся розпочати дискусію, то задовольнюся тим, що скажу, як не слід говорити про Університет. Деякі типові небезпечні моменти, яких ми прагнемо уникнути, здається, розростаються до бездонної прірви, тоді коли інші аспекти постають як захисне поруччя.

Чи Університет сьогодні має те, що називається *raison d'être*? Я обрав для свого запитання це словосполучення — *raison d'être*, яке дослівно означає “причина існування” і яке цілком характерне для французької мови. У двох чи трьох словах це словосполучення охоплює все, про що йтиметься: причину та буття і, звичайно ж, суть Університету в поєднанні з причиною та буттям, а також підставу, мету, напрям, необхідність, виправданість, значення та місію Університету, — одним словом, його призначення. Мати *raison d'être* — причину існування — означає не лише мати виправдання існування, мати значення, наперед визначену ціль, призначення,

а й також мати підставу, бути зрозумілим з погляду “закону підстави” чи “закону достатньої підстави”, як його інколи називають, маючи на увазі причину, яка водночас є підґрунтям (ґрунт, *ein Grund*), опорою і підвалиною, основою, на якій ґрунтуємося. За Ляйбніцом, автором формулювання, у словосполученні *raison d'être* ідея причинного зв'язку переважає над значенням кінцевої мети, хоча це було набагато більше, ніж просто формулювання “закону підстави”. Запитувати, чи Університет має доцільність свого існування, означає запитувати, чому існує Університет, але питання “чому” межує із питанням “з яким наміром?”. Для чого існує Університет? Які перспективи Університету? Який його задум? Або, знову ж, — що ми бачимо зі стін Університету? Чи ми, наприклад, просто перебуваємо в ньому, як на борту корабля, і, задумуючись над призначенням, визираємо з нього в якомусь порту або ж, як кажуть французи, “*au large*”, у відкритому морі, “на просторах”? Можливо, ви зауважили, що запитуючи: “Які перспективи відкриває Університет?”, — я вторив назві чудової притчі Джеймса Сігела, опублікованої у часописі *Diacritics* два роки тому: “Academic Work: The View from Cornell” (“Робота Університету: погляд зі стін Корнельського університету”). Нині, насправді, я лише подам власне трактування притчі. А точніше, я передам іншими словами те, що прочитав у статті — драматичну, повчальну природу топології та політики Університету з погляду його світобачення та місця розташування — тополітику Корнеліянського погляду.

Почнімо з перших рядків *Метафізики*, де властивість бачити асоціюється зі знанням, а знання — з розумінням того, як вчитися і як вчити. Йдеться, звичайно, про Арістотелеву *Метафізику*. Тепер звернімося до політичного значення її перших рядків і погляньмо на перше речення: “Усі люди від природи, мають прагнення до знань.” Арістотель вважає, що ознакою цього є факт про відчуття, які приносять задоволення “навіть незалежно від їхньої користі”. Приємність непотрібних відчуттів пояснює бажання знати заради самого знання, прагнення знати без будь-якої практичної мети. І це стосується більше властивості бачити, ніж якогось іншого відчуття. Ми надаємо перевагу відчуттю “через очі” не лише, коли діємо, а й навіть тоді, коли не маємо на думці якоїсь практичної дії. Це відчуття, теоретичне і споглядальне за своєю природою, сягає поза межі практичної користі і дає нам знання більше, ніж будь яке інше чуття; воно справді розкриває незліченні

відмінності. Ми надаємо перевагу зорові так само, як ми надаємо перевагу виявленню відмінностей.

Але чи достатньо тільки зору? Чи достатньо для того, щоб вчитись і навчати, знати, як виявляти відмінності? У певних тварин відчуття породжують пам'ять, і це робить їх розумнішими і здібнішими до навчання. Але для того, щоб знати, як вчитися і вчитися, як знати, *не достатньо* зору, розуму і пам'яті. Ми також мусимо вміти чути і слухати. Можна депо жартівливо сказати, що ми мусимо навчитися заплющувати очі, щоб стати кращими слухачами. Бджоли знають багато речей, оскільки вони можуть бачити; але вони не можуть вчитись, оскільки належать до тварин, які не наділені даром слуху. Отже, Університет як місце, де люди знають як вчитися і вчаться пізнавати, ніколи не може бути подібний на вулик. Арістотель, до речі, започаткував довгу традицію поверхневих посилок на філософський вислів про бджолу, її чуття та розум, а також причину її існування. Безумовно, Маркс не був останнім, хто зловживав цим мотивом, коли наполягав на відокремленні людської працьовитості від тваринної на прикладі суспільного ладу у бджіл. У пошуках нектару з широкої антології філософських висловлювань про бджіл я віднайшов у Шеллінґа спостереження у його *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*¹ ("Лекції про метод академічного навчання"), яке мені припало до вподоби. Його згадка про статъ бджіл часто стає у пригоді реториці натуралізму, органіцизму або ж віталізму, оскільки тут він обігрує тему повної та міждисциплінарної єдності знанъ, тему Університету як органічної соціальної системи. Все це, звісно, витримано у найкласичнішій традиції міждисциплінарних вчень. Для прикладу подам цитату з Шеллінґа:

Здатність виконувати вдумливу роботу у спеціалізованих науках, здатність працювати у злагоді з вищим натхненням, яке зветься науковим генієм, залежить від можливості бачити кожную річ, включно зі спеціалізованим знанням, у її безпосередньому зв'язку з тим, що є початковим і єдиним.

¹ Щодо "натуралізму" (часте, але не загальне явище, якого Імануїл Кант уникає на початку своєї праці *Der Streit der Fakultäten* ["Конфлікт факультетів"]), а також щодо класичного мотиву міждисциплінарности як впливу архітектонічної цілісности, дивіться, наприклад, статтю Фрідріха Шляєрмахера 1808 року "Gegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über ein neu zu errichtende". Французький переклад цього тексту можна знайти у вартій уваги збірці "Philosophies de l'université, l'idéalisme allemand et la question de l'Université/Ed. Ferry, Pesron, Renault. - Paris: Pavot, 1979.

Будь-яка думка, яка не сформована у дусі єдності і всеосяжності/*der Ein- und Allheit*/ по суті своїй пуста, і її слід заперечити; все, що не входить гармонійно у цю родючу живу всеосяжність, є мертвим паростком, який раніше чи пізніше знищать закони природи; немає сумніву, що у сфері науки існують численні безстатеві бджоли/*geschlechtlose Bienen*/, які, не маючи здатності творити, множать у неживих паростках видимі ознаки своєї бездарності/*ihre eigene Geistlosigkeit*/. [Philosophies de l'université. С. 49].

(Я не знаю, чи Шеллінг мав тоді на увазі як глухих, так і безстатевих бджіл, однак я впевнений, що навіть сьогодні така реторична зброя мала б попит. Один професор недавно написав, що певний теоретичний напрям в Університеті підтримували в основному гомосексуалісти і феміністи, — цей факт видався йому дуже показовим і безперечно, був ознакою асексуальності).

Відкрити очі, щоб знати, заплющити їх — або принаймні слухати, — щоб знати як навчатись і навчитися пізнавати: ось перше схематичне зображення розумної тварини. Якщо Університет є установою для науки і навчання, то чи має він сягати поза межі пам'яті й зору? Як далеко? Чи він мусить заплющити очі та звужити свій кругозір, щоб краще чути і краще вчитися? Яким має бути каданс, якщо він взагалі потрібен? Заплющувати очі, щоб краще вчитися — це, звичайно ж, образний вислів. Ніхто не сприйме його буквально, та і я не пропоную культивувати мистецтво кліпання. Я виступаю рішуче за нову Університетську просвіту/*Aufklärung*. Однак я піду на ризик і вслід за Арістотелем ще трохи розгорну цю алегорію. У своїй роботі *De anima* (421b) він розрізняє людей і тих тварин, котрі мають тверді холодні очі/*tôn sklerophtalmôn*; тварин, у яких немає повік, тобто тієї оболонки чи зовнішньої мембрани/*phragma*, яка служить для захисту очей і дає змогу з регулярними інтервалами заплющувати їх у темряві внутрішньої думки чи сну. Лякає те, що тварина з твердими очима і сухим поглядом бачить завжди. Людина може опустити повіки, пристосувати діяфрагму, звужити поле зору, щоб ліпше слухати, запам'ятовувати, вчитися. Що ж могло б бути діяфрагмою Університету? Не можна, щоб Університет був склерофтальмічною твариною, твариною з твердими очима; коли я спитав трохи вище, як Університет має формувати своє бачення і пристосовувати свої погляди, то питав, тільки іншими словами, про причину його буття та його сутність. Те, що американці називають "the faculty" (про-

фесорсько-викладацький склад) — ті, що навчають, по-французьки звучить *le corps enseignant* — викладацький корпус (так як ми кажемо “дипломатичний корпус”) чи викладацький склад/teaching body*. Як це університетське “тіло” може бачити або не бачити своє призначення? Чи Університет здатний сам керувати своєю діяфрагмою?

Дозвольте мені після відкриття цієї перспективи відразу ж її прикрити так швидко, ніби кліпнувши оком, і в цю коротку мить у дечому зізнатися.

Перед тим, як готувати текст лекції, я мушу приготуватися до сцени — видовища, з яким я зустрінуся. Це завжди важке випробування і водночас нагода, щоб тихо і безсило все обмірковувати. Я почуваюся ніби зацькований звір, що шукає у пільмі шлях до втечі туди, де б нікого не було, але всі шляхи перекрито. Завдання у цій ситуації втричі важче.

Передусім ця лекція мусила бути не такою, як інші: це мало бути щось схоже на інавгураційну промову. Звичайно, Корнельський університет радо приймав мене багато разів відтоді, коли я вперше виступив там 1975 року. Я маю тут багато друзів. Це університет, у якому я почав викладати. Сюди мене вперше запросили в Парижі 1967 чи 1968 року у рамках програми, якою керували Девід Гроссфогель — він це, без сумніву, пам’ятає — та Поль де Ман. Але сьогодні я вперше вийшов сюди, щоб виступити, як і Ендрю Діксон Вайт — вільний професор (Professor-at-Large). “Au large” — це французький вислів, який використовують на великому кораблі, щоб подати сигнал малому суднові, яке перетинає йому шлях: “Зупинись! Звільни дорогу!”. Тепер звання, яким мене відзначив ваш університет, зближує мене з вами, хоча водночас зростає моя тривога зацькованого звіра. Чи інавгураційна промова — це хороший момент, щоб спитати: чи має Університет підставу для свого існування? Чи не буду я схожий у своїй непристойності на незнайомця, що в обмін на благородну гостинність господарів вдає пророка долі або, в найкращому разі, есхатологічного віщуна, — як Ілля, — який засуджує владу царів чи проголошує кінець правління?

Ще однією причиною хвилювання є те, що я відчуваю себе вже втягнутим — досить необачно, тобто сліпо і без можливості передбачення — у процес драматургії, написання п’єси, що Корнелл від самого початку вважав справою ризикованою. Таке питання спричинив опис початкового місця дії —

* “body” (англ.) — тіло. — Прим. перекл.

краєвиду вашого Університету, — а також можливі альтернативи його розширення та обмеження або, інакше кажучи, проблема його життя та смерті. Життєво необхідним від самого початку вважали не обмежувати кругозір. Це визнав Ендрю Діксон Вайт, перший ректор Корнелльського університету — і я тут хочу засвідчити йому свою повагу. Тоді, коли опікуни хотіли розмістити Університет ближче до міста, Езра Корнелл повів їх на вершину Східного Пагорба, щоб показати місцевість і місце під будівництво, яке він собі вподобав. “Ми милувалися краєвидом, — пише Ендрю Діксон Вайт, — день був прекрасний і панорама була просто чудова. Містер Корнелл наводив переваги пагорба як місця для забудови Університету, і серед них основна полягала в тому, що там набагато більше простору для розширення”.² Езра Корнелл навів вагомі аргументи, — і хоча рада опікунів сперечалася з ним, — однак його аргументи переважили. Чи в цьому випадку ця перевага була просто на боці життя? Описуючи звіт Парсона про планування містечка Корнелльського університету, Джеймс Сігел пише:

Для Езри Корнелла зв'язок між краєвидом та Університетом мав щось спільне зі смертю. І справді, план Езри Корнелла, який, здається, сформувала тематика романтичного піднесення і згідно з яким було очевидно, що думка культурної, розвиненої людини серед певних краєвидів буде метонімією переходити від однієї теми до іншої — самотність, честолюбність, меланхолія, смерть, духовне начало, “класичне натхнення”, — які, при незначному розширенні, могли б призвести до питань культури та педагогіки (с. 69).

Отже, перед нами дилема життя і смерті Університету. Це питання ще раз порушили 1977 року, коли університетська адміністрація запропонувала поставити захисне поруччя на мості університетського містечка та вантовий міст грецького типу, щоб перешкодити навіть думкам про самогубство, які навіює вид вузької ущелини. Ми використали термін “поручні, огорожа”, хоча можна було б сказати “діафрагма”, — запозичене з грецької мови слово, яке дослівно означає “захисна огорожа”. Під мостами, які прокладали шлях від Університету до

² James Siegel, “Academic Work: The View from Cornell” // *Diacritics*. 11:1 (Spring 1981). — С. 68-83; цитата, що на сторінці 69, взята з книги Kermit Parsons, *The Cornell Campus: A History of its Planning and Development*. — Ithaca: Cornell University Press, 1968. (“Містечко Корнелльського університету: Історія його планування та розвитку”).

околиці, поєднуючи його внутрішню та зовнішню частину, лежало провалля. Зачитуючи урочисту присягу перед Радою університетського містечка, один із членів професорсько-викладацького складу, не вагаючись, висловив своє незадоволення поручнями, цими повіками-діяфрагмами, оскільки вони обмежують кругозір, що, на його думку, означає “знищення сутності Університету”. Що він мав на увазі? Що ж є сутністю Університету?

Можливо, тепер ви зможете краще уявити, з яким благоговійним трепетом я готувався до промови на цілком піднесену тему сутності Університету. Слово “піднесену” я вживаю у кантівському розумінні. У своїй книзі *Der Streit der Fakultäten* (“Конфлікт факультетів”) Кант стверджує, що Університет має керуватися “ідеєю розуму”, ідеєю всього того, чого нині можна навчити. Сталося так, що сьогодні ми не маємо досвіду, який би дозволив адекватно охопити сучасну, доступну для сприйняття, єдність доктрини чи теорії, якої можна навчати. Але нищівний сенс цієї невідповідності — це екзальтований, відчайдушний сенс того високого піднесення, яке зависло між життям і смертю.

Кант зазначає, що першим провісником піднесення є перешкода. Була ще й третя причина того, що я відчув перешкоду, осмислюючи свій сьогоднішній виступ перед вами. Звичайно, я був сповнений рішучості обмежитися попередніми, запобіжними заувагами, якщо вжити слово, яке німці перейняли у греків для позначення того, що передує навчанню. Навіть коли б я говорив лише про небезпеки, яких треба уникати, про провалля, мости й межі з намаганням дати відповідь на такі складні запитання, то однаково цього було б забагато, бо я б не знав, як вибрати. Викладаючи в Парижі, я присвятив річний курс семінарів питанню Університету. Навіть більше, нещодавно французький уряд попросив мене написати план-пропозицію для заснування Міжнародного коледжу філософії — план, на сотнях сторінок якого треба було обмірковувати та передбачити всі супутні труднощі. Говорити про такі речі впродовж лише однієї години — це більше ніж виклик. Намагаючись підбадьорити себе і водночас трохи фантазуючи, я подумав, що не знаю, скільки значень насправді охоплює слово “вільний”, як наприклад, у словосполученні “вільний професор”. Цікаво, чи вільний професор, не належачи до жодного факультету, — і навіть до жодного Університету, — чи не є він тим, кого в Паризькому університеті в

давнину називали *un ubiquiste* — “повсюдний, всюдисущий?”. Всюдисущий був доктором теології, не прикріпленим до жодного конкретного коледжу. Поза цим контекстом *un ubiquiste* — це мобільна людина, яка багато подорожує, створюючи ілюзію одночасного перебування у багатьох місцях. Можливо, вільний професор, навіть якщо не є саме таким всюдисущим, все ж проводить багато часу у відкритому морі, “*au large*”; він інколи ступає на берег, однак за час своєї відсутності відрізаний від решти світу. Він не знає ситуації, відповідних ритуалів, а також оточення, яке змінилося. Йому дозволено розмірковувати про речі піднесено, тобто здалека. Люди поблажливо закривають очі на його схематичні, вибіркові погляди, коли він дає наукову лекцію про академію за всіма правилами реторики. Їм, проте, може бути незручно, що він так довго й незграбно намагається здобути прихильність своїх слухачів.

Наскільки мені відомо, ніхто ніколи не створював Університету *всупереч* розумові — раціональній підставі. Отже, ми можемо логічно припустити, що підстава існування Університету завжди була раціональною, і, що суттєво, пов’язана з причиною буття. Але те, що ми називаємо законом достатньої підстави, не зосереджене лише на одній підставі. Зараз ми не маємо змоги занурюватися в історію підстави, розумної причини, у всі слова та поняття, в цей плутаний процес перекладу, коли *logos* став *ratio*, а згодом і *raison*, *reason*, *Grund*, причиною, *Vernunft*, тощо. Те, що вже три сторіччя ми називаємо законом достатньої підстави, ґрунтовно продумав та кілька разів формулював Ляйбніц. Найчастіше цитують таке його твердження: “Нічого немає без підстави, не існує наслідку без причини”. Проте, згідно з Гайдеггером, єдине формулювання, яке сам Ляйбніц уважав автентичним, таким, що заслуговує на довіру, і точним, можемо відшукати у його пізній статті “*Specimen invertorum*”: “У будь-якому міркуванні є два основних принципи: принцип відсутності суперечності і, звичайно, принцип обґрунтування”. Другий принцип означає, що для будь-якої істини — тобто для будь-якого істинного твердження — є якась розумна підстава. “*Omnis veritatis reddi ratio potest*” — себто “Будь-яке істинне твердження можна обґрунтувати”.

За всіма цими гучними філософськими словами — підстава, істина, закон, які привертають увагу, закон достатньої підстави стверджує, що підставу *необхідно подати*. (По-французьки вислів, що відповідає фразі Ляйбніца *reddere rationem*, звучить *rendre raison de quelque chose* — пояснити щось чи назвати його причину). Але що означає слово “render”, тобто “надавати” у стосунку до підстави? Чи може підстава бути чимось, що спонукає до обміну, циркуляції, запозичення, боргу, дарування, відшкодування? Тоді, хто відповідає за цей борг чи зобов’язання, і перед ким? У фразі *reddere rationem*, “ratio” не означає якоїсь здатності чи здібності (*Logos, Ratio, Reason, Vernunft*), яку назагал метафізика приписує людині, *zoon logon ekon* — розумній тварині. Якби ми мали більше часу, ми могли б навести Ляйбніцове пояснення семантичного зсуву, який веде від *ratio* принципу *reddendae rationis*, тобто закону надання підстави, до англійського *reason* — глузду як здатності розуму — і, врешті-решт, до Кантівського визначення розуму як здатності визначати закони. У будь-якому випадку, якщо “підстава” у законі достатньої підстави не є здатністю чи розумовим даром, то це не виключає того, що її можна знайти десь між істотами чи явищами, а отже, нема потреби її подавати. Питання цієї підстави невіддільне від питання про слово з модальним значенням “необхідно”, зокрема словосполучення “необхідно подати”. Слово “необхідно”, схоже, містить у собі суть нашого ставлення до цього закону. Здається, для нас воно підкреслює вимогу, борг, зобов’язання, прохання, наказ, необхідність, закон, імператив. Завжди, коли можна навести підставу/*reddi potest*, це необхідно робити. Чи можемо ми без подальших пересторог назвати це моральним імперативом через призму Кантівського розуміння чистого практичного розуму? Не зовсім зрозуміло, чи значення слова “практичний” — як його подає критик чистого практичного розуму — вичерпує слово “необхідно” або виявляє його походження, незважаючи на те, що цей критик мав узяти саме таке “необхідно” за передумову. Я думаю, що можна показати, як критик практичного розуму щоразу апелює до закону підстави, до цього “необхідно”, яке, звичайно, не є теоретично обов’язковим, але все ж не є те саме, що “практично” або “етично” у кантівському розумінні.

Проте складовою тут є і відповідальність. Ми мусимо відгукнутися на заклик закону підстави. У праці *Der Satz vom Grund* Гайдеггер називає цей заклик *Anspruch*: необхідна умова,

вимога, прохання, претензія, наказ, скликання; він завжди викликає певне звертання у мові. Цього слова не видно, його необхідно почути чи вслухатися в нього, ця апострофа спонукає нас відповісти на закон підстави.

Питання відповідальності пов'язане з потребою бути певним. Але чи відповідь *на* закон підстави є тим, що й відповідь *за*конові підстави? Чи краєвид той самий? І де тут місце Університету?

Відповісти на закон підстави означає “навести обґрунтування”, пояснити наслідки їхніми причинами, раціонально; це також означає пояснити, виправдати, дати пояснення на основі законів та джерел. Не забуваючи про Ляйбніца, чия першість неможливо недооцінити, відповідь на заклик закону підстави є, отже, відповіддю на вимоги, які ставив і Арістотель, і метафізика, і рання філософія; на вимоги пошуку “джерел”, “законів” і “причин”. Ось тут наукові та науково-технічні вимоги повертаються назад до спільного джерела. І одним із найнастирливіших питань у міркуваннях Гайдегґера є довгий “інкубаційний” період, який відділяє це джерело від появи закону підстави у XVII сторіччі. Цей закон становить не лише формулювання вимоги, присутньої від світанку західної науки і філософії, а й водночас є імпульсом для нової ери “сучасного” розумування, метафізики та технічної науки. І неможливо *припустити* існування сучасного Університету, система якого була перебудована в XIX сторіччі у всіх західних країнах, без з'ясування цієї події — запровадження закону підстави.

Але відповісти *за*конові підстави — а, отже, й Університетові, — означає відповісти цьому закликові, порушити питання про походження чи основу цього закону обґрунтування (*Der Satz vom Grund*), що водночас означає не просто йому підкоритися, а й відповідати перед лицем цього закону. Ми чуємо по-різному, коли відповідаємо на заклик щось зробити і коли задаємося питанням про його значення, походження, можливість, мету, межі. Чи ми підкоряємося *за*конові підстави, коли запитуємо, на чому засновано цей закон, якщо він сам є законом обґрунтування? Ні, не підкоряємось, хоча це також не означає, що ми йому суперечимо. З чим ми тут маємо справу: з колом чи з безоднею? Принцип кола полягав би у пошукові пояснення підстави підставою, у тому, щоб навести обґрунтування закону підстави, апелюючи до цього закону, щоб він говорив сам за себе, бо згідно з Гайдегґером,

закон підстави нічого не говорить про саму підставу. А безодня, провалля, *Abgrund*, пуста “ущелина” означала б неможливість закону підстави пояснити себе. І тоді це обґрунтування так само, як і Університет, неначе висить над своєрідною порожнечею. Чи нам слід використовувати підставу, щоб дати пояснення законові підстави? Чи це розумно — підстава для підстави? Чи розумно хвилюватися про підставу і цей закон? Не буквально, але надто покvapливим було б намагання позбавитись цього занепокоєння і відсилати тих, хто його відчуває, назад до їхнього власного ірраціоналізму, мракобісся та нігілізму. Хто є вірнішим покликові підстави, хто чує його гострішим вухом, хто краще бачить різницю? Той, хто ставить запитання у відповідь і намагається обдумати можливість цього виклику чи той, хто не хоче чути про жодні запитання щодо причини підстави? Саме розмірковуючи над запитанням Гайдеггера, зауважуємо, що залежно від того, як ми наголошуємо ті чи ті слова у догматі *nihil est sine ratione* — “*nihil*” і “*sine*” чи “*est*” і “*ratione*” — це твердження отримує два різні приховані значення. Я не прагну у рамках цієї розмови простежити всі конотації, що приховані у цьому зсуві значення. І не намагатимусь також — з цієї ж причини — відтворити, наприклад, діалог між Мартіном Гайдеггером і Чарльзом Сандерсом Пірсом. Цей дивний і необхідний діалог насправді порушує складну тему Університету та закону підстави. У своїй чудовій статті про “Межі професіоналізму” Семюель Вебер цитує Пірса, який 1900 року “у контексті дискусії про роль вищої освіти” у Сполучених Штатах зробив такий висновок:

Лише нещодавно ми побачили американського визначного науковця, який обговорював мету освіти, жодного разу не згадуючи тієї єдиної спонуки, яка надихає справжнього дослідника. Я і сам не безгрішний у цій справі, бо в молодості написав декілька статей на підтримку доктрини прагматизму, а саме, що значення і суть кожної концепції полягає у тому, як її можна застосувати. Це все чудово, якщо все правильно розуміти. І я не маю наміру відрікатися від цього. Але виникає запитання про остаточне застосування; і тоді я був схильний підпорядковувати концепцію дії, а знання – роботі. Подальший життєвий досвід навчив мене, що єдина річ, яка є справді бажана без очевидної причини, – це подавати ідеї і речі розумно. Не можна вимагати підстави самої обґрунтованості.³

³ У цій цитаті з роботи Пірса *Values in a Universe of Chance* (“Цінності Університету можливостей”) [Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1958. – С. 332], окрім останнього речення, я виділив також алюзію на

Що призвело до такого діалогу між Пірсом і Гайдеггером? Напевно, вихід *за межі* концептуального протиставлення між “концепцією” і “дією”, між “концепцією” і “застосуванням”, теоретичним задумом і практикою, теорією і методикою. Цей вихід *за межі* Пірс незадоволено окреслив у своєму короткому запитанні: яким може бути це остаточне застосування? Те, що Пірс лише намітив у загальних рисах, Гайдеггер по-своєму розвинув і увиразнив, особливо у праці *Der Satz vom Grund*. Не маючи можливості піти цим самим шляхом, я спробую піти власною дорогою і подам лише два твердження, ризикуючи їх занадто спростити.

1. Сучасне панування закону достатньої підстави має іти поруч з поясненням суті істот як об'єктів (об'єкт розглядаємо як репрезентацію/*Vorstellung*), тобто об'єкт є у позиції *перед* суб'єктом. Людина, яка каже “я”, — “его”, впевнене у собі, — таким чином утворює власну формальну владу над всеохопністю реального. “Ре-” у слові *repraesentatio* також відображає процес, що пояснює, “обґрунтовує” річ, наявність якої оскаржено наведенням її присутності, наближенням її до суб'єкта репрезентації, до самого знання. Тут варто було б, якби ми лише мали час, обмірковувати, як Гайдеггер примушує мову працювати (взаємодія між *begegnen*, *entgegen*, *Gegenstand*, *Gegenwart* з одного боку, *Stellen*, *Vorstellen*, *Zustellen* з іншого).⁴ Цей зв'язок репрезентації — яка у своїй цілості не є лише відношенням до знання — слід обґрунтувати, вивірити і захистити: маємо те, про що йдеться у *Der Satz vom Grund*. Отже, гарантовано домінує репрезентація, *Vorstellen*, зв'язок з об'єктом, який розташований *перед* суб'єктом, що промов-

бажання для того, щоб це перегукувалося з першими рядками *Метафізики* Арістотеля. Стаття Вебера вийшла у виданні *The Oxford Literary Review*. — 5 (1-2). — 1982. — С. 59-79.

⁴ Ось лише один приклад: “Rationem reddere heisst: den Grund zurückgeben. Weshal zurück und wohin zurück? Weil es sich in den Bewisgängen, allgemein gesprochen im Erkennen um das Vorstellen der Gegenstände handelt, kommt dieses zurück ins Spiel. Die lateinische Sprache der Philosophie sagt es deutlicher: das Vorstellen is re-praesentatio. Das Begegnende wird auf das vorstellende Ich zu, auf es zurück und ihm entgegen praesentiert, in eine Gegenwart gestellt. Gemäss dem principium reddendae rationis muss das Vorstellen, wenn es ein erkennendes sein soll, den Grund des Gegennenden auf das Vorstellen zu un d.h. ihm zurückgeben (reddere). Im erkennenden Vorstellen wird dem erkennenden Ich der Grund zu-gestellt. Dies Verlangt das principium rationis. Der Satz vom Grund ist darum für Leibniz der Grundsatz des zuzustellenden Grundes” [*Der Satz vom Grund*. — Pfullingen: G. Neske, 1957. — С. 45].

ляє “я” і запевняє себе у власному існуванні у цей момент. Але це домінування “перед-існування” не зводиться лише до бачення чи до *theoria*, і навіть не до метафори оптичного (чи насправді склерофтальмічного) виміру. Саме у праці *Der Satz vom Grund* Мартін Гайдеггер констатує всі свої застереження щодо самого лише припущення таких реторичних інтерпретацій. І суть не у розрізненні видимого та невидимого, а радше у розрізненні двох підходів до зору і світла, а також у розрізненні двох понять — слуху і голосу. Але правда й те, що карикатура людини-репрезентанта, у розумінні Гайдеггера, не забариться обдарувати її твердими очима, постійно відкритими на природу, над якою він буде панувати, гвалтувати її, якщо необхідно, тримаючи її перед собою або накидаючись на неї, як хижий птах. Закон достатньої підстави панує лише доти, поки всеосяжне питання буття, яке в ньому приховане, залишається невидимим, а разом з ним приховане і питання обґрунтування підстави як такої, обґрунтування як *gründen* (обґрунтовувати, давати чомусь ґрунт чи брати: *Boden-nehmen*), як *begründen* (вмотивовувати, виправдовувати, пояснювати) чи, особливо, як *stiften* (встановлювати або запроваджувати — значення, якому Гайдеггер надає значної переваги).⁵

2. Сьогодні інституалізація сучасної технічної науки, якою є і університетська *Stiftung*, зведена на законі підстави та на всьому тому, що за ним приховане. Ніби мимоволі у двох абзацах, які є важливими для нас, Гайдеггер стверджує, що сучасний Університет “заснований”/*gegründet* і “збудований”/*gebaut* на законі підстави; що він “спочиває”/*ruht* на цьому законі.⁶ Але якщо нинішній Університет — місце перебування сучасної науки — “засновано на законі обґрунтування”, тобто на підставі (*gründet auf dem Satz vom Grund*), то чому ми не знаходимо тут цього закону? Чому цей закон не осмислюють детально, належно не вивчають і не цікавляться його походженням? У межах жодного Університету нікого не цікавить, звідки лунає цей поклик/*Anspruch* підстави, ніхто тут

⁵ “Vom Wesen des Grundes” // Heidegger, Martin. *Wegmarken*. – Frankfurt am Main: Klostermann, 1976. – С. 60-61.

⁶ “І все ж, без цього могутнього закону не існувало б сучасної науки, а без науки як такої сьогодні б не існувало Університету, оскільки він заснований на законі підстави (*Diese gründet auf dem Satz vom Grund*). Яким чином ми маємо собі це уявити (*Wie sollen wir uns dies vorstellen*), Університет заснований (*gegründet*) на реченні (початкова пропозиція: *auf einen Satz*)? Чи можемо ми ризикувати цим твердженням (*Dürfen wir eine solche Behauptung wagen*)?” (*Der Satz vom Grund*, Dritte Stunde. – С. 49).

не запитує про походження необхідності обґрунтувати підставу, яку слід забезпечити, навести, подати: "*Woher spricht dieser Anspruch des Grundes aus seine Zustellung?*". Таке незнання її походження не завдає якоїсь шкоди розвитку сучасного Університету, а навпаки: Гайдеггер мимоволі навіть висловлює кілька хвалебних міркувань про Університет як місце прогресу в науці, активних міждисциплінарних зв'язків, дискурсивного ентузіазму тощо. Однак все це створено над прірвою, зависнувши над "ущелиною", маємо на увазі, на основах, обґрунтування яких залишається невидимим і неосмисленим.

Сягнувши цієї точки у своїй доповіді, я, щоб не втягувати вас у детальний аналіз роботи Гайдеггера *Der Satz vom Grund* чи його попередніх праць про Університет (зокрема його інавгураційну лекцію 1929 року "*Was ist Metaphysik*" чи ректорську промову 1933 року "*Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*"), — нагадаю, що спробував зробити такий аналіз раніше в Парижі, і до нього ми, напевно, звернемось у нашій дискусії після моєї промови. Отже, замість того, щоб медитувати на краю безодні — навіть якщо міст захищено "поручнями" — повернімося до реальності та проблем, які наступають на нас в Університеті.

Межі підстави чи основ, як і міра основного принципу, обов'язково виникнуть у певних сферах університетського простору, якщо ми спробуємо бодай загально осмислити причини його існування, його особливі завдання, а також політику викладання та проведення наукових досліджень. І за кожної спроби на карту буде поставлено закон достатньої підстави як закон обґрунтування доцільності заснування. Нині тривають важливі дебати на тему політики викладання та проведення наукових досліджень, а також про роль, яку Університет може відігравати на цій арені: чи ця роль основна чи маргінальна, прогресивна чи занепадницька, чи Університет співпрацює чи далі буде незалежним від інших наукових закладів, які краще пристосовані для таких цілей? Умови, в яких відбуваються ці дебати, аналогічні — я не кажу, що вони ідентичні — у всіх високо індустріялізованих країнах, незалежно від політичного режиму, традиційної ролі держави у цій сфері, хоча навіть західні держави мають суттєві відмінності у цьому плані. У так званих "країнах, що розвиваються" ці умови, звичайно, набувають іншої форми, але вони, попри всі відмінності, суттєво не відрізняються від згаданих вище.

Ці питання вже не можна зводити тільки до проблеми держави-нації, позаяк тепер вони стосуються і багатонаціональних військово-промислових комплексів чи техноекономічних мереж, а то й міжнародних технічно-військових мереж, які зазвичай є мульти- чи транснаціональні за формою. У Франції якийсь період ці дебати зосереджували свою увагу на тому, що називають “спрямуванням” (кінцевим координуванням/*finalisation*) наукових досліджень. “Спрямоване” дослідження — це дослідження, яке авторитарно запрограмоване, зосереджене, націлене на мету його використання (з метою “*ta khreia*”, як сказав би Арістотель), хай це технологія, економіка, медицина, психосоціологія, чи військові сили — а по суті, ми говоримо про всі ці галузі водночас. Без сумніву, більше ці проблеми сприймають у країнах, де спосіб ведення наукових досліджень значно узалежнений від державних чи “націоналізованих” структур. Однак я думаю, що ситуація стає щораз одноріднішою для усіх технологічно прогресивних індустріальних держав. Ми говоримо про “спрямоване” дослідження там, де не так давно говорили — вслід за Пірсом — про “застосування”. Бо стає зрозумілим, що, не будучи негайно застосованим чи придатним до застосування, дослідження рано чи пізно зможе “оплатитися”, бути використаним, “кінцево зорієнтованим”. І тут ми ризикуємо не лише тим, що колись частенько називали техно-економічними, медичними чи військовими “побічними продуктами” чистого дослідження. Намагання обійти, відкласти і замінити “орієнтацію”, а також її випадкові аспекти засмучують як ніколи раніше. Звідси спроба всіма можливими способами брати їх до уваги, інтегрувати їх у раціональний розрахунок програмного дослідження. Окрім того, перевагу надано радше термінові “орієнтувати”, ніж “застосовувати”, оскільки він є менш “утилітарним” і залишає можливість вписування у програму благородних цілей.

Можливо, вам цікаво, що ж у Франції підтримують на противагу поняттю орієнтованого дослідження? Це передусім базове, “фундаментальне” дослідження чи неупереджене дослідження, не віддане наперед у заставу якійсь утилітарній меті. У давнину можна було вірити, що чиста математика, теоретична фізика, філософія (а в галузі філософії особливо метафізика та онтологія) були основними дисциплінами, відгородженими від влади, недоступними програмуванню під тиском держави чи під захистом держави, під натиском цивільного суспільства чи інтересів столиці. Єдине завдання такого дослі-

дження — це знання, істина, неупереджене застосування розуму під єдиним впливом закону підстави.

І все ж ми знаємо, краще ніж будь-коли, те, що напевно було істинним завжди — що це протиставлення між фундаментальним і орієнтованим на кінцевий результат хоча й існує, але має обмежений характер. Важко дотримуватися цього протиставлення з безкомпромісно концептуальною і водночас практичною точністю, особливо у сучасних галузях формальних наук: хемії, молекулярній біології, теоретичній фізиці, астрофізиці — зважте на цей чудовий приклад науки астрономії, яку вважають дедалі кориснішою після довгого її служіння взірцем неупередженого споглядання. У межах кожної з цих галузей — а вони найтісніше взаємопов'язані — так звані основні філософські питання не тільки набирають форми абстрактних, інколи гносеологічних запитань, які порушують постфактум, вони постають у самому серці наукового дослідження у найрізноманітніший спосіб. Ми більше не здатні відрізнити технологію, з одного боку, і теорію, науку та раціональність — з другого. Необхідно прийняти термін технічна наука, і це визнання підтверджує істотну спорідненість, яка пов'язує об'єктивне знання, закон доцільності і безсумнівний метафізичний зв'язок з істиною. Ми більше не можемо — і це, зрештою, те, що Гайдеггер знову і знову закликає нас осмислити, — відмежовувати закон підстави від самої ідеї методології. Неможливо надалі дотримуватися тієї межі, яку Кант намагався провести між “технічною” та “архітектонічною”, за його словами, схемами у систематичній організації знань, і водночас мало обґрунтувати систематичну організацію Університету. Архітектоніка — це мистецтво систематизації. На думку Канта: “Під керівництвом розуму наше знання назагал не має бути пишномовним базіканням, а мусить творити систему, яка сама собою підтримувала б основні цілі розуму”. Цій чистій розумній єдності архітектоніки Кант протиставляє схему технічної єдності, керованої емпірично, згідно з випадковими, неістотними поглядами і намірами. Отож це є розмежування поміж двома цілями, що їх намагається визначити Кант: істотна та благородна мета розумної підстави, яка є початком розвитку фундаментальної науки супроти випадкових та емпіричних цілей, які можна систематизувати лише в плані технічних схем та необхідности.

Сьогодні в орієнтуванні чи “кінцевому координуванні” наукового дослідження — вибачте, що повторюю такі очевидні

моменти — неможливо відрізнити ці два типи цілей. Наприклад, неможливо відрізнити програми, які є “достойні” чи технічно вигідні для людства, від тих програм, які можуть стати руйнівними. Ця думка не нова, однак ніколи раніше так звані фундаментальні наукові дослідження не були так глибоко віддані цілям, які водночас є цілями військовими. Тепер вже не піддаю визначенню саму суть військового, межі військової технології і навіть межі її відповідальності. Коли ми чуємо, що у світі щохвилини витрачають два мільйони доларів на озброєння, можна припустити, що це просто вартість виготовлення зброї. Але військові інвестиції на цьому не завершуються, оскільки військові сили, навіть сили поліції, та й взагалі вся оборонна служба і служба безпеки мають вигоду від цих дещо важливіших, ніж просто “проміжних продуктів” фундаментальних досліджень. У технологічно розвинених державах ці служби програмують, скеровують, керують і фінансують — прямо або опосередковано, через державні органи або іншим шляхом — передові дослідження, які, очевидно мали б бути найменш “кінцево орієнтованими”. Це також є цілком очевидно у таких галузях, як фізика, біологія, медицина, біотехнологія, біопрограмування, опрацювання даних і телекомунікації. Варто тільки згадати телекомунікації та опрацювання даних, щоб оцінити розмах цього явища: “орієнтування” досліджень безмежне, у цих сферах все розвивається з думкою про технічну безпеку. На службі у війни, національної та міжнародної безпеки дослідні програми зобов’язані вміщувати весь обсяг інформації, знань, розроблень, а отже, і основи знань мови та всіх семіотичних систем, перекладів, кодування і розкодовування, імітацію присутності та відсутності, герменевтику, семантику, структурну і генеративну лінгвістику, прагматику, реторику. Я навмисне безсистемно нагромаджую всі ці дисципліни, але наприкінці додам літературу, поезію, мистецтво — адже теорія, яка за об’єкт свого розгляду має ці дисципліни, може бути такою ж корисною для ідеологічної військової науки, як і для експериментування зі змінними величинами у добре знаних нам похибках довідкової інформації. Таку теорію завжди можна задіяти у стратегії комунікації, теорії командування, у вишуканій практиці наказових висловлювань: як, наприклад, у новій технології телекомунікацій зрозуміти, що те чи те висловлювання має наказовий спосіб? Як можна контролювати нові засоби імітації і відтворення? Таких прикладів можна навести чимало. Мо-

жемо також намагатися використати теоретичні формулювання в соціології, психології, навіть психоаналізі для того, щоб удосконалити ті сили, які під час індокитайської чи алжирської воєн у Франції називали силами “психологічного впливу”. Відтепер і надалі, якщо тільки будуть кошти, військовий бюджет може інвестувати у все що завгодно, маючи на меті майбутні прибутки: у “фундаментальну” наукову теорію, гуманітарні науки, літературну теорію і філософію. Розділ філософії, який вміщував все це і який, на думку Канта, мусить — оскільки філософія шукає істину — бути недосяжним для утилітарних потреб і для будь-якої влади, більше не може претендувати на автономію. Все, що створене у цій галузі, можна використати. І навіть якщо її результати, її продукти не використають, вона може прислужитися для діяльності майстрів дискурсу: експертів, професіоналів реторики, логіки чи філософії, які за інших умов могли б застосовувати свою енергію деінде. Або у певних ситуаціях вона може забезпечити ідеологічні дивіденди для суспільства, спроможного дозволити собі це в певних межах. Навіть більше, коли певні передбачувані наслідки дослідження беруть до уваги, завжди можна розраховувати на певну потенційну користь, яка може впливати з непотрібного, на перший погляд, дослідницького проєкту в галузі філософії чи інших гуманітарних наук. Історія науки заохочує науковців враховувати випадковість у своїх основних розрахунках. Вони надалі визначають можливості, які є у їхньому розпорядженні, наявну фінансову підтримку, розподіл кредитів. Державна влада чи сили, які вона представляє, більше не мусять забороняти дослідження чи піддавати цензурі слово, особливо на Заході. Достатньо обмежити кошти, регулювати підтримку виробництва, передання та поширення. Механізм цієї нової “цензури” у широкому сенсі набагато складніший і всюдисущий, ніж, наприклад, у часи Канта, коли всю проблематику і всю топологію Університету зводили до застосування королівської цензури. Сьогодні у західних державах такий вид цензури майже зник. Обмеження діють через численні децентралізовані канали, які досить важко звести в одну систему. Про те, що дискурс не прийнято, що науковий проєкт чи запропонований курс не буде затверджено, повідомляють шляхом оцінки впливу. Вивчення таких оцінок є, як на мене, одним з найневідкладніших завдань з погляду наукової та академічної відповідальності, і водночас одним із найважливіших завдань для збереження її гідності.

У стінах самого Університету сили, які однозначно походять ззовні — преса, фундації, мас-медія, — починають втручатися все рішучіше. Університетська преса відіграє посередницьку роль, що неминуче означає надзвичайно серйозну відповідальність, оскільки наукові критерії, які представляють члени університетської спільноти, необхідно узгоджувати з багатьма іншими цілями. Коли необхідно звузити можливість випадковості, зазнають обмеження в підтримці передусім ті дисципліни, які неможливо використати якнайшвидше. І це провокує у цих професіях на різні наслідки, деякі з яких, здається, втратили будь-яку пряму залежність від причинності, що сама собою створює забагато обмежень. Зсув, перехід до випадковості завжди залежать від технічно-економічної ситуації в суспільстві та на міжнародній арені. У США — і це не єдиний приклад — поряд з економічними важелями, що уможливають певні додаткові кошти через канали приватних фундацій — підтримують дослідження і творчі проекти, які не дають негайної і видимої вигоди. Ми знаємо також, що військові програми, особливо у військово-морських силах, можуть надавати субсидії лінгвістичним, семіотичним чи антропологічним дослідженням. Це також стосується історії, літератури, герменевтики, права, політології, психоаналізу тощо.

Поняття інформації та інформатизації тут найбільш узагальнювальний чинник. Воно інтегрує фундаментальні дослідження у прикладні, а раціональні — у технічні, засвідчуючи таким чином взаємозв'язок метафізичного та технічного вимірів. Поняття “форми” йому не чуже, однак я зараз не буду розвивати цієї думки. У праці *Der Satz vom Grund* Гайдеггер узагальнює поняття “інформації” — в тому значенні, яке воно має в англійській мові, про що він зазначає ставлячи поруч Америку і Росію як два симетричні й однорідні континенти в плані метафізики та методології, — від закону підстави як інтегральної надійності. Навіть закон непевності (те саме він сказав би щодо будь-якої інтерпретації нерішучості) і далі діятиме в проблематиці репрезентації та суб'єктно-об'єктних відносинах. Тому він називає це атомістичною ерою і цитує популярну книгу *We shall live thanks to atom* (“Ми житимемо завдяки атомам”), передмову до якої написали Нобелівський лавреат і фізик-“фундаменталіст” Отто Ган та Франц-Йозеф Штраус, який в той час був міністром оборони. Інформація забезпечує надійність обчислень, а обчислення є певною формою страхування. Винахідником поняття страхуван-

ня життя вважають, як зауважує Гайдеггер, Ляйбніца. У формі інформації (*in der Gestalt der Information*) — як пише Гайдеггер — закон підстави домінує над всіма репрезентаціями/*Vorstellen* і окреслює час, упродовж якого все залежить від передання атомної енергії. Передання, по-німецьки *Zustellung*, слово, яке, як зауважує Гайдеггер, означає також доставлення пошти. Воно належить до низки слів *Gestell*, з групи *Stellen* (*Vorstellen, Nachstellen, Zustellen, Sicherstellen*), що характеризує технологічний аспект сучасності. В цьому сенсі “інформація” — це найекономічніший, найшвидший і найчіткіший/*eindeutig* спосіб записування, збереження та передання новин. Вона має вчити людей охороняти те, що забезпечить їхні потреби, *ta khreia*. Комп’ютерні технології, база даних, штучний інтелект, комп’ютери-перекладачі — все це створено на основі інструментального визначення цифрової мови. Інформація не лише інформує, передаючи зміст повідомлення, вона надає форми, “*in-formiert*”, “*formiert zugleich*”. Вона ставить людину в такі рамки, що дозволяють їй панувати на Землі та за її межами. Все це треба розглядати як наслідок закону підстави, або точніше, аналізувати як наслідок панівного статусу цього закону, тієї уваги, з якою ми стежимо за його викликами. Однак, як я вже вище зазначав, я не можу тут розглядати цього складного питання, бо воно виходить за межі моєї теми.

Яка ж все-таки тема моєї статті? Що ж змушує мене подавати речі саме так? Я думаю, зокрема, про необхідність пробудити почуття відповідальності в Університеті чи навіть всупереч Університетові, тобто незалежно від того, чи ви працюєте там, чи ні.

Ті аналітики, які вивчають зараз інформаційне та інструментальне значення мови, без сумніву, приходять до обмежень закону підстави, який інтерпретують саме так. Це може статися в будь-якій дисципліні. Якщо, наприклад, аналітики, завершуючи роботу над структурою літературного твору або чогось подібного, зосереджують увагу на його поетиці, а не на інформаційній цінності мови, то вони у такий спосіб зацікавлені можливостями, які є поза межами авторитету та сили закону підстави. На тій основі, всупереч повній залежності Університету від інформаційних технологій, вони можуть спробувати визначити нові сфери зобов’язань. Не до

такої межі, щоб заперечувати їх, протидіяти за допомогою обструктивного ірраціоналізму (ірраціоналізм, як і нігілізм — це стан, повністю симетричний, а отже, залежний від закону підстави). Така екстравагантна тема, як ірраціоналізм сягає початків формулювання закону підстави. Ляйбніц торкнувся цієї теми у своїй праці *Nouveaux Essais sur L'entendement humaine* (“Нові нариси про людське розуміння”). Порушення нових питань може деколи захистити той аспект філософії та гуманітарних дисциплін, який завжди чинив спротив новій хвилі пізнання. Водночас вона може також зберегти пам’ять про глибинніші і давніші поняття, ніж закон підстави. Але підхід, до якого я тут закликаю, прихильники гуманітарних наук чомусь часто розглядають як загрозу. Саме так його інтерпретують ті, хто ніколи не намагався зрозуміти історії і системи норм, властивих їхньому закладові, етики їхньої професії. Вони не бажають нічого знати про процес становлення їхніх дисципліни, особливо в його сучасній формі, який від початку XIX століття тривав під пильним наглядом закону підстави. Це тому, що закон підстави може викликати нігілізм. Таке спостерігають як в Європі, так і в Америці серед тих, хто вірить, що закон підстави захищає філософію, літературу і гуманітарні науки від нових сумнівів, які включають також і нове ставлення до мови та традиції, нове утвердження та нові зобов’язання. Прихований нігілізм добре видно тоді, коли професори або представники престижних закладів з якоїсь нагоди втрачають почуття міри та контролю. Вони тоді забувають про принципи, які намагалися захищати у своїх працях, і починають раптом сипати образами та говорити все, що спаде їм на думку з приводу текстів, які вони ніколи не читали і на які ніколи не натрапили б у посередній газеті, і на які, за інших обставин, вони навіть не відреагували б зневажливо.⁷

⁷ Серед багатьох можливих прикладів наведу дві нещодавні статті. Вони мають щонайменше одну спільну рису: їхні автори — представники високого рангу, що належать до двох закладів, авторитет та вплив яких беззаперечний. Я маю на увазі працю “The Crisis in English Studies” (“Криза англістики”) Волтера Джексона Бейта, професора Кінгслі Портер Гарвардського університету [*Harvard Magazine*. 1982. Вересень-жовтень] та “The Shattered Humanities” (“Зруйновані гуманітарні дисципліни”) Білліса Дж. Беннета, керівника National Endowment for the Humanities [*Wall Street Journal*. 1982. 31 грудня]. Остання з цих двох статей настільки переповнена неуцтвом та ірраціональністю, що там навіть можна прочитати ось таке: “Популярна течія в літературознавстві, що має назву “деконструкція”, заперечує існування тексту взагалі. Якщо немає

Про це нове зобов'язання можемо говорити лише як про заклик до його реалізації. Це мало б стати справою "спільноти думки", для прихильників якої межа між традиційними дослідженнями та дослідженнями нового напрямку вже не така чітка. Я називаю цих людей спільнотою думки, оскільки це словосполучення набагато тісніше пов'язане з поняттям "вільний", ніж поняття спільнота мислителів, дослідників, науковців чи філософів, оскільки вони найчастіше підвладні незаперечному авторитетові закону підстави. Тепер підстава є лише одним із видів думки, що не означає її ірраціональності. Таке товариство назагал піддавало б сумнівові як суть підстави, так і сам закон підстави, тобто базові цінності, цінності влади, радикалізму, архе (*arkhe*), а також намагалося б окреслити можливі наслідки цих сумнівів. Немає певності, що цей скепсис згуртував би товариство чи заснував би заклад у традиційному сенсі цього слова. Те, що ми розуміємо під товариством і закладом, сьогодні треба переосмислити. Цей скепсис покликаний демаскувати — а це безмежне завдання — усі хитрощі, що криються в кінцевій причині; всі засоби, за допомогою яких вочевидь безстороннє дослідження може опосередковано бути переорієнтоване, переформоване різними програмами. Це не означає, що сама собою "орієнтація" погана і з нею треба боротися. Це далеко не так. Я радше маю на увазі необхідність нового способу підготовки студентів, який вчитиме їх по-новому аналізувати, щоб оцінити, якщо це можливо, остаточні пріоритети і зробити свій вибір.

Як я вже згадував, минулого року французький уряд попросив мене та деяких моїх колег підготувати доповідь, щоб створити Міжнародний філософський коледж. У цій доповіді я наполягав на потребі наголосити на тому значенні, яке в цьому контексті я вкладаю у слово "думка" — значення, що не зводиться до методики, науки чи філософії. Цей Міжнародний коледж мав би бути не лише філософським коледжем, а й тим закладом, де піддавали б сумнівові саму філософію.

текстів, то немає визначних текстів, а, отже, жодних аргументів на користь читання". В першій статті є певні зауваги щодо деконструкції, і це не випадково. Ці зауваги, можна сказати, позбавлені гостроти. Як пише Поль де Ман у своїй короткій статті "The Return to Philology" ("Повернення до філології") [*Times Literary Supplement*. — 1982. 10 грудня], професор Бейт "на цей раз обмежив свої джерела інформації до журналу 'Newsweek' ... Все, що залишилось — це ввести закон в дію, а не дискутувати. Мабуть, треба відчувати велику загрозу, щоб так агресивно захищатися".

Він мав би бути відкритим для різного виду досліджень, які сьогодні сприймають як протизаконні або недостатньо розвинені у французьких чи закордонних академічних інституціях, включно із дослідженнями, які можна назвати фундаментальними. Але коледж цим би не обмежувався. Ми зробили б крок уперед, створивши місце, де можна розвивати цінності та значення фундаментальності в науці, її протиставлення кінцевому орієнтуванню та викривати хитрощі, які присутні у всіх її сферах орієнтування. Як і на семінарі, про який йшлося вище, тема доповіді протистоїть політичним, етичним та правовим наслідкам такої справи. Для детальнішого викладу проблеми знадобилося б значно більше часу.

Ці нові зобов'язання не можуть бути лише навчальними. Якщо прийняти їх буде вкрай важко і небезпечно, то це тому, що вони водночас мусять бути і традиційними, бо покликані зберігати пам'ять традицій, і відкритими в майбутнє, оскільки зобов'язані виходити за рамки будь-яких програм. У науково-дослідницьких установах ці зобов'язання спричиняться до появи текстів, праць чи поглядів, які своїм корінням сягатимуть не лише в соціологію освіти чи політологію. Ці дисципліни, без сумніву, необхідні зараз більше, ніж будь-коли; я буду останнім, хто оголосить їх непотрібom. Але хоч який понятійний апарат вони застосовують, хоч які приймають аксіоми чи методологію (марксистську чи неомарксистську, веберівську чи неовеберівську, мангаймівську чи будь-яку їхню комбінацію або взагалі щось цілком відмінне), вони ніколи не торкатимуться того, що в них самих базується на законі підстави, а отже, на глибинній основі сучасного Університету. Вони ніколи не сумніваються у наукових нормативах, починаючи з такої цінності, як об'єктивність чи об'єктивізація — ця цінність спрямовує і керує їхніми працями. Хоч яка їхня наукова вага — а вона може бути значною, — ця соціологія освіти є в певному сенсі внутрішньо університетською, бо функціонує лише в цьому закладі і керується усталеними нормами і навіть програмами того, що вона аналізує. Це спостерігаємо у словесній реториці, ритуалах та способах подання і демонстрації, які шанують в академічних установах. Отже, я наважуся сказати, що дискурс і марксизму, і психоаналізу, включно з Карлом Марксом і Зигмундом Фройдом, настільки, наскільки вони нормовані науковою практикою і законом підстави, є внутрішньо університетськими. І у будь-якому випадку вони збігаються з дискурсом, що панує в Університеті. І той

факт, що цей дискурс інколи пропонують люди, які не є викладачами вищих навчальних закладів, суттєво нічого не змінює. Це лише пояснює, до певної міри, факт, що навіть якщо він претендує на революційність, то цей дискурс не хвилює консервативніші сили Університету. Розуміють його чи ні, але достатньо вже того, що він не загрожує ні базовим аксіомам та етиці цього закладу, ні його словесній реториці. Однак коли цей дискурс не лише виключає тих, хто ставить запитання, чи то на базовому, чи на рівні надбудови Університету, він набагато болісніше реагує на тих, хто адресує ці запитання марксистам чи психоаналітикам, іншим природничим та гуманітарним наукам, і зокрема філософії. Річ не лише у формулюванні питань до закону підстави, що я тут і роблю, але й у власній підготовці до змін у способі письма, підходах до педагогіки, методиці наукових обмінів, ставленні до мов, інших дисциплін, взагалі до самого закладу, його внутрішнього і зовнішнього оточення. Ті, що наважуються йти цим шляхом, не потребують, на мою думку, протиставляти себе законові підстави або давати зелене світло ірраціоналізмові. В межах Університету з його традиціями і усталеними нормами вони можуть і далі симулювати професійну строгість і компетентність. У цьому прихована двозначність, двоїста умова: забезпечити професійну компетентність і давні традиції Університету, навіть якщо це означає просунутися в теоретичному і практичному плані аж до безпосередніх глибоких міркувань про безодню під Університетом і водночас мислити про пейзаж Езри Корнелла — університетське містечко, мости і поручні вздовж безодні — і про саму безодню. Ця двозначність виявляється нестерпною для тих університетських професіоналів в будь-якій країні, які її регламентують чи піддають цензурі всіма можливими засобами, одночасно оголошуючи “професіоналами” й “антипрофесіоналами” тих, хто закликає до нових зобов’язань.

Я буду розглядати та обговорювати тут “професіоналізм”, що розвивається у вашій країні. Його риси, принаймні до певної міри, властиві історії американського університету. Отже, я завершу на цій загальній темі “професій”. Хоча я і ризикую суперечити самому собі, все ж хочу застерегти від іншої гострої реакції: зобов’язання, яке я намагаюся запровадити в академічне середовище, не може бути простим. Воно має на увазі всебічність, постулати, які постійно змінюються, — це свого роду стратегічний ритм. Вище я згадував, що

говоритиму лише про певний ритм — наприклад, ритм ока, що кліпає, і лише протиставлятиму поручні (як огорожу) і безодню, безодню і поручні, одне з одним та одне під одним.

За межами технологічної спрямованості, навіть за межами опозиції між технологічною спрямованістю і законом достатньої підстави, поза рамками спорідненості між технікою та метафізикою те, що я назвав тут “думкою”, може бути перепризначеним (думаю, цей ризик уникнути неможливо, це — ризик самого майбутнього) суспільно-політичними силами, які за певних ситуацій можуть цією думкою скористатися. Така “думка”, звичайно, не може виникнути поза межами певних історичних, технічно-економічних, політико-інституційних та лінгвістичних умов. Стратегічний аналіз має бути вкрай скрупульозний і мусить із усією пильністю остерігати нас від спроб такого перепризначення. (Тут я б хотів поставити декілька запитань про “політику” Гайдеггерівської думки, особливо у період до появи праці *Der Satz vom Grund*, розроблених у двох інавгураційних промовах 1929 і 1933 років).

Однаке я обмежуся двоїстим запитанням “професій”. По-перше: чи Університет наділений такою особливою місією, як виробництво професійної компетентності, яка інколи може бути позауніверситетською? По-друге: чи завдання Університету полягає в тому, щоб забезпечити у власних межах і за певних умов відтворення професійної компетентності шляхом підготовки професури, яка б поважала певні норми і виконувала викладацько-дослідницьку роботу? На друге питання можна відповісти ствердно, а на перше — ні, оскільки ми намагаємось підтримувати форми та цінності в середині Університету, який існує в ринковому середовищі. Коли ми говоримо про нове зобов’язання думки, мимоволі з’являється підозра, навіть заперечення, при всій повазі до професіоналізації Університету в цих двох значеннях. Особливо в першому значенні, яке регулює університетське життя відповідно до контингенту та вимог ринку та відповідно до чисто технічного ідеалу компетентності. Отже, принаймні ця “думка” може відтворити високотрадиційну політику освіченості. В результаті, може статися так, що за певних умов вона прислужиться і політиці, тому наше завдання зводиться до аналізу цих умов. На сучасному етапі Кант, Ніцше, Гайдеггер та інші вже безпомилково вказали, що суттєвою ознакою академічної відповідальності повинна бути непрофесійна освіта — серцевина академічної автономії, суть Університету, за Кантом,

зосереджена саме на філософському факультеті. Чи це твердження не вторить глибоко ієрархічній оцінці метафізики, я маю на увазі *Метафізику* Арістотеля? Зверніть увагу на уривок, який я навів на початку (981b і далі), і ви зможете побачити наведену там теоретико-політичну ієрархію. На її вершині розміщене теоретичне знання. Воно не приносить вигоди; але той, хто ним володіє, тобто знає причини і закони, є лідером, або ж архітектором суспільства праці, він стоїть вище від тих, хто працює руками (*kheiroteknes*), працює без знання, коли продзвенить дзвінок чи загориться світло. Цей теоретик-лідер, що знає причини і не потребує практичних навичок є, по суті, вчителем. Окрім того, що він знає причини і має підстави (*to logon ekhein*), він володіє ще однією визначною властивістю (*semeion*) — здатністю вчити (*to dunasthai didaskein*). Отже, вчити — це водночас спрямовувати, керувати, вказувати напрям, організовувати емпіричну працю робітників. Учитель-теоретик, або архітектор, є лідером тому, що він стоїть на боці архе, на боці початків та керівництва. Він керує, він — прем'єр або князь, бо він знає причини і закони, знає "чому", а отже, і "для чого" існує багато речей. До того ж він, випереджаючи інших, дасть відповідь на закон підстави, який є першим законом, законом усіх законів. І тому він не потребує наказів ні від кого, а навпаки — це він наказує, радить, встановлює закон (982a, 18). Цілком природно, що ця вищість теоретичної науки зумовлена владою, яку вона здобула внаслідок того, що вона не дає безпосередньої вигоди, а розвивається на місцях (*topoi*), там, де ще є дозвілля. Тому й Арістотель зазначає, що мистецтво математики розвивалося в Єгипті завдяки дозвіллю священничої касты (*to ton iereon ethnos*) і священничих низів.

Говорячи про Університет, чи то сучасний, чи то середньовічний, Кант, Ніцше і Гайдеггер не повторюють думок Арістотеля, але ж і їхні думки не збігаються. Допускаючи виробничу модель поділу праці в Університеті, Кант розмістив внизу так звані "нижчі" факультети, потім факультет філософії — тут є чисте, раціональне знання, тут про істину треба говорити без обмежень, не турбуючись про вигоду, тут зустрічаються суть та незалежність Університету. Кант розмістив цей факультет понад і поза межами професійної освіти: схема архітектоніки чистої підстави є вище і поза межами технічної схеми. У своїх *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* ("Лекціях про майбутнє освітніх закладів") Ніцше засуджує поділ

праці в природничих науках, не схвалює корисливого та пропагандистського підходу до дій держави, засуджує професійний занепад Університету. Чим більше ми робимо/*tut* в галузі підготовки, тим більше ми думаємо/*denken*. У першій лекції він пише: “*Man muss nicht Standpunkte, sondern auch Gedanken haben!*”, тобто, “Недостатньо мати лише погляди, треба мати ще й думки.” Гайдеггер 1929 року у своїй інавгураційній лекції “Що таке метафізика” шкодував із приводу технократичної організації Університету та його надмірної спеціалізації, що стало вже закономірністю. Навіть у своїй ректорській доповіді, де йдеться про три служби (*Arbeitsdienst, Wehrdienst, Wissendienst* — служби праці, військової служби та служби освіти), він нагадує, що колись ці служби були рівноцінні та рівносильні, — тобто він нагадав, що для стародавніх греків *theoria* була вищою формою *praxis* і видом *energeia*, — Гайдеггер все ж різко засудив дисциплінарний поділ на відділи та позауніверситетську підготовку як необґрунтовані і неавтентичні явища [*Das Mussige und Unehliche ausserlicher Berufsabrichtung*].

Намагаючись не вплутувати Університет у так звані “корисні” програми та професійні цілі, можна, всупереч своїй волі, бути вплутаним у служіння цим невизнаним цілям, вплутаним у переформування влади певної касти, класу чи корпорації. Коли ми перебуваємо у невблаганній політичній сфері — крок вниз або вбік від радикалізму, навіть поза межі глибинного і радикального, головного, архе, крок вбік оригінального — виникає небезпека, що анархія прийде на зміну ієрархії. “Думка” вимагає як закону підстави, так і чогось більшого — архе та анархії. Між двома останніми різниця незначна, лише в акцентах, тому тільки реалізація цієї “думки” зможе цю відмінність з’ясувати. Однак тут є ризик, і доволі значний. Коли стверджують, що програма закладу зможе цей ризик усунути, то це означає зведення барикад перед майбутнім. Таке рішення не може бути внутрішньо університетським чи лише навчальним.

Воно не визначає ні політики, ні зобов’язання. У найкрашому разі це нагадує про деякі негативні умови чи “негативний розум”. У “Конфлікті факультетів” Кант зазначив: “Попередні застереження, протокол пильности для нової *Aufklärung* — це те, що треба бачити і мати на увазі при сучасному переосмисленні старих проблем. Тож остерігайтеся безодні й пастки, а також мостів і захисних поручнів. Остерігайтеся того, що

робить Університет відкритим для незбагненого зовнішнього світу; а також і того, що закриває його у собі; того, що створює ілюзію замкненого простору, того, що робить Університет корисливим чи, навпаки, перетворює його в непотріб. Остерігайтеся кінцевих цілей — але чим би був Університет без мети?”.

Ні в середньовічній, ні в сучасній своїй формі Університет не має повної незалежності та абсолютних умов своєї єдності. Упродовж більш ніж восьми сторіч суспільство називало “Університетом” такий заклад, який водночас проектує свою діяльність назовні й запекло тримається власних меж, тобто є водночас і вільним, і керованим. На цій двоїстій основі Університет мав репрезентувати суспільство. До певної міри так і було: він відтворював суспільну сценографію, погляди, конфлікти, суперечності, дії та відмінності суспільства, а також його бажання органічної єдності в цілому. У сучасному дискурсі на тему Університету мова тих, що сповідують органічність, завжди пов’язана з технічно-індустріальною мовою. Попри відносну автономію технічного приладу, яким є будь-який механізм чи штучне тіло, такий артефакт як Університет відображає суспільство, дає можливість мислення, а також відмежування. Час осмислення тут означає, що внутрішній ритм Університету як єдиного цілого — є незалежним від суспільного часу і пом’якшує наполегливі накази, забезпечує дорогоцінну свободу дій. Це — вільне місце, яке дає можливість дослідити, наприклад, внутрішню кишеню. Час для роздумів є також можливістю повернутися назад до стану роздумів у будь-якому значенні цього слова, як і за допомогою нового оптичного приладу можна врешті побачити краєвид, можна побачити не лише пейзаж, місто, міст чи безодню, а й зафіксувати сам процес оглядання. Так, наче з допомогою слухового апарату можна почути саме слухання, або, іншими словами, за допомогою поетичного телефону почути тишу. Тоді час роздумів є іншим часом, він не є однорідним з тим, над чим ми розмірковуємо і, можливо, дає час для того, що називається думкою. Це уможливорює подію, яка невідомо чи є в межах Університету, чи належить його історії. Вона може бути короткою і парадоксальною і може розірвати час як мить, до чого закликає К’єркегор, один із тих мислителів, кому Університет чужий — і навіть ворожий. Однак він спонукав нас глибше замислитися над суттю Університету, ніж саморефлексія академічного середовища. Можливість такої по-

дії є можливістю миті/*Augenblick*, кліпання, блимання, мерехтіння, відблиску. Ця подія триває мить, я б радше сказав мить, упродовж якої ми кліпаємо оком, тому що в періоди найглибших сутінків в історії західного Університету ці можливості миготіння думки примножуються. У часи “кризи”, у період декадансу та оновлення, коли Університет перебуває на стадії “мерехтіння”, спонука до роздумів зводить воедино в одній часовій миті бажання пам’ятати й відкритість до майбутнього, вірність охоронця, який хоче втримати можливість майбутнього, іншими словами, зобов’язання щодо того, чого ще не маєш і що ще не настало. Його немає ще ні у тебе, ні на обрії. Утримати пам’ять і не втратити можливості — чи можливо це? А можливість — чи можна її втримати? Чи не є це те, на що вказує і саме слово, тобто небезпекою, приреченням занепаду, декадансу, падіння, в результаті яких ми опиняємося на дні “ущелини”? Чесно кажучи, не знаю. Я не знаю, як можливо втримати пам’ять і не втратити можливості. Видається мені, що одне неможливе без другого, одне тримає інше, і водночас одне тримається за інше. Або навпаки. Той двоїстий охоронець, з огляду на його обов’язок, буде охороняти дивну долю Університету. А також його закони, підстави існування, істину. Ризикну навести ще одне мерехтливе міркування щодо етимології: істина — це те, що стримує, тобто оберігає та продовжує існувати. Я думаю про істину/*Wahrheit*, про істинне/*Wahren* у *Wahrheit* і про *veritas* — нашивки на мантиях багатьох американських університетів. Це наче дає тим, хто їх носить, охоронців, і закликає їх пильно і вірно стерегти самих себе.

Хочу нагадати мій *incipit*, перше слово, єдине питання, з якого я починав: як можна не говорити про Університет сьогодні? Чи сказав я це, чи зробив, чи міркував я про те, як сьогодні не слід говорити про Університет? Чи, можливо, я писав у стінах Університету так, як цього не слід робити? Лише інші можуть дати відповідь. Розпочнімо з Вас.

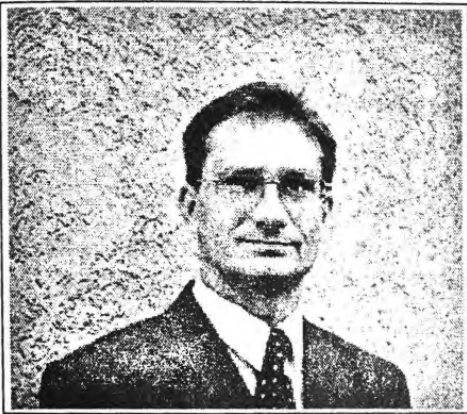
Переклала з англійської Олена ФЕДОРЧУК

Перекладено за виданням:

Jacques Derrida, “The Principle of Reason:
The University in the Eyes of its Pupils” //
Diacritics. 1983. Vol. 13. No. 3 (Fall). — С. 3-20.

Copyright © 1983, Diacritics

Мареk КВЕК Marek KWIEK



Народився 1966 року в Познані. Філософську освіту й науковий ступінь доктора здобув у Познанському університеті, де з 2001 року викладає філософію. Тоді ж став незалежним фахівцем зі справ освіти і директором Центру вивчення соціальної політики (Center for Public Policy).

Автор трьох монографій і близько сімдесяти статей. Перша книга Марека Квека присвячена

філософії Рорті і Ліотара (*Rorty i Lyotard. W labiryntach postmoderny*, 1994), друга — американському новому прагматизмові в контексті історії філософії та сучасної французької й німецької філософії (*Rorty's Elective Affinities. The New Pragmatism and Postmodern Thought*, 1996). Докторська дисертація стосувалася автообразу філософа й інтелектуала в післявоєнній французькій філософії (*Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, 1999). До того ж Квек був редактором книжки, присвяченої філософії Мішеля Фуко (*Nie pytajcie mnie, kim jestem...*, 1998), а 2001 року у Києві разом із Тарасом Фініковим, проректором Київського інституту економіки, менеджменту та права, видав книжку про освіту у Польщі ("Польське право про вищу освіту: уроки й досвід"). Займається соціальною й політичною філософією, модернізмом і постмодернізмом, проблемами національної держави, держави добробуту, цікавиться глобалізацією в перспективі питань про культурне та суспільне місце філософа й інтелектуала, а також становищем сучасного Університету.

Упродовж уже п'яти років у колі інтересів Марека Квека — інституція Університету і ширше — вища освіта в контексті епохи глобалізму. 2002 року Мареk Квек був редактором збірника *The University, Globalization, Central Europe* ("Університет, глобалізація, Центральна

Європа") видавництва *Peter Lang* у Франкфурті, а тепер працює над книжкою *The University in the Global Age* ("Університет в епоху глобалізму"). Це зацікавлення становищем освіти й Університету стали логічним продовженням роздумів про становище філософа й інтелектуала, бо для них університет — природне місце публічної та дослідницької діяльності.

Останнім часом учений багато часу працює поза Польщею: University of Virginia (1994–1995), University of California of Berkeley (1996–1997), McGill University of Montreal (1996), Freie Universität Berlin (1999) і Центральний Європейський Університет у Будапешті (2000).

Марек Квек був керівником багатьох польських і міжнародних дослідницьких проектів, найчастіше в царині освітньої політики. З 2001 року він фахівець при Європейській комісії у групі, що займається розвитком прогнозування вищої освіти, у 2000–2002 роках був у раді освітнього мегапроекту "Інноваційні методи в соціальних та гуманітарних науках" у Києві. У 1999–2000 роках брав участь у проекті Центру соціальної політики в Будапешті "Криза ідентичності сучасної інституції Університету: польська вища освіта в перехідний період". Зараз Марек Квек закінчує дворічний польський проект *Poza uniwersytet nowoczesny? Filozoficzny wymiar wyzwań globalizacyjnych* ("Поза сучасним Університетом? Філософський вимір глобалізації виклику").

Його статті публікуються в багатьох часописах, поміж яких: *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, *UNESCO Higher Education in Europe*, *International Higher Education*, *Educational Sciences: Theory and Practice*, *Society for Research into Higher Education News*. За свої книжки Марек Квек отримав три нагороди. Він член редколегій кількох часописів, зокрема *Globalization, Education, and Societies* (Carfax, London), *Analytical Reports in International Education* (UC San Diego, USA), *Polish Philosophical Review*.

Запропонована увазі читача стаття — адаптована версія вступної лекції, яку Марек Квек прочитав у Центральньо-Європейському університеті у Будапешті 2000 року, куди був запрошений як професор.

Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад

Роздуми на тему “кризи ідентичности” сучасного Університету привели мене до загальних питань: чи вимагатиме від пізньої модерности та інформаційної доби цей перехід — зменшення ролі національної держави та посилення глобалізаційних процесів — радикально нового формулювання соціальної місії та завдань Університету як закладу? Чи Університет (північноамериканського чи східноєвропейського зразка) подолає перехідну кризу довіри з боку суспільства, кризу своїх фундаментальних цінностей? Чи подолає драматичну кризу власної ідентичности за умов радикальної зміни світового ладу? Чи вистойть він перед спокусою “корпоратизації” та переходу на радше бізнесові, а не освітні засади функціонування під тиском глобалізації та її соціальних практик? Як відреагувати на зневіру у ньому громадськості та зменшення державного фінансування вищої освіти? Новими *ідеями* (по-новому сформулювавши фундаментальні філософські засади Університету) чи реорганізацією (услід за настійливими рекомендаціями таких супранациональних організацій, як ОБСЕ, Світовий банк чи ЮНЕСКО)? Хіба не дивує, що ці питання стали однаково важливими як для Північної Америки, так і для Центрально-Східної Європи, що переживає зараз грандіозні соціально-економічні зміни. В обох частинах світу з приводу майбутнього вищої освіти переважно почуєш таке: “назад вороття не буде”.

По-перше, з огляду на глобалізацію, по-друге, враховуючи культурний перехід до періоду пізнього модернізму (чи постмодернізму) ослаблення ролі національної держави стало темою жвавих дискусій соціологів, політологів, філософів, економістів, істориків та представників багатьох інших академічних дисциплін. Під питанням опинилася національна держа-

ва як продукт модерного суспільства: відтак найактуальнішими парами-протиставленнями стали “міжнародна інтеграція” чи “національна дезінтеграція”, “глобалізація” чи “внутрішня соціальна стабільність”, “ринок” чи “суспільство” та “держава”, “економіка” чи “політика” та “демократія”, “транснаціональні компанії” проти “державного уряду” тощо. Поставити сьогодні питання про національну державу — означає поставити питання про майбутнє капіталізму, демократії, соціальної держави і, зокрема, питання про політичну свободу, суверенітет, громадянство, про майбутнє усе ще обов’язкової соціальної угоди. За нею існував очевидний зв’язок між соціальною безпекою, політичною свободою та демократією.

Питання про зменшення ролі національної держави, гадаю, перегукується з питанням про соціогуманітарні наслідки глобалізації, завершення доби модерну, кінець історії, “смерть інтелектуала” та зникнення такого сучасного закладу, як Університет. Ці питання стають оберемком проблем, перед якими сучасна думка, здається, розгублено завмирає. Зумовлені глобалізацією нові культурні, соціально-політичні та економічні умови вимагають ніби цілком нової мови. А її нам, без сумніву, якраз бракує. Ми далі застосовуємо старі мірки та лексику для опису феноменів нового світу (“нового світового ладу”, чи “нового світового безладу”, як сперечаються деякі коментатори). Загалом, усі одностайні у тому, що глобалізація як набір соціально-економічних практик запровадила у наш світ принципово нову якість: за словами Мартіна Елброу (1996: 1) “суспільну свідомість нашої епохи пронизує відчуття розриву з минулим”. Водночас Ульріх Бек у праці *What is Globalisation?* (“Що таке глобалізація?”), застосовуючи соціологічну термінологію, визначає перехід від “першої” (національної) до “другої” (глобальної) модерності як “фундаментальну трансформацію, зміну парадигми, прибуття у новий світ глобальності” (Beck 2000: 125). Маємо всі підстави вважати, що світ, свідками якого ми стали, є “кінцем знайомого нам світу” (див. Waters 1995: 158 та наст.).

Питання про сучасну роль національної держави у світі та про її майбутнє в умовах глобалізації надзвичайно складне. У цій статті я спробую продемонструвати, наскільки тісно криза модерного Університету як закладу пов’язана із ослабленням (чи новим формулюванням) ролі національної держави в добу глобалізації. Адже глобалізація, з одного боку, та завершення соціально-культурного, політичного проекту мо-

держности, з іншого, торкаються обох сторін співвідношення влада/знання. Обое: як знання, вироблені сучасним Університетом, так і влада сучасної національної держави змінюють свою конфігурацію. У своєму історичному есеї про сучасний Університет Бйорн Вітрок написав, що *“університети — невід’ємна частка процесу, що втілюється у промисловому економічному ладі та національній державі як найтиповішій, головній формі політичного устрою”* (Wittrock 1993:305, *курсив мій*). У добу глобалізації Університет зазнає трансформації. Очевидно, що збагнути вагу цих процесів неможливо поза контекстом сучасної зміни економічного ладу та переродження національної держави.

II

Дозвольте мені розпочати з короткого екскурсу в історію цього закладу. У знайомій для нас формі ідея сучасного Університету виникає на підставі праць німецьких філософів: від Канта та Фіхте до Шляєрмахера та Вільгельма фон Гумбольдта (див. Kant 1970, 1979; Schelling 1963; Ferry та Renaut 1979). Як модерний заклад, Університет порівняно молодий. Його народження збігається в часі із пожвавленням національних рухів та зростанням значення національної держави. З одного боку, німа угода між науковцями та владою принесла їм нечувані можливості, а з іншого, зобов’язала підтримувати національну культуру та сприяти створенню національних суб’єктів: громадян національних держав. На ґрунті альянсу між модерними знаннями та модерною владою було закладено підвалини Університету, як модерного закладу. Європейські, а з ними й американські університети було або засновано, або ж бодай перебудовано¹ на базі проекту, створеного Вільгельмом фон Гумбольдтом для Берлінського університету (див. Lucas 1996; Humboldt 1979).

¹ Про складні взаємозв’язки між німецькою гумбольдтівською моделлю та її американськими двійниками див. уже класичне видання Frederick Rudolph, *The American College & University: A History*, опубліковану 1962 року (нове видання – Athens: University of Georgia Press, 1991) та останню книжку Christopher J. Lucas, *American Higher Education: A History*. – New York: St. Martin’s Press, 1994. Див. також Carl Diehl, *Americans and German Scholarship 1770–1870*. – New Haven: Yale University Press, 1978; або Hermann Röhrs, *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995.

Було чітко визначено соціальну функцію та роль Університету, як одного із найвагоміших закладів модерної доби. Однак зараз у тракті радикальної трансформації проєкту модерності (до пізньої модерності, чи навіть пост-модерності)² вже ніхто не може достеменно визначити місце Університету в суспільстві, бо ж саме суспільство зазнало зміни. У своїх роздумах про "постісторичний Університет", які читаєш затамувавши подих, покійний Біл Рідінгс зазначає таке:

...про соціальну роль Університету як закладу у ширшому контексті відтепер можна лише снувати здогади. Адже неясне ані місце Університету в суспільстві, ані достеменно природо того, що ми називаємо суспільством (Readings 1996: 2).³

Непевність з приводу майбутнього розташування Університету як закладу у культурному контексті суголосна із структурними змінами в економіці, культурі, політиці тощо: часто маємо випадки, коли дрібні національні держави вже не спроможні виступати адекватними партнерами великого капіталу (див. Holton 1998: 81-107; Barnet & Cavanagh 1997; Friedman 1999). Роль національної держави як політичного, культурного проєкту, очевидно, слабне в умовах глобалізації, чого, на жаль, не скажеш про окремі націоналізми. Процес глобалізації, зокрема, сам є темою палких дебатів серед учених-політологів (такі процеси можна виразно спостерігати як у країнах Європейського Союзу та Центрально-Східної Європи, так і в країнах двох американських континентів).⁴ Як висловився нещодавно політекономіст Дені Родрік:

нам слід усвідомлювати невідворотність багатьох змін, що відбуваються у світовій економіці... Словом, джина вже не заштовхаєш назад у пляшку, навіть, якщо дуже закортить.

² Передусім див. останні роботи двох провідних британських соціологів Зігмунта Бавмана й Ентоні Гідденса.

³ На цей есей декілька років тому мене надихнула саме його чудова книжка.

⁴ Згадані Барнет і Кевенеф стверджують: "... жодна політична ідеологія чи економічна теорія досі не спроможні належно оцінити тектонічний зсув, що відбувся. Сучасна національна держава ... щораз більше схожа на заклад минулої епохи" (Barnet & Cavanagh 1997: 19). Див., зокрема, Сессен (1996), задля ознайомлення із французькою перспективою – Гієнно (1995). Власне Гієнно прямо пов'язує 1989-ий з колапсом національної держави: "1989-ий символізує кінець тривалої історичної епохи, кульмінацією якої була національна держава, що постанала з руїн Римської імперії" (1995: xii).

Наша відповідь мусить бути більш творчою, рафінованішою (Rodrik 1997: 9).

Погоджуюся із твердженням Ульріха Бека, який вважає, що константа глобалізації — постійний перегляд головної передумови модерності, “уявлення, що ми живемо та діємо у самоізолюваному просторі національних держав, а відтак і національних спільнот” (Beck 2000: 20). Зараз капітал, товари, технології, інформація та люди перетинають кордони небаченими досі шляхами: отожд глобалізація — це компресія часу/простору” (Бавман), “подолання дистанції” (Бек), “кінець географії” (Поль Вірільйо).

Ризикнувши, можна стверджувати, що в епоху глобалізації національна ідентичність вже не може бути головним цementsувальним чинником суспільства. Отже, її виробництво, культивация та поширення — ідеали, що стояли за лаштунками проекту модерного Університету, — вже не зможуть бути пріоритетними завданнями (пригадаймо, що написав сам Гумбольдт про заклад Університету в своїй фундаментальній праці *Über die innere und äussere Organization der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (“Про зовнішню та внутрішню організацію вищих наукових закладів у Берліні”): адже реорганізація Університету зачіпала “важливий елемент національної освіти” (Humboldt 1979: 321; див. Richardson 1984).*

Після двох сторіч панування в царині культури традиційна модерна соціальна місія Університету як інституційного продовження національної держави раптом стала предметом дискусії. Зараз Університет — а знали ми його модерним Університетом — перебуває у делікатному, як не скрутному становищі: очевидно, великий культурний проєкт модерності, що у співпраці з такою інституцією як національна держава розташував його в самому центрі культури, крок за кроком виживає себе. Після двохсот років — якихось двохсот років! — уже невідомо, на що мала б орієнтуватися велика регуляторна ідея Університету, якщо така взагалі існує, у пошуках свого сучасного *raison d'être*.⁵ У модерній колісці, у Кантівському *Der Streit der Fakultäten* (“Конфлікт факультетів”),

* Див. також це видання, с. 25-33. — Прим. упоряд.

⁵ Добірку текстів про Університет як заклад, авторами яких були німецькі філософи початку XIX століття, пропонує французьке видання *Philosophies de l'Université* / Ed. by Luc Ferry, Alain Renaut et al. — Paris: Payot, 1979.

згадана регуляторна ідея була Просвітницьким раціо;⁶ згодом, у Шляермахера та Гумбольдта нею стала культура в активному сенсі, себто *освіта*, що самокультивується в особі суб'єкта національної держави (див. Richardson 1984). Отже, чи мусимо ми, як висловився Алан Рено, *oublier* Berlin* (див. Renaut 1995: 38; Allègre 1993)?

Здається, Університет не здатен далі відігравати модерну роль культурного закладу, що міцно закорінений у національній державі просвітницького зразка та постпросвітницькій Європі. Сьогодні у світі неперервної глобалізації посилення на національну культуру як *raison d'être* звучать чимраз непереконливіше, особливо з огляду на той факт, що сама держава, яка виступала партнером та стороною в цій угоді, сама переходить процес трансформації, відкидаючи — може, під тиском обставин — власне минуле, себто свої модерні обов'язки супроти Університету.

Увесь академічний світ чудово усвідомлює, що до рівня фінансування університетів (як природничих, так і гуманітарних наук) періоду холодної війни та жорсткої (між)народної конкуренції вороття не буде (див. Hovey 1999). Наприклад, об'єднана Європа, очевидно, не має потреби в національних університетах у вузькому значенні слова. Адже метою процесу викладання та наукових досліджень має стати уніфікація, а не ізоляція окремих національних традицій. Посиланням на національне чи культуру з погляду суспільства бракує переконливості. Ці ідеї вже не мають такого політичного (та економічного) резонансу, адже змінилася політично-економічна конфігурація у цілому світі: в умовах нової глобальної конфігурації економіка дедалі незалежніша від політики. Тут варто пригадати тезу, яку запропонував Дені Родрік у праці *Has Globalisation Gone Too Far?* ("Чи не зайшла глобалізація задалеко?"):

найсерйозніше завдання для світової економіки в наступні роки — підбати, щоб глобалізація не йшла врозріз із внутрішньою соціально-політичною стабільністю країн світу... і пересвідчитися у тому, що міжнародна економічна інтеграція не має дезінтеграційного впливу на їхні суспільства (Rodrik 1997: 2).

Вважають, що державна влада дедалі більше відіграватиме роль адміністратора і щораз менше провідника духовних сил

⁶ Див. чудове англійсько-німецьке видання *The Conflict of the Faculties*. — New York: Abaris Books, 1979.

* *oublier* (франц.) — забувати, тут: "зректися Берліна". — Прим. перекл.

(нації) (див. Bauman 1998: 55-76; Albrow 1996: 163-183). Посилання на (Гумбольдтову) ідею культури та на (Кантову) ідею раціональності, що виконують функцію регуляторних ідей, на яких Університет побудовано як заклад, вже не знаходять належного відгуку серед політиків та суспільства, позаяк в епоху глобалізованого капіталізму потреба в них, очевидно, відпала: ідея національної культури вже не може бути стрижнем функціонування сучасної держави. Зрештою, держава сама, себто при потребі (наприклад, зі страху перед економічною ізоляцією) поступово позбувається національних ознак у класичному сенсі. (У книзі *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*, "Втрата контролю? Суверенітет у добу глобалізації", Саскія Сассен описує теперішній, зумовлений глобалізацією стан речей як "часткову денаціоналізацію національної території", а також "частковий перехід окремих компонентів державного суверенітету до інших інституцій, від супранаціональних формацій до ринку світового капіталу" [Sassen 1996: xii]).

Отже, *raison d'être* Університету, що був важливим партнером національної держави, вичерпав себе. У цьому контексті цікаве спостереження сучасного співвідношення між владою та знанням належить Енді Грінові:

Для держави існувало безліч способів створити націю громадян. Вона мобілізувала їх та привчала до дисципліни в системі національної оборони; держава вела облік новонароджених, шлюбів та смертей; відстежувала, регулювала перетин кордонів та політичну активність громадян; призначала покарання та ув'язнювала... Однак насамперед давала громадянам освіту (Green 1997: 134, курсив мій).

Традиційний Університет перестав виступати партнером національної держави, оскільки це суперечить перспективі глобального споживацтва. Отже, внаслідок відходу модерності, як соціально-політичного, культурного проєкту в умовах світового капіталообігу зменшується політична та економічна роль держави. Водночас послаблення ролі держави відбувається паралельно до послаблення ролі її модерної ідеологічної руки — Університету.⁷ Зміни в економіці та політиці помітити доволі

⁷ Енді Грін ставить питання про роль освіти в "постнаціональну добу", стверджуючи, що згідно з теоріями глобалізації система національної освіти стає "мертвою, анахронічною, недоречною, раптом втрачає свій сенс" (Green 1997: 3 і наст.).

легко⁸, важче розгледіти зміни потойбік співвідношення влада/знання, себто з перспективи знання. Змінилася влада та її характер, отже, під тиском обставин змінилося знання та його характер. Історичність цих двох процесів, очевидно, найповніше відображали історично-філософські концепції модерності: у сучасній формі науки про суспільство та людину з'явилися за владною вказівкою: на той час модерні держави або вже народилися, або саме народжувались. Мішель Фуко зосередився на аналізові модерної кримінології, психології, психіатрії, медицини, ідентичності та сексуальності. Однак подібні питання, можливо, доречні і щодо генеалогії Університету як закладу (див. Ball 1990).

Дозвольте мені, радше як фахівцеві з галузі вищої освіти, ніж філософові-культурологові зробити декілька дотичних зауваг. Оцінивши із соціологічної позиції сучасний стан Університету як закладу вищої освіти можна виснувати: скрутні часи для вищої освіти настали у цілому світі. Тому не випадково, що після закінчення холодної війни, краху комуністичних режимів, розвою вільного ринку та неоліберальних ідей, такий публічний заклад, як Університет, опинився у центрі загальної уваги. Сучасні проблеми вищої освіти сягають набагато глибше, торкаючись проблем публічного сектору загалом. У дев'яності роки питання про фінансування та управління вищою освітою відкривали порядок денний у цілому світі. Цікаво, що схеми та керунок реформ збігався у країнах з різним політично-економічним устроєм, різними освітніми традиціями, не кажучи вже про різницю у технологічно-цивілізаційному розвитку (Johnstone 1998: 2). Незалежно від рівня добробуту держави — варто лише підбити підсумки останніх політичних заяв — для вищої освіти надходять скрутні часи

⁸ За словами Дженіса Дадлі:

У конфронтації з "реальністю" некерованих міжнародних/глобальних ринкових сил, держава поступово стає зайвою. Опинившись наодинці із глобальними ринковими силами держава, по-суті, відступила. Отож, ера сильної національної держави, очевидно, минула. Національні важелі управління економікою, національна державна та соціальна політика мають щораз менший вплив. Міжнародні ринки збуту і міжнародні ринки цінних паперів діють поза контролем національних урядів... Функцію держави зведено до ролі "нічного сторожа" класичного лібералізму. Отже, тепер вона забезпечує законність і порядок, захищає недоторканість договорів, дбає лише про такий рівень добробуту, що необхідний для захисту власності і належної свободи дій на ринках капіталу (Newson & Currie 1998: 27).

(див. Hovey 2000; Finn 2000). Бюджети й далі скорочуватимуть; держава надаватиме щораз менше підтримки, дбаючи про велетенські потреби в інших ділянках суспільного життя. Водночас на тлі щораз більшого невдоволення загалом публічною сферою у царині вищої освіти посилюватимуться тенденції до масовості та експансії.

Глобалізаційні процеси та жорсткі перегони між країнами знову актуалізували питання ролі держави у сучасному світі. Ось як це сформулював Світовий банк у першому абзаці статті "The State in a Changing World" ("Держава у світі змін"):

У цілому світі держава опинилася в центрі уваги. Довготривалі наслідки розвитку світової економіки змусили нас переглянути основні засади урядування: яку роль відіграватиме уряд, що буде в межах його можливостей, а що ні, як якнайкраще дати усьому лад (World Bank 1997:1)?

Перегляд засад Університету немислимий без перегляду сучасної держави: по-перше, від початку німецькі філософи поставили Університет на службу національній державі, водночас Університет традиційно був одним із найбільших споживачів податків. Сьогодні перегляд держави відбувається у двох площинах: з погляду сучасної національної держави та сучасної соціальної держави. Обидві ідеї тісно пов'язані з Університетом як модерним закладом. Кардинально нове визначення головних засад держави, безперечно, вплине і на Університет. Загалом у державі дедалі частіше вбачають радше "помічника", "регулювальника", "партнера" та "каталізатора", ніж прямого виробника економічного зростання та надавача соціальних послуг. Це означає нове визначення обов'язків держави супроти суспільства та прискіпливий відбір програм, що фінансуватимуться з державного бюджету. Словами з публікації Світового банку "важливо визначити, що робити, а що ні" — відтак вищу освіту цілого світу чекають скрутні часи. У публікації ОБСЕ *Redefining Tertiary Education* ("Новий погляд на вищу освіту") йдеться про "фундаментальні зміни" та "нову парадигму" вищої освіти для кожного, зокрема, про "історичний перехід" та "процес культурних змін". Я повністю погоджуюся із твердженням цієї статті про те, що "це ера пошуків, гіпотез, а в часи глибокого занепокоєння — численних реформ та есеїв у справі оновлення вищої освіти" (OECD 1998: 3,37,20,15).

Отже, дати відповідь на проблему Університету в ізоляції неможливо. Адже вона тісно пов'язана з питаннями культур-

них та цивілізаційних змін, зумовлених появою інтернету та інформаційних технологій, із питаннями глобалізації, соціальної та національної держав тощо. Внаслідок трансформаційних процесів низку завдань, які традиційно відносили до обов'язків держави, відтепер такими не вважають. У цьому контексті неабияке місце посідає питання про вищу освіту. Симптоматично, що держава готова радше підтримувати споживачів, ніж надавачів послуг, себто радше студентів, ніж заклади вищої освіти (мовою ОБСЕ — це “перспектива клієнта”). Окреслилася, зокрема, тенденція не тільки до відходу від держави — із закладів вищої освіти акцент перемістився у напрямку до “споживача” (Johnstone 1998: 4). Отже, у випадку вищої освіти можна зробити висновок, що загальний напрям реформ, який обрали уряди цілого світу за величезної підтримки супранациональних організацій, — це запровадження позитивної освіти для кожного, якнайширший доступ до знань за помірну плату, інтенсивне навчання у закладах, що фінансово незалежні та постійно зорієнтовані на ринок. Така тенденція розвитку сьогодні очевидна повсюди і відповідає співвідношенню влада/знання, себто стосункам між модерною національною державою та модерним Університетом, що, власне, і є предметом аналізу цієї статті.

III

Проблема зменшення ролі національної держави має величезні соціально-гуманітарні, економічно-політичні наслідки. Я погоджуюся з Зигмунтом Бавманом, який вважає, що постмодерністську модель “неможливо вибудувати у реаліях національної держави. Адже уже зараз її межі надто вузькі, щоб умістити чинники, вирішальні для організації взаємодії та динаміки соціального життя” (Bauman 1992: 65). Однак, що слід розуміти під фразою “зменшення ролі національної держави”? Цей загальний вираз зазнав чимало тлумачень. Пригадаймо лише декілька останніх: наголошуючи у своїй книжці *The Rereteat of the State* (“Відступ держави”) на “кардинальній зміні силового балансу між владою та ринком”, С'юзен Стрейндж, наприклад, вважає, що держава

зазнає метаморфози внаслідок структурних змін у суспільстві та економіці цілого світу... [вона] вже не може претендувати на окремий статус, як це було раніше. Держава стає ще одним, як не раз у минулому, просто ще одним джерелом вла-

ди, одним серед багатьох, що володіють обмеженим впливом та ресурсами (Strange 1996: 4, 73).

Мартін Елбров йде ще далі, стверджуючи, що

фактично національна держава перестала бути втіленням прагнень та втратила монополію на увагу з боку мешканців її території. Сепарація національної держави від соціальних відносин між її громадянами аж ніяк не завершена, проте вона вже істотно просунулася вперед.

Або ж стисло і ясно: “Суспільство і національна держава розлетілися на різні боки” (Albrow 1996: 170, 176). Інший учений-соціолог, дослідник глобалізаційних процесів Ульріх Бек, пропонуючи у своїй блискучій праці “Що таке глобалізація?” опис “другої модерності”, стверджує, що

пришестя глобалізації означає не тільки ерозію обов’язків та інституту держави, а й перебудову основних підвалин її існування. Паралельно до сучасної світової спільноти національних держав друга модерність витворила потужну недержавну світову спільноту, що відрізняється від попередніх форм здійснення політичної влади. Її утворюють транснаціональні гравці різного калібру (Beck 2000: 103).

Щодо самої глобалізації, то вона творить багатовимірне, поліцентричне, умовне суспільство. У ньому співіснуватиме національне та транснаціональне. Однак у глобалізаційній кампанії на карту поставлено не лише долю національної держави: йдеться як про політичну свободу, демократію, так і про саму суть нової політики. Адже якщо капіталізм перестане існувати, зникнуть стрижневі цінності суспільства праці, “історична ланка поміж капіталізмом, соціальною державою та демократією” (Beck 2000: 62). Врешті, розмірковуючи про сучасну національну державу, важливо уникати протиставлення глобальний/національний. Про це нагадує нам Саскія Сессен у вже згадуваній вище книзі “Втрата контролю? Суверенітет у добу глобалізації” та в праці *Globalization and Its Discontents* (“Глобалізація та розчарування від неї”): річ не просто у тім, що національна держава лише втрачає вагу, йдеться не про те, що “хтось виграє там, де втратить інший”, бо “держава сама була головною дійовою особою у впровадженні глобальних процесів; через свою причетність держава сама зазнала істотних змін” (Sassen 1996: 29). До того ж держава робить свій внесок у “легалізацію” нових форм економічної діяльності (Sassen 1998: 200). У цьому сенсі проблема альтернативи “держави чи ринки” (див. Colclough & Manor 1991), мабуть,

не стоїть настільки гостро, як здається на перший погляд. Міркування на тему національної держави схиляють нас до роздумів про глобалізацію та її природу: йдеться про соціальний процес чи про політичну реторику? (див. Scott 1997:1). Чи можна її взагалі вважати політичним процесом, і якщо це так, то наскільки вона є проектом політичним, а не економічним. Врешті-решт, чи сприймаємо ми досі глобалізацію як “один із варіантів”, чи вона уже стала “реальністю”.⁹ На запитання, чи зникне держава, відповім: держава не зникне, однак те, що від неї залишиться, без сумніву, не буде вже тією державою, яку ми всі добре знали. Вона вже не надаватиме соціальних послуг і не забезпечуватиме громадського сектору, а виконуватиме, мабуть, радше роль арбітра у протистоянні передусім економічних сил-конкурентів, гарантуючи чесну гру для всіх учасників. Мені дуже імponує відверта позиція, яку висловив Томас Фрідмен у своїй останній, controверсійній книжці *The Lexus and the Olive Tree* (“Лексус та оливкове дерево”):

Не я почав глобалізацію і не в моїх силах її зупинити, не завдавши розвитку людства величезної шкоди. Втім, я не збираюся гаяти час на такі спроби. Найбільше, про що я волію думати, це — як використати цю систему, як допомогтися хоч якогось захисту для якомога більшої кількості людей (Friedman 1999: xviii).

Застосовуючи повище протиставлення, додам лише, що колапс Університету як модерного закладу вже “реальність”. І наше завдання — узяти все найкраще від цієї нової (постмодерної, глобалізованої, постнаціональної) академії, що народжується.

IV

Наскільки вірогідно те, що гармонія та плідна рівновага між національною державою та Університетом як модерними інститутами тривала доти, доки у рівновазі перебували модерні форми влади та знання? Два паралельні продукти модерності: національна держава та модерний Університет донедавна жили у напрочуд тривалому симбіозі. Сьогодні ж,

⁹ Див. дискусію поміж Томасом Фрідменом й Ігнасіо Рамоне в часописі *Foreign Policy* за осінь 1999 (Fall), де вимальовується різниця між французькою та американською перспективою глобалізації.

як висловився Роберт Голтон у праці *Globalization and the Nation-State* ("Глобалізація та національна держава"): "Окремі національні держави... мають справу не лише з транснаціональними економічними силами, а й значною мірою із транснаціональними регулятивними організаціями" (Holton 1998: 80-81).

Дедалі більше людей усвідомлюють, що такий Університет, який створили і запропонували світові німецькі мислителі XIX сторіччя, продукт культурно та історично детермінований. Водночас його форма, завдання та функції чи, скажімо, сподівання і вимоги, які щодо нього висуває культура й суспільство, у середовищі яких він існує, нічим наперед не визначені. У своїй сучасній формі Університет — дитя модерну; він старіє разом з ним, щораз чутливіший до політично-економічних, соціальних трансформацій, як і, зрештою, будь-який інший (модерний) заклад. Традиція двадцяти п'яти сторіч Платонівської Академії або восьми сторіч Болонського університету, очевидно, не має значення.

Мислителі Просвітництва ніколи б не вигадали Університет, якби вперше в історії європейської думки не довели, що розвиток знання і політичний прогрес йдуть рука в руку. На думку Алана Блума, Просвітництво було надзвичайно сміливою філософською авантюрою, бо взяло собі за мету здійснити таку реструктуризацію політичного та інтелектуального життя, внаслідок якої воно перейшло б під тотальний контроль філософії та науки. Отже, вища освіта забезпечила основні засади ліберальної демократії, перетворившись на резервуар ліберально-демократичних принципів. Однак ми маємо право запитати, що ж відбувається, якщо під дією процесів глобалізації повільно, але невпинно змінюється традиційна політична архітектура? Що відбувається, якщо губиться зв'язок між політичним прогресом та розвитком знань? Що ж відбувається, якщо знання — в сенсі того знання, що було створено у традиційному Університеті за найкращими німецькими ідеалами діяди освіти (викладання) і науки — не є вирішальним для політики?

Можливо, питання варто сформулювати так: який альтернативний комплекс універсальних легітимізаційних ідей можна запропонувати Університетові, якщо основний наратив, у межах якого Університет сприяв утворенню ліберального, поміркованого суб'єкта національної держави, ніби виявився зайвим? Чи взагалі можливо у дедалі постмодерніші часи відшу-

кати такий стабільний (та переконливий) базовий наратив? Науковець — утім, як і гуманіст чи філософ — уже давно відмовилися від ролі історичного чи то пак культурного героя, яким він/вона були в епоху Просвітництва і частково в епоху Позитивізму.¹⁰

Очевидно, після того, як ідея “культури” (а особливо — ідея “національної” культури) втратила будь-який вплив на роботу Університету як закладу, слід шукати нових ідей. Адже ідею культури як ідею-регулятор, на якій ґрунтувався принцип роботи Університету, виробили філософи, а згодом — прийняв цілий світ. Однак з'ясувалося, що знайти серед сучасних ідей такі ґранд-ідеї, які б враховували соціальний зв'язок, надзвичайно складно, якщо взагалі можливо. Натомість — і це головна теза мого есею — немилосердна логіка споживачтва породила ідею, яку захоплено вітали найкращі американські університети. Йдеться про ідею “блискучої освіти”, побудовану на ідеалі найефективніших, ходових знань-бестселерів, які можна здобути у найкоротші строки. Як пишуть численні коментатори цього феномену, Університет ось-ось перетвориться на зорієнтовану на споживача-клієнта корпорацію, засновану на засадах бюрократичного правління.¹¹ Зацитую тільки одну рекомендацію:

Єдиний крок, який має зробити, очевидно, вища освіта, — це продавати свій товар на ринкові так, як це роблять інші бранжі (Leslie & Fretwell 1996: 31)...

¹⁰ Серед філософів найкраще показав зменшення соціальної ваги цих постатей Річард Рорті. Порів. мій коментар з цього приводу в “After Philosophy: The Novelist as Cultural Hero of Modernity?” // *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*. — 1998. — No. 92.

¹¹ Покійний Біл Рідінґс писав саме про “University of Excellence”. З перспективи практики цікавішими є такі дві праці: David W. Leslie and E. K. Jr. Fretwell, *Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities*. — San Francisco: Jossey-Bass, 1996 і *Reinventing the University: Managing and Financing Institutions of Higher Education* / Ed. by Sandra L. Johnson and Sean C. Rush. — New York: John Wiley & Sons, 1995, що розвіяли найменші сумніви щодо загального напрямку, в якому Університет рухається як заклад. Його мета — “постачати привабливий продукт за помірковану ціну — забезпечувати суспільство добрим товаром за його гроші” (Leslie & Fretwell 1996: 26). Цитуючи іншу книжку: “Вища освіта ніколи не буде тою, що була. Реакцією з боку політичної та корпоративної Америки стала ґрунтовна реструктуризація вищої освіти” (Johnson & Rush 1995: 22). Настав час для Університету дати відповідь ...

Під цим оглядом, головними для характеристики Університету будуть такі гасла: менеджерський, корпоративний, підприємницький¹², а також корпоратизація, маркетингізація та “академічний капіталізм”¹³ тощо.

Отже, національна свідомість вже не відіграватиме головної ролі у соціальному житті сучасних технологічно розвинутих держав, а національна ідентичність вже не буде головним цементувальним чинником для суспільства пізнього модерну.¹⁴ За словами С'юзен Стрейндж: “Сьогодні чимраз сумнівішою видається здатність держави ... претендувати на таку лояльність з боку громадян, яка б перевищувала їхню лояльність щодо сім'ї, фірми, політичної партії чи навіть іноді щодо місцевої футбольної команди” (Strange 1996: 72). Отже, відтепер для функціонування Університету як закладу замало виконувати лише насущне соціальне завдання, дбаючи про духовне життя мешканців раціональної національної держави. Без сумніву, Університет продовжує жити і працювати, проте принцип його роботи кардинально змінюється: або він керується логікою виробництва та споживання (знань), себто ліпше-гірше продає свій товар, або ж з усіх сил бореться з

¹² Варто звернути увагу на дві визначні книжки, що з'явилися за останнє десятиріччя: Janice Newson and Howard Buchbinder, *The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work*. – Toronto: Garamond Press, 1988; Jan Currie and Janice Newson (eds), *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. – London: Sage, 1998. Обидві книги пропонують докладний опис і ретельну інтерпретацію соціологів, політологів, дослідників цього характерного для англосовітських університетів феномену. Ученим вдалося показати, як ідеологія вільного ринку проникає в Університет у формі практик, навіпростець запозичених у корпоративного світу (топ-менеджмент, ректори в ролі виконавчих директорів, радше призначені, ніж обрані декани, звітність, приватизація, показники успішності тощо)

¹³ “Академічний капіталізм” – термін, який вперше вжили Шейла Слафтер і Ларі Леслі. Я цілком погоджуюся з діагнозом, який вони встановлюють:

Глобалізація політичної економіки наприкінці ХХ сторіччя порушила схеми професійного функціонування Університету, напрацьовані за останні сто років. Глобалізація створює нові структури, стимули та форми винагороди для окремих ділянок академічних досягнень, встановлюючи водночас обмеження і перешкоди для інших” (Slaughter & Leslie 1997:1).

¹⁴ Через очевидні історичні причини зазначена еволюційна схема не буде чинною для закладу модерного Університету в Центральній Європі. Однак він щомиті може опинитися чи вже опинився перед проблемами та ідеологією, що їх принесла глобалізація.

державою, що у цілому світі щораз менш охоча фінансувати університет як публічний заклад. Натомість Університет покликається на свої права, здобуті в культурі модерну (див. Hovey 1999, Hovey 2000, Johnstone 1998). (Причина того, що держава радше практично, як теоретично дедалі менше переймається долею Університету — попри тиск, що його чинить глобалізація у сенсі конкурентоспроможности та зменшення бюджетних витрат — криється у її холодному розрахунку. На нього зазвичай рідко впливає усвідомлення культурних змін, про які я пишу. Університет вже не є партнером держави, він радше став прохачем, отже, держава і ставиться до нього як до прохача. Цей факт особливо очевидний у країнах Центральної Європи. Як сумно зауважили автори важливої книги *Higher Education Under Fire* (“Вища освіта під обстрілом”), що вийшла нещодавно в Америці: *ми вже не є найвищим пріоритетом*. (Bérubé & Nelson 1995: 7 та наст.). Зміну пріоритетів серед академічних дисциплін найкраще передають слова Слафтера та Леслі з книги *Academic Capitalism*, “Академічний капіталізм” (1997: 208): “Центр академії перемістився з осердя, що його творили загальні дисципліни, до підприємницької периферії”.

Найнагальніше питання можна, мабуть, сформулювати так: яке майбутнє чекає Університет, що позбувся своєї культурної, державницької та національної місії? Чи Університет справді мусить рухатися до моделі щораз ефективнішої корпорації, такої собі бюрократичної структури, що боротиметься за своє місце на ринку з іншими, подібними, ізольованими бюрократичними системами, шукаючи клієнтів для своїх освітніх послуг, які слід, зрештою, продати (себто перехід від “академії-колегіуму до корпоратизованого підприємства”, як змалював цей процес Ян Мак Ней)? Чи здобування професійних знань таки не менш важливе, ніж соціальна місія, що донедавна відігравала головну роль у творенні національної свідомості? Чим, у соціальному сенсі слова, буде (потенційний) Університет, утворений споживачами?¹⁵

¹⁵ Передусім порів. дискусію навколо “виїмкового” місця вищої освіти в суспільстві на противагу до “виживацьких” настроїв у *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* / Ed. by Anthony Smith and Frank Webster. — London: Open University Press, 1997. Єдиний ще можливий варіант самозахисту для Університету — наголошувати на унікальній природі власне університетського досвіду, хоч цього, правду кажучи, вже замало.

Або ж, як демонструють автори чудового видання *Universities and Globalization* (“Університет та глобалізація”), запитання може звучати так: чи існує небезпека беззастережного перенесення та застосування бізнесових практик в Університеті? Чи за таких умов Університет не втратить критичної налаштованості до суспільства? Чи не перетворяться дослідники незабаром на підприємців (“академічних капіталістів”)? Чи справді Університет виконує виїмкову культурну функцію? Чи глобалізація ніщо інше, як “режим правди” (у сенсі Фуко), нова форма фундаменталізму? Врешті-решт, вища освіта — це зайвий комфорт чи суспільний здобуток?¹⁶ Водночас характеристика економічно-політичного контексту на противагу до культурно-філософського може звучати так:

реформи інститутів соціальної держави більшість західних демократій народжує у великих муках. Модерний Університет – вагомий претендент на державні ресурси, адже він став обов’язковим елементом бюджету ... в усіх країнах запанувала ситуація, коли держава уже не має засобів, щоб задовольнити щораз більшу кількість претензій, особливо у тракції прискореної інтернаціоналізації економіки (Melody 1997: 76).

V

Питання про сьогодення Університету можна сформулювати на підставі знову ж таки “фундаментальних текстів” цього закладу: текстів німецьких ідеалістів (цього за словами Германа Рьорса (1995: 18) “сучасного університетського статуту у класичному сенсі слова”). Тут варто звернутися до текстів Ньюмена та Дьюї чи до сучасніших авторів: Алана Блума, Річарда Рорті в Америці, Ніцше, Ясперса, Гайдеггера, Габермаса, Ліотара, Дерріди та Фуко в Європі. Цікаво ознайомитися, зокрема, з критичними нападами Руссо та Ніцше на Університет як заклад. Адже дискусію навколо модерного Університету годі уявити без ширших проблем модерності, що становить собою велетенський культурний, соціально-політичний проєкт. Я переконаний, що лише на цьому тлі можна з’ясувати завдання та характеристики, що їх Університетові приписує модерність. І тільки тоді ми по-новому сформулюємо їх для сучасного світу вічно мінливої пізньої модерності. Звичайно, можна вдавати, що нічого не сталося (і нічого не

¹⁶Зазначені питання лягли в основу цього надзвичайно корисного збірника.

станеться, адже вища освіта має вирішальне значення для цивілізаційного успіху, скажімо, молодих центрально-європейських демократій якраз у момент вступу до Європейського Союзу. Однак проблема полягає у тім, що це голі слова, і на них годі вибудувати струнку візію Університету. Держава більше не бачить для себе вигоди у серйознішому фінансуванні закладу, що втратив свою національно-державницьку функцію для суспільства.¹⁷

До речі, варто згадати ще один вимір нашої дискусії. Адже поступове завершення проєкту модерності вплинуло чи незабаром вплине не тільки на Університет як заклад. Схожу радикальну кризу своєї тотожності переживає ще один продукт модерності — постать інтелектуала — знайома нам завдяки французам Золя чи Сартрові (можливо, навіть і Фуко). Отже, як виявилось, інтелектуал теж, на добре чи на зле, тісно пов'язаний з модерністю.¹⁸ Сумніви щодо модерності незмінно супроводжують сумніви щодо фігури інтелектуала. Відтак час од часу лунає фраза, що "віра інтелектуалів у свої дії та вчинки похитнулася, і поруч не має жодного, хто став

¹⁷ Я залишаю осторонь надзвичайно цікаві, хоч надмір ідеологічні дискусії, що точилися у 90-ті роки в США навколо Університету. Учасники дебатів передбачали сучасну боротьбу між консерваторами і лівими за інтелектуальну гегемонію; під цим оглядом одні й другі нападали або захищали Університет. З позиції філософії вони не мають особливого значення, хоча з погляду американської культури і суспільства, вони виявилися визначальними для поступового процесу зміни ставлення американської громадськості до Університету як закладу. Дозвольте мені згадати тут трьох мислителів: Martin Anderson, *Impostors in the Temple*. — New York: Simon and Schuster, 1992; Roger Kimball, *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education*. — New York: Harper and Row, 1992; Dinesh D'Souza, *Illeberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus*. — New York: The Free Press, 1991. З філософського погляду, важливішим видається Bruce Wilshire, *The Moral Collapse of the University*. — New York: SUNY, 1990 і, особливо, бестселер Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, опублікований у 1987.

¹⁸ Я писав про цей процес у книжці *The Dilemmas of Identity: the Self-Image of the Philosopher in Postwar French Thought* (польською мовою) або в таких текстах, як наприклад, "Zygmunt Bauman and the Question of the Intellectual in Postmodernity" // *Working Paper Series*. — Berkeley: Center for Western European Studies. — 1997. — No. 22; "Between the Community and the Text (French Philosophy, Politics and the Figure of the Intellectual — from Sartre to Foucault)" // *Trames. A Journal of the Humanities and Social Sciences*. — Tallin: Academy of Sciences Press. — 1998. — No. 2. — Vol. 2.

би на захист Університету" (Smith & Webster 1997: 5). Без сумніву, у цьому контексті цікаво дослідити взаємозв'язок між постаттю інтелектуала та закладом модерного Університету — з перспективи вимог, які висуває до обох проект модерності. У XX сторіччі лінії історії Університету та історії інтелектуала перебігають паралельно. Було б цікаво зіставити на подібність причини їхнього сучасного викінчення (чи, може, лише нової дефініції).

Загалом з'ясувалося, що культура дуже боляче переживає виснаження модерності: вона знову змушена по-новому сформулювати завдання для своїх соціальних інститутів та сценарій для своїх культурних героїв. Успіх культури у цій непростій справі відновить життєздатність відповідних інститутів та культурних героїв; у разі невдачі відбудеться їхня культурна стерилізація. Адже у чимраз постмодернішому культурному середовищі традиційна постать інтелектуала видається непереконливою. Модерний Університет як заклад теж наче опинився перед подібним вибором: або він винайде нову регулятивну ідею, або йому доведеться прийняти правила гри бюрократичних, споживацько-зорієнтованих корпорацій, або ж він вкотре спробує винайти для себе нову роль у модерній культурі — зараз про неї ще мало що відомо. Однак її трансформаційний потенціал має дорівнювати ролі, що її Університетові запропонували Кант, Гумбольдт, Фіхте та Шляєрмахер (попри усі відмінності між ними).¹⁹ Кардинальна зміна поглядів на Університет двісті років тому, без сумніву, гідна велетенських соціально-культурних перетворень того часу. Зараз доволі важко спрогнозувати появу нових ідей Університету, схожих за ефектом до ідеї німецьких ідеалістів.

У тракті цих роздумів варто пам'ятати, що та роль, яку запропоновано Університетові на зламі XIX сторіччя, невіддільна від тогочасного контексту. Адже ідея модерного Університету не виникла на пустому місці. Услід за Мішелем Фуко це можна назвати альянсом між владою та знаннями. Або ж це можна назвати альянсом між наукою та політикою (яскравим прикладом якого були стосунки між американською наукою та американською політикою у період холодної

¹⁹ Згадаймо якою була ситуація Університету, допоки не було втілено ідеї німців. Як говорить Бйорн Вітрок, "немає жодного сумніву, що радикальна німецька філософія допомогла відродити саме поняття Університету тоді, коли Університет в Європі як ніколи опинився під великою загрозою" (Wittrock 1993: 314).

війни, про які нещодавно писав Ноам Хомський (1997: 171 та наст.). Водночас ідею модерного Університету можна вважати чудовою адаптацією до потреб новонароджених, чи майже народжених національних держав того часу та ідеальним втручанням природничих та гуманітарних наук у соціальні середовища, що перебували у процесі трансформації.

За цими міркуваннями можна поставити наступне запитання: що у сучасному світі може запропонувати Університет як заклад, дефрагментація, плюралізація, космополітизація, мультикультуралізація та мультиетнізація якого невпинно просувається? Після двох сторіч пліч-о-пліч з національною державою модерний Університет раптом вимушений шукати нового *raison d'être*, по-новому обґрунтувати своє існування, по-новому виправдати свій — надзвичайно високий — культурний статус. Можна легко заперечити, що все залишається, як було, адже процеси, про які йдеться, по-перше, тривають багато років, по-друге, з'являються не завжди і не повсюдно, як, скажімо, у Центральній Європі. Водночас відомо, що соціальна революція у Центральній Європі справді перебігає надзвичайно бурхливо, і кожна мить ми можемо опинитися вічна-віч із проблемами, які доводиться долати Університетам англomовних країн від Нової Зеландії та Австралії до Канади та Америки. Гадаю, це добра ідея поміркувати над ними задалегідь, шукаючи можливого розв'язання ще навіть до появи самих проблем (особливо, враховуючи той вплив, який мають тепер супранаціональні організації на реформи вищої освіти у Центральній Європі²⁰).

²⁰ Особливо цікаво порівняти позицію Світового Банку, ОБСЕ, ЮНЕСКО щодо вищої освіти XXI-го сторіччя та заходів, які слід вжити задля виходу із сучасної загальної кризи. Особливо варто подивитись чотири книги OECD: *Universities Under Scrutiny*, *Education and the Economy in a Changing Society*, *Financing Higher Education: Current Patterns* і, особливо, *Redefining Tertiary Education* (Paris: OECD – 1987, 1989, 1990, 1998 відповідно). Див. також видання Світового Банку *Higher Education: The Lessons of Experience*. – Washington: Author, 1995 і “Proceedings of the UNESCO 1998 World Conference on Higher Education”. Див. також вибірку політичних декларацій Світового Банку, таких, як наприклад, Michael Gibbons “Higher Relevance in the 21st Century”, Elaine El-Khawas “Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead” або D. Bruce Johnstone “The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”, що готувалися до Паризької конференції (досяжні on-line).

VI

Повернімось на хвилю до проблеми практичного застосування сучасного Університету в умовах, коли він уже не ліцензує влади для побудови національної ідентичності: можливо, Університет міг би відігравати важливу роль, підтримуючи, наприклад, (частково уже призабуті) ідеали цивільного суспільства?²¹ Виникає запитання: кому вони потрібні, ці ідеали? Безперечно, суспільству, адже воно, хоч як парадоксально, вже не має де їх навчитися. Однак, як здійснити перехід від національних до цивільних ідеалів, що принципово діють не лише на місцевому рівні? Перехід американського університету від ідеалу (американської) культури до ідеалу фінансово незалежної (освітньої) корпоративної — що його називають “корпоратизацією” (Newson 1998: 108 та наст.) — не варто копіювати, не започаткувавши дискусії навколо його наслідків. Відкритим залишається тільки питання, як довго існуватиме хоч мінімальний вибір у сучасному світі стрімкої гомогенізації. Якби такий вибір був — уявімо собі це в оптимістичних барвах — Університет став би центром плюралістичної, багатовекторної думки, котра б дбала про ідеали цивільного суспільства, яке живе у щораз подібнішому до корпоративної світі глобального капіталу (див. Soley 1995; Beck 2000; Bauman 1998).

Як заклад Університет, можливо, й уникне пасток глобалізації, створивши нову велику ідентифікаційну ідею (і великий наратив у ролі її осердя). Як переконливо довів Рідінгс, такими ідеями були ідея раціонального та ідея (національної) культури; можливо, схожа ідея могла б стати ідеалом цивільного суспільства. Водночас — як не перетворити ці ідеали на “гранду”, щоб їх не відкинули за постмодерною звичкою, як відкидають усі великі модерні наративи? Як реконтекстуалізувати ідеали цивільного суспільства так, щоб вони не видавалися надто модерними, себто надто монолітними, надмір заідеологізованими? Якої обробки надати їм, аби вони не зникли разом із великими соціальними проектами, що їх принесли Просвітництво та Французька революція? Якщо такий напрям думки не дасть жодних результатів, Університетові залишиться

²¹ У цьому контексті паралельно слід ознайомитися із двома текстами Stanley N. Katz: “Can Liberal Education Cope?” (виступ 1997 року) і “The Idea of Civil Society” (виступ 1998 року), обидва опубліковані на його прінстонському веб-сайті.

хіба перейти до чистої логіки збитків та прибутків, виробництва та споживання, звідки назад дороги немає.

Університет, що погодився працювати в межах, продиктованих лише логікою (неоліберального) економічного світу з плином часу, очевидно, перетвориться на справжнісіньку корпорацію (і не відчуватиме ані найменшого жалю з приводу того, що він “освітня корпорація”). Це буде кінцем Університету як модерного закладу. Тому я погоджуюся з висловлюванням Слафтера та Леслі про те, що “інститут вищої освіти та факультет у ролі його двигуна переживають у цьому сторіччі безпрецедентні зміни” (Slaughter & Leslie 1997: 1). Звичайно, це аж ніяк не означає кінця Університету: це лише кінець певного способу сприйняття Університету. Зрештою, упродовж двохсотрічного періоду ми вже мали змогу ознайомитися з цією концепцією. Без своєї національно-державницької орієнтації (себто деідеологізований) під тиском зовнішніх обставин Університет вимушений шукати для себе нового місця у культурі. Бо не знайшовши його, він перетвориться на освітню корпорацію, завдання якої полягатиме у вишколі спеціалістів — швидко, дешево та ефективно — бажано, звичайно, дуже швидко, дуже дешево і дуже ефективно.

Сьогодні соціально-культурні зміни відбуваються з такою швидкістю, яку ще двадцять років тому важко було собі уявити. Світ змінюється щораз швидше, однак Університет дедалі менше впливає на цей процес (якщо він взагалі коли-небудь впливав). Університет став одним із багатьох бюджетних пунктів, на який бажано зменшити видатки. Тепер певно лише одне: у культурі немає нічого постійного чи гарантованого, ані статусу, ані місця, ані ролі чи соціального завдання. Цей факт добре усвідомлюють усі, чий вплив у культурі різко впав. Водночас учасникам сучасних дебатів навколо майбутнього Університету, безперечно, слід уникати менталітету виживання. Зрештою слова Зигмунта Бавмана про загальну природу глобалізації — “Йдеться не про те, щоб *робити* те, що нам до вподоби чи те, на що ми сподівалися. Йдеться про те, що *відбувається з усіма нами*” (Bauman 1998: 60) — стане реальністю, особливо з огляду на глобалізацію вищої освіти.

VII

Отже, потенційна приреченість проєкту модерности та національної держави також охоплює зменшення потенційної

ролі модерного Університету як закладу. Останній буде вимушений шукати собі нового місця у культурі та нових ідей для організації своєї діяльності, щойно припиниться гармонійна співпраця між владою та знаннями — чи точніше: національною державою та національною свідомістю, що її Університет забезпечує. Наслідком глобалізації є знецінення всіх національних проєктів, а серед них — і Університету як (зорієнтованого на націю та державу) закладу. Якщо за Університетом уже не стоять ідеї нації, раціонального чи (національної) культури, тоді або варто створити нові ідеї, або ж Університет приречений віддатися на милість всеїдної логіки споживацтва. За цією логікою Університет, що позбувся своїх стосунків із владою та своєї модерної національно-державницької місії, тепер тільки “продаватиме” свій “продукт-освіту”, як перша-ліпша бюрократична освітня корпорація. Вивчення майбутнього Університету немислиме без його дослідження в рамках ширшого культурно-філософського та політичного проєкту модерності.

Підсумовуючи: сучасний процес культурно-політичної, економічної трансформації, який зумовила глобалізація, а також зменшення ролі держави підважують самі засади модерної моделі Університету. Його ідеї зазнають радикально нового формулювання. Уже запропоновано, рекомендовано чи нав’язувано цілком нові моделі функціонування Університету. Упродовж двохсот років криза Університету була не надто серйозною, однак зараз ми всі свідки тектонічних зсувів тієї фундаментальної ролі, що її донедавна відігравали національні держави. Саме на цьому ґрунті виник знайомий нам модерний Університет. Без сумніву, ми ще матимемо *якісь* Університети. Проте йдеться про інше: зараз майбутній силует Університету якраз перебуває у процесі формування. За ним надзвичайно цікаво спостерігати; корисніше, однак, — його збагнути; а найкорисніше — спробувати вплинути на нього.

Подяка

Я хочу висловити подяку за щедру підтримку, яку у формі стипендії до Міжнародного інституту відкритого суспільства мені надав Центр політичних досліджень Центрально-Европейського університету. Ця стаття є адаптованою версією вступної лекції, яку я прочитав у Центрально-Европейському університеті, у Будапешті 29 березня 2000 року, куди мене запросили як професора.

Переклав з англійської Роман ДУБАСЕВИЧ

БІБЛІОГРАФІЯ

- Albrow, Martin. 1996. *The Global Age. State and Society Beyond Modernity*. – Blackwell.
- Allègre, Claude. 1993. *L'Âge des savoirs: pour une renaissance de l'université*. – Galimard.
- Ball, Stephen J. (ed.). 1990. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. – Routledge.
- Barnet, Richard J. & Cavanagh, John. 1997. *Global Dreams. Imperial Corporations and the New World Order*. – Simon and Schuster.
- Barzun, Jacques. 1993. *The American University: How It Runs, Where It Is Going*. – University of Chicago Press.
- Bauman, Zygmunt. 1992. *Intimations of Postmodernity*. – Routledge.
- _____. 1998. *Globalization: The Human Consequences*. – Polity Press.
- Beck, Ulrich. 2000. *What Is Globalization?* / Transl. by P. Camiller. – Polity Press.
- Bender, Thomas (ed.). 1998. *The University and the City: From Medieval Origin to the Present*. – OUP.
- Bérubé, Michael & Nelson, Cary (eds). 1995. *Higher Education Under Fire*. – Routledge.
- Blackwell, Albert. 1991. *Friedrich Schleiermacher and the Founding of the University in Berlin*. – Mellen Press.
- Bowen, Howard & Schuster, Jack. 1986. *American Professors: A National Resource Imperiled*. – OUP.
- Chomsky, Noam (ed.). 1997. *The Cold War and the University. Toward an Intellectual History of the Postwar Years*. – New Press.
- Colclough, Christopher & Manor, James (eds). 1991. *States or Markets? Neoliberalism and the Development Policy Debate*. – Clarendon Press.
- Currie, Jan & Newson, Janice (eds). 1998. *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. – London: Sage.
- Ferry, Luc et Renaut, Alain (eds.). 1979. *Philosophies de l'université*. – Payot.
- Finn Jr., Chester E. 2000. *A Different Future for Higher Education?* – Fordham Foundation.
- Friedman, Thomas L. 1999. *The Lexus and the Olive Tree*. – Farrar, Straus & Giroux.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. – Polity Press.
- Green, Andy. 1997. *Education, Globalization and the Nation State*. – Macmillan.
- Guéhenno, Jean-Marie. 1995. *The End of the Nation-State* / Transl. by Victoria Elliott. – University of Minnesota Press.
- Guimar, Yves. 1990. *La Nation entre l'histoire et la raison*. – La Découverte.
- Holton, Robert J. 1998. *Globalization and the Nation-State*. – St. Martin's Press.
- Hovey, Harold A. 2000. *State Shortfalls Projected Despite Current Fiscal Prosperity*. – The National Center for Public Policy and Higher Education.
- _____. 1999. *State Spending for Higher Education in the Next Decade. The Battle to Sustain Current Support*. The National Center for Public Policy and Higher Education.
- Humboldt, Wilhelm von. 1979. *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* // Luc Ferry,

- J.-P. Pesron & Alain Renaut (eds), *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. – Payot.
- Johnson, Sandra L. & Rush, Sean C. (eds). 1995. *Reinventing the University: Managing and Financing Institutions of Higher Education*. – New York: John Wiley & Sons.
- Johnstone, D. Bruce. 1998. *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms // UNESCO World Conference on Higher Education*. [Досяжний on-line]
- Kant, Immanuel. 1970. *Political Writings*. – CUP.
- _____. 1979. *The Conflict of the Faculties*. New York: Abaris Books.
- Keller, George. 1983. *Academic Strategy*. – Johns Hopkins University Press.
- Kerr, Clark. 1994. *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond*. – SUNY Press.
- Kwiek, Marek. 1999. *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- _____. 1998. *After Philosophy: The Novelist as Cultural Hero of Modernity? // Theoria: A Journal of Social and Political Theory*. – 1998. – No. 92.
- _____. 1996. *Rorty's Elective Affinities. The New Pragmatism and Postmodern Thought*. – Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 1996.
- Leslie, David W. and Fretwell, E. K. Jr. 1996. *Wise Moves in Hard Times. Creating and Managing Resilient Colleges and Universities*. – San Francisco: Jossey-Bass.
- Lucas, Christopher J. 1996. *American Higher Education: A History*. – New York: St. Martin's Press.
- Lyotard, Jean-François. 1984. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. – Manchester University Press.
- Marsden, George M. 1994. *The Soul of the American University*. – OUP.
- McClelland, Charles E. 1980. *State, Society, and University in Germany, 1700-1914*. – Harvard University Press.
- McNay, Ian. 1995. *From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities // Tom Schuller (ed.), The Changing University?* – Open University Press.
- Melody, William. 1997. *Universities and Public Policy // Anthony Smith & Frank Webster (eds), The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. – London: Open University Press.
- Newson, Janice. 1998. *The Corporate-Linked University: From Social Project to Market Force // Canadian Journal of Communication*. – Vol. 23.
- Newson, Janice & Buchbinder, Howard. 1988. *The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work*. – Toronto: Garamond Press.
- OECD. 1990. *Financing Higher Education. Current Patterns*. Author.
- _____. 1987. *Universities Under Scrutiny*. Author.
- _____. 1989. *Education and the Economy in a Changing Society*. Author.
- _____. 1998. *Redefining Tertiary Education*. Author.
- Readings, Bill. 1996. *The University in Ruins*. – Harvard University Press.
- Renaut, Alain. 1995. *Les Révolutions de l'université. Essai sur l'amodernisation de la culture*. – Calmann-Lévy.
- Richardson, Herbert (ed.). 1984. *Friedrich Schleiermacher and the Founding of the University of Berlin*. – Edwin Mellen Press.

- Rodrik, Dani. 1997. *Has Globalization Gone Too Far?* – Institute for International Economics.
- Röhrs, Hermann. 1995. *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States.* – Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rothblatt, Sheldon. 1997. *The Modern University and Its Discontents.* – CUP.
- Rothblatt, Sheldon & Wittrock, Björn. 1993. *The European and American University Since 1800.* – CUP.
- Rudolph, Frederick. 1991. *The American College and University: A History.* – Athens: University of Georgia Press.
- Sassen, Saskia. 1996. *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization.* – Columbia University Press.
- _____. 1998. *Globalization and Its Discontents.* New Press.
- Schelling, Friedrich W. J. 1963. *On University Studies.* – Ohio University Press.
- Schleiermacher's Writings on Academia. 1994. – Edwin Mellen Press.
- Scott, Alan (ed.). 1997. *The Limits of Globalization. Cases and Arguments.* – Routledge.
- Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University.* – Johns Hopkins University Press.
- Smith, Anthony & Webster, Frank (eds). 1997. *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society.* – London: Open University Press.
- Soley, Lawrence C. 1995. *Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia.* – South End.
- Spybey, Tony. 1996. *Globalization and World Society.* – Polity Press.
- Strange, Susan. 1996. *The Retreat of the State: the Diffusion of Power in the World Economy.* – CUP.
- Thompson, Jo Ann Gerdemann. 1985. *The Modern Idea of the University.* – Peter Lang.
- Trow, Martin A. & Thorsten, Nyborn (eds). 1991. *University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education.* – Jessica Kingsley.
- Waters, Malcolm. 1995. *Globalization.* – Routledge.
- Wilshire, Bruce. 1990. *The Moral Collapse of the University.* – New York: SUNY Press.
- Wittrock, Björn. 1993. *The Modern University: the Three Transformations* // Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (eds), *The European and American University since 1800.* – CUP.
- World Bank. 1994. *Higher Education: The Lessons of Experience.* Author.
- _____. 1997. *The State in a Changing World.* Author.
- World Conference on Higher Education (UNESCO). 1998. *Higher Education in the 21st Century. Vision and Action.* – Paris. [Матеріали досягні on-line]

Перекладено за виданням:

Marek Kwiek. *The Nation-State, Globalisation and the Modern Institution of the University // Theoria: A Journal of Social and Political Theory.* – 2000. – No 96. – С. 74-98.

Іменний покажчик

А

Августин		54, 60
Аврелій, Марк		56
Адорно, Теодор	Adorno, Teodor	185
Айзенман, Пітер	Eisenman, Peter	236
Айнштайн, Альберт	Einstein, Albert	84
Аллегре, Клод	Allègre, Claude	274, 292
Алкуїн		50
Альтюссе, Луї	Althusser, Lous	235
Альфред	Alfred 'the Great'	54
Анаксагор		46, 62
Андерсон, Мартін	Anderson, Martin	286
Андоцід		61
Андріян		60, 62
Андромах		62
св. Антоній		43
Арістотель		62, 90, 168, 179, 180, 228, 238-240, 246, 248, 251, 262
Арендт, Ганна	Arendt, Hanna	10
Аттал		60

Б

Бавман, Зигмунт	Bauman, Zygmunt	272, 273, 275, 278, 286, 289, 290, 292
Барзу, Жак	Barzun, Jacques	292
Барнет, Річард	Barnet, Richard	272, 292
Бауер, К.Е. фон	Bauer, K.E. von	129
Башляр, С.	Bachelard, S.	235
Бейт, Волтер Джексон	Bate, Walter Jackson	257, 258
Бек, Ульріх	Beck, Ulrich	270, 273, 279, 289, 292
Бекон, Роджер	Bacon, Roger	52, 224
Бендер, Томас	Bender, Thomas	292
Беннет, Вілліс Дж.	Bennet, Willis J.	257
Берґсон, Анрі	Bergson, Henri	220
Берубе, Майкл	Bérubé, Michael	284, 292
Бісмарк, Отто фон	Bismarck, Otto von	69
Блум, Ален	Bloom, Allan	281, 285
Болл, Стефен	Ball, Stephen	276, 292
Брайтбах, Йозеф	Breitbach, Joseph	212
Брандт, Віллі	Brandt, Willy	193
Бравнінг,	Browning,	
Слизавета і Роберт	Elisabeth & Robert	134
Бредворден, Томас	Bradwardine, Thomas	52

Брехт, Бертольт	Brecht, Bertolt	227-229	
Брут Лудій Юній	Brutus, Lucius Junius		57
Бурдьє, П'єр	Bourdieu, Pierre	193	
Бурдьє, Поль	Bordieu, Paul	235	
Буркгардт, Якоб	Burckhardt, Jacob	153, 222, 224	
Бухбіндер, Говард	Buchbinder, Howard	283, 293	

Б

Байт, Ендрю Діксон	White, Andrew Dickson	241, 242	
Байтред, Альфред Норт	Whitehead, Alfred North	227	
Валері, Поль	Valéry, Paul	215	
Вал, Ж.	Wahl, J.	235	
Василій Великий		58, 64	
Вебер, Альфред	Weber, Alfred	187	
Вебер, Макс	Weber, Max	118, 122, 159, 186, 188	
Вебер, Семюел	Weber, Samuel	247	
Вебстер, Френк	Webster, Frank	284, 287, 293, 294	
Веласкес, Дієго Родріґес де Сільва і	Velasquez, Diego Rodriguez de Silva y	66	
Вінчі, Леонардо да	Vinci, Leonardo da	82	
Віллер, Шарль де	Villers, Charles de	214	
Вілшир, Брюс	Wilshire, Bruce	286, 294	
Вілдебранд, В.	Wildebrand, W.	109	
Вірілійо, Поль	Virilio, Paul	273	
Вітрок, Бйорн	Wittrock, Björn	271, 287, 294	
Вольф, Фрідріх Август	Wolf, Friedrich August	23, 163	
Ворнер	Warner	224	
Вотерс, Малколм	Waters, Malcolm	270, 294	
Вуд, Ентоні	Antony, Wood	51	

Г

Гайне, Крістіян Готлоб	Heyne, Christian Gottlob	23	
Габермас, Юрген	Habermas, Jürgen	10, 11, 16, 168, 185-186, 285	
Гайдеггер, Мартін	Heidegger, Martin	10, 16, 167-168, 185, 244-250, 252, 255, 256, 261-263, 285	
Ган, Отто	Hahn, Otto	255	
Гегель, Георг Вільгельм Фрідріх	Hegel, Georg Wilhelm Friedrich	103, 110, 135, 163, 168, 197, 281	
Гельдерлін, Фрідріх	Hölderlin, Johann Christian Friedrich	168	
Гельмгольц, Фердінанд	Helmholtz, Hermann Ludwig Ferdinand	118	
Генріх II	Henry II	54	
Герод		63, 64	
Гефестіон		57, 58, 62	

Гіларій		62
Гілл, Гері	Hill, Gary	236
Гові, Герольд	Hovey, Harold	274, 277, 284
Голіяф		67
Голтон, Роберт	Holton, Robert J.	272, 281
Гораций, Флакк Квінт	Horace (Quintus Horatius Flaccus)	51, 57, 91
Горгій		62
св. Григорій Великий		52, 57, 58, 64
Гумбольдт, Александр фон	Humboldt, Alexandr von	23, 129, 211
Гумбольдт, брати		24
Гумбольдт, Вільгельм фон	Humboldt, Wilhelm von	12, 16, 23-24, 170, 171, 173, 177, 188, 189, 195, 199, 201-204, 210, 216, 217, 219, 221, 230, 271, 273-275, 287

Г

Гадамер, Ганс-Георг	Gadamer, Hans-Georg	10, 24, 167-168
Геден	Gedeon	76
Георге, Стефан	George, Stefan	168
Гете, Йоган Вольфганг	Goethe, Johann Wolfgang	23, 110, 115, 134, 153, 165, 168
Гіббонс, Майкл	Gibbons, Michael	288
Гієнно, Жан-Марі	Guéhenno, Jean-Marie	272
Гідденс, Ентоні	Giddens, Anthony	272
Грімм, брати		134
Грімм, Якоб	Grimm, Jacob	163
Грін, Енді	Green, Andy	275
Гроссфогель, Девід	Grossvogel, David	241

Д

Давид		67
Дадлі, Дженіс	Dudley, Janice	276
Дегі, Мішель	Deguy, Michel	235
Декарт, Рене	Descartes, René	162
Дельоз, Ж.	Deleuze, J.	236
Демостен		61
Дерріда, Жак	Derrida, Jacques	10, 11, 22, 168, 235-236, 285
Дідим		43
Діоніс Сиракузький		86
Діоскури		60
Діофант		62
Джонстоун, Д. Брюс	Johnstone, D. Bruce	276, 278, 284, 288
Дунс Скот, Джон	Duns Scotus, John	52
Дю Бува-Реймон, Еміль	Du Bois-Reymond, Emil	213-218, 224, 227
Дьюї, Джон	Dewey, John	285

Е

Евнapiй		57, 58
Евсебiй		64
св. Едмонд	St. Edmund	52
Еко, Умберто	Eko, Umberto	15
Елбров, Мартiн	Albrow, Martin	270, 275, 279, 292
Елiас, Норберт	Elias, Norbert	226
Еллвайн, Томас	Ellwein, Thomas	201
Елькана, Єгуда	Elkana, Yehuda	227
Ель-Хевес, Елейн	El-Khawas, Elaine	288
Енгельс, Фрiдрiх	Engels, Friedrich	134
Епікур		62, 63
Епіфанiй		62
Есхіл		60

Є

Єрусалимський, Фрiдрiх Вiльгельм		
Friedrich Wilhelm		151

Ж

Жене, Ж.	Genette, J.	235
Жуков, Георгiй		168

З

Зенон		56, 62
Золя, Емiль	Zola, Émile	286

І

Ілля, пророк		241
св. Іреней	St. Irenaeus	43

К

Кангiйєм Ж.	Canguilhem, J.	235
Кант, Іммануїл	Kant, Immanuel	120, 122, 129, 130, 146, 163, 217, 239, 243, 245, 252, 254, 261-263, 271, 273, 275, 287
Карнеад		62
Каррі, Ян	Currie, Jan	276, 283, 292
Кассiй	Cassius, Gaius Longinus	57
Кассель, Густаво	Cassel, Gustavo	84
Кац, Стейнлі Н.	Katz, Stanley N.	289
Квек, Марек	Kwiek, Marek	267-268, 293
Кевенеф, Джон	Cavanagh, John	272, 292
К'єркегор, Сьорен	Kierkegaard, Sören	110, 163, 224, 264
Кеплер, Йоганнес	Kepler, Johannes	162
Кімбалл, Роджер	Kimball, Roger	286
Клеант		56, 58, 62

Клоссовскі, П.	Klossowski, P.	236
Коломб, Чарлз-Августин	Coulomb, Charles-Augustin de	227
Колклах, Крістофер	Colclough, Christopher	279, 292
Кондорсе, Марі Жан Антуан де	Condorcet, Marquis de, Marie Jean Antoine	226
Конт, Огюст	Conte, (Isidore) August	142
Корнелл, Езра	Cornell, Ezra	241, 242, 260
Кофман, С.	Kofman, S.	236

Л

Лаку-Лабарт, Філіп	Lacoue-Labarthe, Philip	236
Леслі, Девід	Leslie, David	282, 293
Леслі, Ларі	Leslie, Larry	283, 284, 290, 294
Лібіг, Юстус фон	Liebig, Justus von	199
Ліотар, Жан-Франк	Lyotard, Jean-Francois	236, 267, 285
Ліппс, Т.	Lipps, T.	109
Ліпсіус	Lipsius	51
Лісій		61
Лекур, Д.	Lecourt, D.	236
Лепеніс, Вольф	Lepenies, Wolf	211-212
Лессінг, Готгольд Ефраїм	Lessing, Gotthold Ephraim	162
Лоррен, Клод	Lorraine, Claude	53
Лукас, Крістофер	Lucas, Christopher	271, 293
Лусбел		100
Людовік, король	Louis, king	50
Ляйбніц, Готфрід Вільгельм	Leibniz, Gottfried Wilhelm	24, 162, 238, 244, 245, 246, 256, 257

М

МакМаллен, Кен	McMullen, Ken	236
МакНей, Ян	McNay, Ian	284
Ман, Поль де	Man de, Paul	236, 241, 258
Мейнор, Джеймс	Manor, James	279, 292
Мелоді, Вільям	Melody, William	285, 293
Мідлтон, Томас	Middleton, Thomas	52
Міллер, Гілліс	Miller, J. Hills	236
Міттеран, Франсуа	Mitterand, François	236
Мітридат		46
Мічерліх, Александр	Mitscherlich, Alexandr	187
Маркс, Карл	Marx, Karl	134, 239, 259
Могила, Петро		18, 21
Мольтке, Гельмут фон	Moltke, Helmuth von	215
Моммзен, Теодор	Mommsen, Theodor	112

Н

Нансі, Ж.-Л.	Nancy, J.- L.	236
Наторп, Пауль	Natorp, Paul	167

Нелсон, Кері	Nelson, Cary	284
Ніцше, Фрідріх	Nietzsche, Friedrich	110, 135, 163, 220, 222, 224, 233, 285
Наполеон I	Napoleon I	24, 69
Наполеон III	Napoleon III	69
Ноль, Герман	Nohl, Herman	219
Ньюмен, Джон Генрі	Newman, John Henry	16, 35-36, 285
Ньюсон, Джеймс	Newson, Janice	276, 283, 289, 292, 293
Ньютон, Ісаак	Newton, Isaac	130, 220, 223, 227

O

Оккам	Ockham, також Occam	52
Онан	Onán	91
Ортега-і-Гассет, Хосе	Ortega y Gasset, José	10, 19, 21, 65-66
Оффе, Клаус	Offe, Claus	189

P

Парсонс, Толкотт	Parsons, Talcott	186, 190, 207
Пас, Октавіо	Paz, Octavio	66
Паскаль, Блез	Pascal, Blaise	162
св. Патрик	St. Patrick	45
Павлін Йоркський	Paulinus of York	54
Пелікан, Ярослав	Pelikan, Yaroslav	7
Перікл		46, 61
Песталоцці, Йоганн Генріх	Pestalozzi, Johann Heinrich	82
Пірс, Чарлз Сандерс	Peirce, Charles Sanders	247, 248, 251
Пісістрат	Pisistratus	45
Планк, Макс Карл Ернст	Planck, Max Karl Ernst	185, 210, 230
Платон		60-63, 86, 90, 110, 130, 133, 167, 168, 178, 181
Плутарх		46
Пол, Реджіналд	Pole, Reginald	54
Подем		63
Полігнот		60
Портер, Кінгслі	Porter, Kingsley	257
Посен, Ніколь	Poussin, Nicolas	53
Прімо-де-Рівера, Мігель	Primo de Rivera, Migel	66
Проєрезій		57, 58, 62
Пройс, Ульріх	Preuß, Ullrich	189
Протагор		62
Птолемей		60

P

Рідінгс, Білл	Readings, Bill	8
272, 282, 289		
Рінгер, Фріц	Ringer, Fritz	200
Річардсон, Герберт	Richardson, Herbert	273, 274, 293

Радл	Radl	93
Рамоне, Ігнасіо	Ramonet, Ignacio	280
Ранке, Леопольд фон	Ranke, Leopold von	118
Раш, Сін	Rush, Sean C.	282, 293
Рено, Алан	Renaut, Alain	271, 273, 274, 292, 293
Рікер, Поль	Ricoeur, Paul	235
Рільке, Райнер Марія	Rilke, Rainer Maria	168
св. Річард	St. Richard	52
Роде, Ервін	Rode, Ervin	124
Родрік, Дені	Rodrik, Dani	272-274, 294
Розовські, Генрі	Rozowski, Henri	7
Рорті, Річард	Rorty, Richard	168, 267, 285
Россман, Курт	Rossman, Kurt	110
Рудольф, Фредерік	Rudolph, Frederick	271, 294
Руссо, Жан-Жак	Rousseau, Jean-Jacques	82, 285
Рьорс, Герман	Röhrs, Hermann	271, 285, 294

C

Серр, Мішель	Serres, Michel	235
Сігел, Джеймс	Siegel, James	238, 242
Сартр, Жан Поль	Sartre, Jean Paul	286
Сессен, Сескія	Sassen, Saskia	272, 275, 279, 294
Сивілла		38
Симон	Simon	45, 46, 61
Скотт, Алан	Scott, Alan	280, 294,
Скотт, Пітер	Scott, Pieter	12
Слафтер, Шейла	Slaughter, Sheila	283, 284, 290, 294
Сміт, Ентоні	Smith, Anthony	284, 287, 293, 294
Сократ		131, 133, 134
Солі, Лоуренс	Soley, Lawrence	289, 294
Софокл		60
Софроній		64
Спіноза, Барух (Бенедикт)	Spinoza, Baruch (Benedict)	110, 162
Стрейндж, С'юзен	Strange, Susan	278, 279, 283, 294
Мілл, Джон Стюарт	Mill, John Stuart	134

T

Тейн, Іполіт Адольф	Taine, Hippolyte Adolphe	225
Теофраст		62
св. Томас Кантілупський	St. Thomas Cantilupe	52
Тукідід (Фукідід)		60

F

Фай, Ж.-П.	Faye, J.-P.	236
Феррі, Люк	Ferry, Luc	271, 273, 292
Фідій		60
Фідас		46

Філіск		62
Фініков, Тарас		267
Фінн, Дж.	Finn, Jr.	277, 292
Фіхте, Йоган Готліб	Fichte, Johann Gottlieb	16, 197, 271, 287
Фішер, св. Джон	Fisher, St John	54
Флекснер, Абрагам	Flexner, Abraham	157, 162
Флобер, Густав	Flaubert, Gustave	215
Фослер, Карл	Fosler, Karl	211
Фравд, Р. Г.	Froude, R. H.	35
Франко, Франсиско	Franco, Francisco	66
Фретвелл, І. К. Дж.	Fretwell, E. K. Jr.	282, 293
Фрідмен, Томас	Friedman, Thomas	272, 280
Фрідріх II Великий		23
Фрідріх Вільгельм II		23
Фрідріх Вільгельм III		23
Фребель, Фрідріх Вільгельм Август	Fröbel, Friedrich Wilhelm August	82
Фройд, Зигмунд	Freud, Sigmund	259
Фукідід (Тукідід)		
Фуко, Мішель	Foucault, Michel	17, 235, 267, 276, 285-287

X

Хомський, Ноам	Chomsky, Noam	288, 292
Христос		77

Ц

Целян, Пауль	Celan, Paul	168
Цельс, Аулюс Корнеліус	Celsus, Aulus Kornelius	64
Ціцерон, Марк Тулій	Cicero, Mark Tulij	56, 90

Ч

Чуан-цзи		77

Ш

Шатле, Ф.	Châtelet, F.	236
Шелер, Макс Фердинанд	Scheler, Max Ferdinand	81
Шеллінг, Кароліна	Schelling, Carolina	134
Шеллінг, Фрідріх Вільгельм	Schelling, Friedrich Wilhelm	16, 134, 140, 185, 195, 196, 202, 239, 240, 271, 294
Шельські, Гельмут	Schelsky Helmut	189, 195, 201-204, 207, 208, 216
Шептицький, Андрей		18
Шіллер, Фрідріх	Schiller, Friedrich	23, 134
Шляермахер, Фрідріх Ернст Даниель		

Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel 16, 195, 202, 209, 239,
271, 274, 287, 293, 294

Штернбергер, Дольф Sternberger, Dolf 187
Штраус, Франц-Йозеф Strauss, Franz Joseph 255

Ю

Юліан Julian 64

Я

Ясперс, Карл Jaspers, Karl 10, 16, 20, 109-110, 168,
169, 187-190, 195, 201-
204, 213, 216-219, 221,
222, 226, 285

Уклала *Наталія БАБАЛИК*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ
ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ

Антологія

Упорядники
Марія ЗУВРИЦЬКА
Наталія БАВАЛИК
Зоряна РИВЧИНСЬКА

Відповідальний редактор
Марія ЗУВРИЦЬКА

Редактор
Ірина ФАРІОН

Художнє оформлення
Михайло МОСКАЛЬ

Верстка
Наталія БАВАЛИК

Коректор
Роксолана ТОВАРНИЦЬКА

Центр гуманітарних досліджень
Львівського національного університету імені Івана Франка
29000 м. Львів
вул. Університетська, 1, кім. 208
nb@franko.lviv.ua

Видавництво «Літопис»
79000 м. Львів
вул. Костюшка, 2,
тел./факс (0822) 721571
kms@litech.lviv.ua

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія ДК № 426 від 19.04.2001

Здано на складання 25.06.2002
Підписано до друку 09.09.2002
Формат 60X100/16
Папір офсетний №1.
Офсетний друк.

Віддруковано з готових ділянок у Жовківській друкарні
видавництва Отців Василіян «Місіонер» вул. Василіянська, 8
80800 м. Жовква Зам № 803