

Ярослав ПЕЛІКАН
УНІВЕРСИТЕТ
ЯК ПІДСТАВА ДЛЯ НАДІЇ НА МАЙБУТНЄ

Поверхове початкове враження, що теорія Ньюмена про розрізнення двох видів освіти, яка ґрунтується на тезі: «призначення однієї є філософське, а іншої – механічне», є насправді лише невдало замаскованим розрізненням класових позицій, усвідомлюється як помилкове через власне визнання «величезного зрушення заради поширення знань серед тих класів у суспільстві», що переважно залишалися поза можливістю потрапити до університету, але що їх Ірландський католицький університет мав намір тепер задовольнити. Оскільки він вбачав «одну надзвичайну підставу для надії на майбутнє Ірландії в тому, що той величезний і важливий клас, до представників якого я зараз звертаюся, – що середній клас міст, який буде осердям дедалі більшої політичної ваги», – може бути водночас «твердим у переконаннях» і все ще настільки відданим найкращим здобуткам «давньої слави Ірландії, відомої своїми інтелектуальними обдаруваннями», що спроможеться брати участь в інтелектуальному та духовному відродженні, яке знайде свій осередок у Католицькому університеті.

Тож саме з думкою про національні прагнення Ірландії так лірично говорив Ньюмен про майбутнє університету – того, що за тих часів можна було назвати «його» університетом, що відтоді й досі таким величним є тільки в уяві свого творця:

Я звертаю свій зір назустріч сотні прийдешніх літ та невиразно бачу, що острів, який я споглядаю, стає шляхом просування й об'єднання двох півкуль і центром світу... Столиця цієї землі, що квітне й обнадіює, розташована в чудовій бухті, поблизу романтичної околиці; і там я бачу університет, якому колись довелося змагатися з долею, у розквіті, коли вже його перші засновники та слуги пішли з життя, він мав успіхи, що далеко перевершили їхні сподівання. Сюди, як до священної

землі, домівки своїх батьків і першоджерела їхнього християнства, стікаються студенти зі Сходу, Заходу, Півдня, з Америки, Австралії та Індії, з Єгипту та Малої Азії, з легкістю та швидкістю ще не винайденого способу пересування, та зрештою з Англії, яку називасмо останньою не за її значенням, – усі розмовляють єдиною мовою, сповідують єдину релігію, прагнуть єдиної великої, істинної мудрості; і звідси, коли їхнє перебування тут завершується, повертаються назад, щоб сповіщати всьому світові «мир людям доброї волі».

Десь в іншому місці він виправдав вибір Ірландії як «відповідного місця» для Католицького Університету своєю твердою вірою в те, що «в Ірландії є майбутнє». «Нині, коли перед нами відкриваються нові часи, – продовжує він, – нації пробуджуються до життя, образи пригноблених ... постали перед громадською думкою Європи». «Таким чином, – завершує він, – є потреба й конечно необхідність відплати за минулі злочини пропорційно до їхньої огидності та тривалості». Потрібний був університет, який би допоміг спокутувати злочини не тільки заради ірландської, а й усіх пригноблених і слаборозвинених «національностей» і народів землі.

Акцент Ньюмена на «образах пригноблених» і слаборозвинених «національностях» світу й на домаганні «відплати» показує, як важливо пам'ятати, що університет є єдиною у своєму роді «підставою обітниці майбутнього». 15 серпня 1914 р. Андрей Шептицький, митрополит Української греко-католицької церкви, звернувся до Австро-Угорського парламенту з меморандумом про потреби західних українців, що проживали під Габсбурзькою короною. Серед багатьох інших прохань, він закликав «створити незалежний університет» для них, оскільки, наполягав він, університети – це «найбільші й найважливіші осередки культурного та національного життя сучасності». Через понад 50 років та понад тисячу кілометрів далі на захід, його послідовник, митрополит в екзилі Йосип Сліпий, після звільнення з вісімнадцятирічного радянського ув'язнення, прагнув довершити в Римі цю мрію про Український університет. Університети й досі є «найбільшими й найважливішими осередками національного та культурного життя сучасності», що продемонстрували три чверті століття, які минули після меморандуму Шептицького, не тільки в сподіваннях українців, а й у національних прагненнях і

особистих пориваннях всього людства. Це стане очевидним, якщо згадати тільки один приклад – внесок Страсбурзького університету в розвиток Ельзас-Лотарингії в період між Франко-Пруською та Другою світовою війнами. Університет є місцем, де минуле заявляє про себе, певним чином претендуючи на теперішнє, і так воно й має бути. Проте навіть найзапекліший традиціоналіст повинен пам'ятати, що університет є тереном здійснення майбутнього, він присвячує себе не тільки «збереженню у віках померлих геніїв», а й «внескові живих (геніїв)». Ось чому концепція перспективи є сутнісною для визначення ідеї університету. Якщо університет нехтує імперативом перспективи й дозволяє собі вироджуватися в приватний клуб, постраждають не тільки ті, хто буде виключений з нього; самий університет буде збідненим і нецікавим – і як установа, і як ідея. Процес засвоєння цього уроку, звичайно, був болісним для всіх зацікавлених, проте його наслідком стало глибше утвердження істинної природи університетської освіти й самого університету як вільної та відповідальної спільноти. Так чи інак, університет залишається унікальним річищем реалізації права на використання рівних можливостей.

Ба більше, університет розглядається як унікальне річище реалізації права на використання рівних можливостей в усьому світі, що засвідчує навіть майже випадкова вибірка університетських і біляуніверситетських поточних публікацій. «Університетська освіта, – твердить одна з таких публікацій, висловлюючись від імені всіх інших, – має на меті, через навчання та наукове дослідження, допомогти розвиткові ментальних здібностей кожного». «Служіння за посередництва високого рівня навчання та дослідження» визначається як іще одна мета університету, який проголошує: він «проти дискримінації на ґрунті раси, кольору шкіри, національності, релігій чи статі й бере до уваги лише заслуги як єдиний прийнятний критерій для рішення про зарахування студента та призначення співробітника на посаду». Інший університет сформулював своє кредо на майбутнє такими словами: «На порозі свого четвертого півсторіччя, Університет, цілком свідомий проблем, труднощів і суперечностей, внутрішніх і зовнішніх, а також тих, що стоять перед ним, прагне продовжувати свої зусилля на ниві Науки, а також у Літературі та Мистецтві... Він бажає, зберігаючи свою автономію, але

співпрацюючи зі своїм суспільним оточенням, прямувати до діалектичного поєднання дослідження заради правди й служіння суспільству, до співіснування демократичного діалогу та якості в освітній і дослідницькій роботі». Згідно з іншою публікацією, університету доручено «два завдання: пошук знань і передача знань. Обидва пов'язані однією метою – збагатити людське життя». Ці чотири твердження взято відповідно з єгипетського, південноафриканського, грецького та філіппінського джерел.

Як впливає з контекстів і з чітких формулювань згаданих визначень університету як підстави для надії на майбутнє та шляху реалізації права на використання рівних можливостей, саме фахового й професійного навчання, що пропонує університет, а не того, що Ньюмен називав «вільною освітою», переважно очікують ці країни та їхнє студентство. Таким чином (у тій же черговості, в якій вони щойно цитувалися), Єгипетський університет визначає метою освіти «допомогти розв'язати проблеми суспільства [та] збільшити виробництво». Південна Африка пишається МЕДУНПА (Медичний університет Південної Африки), «університетом, що аж до цього року складається лише з факультетів, спрямованих на охорону здоров'я – медичного, стоматологічного та ветеринарного». (Він має паралелі в інших країнах, наприклад – Орегонський університет охорони здоров'я, заснований у 1974 р.). Національний і Каподістрійський університет в Афінах намагається «більш успішно поєднати теорію та практику, навчання та дослідження, професійне навчання та забезпечення вищої освіти». Філіппінський університет визначає свою мету як збагачення життя, «чи таке збагачення буде радістю від пізнання невідомого, чи обміркування того, що досі було приховане або не існувало, чи в більш земних, але вагомих фізичних винаходах, що зрештою дадуть людству можливість жити краще, довше, досягати більшого». Незважаючи на офіційну, мало не бундючну академічну мову цих декларацій, очевидним є те, що чотири вершини з Апокаліпсису залишаються все ще надто жорсткою реальністю, щоб дати змогу цим країнам чи їхнім університетам дозволити собі розкіш відкладати таку професійну та фахову освіту надовше, довше, ніж це є абсолютно необхідним.

Водночас тон, в якому університети та міністерства освіти формулюють питання професійної освіти, свідчить, що вони

усвідомлюють потенційну небезпеку утилітарного погляду, який визначає «рівні можливості» винятково в професійних, а тому обмежених висловах. Це може призвести до нехтування тим, що Ньюмен називав «процесом навчання, завдяки якому інтелект, замість того, щоб бути сформованим або принесеним у жертву якійсь частковій або другорядній меті, якомусь окремишньому заняттю чи фаху, дослідженню чи науці, тренується заради себе самого, задля сприйняття свого власного об'єкта й заради власної вищої культури», яка, додає він, «називається вільною освітою». Ба більше, коли Ньюмен дає визначення «формуванню мислення» як «навичці порядку та системи, навичці співвіднесення нових знань із уже засвоєними, поєднання їх, і, крім того, як передбачає ця навичка, присвоєння й використання певних принципів як осердя думки, навколо якого наше знання росте та нагромаджується», то звертається не до оксфордських аристократів, а до міського середнього класу Ірландії. Простіше кажучи, моє переосмислення ідеї університету передбачає, що не менше заперечення рівних можливостей – і, зрештою, загрозливіше заперечення рівних можливостей – існує якщо заради інтересів професійного та фахового навчання студенти позбавляються обов'язку звертатися до змісту такої «вільної освіти», досягати такого «формування мислення» і в цьому процесі встановлювати зв'язок з інтелектуальними традиціями, нащадками яких вони є. Уряд Індії визнав це, коли виявив, що існує «розкол між офіційною системою освіти й багатими та різноманітними культурними традиціями країни», і висловив сподівання, що саме через університет «освіта може й повинна здійснювати високоякісний синтез орієнтованих на зміни технічних наук і неперервної культурної традиції країни». Частково ця проблема пов'язана із взаємодією між загальною освітою, зосередженням на профільному академічному предметові та професійно-технічним навчанням; тут існують аналогії із взаємозв'язками різних видів професійної освіти, і прояснення цієї проблеми є центральною вимогою до університету всюди, в країнах розвинутих так само, як і в тих, що розвиваються.

Бути «проти дискримінації на ґрунті раси, кольору шкіри, національності, релігії чи статі» і водночас брати до уваги лише заслуги як єдиний прийнятний критерій для рішення про зарахування студента та призначення співробітника на посаду,

як постановив мультирасовий Натальський університет у Південній Африці, виходячи зі складної історії та жорстокої боротьби в цій країні, означає поставити поряд і намагатися зберігати рівновагу між двома принципами, що часто визначаються у філософії, але також і в політиці, як рівноправний та елітарний – принцип рівності та принцип якості. Хоч і вжиті риторично, обидва принципи – а також ґрунтовна напруженість між ними – впливають із традицій демократизму та Просвітництва і сформульовані Томасом Джеферсоном не тільки для США, а й для всього людства: аксіоматична доктрина американської Декларації Незалежності про те, що всі «створені рівними», та не менш «очевидна» істина, «що існує природна аристократія», яка має джерелом не народження чи багатство, а «чесноти та таланти». З першого принципу впливає егалітаристська тенденція до рівних можливостей, а отже, знищення штучних бар'єрів на шляху до повного розвитку природних талантів кожного. З іншого впливає елітарне визнання того, що ці природні таланти розподілені серед населення нерівномірно, а тому рівні можливості для всіх включають також – хоч би як парадоксально це виглядало – особливі можливості для небагатьох талановитих. Не кожен може подолати милою за 4 хвилини, чи опанувати гобой, чи зрозуміти складнощі фізики високих енергій. «Рівні права» не можна трактувати так, буцімто кожен був би здатний це зробити; це не означає, що якщо хтось не може цього робити, то йому це не дозволяється, чи його не заохочують це робити. А означає тільки, що ті, хто може це зробити, не мають бути позбавлені можливості розвинути свої таланти через якісь зовнішні причини. Незважаючи на свою виразність, полярність між егалітаризмом і елітарністю є, отже, переважно фальшивою антитезою, в крайньому разі для університету.

Ньюменівський портрет «джентльмена» як «творіння не християнства, а цивілізації», разом із його припущенням, що «здається, світська школа випускає живі копії цієї типової досконалості з більшим успіхом, ніж церква», ототожнюється – хоча, як сказав Кюлер, «Ньюмену це не подобалося» – з його визначенням місії університету. І справді, «портрет джентльмена» інколи навіть трактували як те, що елітарність може стати самодостатньою як виняток із доктрини справедливості, передбаченої ідеалом егалітаризму. Стисле до якогось підсумку,

таке розуміння елітарності може стати навіть детерміністською теорією соціального дарвінізму, а це далеко не те, що мав на увазі Ньюмен. Зовсім навпаки, філософська перспектива, що обґрунтовується в цій книзі, розглядатиме «елітарність» – будь-де, в олімпійських змаганнях чи в академічному курсі, – як наслідок процесу, в якому кожен має можливість рівного старту. Це є, безумовно, засада, визначення та сенс якої також викликають серйозні питання. Одним із сильних тверджень є те, що «навчання для всіх» увійшло в конфлікт із жорстокою реальністю класу та раси, спричинивши ніщо інше, як «занепад демократичного ідеалу». Бо якщо через історичну несправедливість або соціальну упередженість не всі рівні на стартовій позиції, суспільство й університет повинні зробити все можливе для досягнення такої рівності. Однак, зробивши це одного разу, вони повинні бути готовими прийняти результат змагання. Інакше полярність елітарності та егалітаризму почне розглядатися як частина природного ладу творіння або соціальної системи, й тому, певно, незмінювана, хіба що через оманливі обіцянки класової революції.

Можливо, ніде потреба подолання полярності, з одночасним узгодженням обох принципів Джеферсона, не є більш самоочевидною в принципі, але більш складною у виконанні так, як в університеті. Як і в багатьох інших викликах демократичному суспільству, не лише в Америці, а й скрізь, Алексис де Токвіль виразно побачив, що тут поставлено на карту. «Чим глибше я обмірковую вплив елітарності на розум, – писав він, – тим більше переконуюся, що інтелектуальна анархія, яку ми бачимо навколо себе, не є, як дехто припускає, природним станом демократичних держав». Однак він також мусив визнати, як зазначав раніше, що «в Америці чудово культивується суто практичний бік науки, а щодо теоретичного, то клопочуться лише тим, що можна негайно застосувати. Тут американці завжди проявляють ясний, вільний, оригінальний і креативний хід мислення. Але навряд чи хоч би хтось у США присвятив себе змістовному теоретичному чи абстрактному аспектові людського знання». Він додав, що «в цьому американці доводять до абсурду тенденцію, яку можна, гадаю, помітити, хоч і меншою мірою, в багатьох демократичних країнах».

Токвіль визнав у «забезпеченні громадської освіти» силу, «яка з самого початку дуже чітко показала самотність амери-

канської цивілізації». Проте він пішов далі, щоб пояснити: мав на увазі лише початкову освіту, оскільки «вища освіта є важко доступною для будь-кого». Прикладена до освіти демократична доктрина рівності всіх означає для нього те, що «хоча розумові здібності залишаються нерівними згідно з задумом Творця, засоби для вдосконалення цих здібностей є однаково приступними для всіх». Зараз, коли закінчується ХХ ст., – коли вже аж ніяк не можна сказати – чи то для США, чи то для інших країн, університетську освіту яких ми розглядаємо, – що «вища освіта є важко приступною для будь-кого», – саме університетові слід взяти на себе найбільшу частку обов'язку виконання обітниць рівності, невідступно наполягаючи на тому, щоб «засоби вдосконалення розумових здібностей» (за висловом Токвіля) справді були приступними, навіть якщо ми визнаємо, що «розумові здібності не є однаковими». Заради цього університетові слід намагатися усунути й із власних програм прийому студентів та призначень на факультетах, й із навчального плану рудименти дискримінації й упередженості щодо раси, класу чи статі – в таких дивергентних суспільствах як Сполучені Штати, Південна Африка, Східна Європа. Це те, чим має займатись університет. Проте водночас університет має й надалі вирізняти, а потому й приваблювати та підтримувати тих відносно нечисленних осіб, незалежно від раси, класу чи статі, чий «чесноти й таланти» обіцяють розширити кордони науки завдяки дослідженню й удосконаленню. Якщо університет, в ім'я універсальної можливості для всіх, змушений був би занехаяти згаданий обов'язок, аби не здаватися елітарним, він став би карикатурою на справжній егалітаризм, оскільки в такий спосіб «усі» були би позбавлені інтелектуального та морального капіталу, в якому вони, зрештою, отримали би шанс мати справедливую частку. Справді, з погляду критичного дефіциту такої чесноти й таланту, було б і саморуїнним, і несправедливим не допускати когось на інших підставах.

Загрозливим у цій критичній ситуації і для якості, і для рівності в будь-якій країні, де є університет, є, зрештою, центральне становище влади вишколеного розуму як інтелектуальної і соціальної сили. «Така влада, – за словами Ньюмена, – є наслідком наукового формування розуму; це є набутий хист розсудливості, проникливості, прозорливості, мудрості, філо-

софської налаштованості, інтелектуального самовладання та спокою», отриманий завдяки «дисципліні та навичці». Найціннішим з-поміж усіх природних ресурсів, особливо якщо всі природні ресурси під загрозою, є критичний розум; а найважливішим з усіх продуктів національного виробництва, особливо якщо національне виробництво під питанням, є вишколений розум. Це є, зрештою, й ресурс, від наявності якого залежить розвиток і збереження інших ресурсів. Це також та можливість, що забезпечує інтелектуальний і соціальний контекст для інших можливостей. Ось чому це є «підставою для надії на майбутнє» у найповнішому значенні. Звичайно, було би помилкою стверджувати в XX сторіччі, в якому відбувся як ніколи значний технічний поступ, буцімто потрібні для застосування критичного розуму навички неможливо здобути поза університетом. Однак, щоб займатися суспільними проблемами та потребами довкілля, докорінно трансформованого нині технічним прогресом, необхідно поєднувати проникливість і дисциплінованість природничих, соціальних та гуманітарних наук так, як вони співіснують у дослідженнях і навчальному процесі в університеті, – і, практично, більше ніде. Обговорення технологічної ефективності, соціальної корисності та людської цінності – всіх трьох позицій – викликають безліч запитань. Будь-які запропоновані розв'язання, що, як чимало з найбільш розпропагованих у багатьох країнах, ігнорують якусь із цих трьох позицій – особливо часто ігнорують третю, – або торкаються їх поверхово – приречені на невдачу. Щоб знайти розв'язання питань сьогодення, включно з питаннями якості та рівності, будь-якому суспільству треба черпати зі знань та найголовніших досліджень, успадкованих із минулого. Але для того, щоб у розпорядженні спадкоємців – «тих, хто ще народиться», за словами Бьорка, – при зіткненні з подібними питаннями, контури яких зараз важко й розрізнити, були напхвані такі ж інтелектуальні заощадження, їх слід накопичити зараз, а центральним банком для таких накопичень – у кожній країні зокрема й у міжнародній спільноті загалом – є університет.

Як уже давно було визнано, хоча університет, за словами Ньюмена, «не обіцяє покоління Аристотелів або Ньютонів, Наполеонів або Вашингтонів, Рафаелів або Шекспірів», лише йому можна довірити створення загального резерву дослідників,

учених, мислителів, які збагатять скарбницю фундаментальних знань. Критики університетських досліджень зможуть обґрунтувати відмову від фундаментальних досліджень, тільки якщо вони готові стверджувати, будімо всі значущі фундаментальні дослідження в усіх галузях науки завершено та що в цьому поколінні й у кількох наступних нам потрібно тільки застосовувати досягнуті результати на практиці. Без продовження таких досліджень ми стикатимемося з постійною загрозою того, що практична реалізація досягнутого буде поспішною й непродуваною, а отже, інтелектуально вихолощеною. Саме тому нагальною потребою є впевненість, що й далі триватиме залучення нових талантів до університетських досліджень, викладання та видавничої діяльності. Якщо на якусь мить зосередитися на університетах Америки, доводиться, на превеликий жаль, зазначити, що Сполучені Штати протягом останніх років часом знижували відсоток від валового національного продукту, спрямованого на фундаментальні дослідження та розвиток науки. Оскільки промисловість часом краще відчуває цю потребу, ніж академічне середовище й уряд, вища школа та наука опиняються перед перспективою (яка вже стала реальністю для деяких галузей науки в деяких країнах) перенесення фундаментальних досліджень із університетів у інші дослідницькі осередки, слабко пов'язані з університетами. Однак ті, хто займатиметься промисловим застосуванням фундаментальної науки, мають бути виховані університетською системою, в якій фундаментальна наука й далі відіграє велику й незалежну роль.

Зрештою, у всіх цих рівняннях є й фактор *x*. У кількох цитованих раніше твердженнях стосовно призначення університету також міститься цей фактор. Так, грецький університет говорить про “спрямованість на діалектичне поєднання пошуку істини та служіння суспільству”. А університет Наталю прагне крок за кроком досягти “служіння через досконале навчання та дослідження”. Одне з найкрасномовніших формулювань цього принципу міститься в двох рядках, написаних учнем Ньюмена, британським поетом Джерардом Манлі Гопкінсом:

Найліпша з-поміж насолод життям –
Не забавка, а засіб – це затам.

Навіть формулювання раціональних підстав такого служіння як головної мети й першого принципу університету – обґрунтування, що може, як наголошував Ньюмен, спиратися на “природні” підвалини, – є не настільки очевидним, як це може спершу видаватися. Роблячи закид стосовно існування «байдужості щодо справді суттєвих проблем», один оглядач ставить питання таким чином: “Так само, як сучасний університет не має часу на найважливіші теми людського буття, на університетських факультетах немає місця для найталановитіших”. Не можна також з упевненістю стверджувати, ніби спосіб дій випускників університетів скрізь у світі справляє стійке й переконливе враження, що взаємозалежність між [наданими рівними] можливостями й служінням [суспільству], або між привілеєм і відповідальністю, посідає центральне місце в їхньому розумінні того, що впливає з університетської освіти, а отже, й у розумінні цієї взаємозалежності, яку їм передав університет настановами чи прикладом. Однак саме питання такого роду взаємозалежності потрапляє в поле зору суспільства щоразу, коли йому стає відомим щось погане про ту чи іншу царину діяльності, до якої готує університет. Причетність японських бізнесменів до скандалу з компанією Локхід, втягування ватиканського урядовця в банківські махінації, залучення лікарів до шахрайства в Медікейд (Medicaid – штатівська система урядової допомоги у відшкодуванні коштів за лікування малозабезпечених), участь американських юристів у Вотергейті – ці та подібні скандали в різноманітних галузях (у цьому разі в бізнесі, теології, медицині та праві) в усьому світі знайшли відгук у стінах університетів. Вони спонукали не надто охочі факультети всіх наукових напрямків зі скрипом звернути увагу на моральний аспект університетської освіти й навіть спричинилися до спільного запровадження курсів чи цілих інститутів, присвячених етиці, незважаючи на притаманний їм острах «метафізичної загрози» та послідовну нехоть і ніяковість, з якими сучасний університет зазвичай трактує отой моральний аспект вищої освіти.

Коли Ньюмен говорить про «єдиний випадок неоднорідної та незалежної групи людей, що береться за роботу самоперетворення не під тиском громадської думки, а тому, що цим годиться й належить зайнятися», він, висловом «єдиний випадок», вказує, що зазвичай не варто очікувати від університету чи будь-якого

традиційного інституту звернення до морального аспекту його програм і структур без зовнішнього «тиску громадської думки». Наразі, істотним для переосмислення ідеї університету є визнання того, що тиск громадської думки вже висуває найголовніші питання не лише стосовно рівних можливостей, якості та рівності, оскільки кожен із цих соціальних моментів посідає своє особливе місце в університеті, а й конкретно щодо відданості університету меті суспільного служіння. Університет і справді доти не буде в змозі остаточно подолати цю кризу довіри й відповісти на заклик до морального й освітнього самоперетворення, доки не спроможеться продемонструвати, що зробив це «тому, що цим годиться й належить зайнятися». Але репутація вищої освіти, що протягом цього століття, зрештою, рухалась у напрямку до рівних можливостей для тих, хто був позбавлений цих можливостей, а цим «годилося й належало зайнятися», якщо академічна мораль – не порожній звук, не є цілковито втішною для тих, хто твердить, що університет та інші освітні установи самотужки спроможуться подолати кризу довіри до них і власної довіри до себе самих. Тому й надалі потрібно роз'яснювати в програмі університету ідеал громадського служіння, виходячи також із прагматичних і політичних засад, але й не тільки з них.

Ті, хто працює в університеті, завжди чинили опір – як антиінтелектуалізму чи невігластву – вимогам підзвітності, чи то вони виходили (як це було в Середні віки, і навіть досі) від священослужителів, чи (що спостерігається протягом усіх періодів історії університету) від багатих приватних добродійників, чи (що відбувається в усіх політичних та економічних системах) від уряду. Дехто може цинічно зауважити, що університети, здається, значно більше говорять про соціальні пільги та суспільне служіння, коли просять підтримки всіх цих джерел фінансування, кожному з яких вони готові змалювати, ще до початку, які блага впливатимуть із цієї допомоги. Саме тепер, коли акціонери корпорацій, читачі газет і глядачі теленовін, виборці в країнах усього світу, клієнти закладів охорони здоров'я та миряни в церквах почали дедалі активніше наполягати, щоб ці організації розглядали самих себе як виконавців громадського обов'язку, повинних звітувати про свої обов'язки, університету також треба стати набагато креативнішим і винахідливішим, ніж досі, щоб задовольнити такі вимоги. Це стосується передусім

студентів, що Давид Райсман назвав «академічною підприємливістю за доби підвищення студентського споживацтва», коли студенти навчилися висловлювати свої очікування щодо продукту, який отримують вони, їхні батьки чи платники податків. Тому обов'язок університету перед студентами та обов'язок перед суспільством через студентів має бути першою лінією оборони супроти звинувачень у тому, що «вища освіта зрадила демократію та збіднила душі сьогоднішніх студентів». Проте така оборона буде радше спритною, ніж сутнісною, якщо університет – за й поза навчальною програмою для факультету та студентів – не виробить більш творчий підхід до пошуків того, як зробити служіння суспільству невід'ємним елементом своєї місії, – «не під тиском громадської думки, а тому, що цим годиться й належить зайнятися».