

СТИЛЬ ЯК ОСНОВА У ВИКЛАДАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Цілком ймовірно, що саме стиль викладання культурології в НаУКМА надає їй особливого гуманітарного колориту в сфері знання в Україні.

Викладання в університеті ще досі – це не тільки адміністрування студентів професорами, дослідження – це не тільки адміністрування професорів колегами, а адміністрація – це страта бюрократів, що адмініструють одразу всіх в Університеті Покращення [1].

Університет сьогодні – одне з небагатьох місць у суспільстві та культурі, яке інституційно, зокрема в особах своїх кращих викладачів, зберігає традицію живої лекції, живого контакту лектора і аудиторії. А в стінах НаУКМА – це ще й лекції, де гуманітарні теми подаються українською мовою, що в часи щорічного збільшення мов, які вимирають, є доволі значущим моментом. В подібній ситуації в культурі використання всіх можливих риторичних ресурсів рідної мови в академії повинно стати своєрідним кредо гуманітарія.

Утримувати увагу аудиторії в рамках гуманітарної тематики – це не просте мистецтво. І тут звичайної оповіді чи викладу і захисту, аргументації тез – недостатньо. Говорити так, щоб тебе слухали, ще більш складно в рамках більш суворих академічних стандартів, нехай вони навіть задаються самими викладачами.

Гуманітарні лекції повинні подобатись своїй аудиторії, щоб не сказати повинні зваблювати розум та почуття студентів та студенток. Тому зрозуміло, що без постійного фідбеку, без постійного намацування зацікавлення аудиторії цими темами неможливе якісне гуманітарне викладання.

Лекції та семінари як академічний жанр постійно виникають через своєрідну конвенцію, зв'язок викладача та його аудиторії. Викладач не може читати свої лекції в порожнечу, ніби у вічність, і повинен постійно віднаходити те, що на даний момент має найбільший резонанс ось саме в цій аудиторії.

Власне, особистий стиль викладання і є тим інструментом, що допомагає вирішити це кардинально важливе для академічної освіти завдання.

Писати про стиль викладання є своєрідним парадоксом. Це так, ніби стверджувати самою формою викладу його відсутність. Писати про стиль викладання – це ніби самою формою письма заперечувати унікальність живого слова та живої лекції тут і зараз. І тому багато писати про стиль – це ніби кожним новим словом зраджувати ідею та форму живого слова. Спробуємо і ми бути лапідарними та лаконічними.

Культурологія сьогодні, як не дивно, не має чисто культурологічних текстів, окрім, звичайно, підручників. Але на тексти як події культури, скажімо, такі, як «Осінь Середньовіччя» чи «Поетика ранньовізантійської літератури», чи «Міфології», претендують найрізноманітніші дисципліни. І тому культурологія в модусі лекцій та семінарів – це особливо значущий для самої дисципліни спосіб її існування.

Культурологія існує насамперед як викладання і у викладанні. Незважаючи на пандемію академічного графоманства, яке сьогодні стало інституційним. Звісно, якісні академічні дослідження суттєво важливі для будь-якої дисципліни, але бюрократичні оцінки ефективності діяльності викладачів та вишів в Університеті Покращення ведуть до розповсюдження неймовірної кількості текстів, які не мають абсолютно ніякого резонансу в академічній спільноті і які мало хто читає.

Те, що говорить викладач на лекціях чи семінарах, в його індивідуальному стилі, з його авторським голосом, важить для студентів та студенток не менше, якщо не більше, ніж те, що вони вичитають в текстах до курсів гуманітарної тематики. І мовиться тут не просто про спосіб подання матеріалу, це торкається самого змісту викладеного.

Тим не менш, культурологія, звісно, спирається на стандарти наукової раціональності як однієї з парадигматичних раціональностей сучасної культури. Серйозно викладені раціональні тези з їх наступним захистом та розгорнутою аргументацією завжди будуть залишатися одним з найважливіших фокусів викладання.

Втім, культурологія не тільки намагається наслідувати статус науки науковою раціональністю, але й пам'ятає про те, що будь-яка наука базується на певних презумпціях, припущеннях, інтуїціях, які радше є своєрідною філософією, і за замов-

чужим не можуть бути доведеними. Тому культурологія використовує не в меншій, якщо не в більшій мірі ресурси риторики, літератури, мистецтва та їх різноманітних жанрів.

Культурологія – це радше перспектива, чи сукупність перспектив, кут зору гуманітарних наук, певна конфігурація чи фокалізація відмінностей, понять, категорій, сенсів, скажімо, культура / природа, сміх / серйозне, сакральне / профанне. Ця конфігурація понять може бути різною на різних курсах, може змінюватися від курсу до курсу чи навіть у межах самого курсу. І саме з цією концептуальною фокалізацією думки насамперед і асоціюється стиль викладання.

Стиль викладання – це те, що робить його унікальним і без чого набуття гуманітарного знання в університеті в значній мірі губить свій сенс. Стиль викладача – це не якась додаткова ozdoba, прикраса, декорація чи дизайн знання, це спосіб, у якому знання існує як таке. Інакше всі університети давно перейшли б на дистанційну форму навчання, і все відбувалось би, як у відомому анекдоті: викладач заходить в аудиторію, де вмикає магнітофон із записом своєї лекції, після чого покидає аудиторію; студенти залишають в аудиторії свої магнітофони на запис і також покидають її. Зараз здійснити подібні речі стало набагато простіше, але принципова відмінність не зникла – ніяка записана лекція не може замінити формат живого спілкування та дискусії на традиційних лекціях та семінарах.

Навчання – це не просто передача інформації, що відбувається за технократичною моделлю, і всі інші його компоненти в значній мірі залежать саме від стилю викладання.

Стиль викладання – це спосіб, у якому знання ніби зрощується з викладачем, його габітусом. При цьому викладач і не може зі сторони досягнути свій стиль. Він власне і є цим стилем, тобто не може інакше подавати це знання, демонструвати, як з ним поводитись, вказувати, як ним можна користуватись як фахівцю та особистості. Стиль – це людина, хай навіть і в іншому значенні, ніж розумів його Бюффон.

Звичайно, в такому випадку стиль абсолютно відрізняється від манери викладання. Манеру можна скопіювати, але це не стане нічим іншим, ніж вдалим чи незугарним копіюванням, мавпуванням стилю іншого викладача. Просто перелічити атрибути стилю викладання, звичайно, недостатньо, щоб зрозуміти його. Стиль – це така когерентність, цілісність

знання та особистості, яка ніколи до кінця не прораховується і раціонально не обчислюється, не трансформується в індивідуальний алгоритм викладання.

Стиль – це радше таїна, а не секрет, який можна розкрити, але це не значить, що не можна описати його чи спробувати виявити «структуру» стилю.

Відсутність стилю викладання може суттєво впливати на зацікавленість студентів матеріалом лекцій та семінарів. Звичайний формальний виклад тієї чи іншої теми чи всього курсу і самих студентів роблять байдужими до почутого, а в результаті і до прочитаного до курсу.

Але стилю не навчають в жодних Університетах, хоча опублікована неозора кількість присвяченої йому літератури. Стиль завжди належить викладачу, хоча існують і «жанрові», дисциплінарні обмеження, своєрідні стандарти викладання, де їх конкретне наповнення формулює для себе сам викладач.

Викладач навряд чи зможе сам описати свій стиль, перекласти його в абстрактно-бюрократичну мову інструкцій, методичок та рекомендацій. Стиль – це доволі ефемерне утворення, що кожен раз заново формується на черговому занятті, ситуативно, як доречний до цього випадку асамбляж чи агрегат компонентів, які щоразу можуть змінюватися, хоча саме за стилем можна розпізнати того чи іншого викладача. Водночас, мабуть що, будь-який викладач може згадати «провальні», на його думку, лекції чи семінари, де, звичайно, говорити про якийсь стиль не буде доречно.

Стиль – це не те, що викладач може за бажанням додати до свого «репертуару» чи ресурсів, він радше за замочуванням існує в нього, або ні.

Саме стиль врешті-решт моделює сенс того, що викладається чи обговорюється. Іронічний чи гумористичний модус викладу, скажімо, може підірвати серйозність будь-якого викладеного матеріалу. Патетичність викладу може змінити ставлення до, здавалось, банальних стереотипів і загальних місць, або навпаки, викликати недовіру до викладача, все залежить від вміння викладача вірно оцінити аудиторію, що слухає.

Викладач може підкреслювати корисність матеріалу чи теми, може намагатись бути цікавим для аудиторії, виглядати дидактичним, академічно нейтральним, дотепним, розповідати

бувальщини і анекдоти – не існує примусу якоїсь нормативної Вищої Культурології – але все це повинно бути доречним, в міру і без гібрису, повинно наближатись до ефекту, на який і розраховував сам викладач.

Звичайно, щоб відчутти на собі стиль того чи іншого викладача, стиль, який, власне, і є змістом його викладання, не достатньо прослухати одну чи дві його лекції, чи побувати на кількох семінарах. Найкраще – це прослухати навіть не один, а кілька його курсів, щоб зрозуміти, чи є належний ефект, чи резонує він із вашою налаштованістю сприймати його. Можна висловити припущення, що так само, як хтось віддає перевагу Парміджаніно перед Рафаелем, чи death metal, а не електронній музиці, різні студенти сприймають, часто несвідомо, різні стилі викладання, або їх відсутність, по-різному. «Неприйняття» якоїсь викладачки – це часто неприйняття конкретного стилю викладання. Допомогти студентці визначитися зі «сродними» стилями – це теж одне із завдань викладання.

Якісна оповідь напряму залежить від точного підбору слів у тих чи інших твердженнях. Саме те, як висловився оповідач, у яких саме точно твердженнях полонить увагу слухачів, форма тут ніби подібна змісту висловленого. Коли А., наприклад, говорить – «Я впевнений, що серіал серіалів “Гра престолів” особливо важливий для розуміння культури доби постмодерну», а Б. висловлює думку – «Я вважаю, що цю надуману чортівню взагалі не потрібно переглядати розумному культурологу», важливо чути саме точну форму, в якій формулюється твердження, і замінити її ніяким іншим ніби еквівалентним твердженням без втрати змісту не вдасться. Те, що намагається донести студентам викладач, загубиться, якщо використати інші слова замість обраних. Мова та просодія викладача, хоче він цього чи ні, самі по собі привертають увагу слухачів замість того, щоб повністю зосередити їх на реальності, про яку мовиться. Подібного роду непрозорість, власне, і змушує описувати ситуацію викладача на заняттях через поняття стилю та естетичного модусу і порівнювати її радше з мистецтвом, ніж точними науками.

Коли викладач, скажімо, переоповідає історію про вбивство Александра II в намаганні пояснити не тільки особливості мислення революціонерів, але й специфіку сприйняття подібних подій пересічними людьми, він не вказує просто на

факт, який стався в минулому. Коли розповідають про цей замах народовольців, найчастіше згадують про загибель самого російського царя і одного з терористів, але майже ніколи не згадують про вбивство тоді Григорія Захарова, маленького хлопчика з корзинкою, який жив неподалік. Можна спробувати уявити і розповісти, як він прокинувся 1 березня 1881 року, чим займався вдома, як його послали з корзинкою – щось віднести чи придбати? Як йому цікаво було подивитися на проїзд царя. Помічають зазвичай Александра II, загиблого і страчених народовольців, але хлопчика з корзинкою не помічає ніхто [2].

Оповідач, як одразу стає зрозуміло, вказує на своє тлумачення минулого, відмінне від «Де п'ють – там і ллють». Тобто він не просто відсилає слухачів до минулого, а радше демонструє, що він або вони можуть або не можуть робити з цим минулим. Викладачу завжди важливо створити певний ефект ось саме таким використанням минулого. Зіткнення з іншими тлумаченнями цієї події, особливо зіштовхування з розумінням цієї події в добу, коли вона сталася, – вирізняє позицію викладача.

Особливістю сучасного стилю у викладанні є радше те, що його варто пов'язувати не з особистістю викладача, а з тим, що в сучасній гуманітарії називають сингулярністю.

Університет, викладач та студент опинилися сьогодні на маргінесах глобалізованого суспільства, і тому власне навряд чи можуть вважатися автономними суб'єктами в прозорому суспільстві раціональної комунікації. Так само як національна держава чи нація в силу глобальних системних протиріч не може самостійно вирішувати значущі проблеми сучасності, так і громадянин держави перестає бути автономним суб'єктом, прозорим для самого себе. Якщо індивіди і не починають одразу вважати себе частинками маси, мовчазної більшості, то врешті-решт, навіть після екстатичних моментів публічного життя, усвідомлюють себе масовим суб'єктом меншин.

Не може викладачка, біла, гетеро/гомосексуалка, ненавистниця війни відчувати свою спорідненість, встановити прозору комунікацію в аудиторії на основі якоїсь загальної для всіх суб'єктивності зі студентом, патріотом, білим, гетеро/гомосексуалом. Сучасні індивіди-споживачі, що формуються в швидкоплинній медійній культурі, не є кимось, у кому є щось пер-

винно притаманне всім. Навіть в університеті студенти змушені споживати курси, від яких не можуть відмовитися, і тільки згодом можуть пояснити собі їх не/потрібність для своєї особистої чи фахової самореалізації. Це все що завгодно, але не навчання за вибором автономного суб'єкта.

Сучасні індивіди, як би комусь це не подобалось з точки зору якоїсь метапозиції, є доволі випадковим, ефемерним асамбляжем тіла, історії, різноманітних видів досвіду та символічного, що може робити їх доволі несумірними один щодо іншого. І тому в аудиторії немає не тільки прозорого щодо себе індивіда, не існує і ніякого само собою зрозумілого природного порядку речей, в який цей індивід міг би вписати себе.

Сучасні студенти гуманітарії, не скажу, звичайно, про всіх, перебувають у постійному стресі як від надлишку інформації, так і від складності соціальних зв'язків, до яких вони прилучені в тому числі через соціальні мережі, і радше знаходяться в дрейфі чи займаються серфінгом навіть не так в сфері знання, як в гущі докси в Університеті, інколи як роззяви, і не часто переописують своє перебування тут через адекватні нарративи чогось на кшталт прилучення до самостійного Мислення чи якоїсь творчої практики себе.

Нинішній індивід в Україні не може бути і відчувати себе автономним і через зануреність, хоче він того чи ні, в ту власну історію, де вбивали євреїв, поляків, інших українців, і через відчуття відповідальності за ці діяння, позбавитись якої не всім так просто і легко.

Певна річ, стиль викладання часто напряму залежить від позиції, яку займає культуролог стосовно знання взагалі і того, що він вважає реальністю, зокрема. Він може не просто наполягати на своєму неупередженому, відстороненому, об'єктивному ставленні до реальності, демонструвати себе стороннім нейтральним спостерігачем. Викладач може навіть вважати себе таким собі безстильним рупором істини, пасивним транслятором, медіумом, скажімо, природознавчих наук і академічної спільноти, пов'язаної з ними. Такого роду оратори знання бачать себе поза часом, контекстом та риторикою.

Імперсональний викладач не дозволяє переривати свій лекторський монолог запитаннями, запереченнями чи зауваженнями, що можуть перешкодити трансляції істини. Ця трансляція має бути єдиною, неперервною і незупинною. Звичайно,

чисто психологічно це може бути просто вимога до студентів бути толерантними чи поблажливими до слів лектора. Однак часто ніякої критики щодо себе як ось такого медіума речей, якими вони є самі по собі, у викладачки не виникає.

Для такого викладача стиль викладання, виклад, форма подання матеріалу можуть бути чимось незначущими, іррелевантними. Він вважає себе дзеркалом, віддзеркаленням реальності з точки зору науки, віддзеркаленням фактів або того, що його референтна академічна спільнота вважає реальністю. Власне, і студенток така викладачка бачить копіями самої себе, правда, без її вантажу знань.

Такий голос Іншого міметичного викладача, викладача-медіума також може стати своєрідним стилем, стилем, де викладач може навіть заперечувати свою оформленість у стилі. Подібна позиція у викладанні пов'язана з вірою у кумулятивний приріст знання, хай навіть культурологічного, у своєрідний прогрес знання, яке знаходиться в якомусь єдиному і вічному культурному контексті, який і дає можливість порівнювати і вибирати найбільш валідне знання для даного моменту.

Такі собі нові реалісти люто ігнорують будь-які постмодерністські пертурбації в космосі знання, і в несумірності мов, наративів та культур знову і знову знаходять метамову, що аутентично відображає реальність, нехай навіть вона і не має засобів апробації на кшталт тих, що існують у природознавчих науках.

Комфортність такої позиції не підлягає сумніву. Приємно вірити в існування вічних супутників, трансісторичної корпорації дослідників, що знаходяться в єдиному полі культури і знання яких кульмінують в особі викладача ось у цей даний момент лекції чи семінару.

Тобто питання «хто говорить?» через викладача, кого він міметує, чия це авторська позиція, чим є ось ця фокалізація думки чи дискурсу викладача на лекції чи семінарі – є однією зі значущих складових вибудовування стилю.

Викладач, який артикулює свою імперсональність, незацікавленість, універсальність та неангажованість, тобто спирається на взірць наукового природознавчого чи математичного дискурсу, все ж мусить використовувати безліч тропів, стилістичних вивертів, щоб бути почутим як голос Іншого, а не автор, що творить і відповідає за свій дискурс.

Викладач, який має свій стиль, розуміє безумовну пов'язаність тропічної природи мови з матеріалом, який він подає. І дійсно, викладачі суттєво розрізняються своїм використанням тропів та риторичних ресурсів мови у своїх лекціях та на семінарах. Не менш значущим для розрізнення стилю викладача є використання ним прикладів та ілюстрацій для пояснення своїх тез. Одні використовують їх радше дійсно як оздобу, як доповнення, що допомагають їм пояснити основну тезу, яку вони аргументують чи захищають. Для інших приклад стає взірцем, парадигмою їх теми чи оповіді.

Такі події, як справа Дрейфуса, пісуар Дюшана, чорний квадрат, травень 1968, 9/11 та купа інших стали вже дещо шаблонними ілюстраціями до великої кількості ідей. Водночас, подія з не/розміщенням пісуара Дюшана на виставці в США в 1917 році може слугувати парадигматичним прикладом неможливості ні для митця, ні для будь-якої інституції визначити, що ж є твором мистецтва, хоча часто розуміється у зовсім протилежних сенсах.

У своїх «Записних книжках» Лідія Гінзбург із зачаруванням згадує лекції Гуковського та Б. М., в яких, на її думку, превалює артикуляційний метод, артикуляційне мислення. «Гриша <Гуковський> каже, що в нього артикуляційне мислення, тобто найкращі думки виникають у нього в процесі говоріння (особливого, лекторського)». Такого роду викладач постійно створює «себе» у перформативному акті говоріння/мислення. Дійсно нагадує бородатий анекдот – професор студентам: та я вже сам все зрозумів, поки вам пояснював.

«У Бориса Михайловича в роботах багато цитат. Пам'ятаю його лекції 25–26 року. Це було вже не цитування, а відверте читання вголос вибраних місць з Даля та Лескова. Нікому іншому така метода не минулася б, – потрібно було мати лекторський шарм Ейхенбаума.

Хтось казав, що Б. М. на своїх доповідях цитує “художньо”. Зовсім не в тому справа: він цитує – “як дослідник”. Інтонацією він розшифровує та коментує матеріал. Свій слухач, слухач посвячений, не потребує крапок над і. Йому вистачає усмішки Бориса Михайловича та його голосу, який безпомилково сигналізує найскладніші історико-літературні ряди, в котрі потрібно внести ту чи іншу цитату. Це один з видів знаменитої ейхенбаумовської дотепності. В друк цитати надходять без усмішки» [3].

Чудовим взірцем артикуляційного мислення можуть бути «лекції» Людвіга Вітгенштейна, як їх описав Норман Малькольм у своїх спогадах [4]. «...На цих зустрічах він розробляв абсолютно нові проблеми. Він обмірковував яке-небудь питання точно так само, якби робив це в самотині. З іншого боку, заняття велись в основному у формі бесіди. Вітгенштейн зазвичай запитував присутніх і відповідав на їхні репліки. Часто більшу частину заняття взагалі йшов прямий діалог. Проте, коли Вітгенштейну потрібно було сформулювати думку, він здебільшого різким порухом руки припиняв всі питання і зауваження. У нього були часті і довготривалі періоди мовчання, коли тільки його бубоніння зрідка порушувало повну тишу в кімнаті. ...Кожний присутній усвідомлював, що є свідком процесу мислення виняткової глибини, сили та концентрації».

Культуролог, як і будь-який антрополог, знає тези про несумірність та неперекладність різних культур, все ж як викладач не буде стверджувати, що ймовірна унікальність його стилю викладання не дає можливості порівнювати все ним сказане з позиціями інших дослідників. Стиль хоч і надає матеріалу індивідуальної конфігурації, але це аж ніяк не заперечує можливості викладачу знаходитись у постійному резонансі з іншими дослідниками культури.

Викладач може не ототожнюватись із позиціями, тезами, наративами, які він викладає та оповідає. Він може виголошувати їх нейтрально, іронічно, скептично, з посмішкою, патетично, гнівно, дифамаційно – варіантів багато. Викладач таким чином змушує аудиторію саму артикулювати думку, яка народжується чи проголошується впродовж лекції чи семінару. Потрібно не просто вгадати, що має на увазі Метр, а радше акцентувати, що ж ви самі як слухач виокремили і прийняли б як вірогідне.

Артикуляційний стиль змушує студентку вносити себе в процес публічного мислення, мислення-разом. Слухач повинен постійно тримати на бекграунді запитання – «хто ж це говорить?», коли, візьмімо, проговорюється ось ця теза, «підтримує викладач висловлену ним думку чи іронізує над нею?» Студенти змушені весь час відслідковувати знаки такого «подвійного кодування», разом з лектором повинні артикулювати процес оповіді чи думки, і висновки, які можна з них витягти.

Плинна, амбівалентна фокалізація думки лектора змушує студентів самим ставати агентами мислення, акторами сцени мислення. Виникає необхідність віднаходити постійний зв'язок з процесом фокалізації мислення самого викладача, зв'язок можливо ще більш щільний, ніж зі своїм смартфоном. Такого роду буття-разом у живому театрі знання може бути надзвичайно плідним для освітнього процесу навіть у наші часи постійного заниження критеріїв інституційної освіти.

Власне, це і є процес навчання, де, скажімо, неможливість ідентифікувати висловлювання лектора з його «власною» позицією, потреба постійно брати їх у дужки, знаходитись у режимі позитивної підозри до сказаного вимагають від слухачів оформлення самих себе в автономні фігури мислення.

Артикуляційний стиль може бути як своєрідною стратегією навчального курсу, так і тактикою, що застосовується поряд, наприклад, із імперсональним голосом Іншого Науки.

Власне, стиль викладача – це часто множина стилів, стиль стилів, які використовуються в залежності від різноманітних чинників, що діють ось у цей самий момент навчального процесу. Все, як на одному бенкеті стверджував всім відомий Сократ, слова якого чи то записав, чи то привласнив, чи то вигдав не менш відомий Платон: «Той-таки поет мусить знатися на творенні комедії і трагедії, і добрий трагік повинен бути також сатиричним поетом» [5].

При цьому не зникає проблематичність цілісності стилю, він постійно може виникати радше епізодично, розглядати його часто можна лише фрагментарно, через його якісь конкретні складові.

Мабуть що, стилів викладання є доволі багато, і навряд чи це питання є достатньо дослідженим, щоб наводити якусь загальноновизнану типологію стилів викладання. Якоїсь чіткої когнітивної мапи стилів викладання, напевно, не існує.

Безумовно, стилі викладання побутують передусім і через такі своєрідні мовленнєві жанри, як лекція та семінар. Бувають стилі репресивні, зверхні, психотичні, монотонно-шаблонні, фактажно-бюрократичні, імпульсивно-закрутисті, апокаліптично-меланхолійні, барокові (детально-нюансовані), артикульовано-просодичні, лаконічно-прозорі, терапевтичні.

Критеріїв виокремлення стилів також може бути багато і не всі вони спрацьовують для потреб академічної класифікації,

тобто типологію стилів викладання потрібно ще досліджувати і встановлювати, а для цього важливо, певна річ, відвідувати живі лекції найрізноманітніших викладачів і опрацювати матеріал мемуарів та літератури, що описують викладання найбільш цікавих з точки зору лекторського стилю університетських викладачів минулого. Можна тільки мріяти, щоб у дослідженні стилів викладання з'явився дослідник на кшталт Гайдена Вайта, котрий, нехай і в проблематичній, розвідці про історичні наративи та філософію історії XIX століття класифікував їх через літературні жанри та домінуючі тропологічні модуси: Маркс оповідав історію як трагедію (метонімія), Буркхардт як сатиру (іронія), Ранке як комедію (синекдоха), а Ніцше як роман (метафора).

Стиль потрібно відчувати на собі, на своєму тілі, своїми афектами та відчуттями. Зовнішній вигляд, голос викладача, його тон і тональність, тембр, сила, швидкість мовлення, його ритм, жестикуляція, хода чи відсутність такої в аудиторії – так звані фізичні характеристики стилю роблять його відчутно унікальними чи ідіосинкратичними.

Не менш важливим є спосіб подачі матеріалу, вміння перетворити байдужий до слухачів лекційний монолог на сцену, де розгортається думка, пов'язана з матеріалом лекції чи семінару, вміння пов'язати матеріал зі світом сьогодення, продемонструвати можливості задіяти для осягнення себе і своєї спільноти здавалось би абсолютно мертве чи абстрактне знання.

Стиль задає те первинне розрізнення прийнятного/неприйнятного в різноманітних перспективах етичного, соціально-політичного, естетичного *et cetera* розкриття теми, від якого студенти можуть відштовхуватися в осягненні матеріалу курсів і вибудовувати далі власну здатність розрізнення.

Саме стиль викладача доводить неможливість звести його позицію до якоїсь метафізики, онтології, ідеології чи світовідчуття. Так само як абсолютна суб'єктивність книг Й. Г. Гейзінги чи Я. Буркхардта, Ж. Дельоза чи Р. Барта є їх незаперечною вартістю і власне відрізняє їх від тисяч і тисяч продуктів гуманітарної макулатурної докси. Радше навпаки, будь-яка позиція, філософія, ідеологія, дискурс в індивідуальному стилі викладання набуває особливої форми, отримує чогось додаткового і невід'ємного від стилю адепта викладання.

Стиль як універсалію варто розглядати поряд з іншими універсальними категоріями.

Правда, як це чудово демонструють нам останні десятиріччя, навіть унікальний стиль сьогодні вдається перетворити на загальногуманітарний тренд, який все ж в ніякій мірі не стає тотожним цьому стилю.

Викладач не просто виголошує ту чи іншу концепцію, ніби якийсь живий автомат чи робот, якась зомбі-енциклопедія. Викладач зі своїм стилем невіддільний від конкретного контексту життя та культури, який постійно, хай навіть і непомітно змінюється. Розуміння та відчуття глобального та локального контексту життя безпосередньо зачіпає формування та особливості стилю викладання.

Сьогодні, коли весь світ став Заходом, тобто коли у всьому світі вже розгорнулись або визнаються форми, які традиційно пов'язують із західною культурою – наука і техніка, загальні визначення демократії і права, певні типи аргументації і дискурсу, домінантні типи репрезентації на кшталт кіно чи масової поп-музики – дедалі менше людей у світі поєднують цю глобалізацію з гуманізмом, колись само собою зрозумілою зв'язкою. Виробництво світового ринку, накопичення та оборот капіталу – ось чим насамперед є Захід, з усіма похідними цього процесу, дедалі більшою прірвою між багатими і бідними, дедалі більшою гомогенізацією відмінностей, які підкоряються, насамперед, грошам як втіленню обмінної вартості цього загального еквіваленту обміну.

Польоти на Марс чи вихід на ринок якогось нового гаджету чи смартфону хіба що якомусь диваку можуть видатися прогресом людства. Глобалізація часто сприймається як американізація, а будь-який опір цьому урівнюванню, цій гомогенізації, скажімо, на рівні національних чи релігійних утворень, держав та культур здається поверховим, несерйозним, малоймовірним та й просто неможливим.

Гуманізм Заходу став також і антигуманізмом, і в цій ситуації Університет опинився без орієнтирів подальшого існування. Як своєрідний заручник процесів глобалізації Університет змушений відмовитись від ролі інституції, де леліють і плачуть спільноту творчих людей, мислителів, які повинні були стати стрижнем, модельною спільнотою національної культури чи чогось більшого – якоїсь універсальної західної культури.

В умовах глобального ринку Університет змушений шукати своєї рентабельності, в тому числі і символічної, або хоча б навчитися жити на ті ресурси, які досі дає йому держава, і тому поступово чимраз більше нагадує ще одну корпорацію зі своїми менеджерами, адміністраторами, які дбають перш за все за прибуткове надання послуг студентам-споживачам, не всі з яких, звісно, є сьогодні туристами знання.

Liberal arts education студента сьогодні зводиться врешті-решт до свободи бути гвинтиком сучасної глобальної системи.

Навчально-методичні відділи, наукові та інші звіти факультетів та кафедр, акредитації інституцій – всі підкоряються логіці покращення діяльності Університету, підвищення ефективності його роботи, хоча всім зрозумілий і прийнятний сенс цієї роботи давно втрачений. Викладачі змушені спостерігати за цим покращенням, але, мабуть, найбільш скептичні щодо нього. Покращення заради покращення – під цим таємним слоганом триває сьогодні життя нового Університету Покращення.

Ось цьому новому бюрократичному глобалізованому Університету відповідає і нова культурна ситуація. Сьогодні культурою стало все. Все можна описати через культурний контекст і генеалогії. Немає такої відмінності, яку не могла б вивчати сьогодні культурологія. Звідси і розкид тем дослідницьких робіт викладачів і студентів – від штудій обгорток цукерок до розвідки щодо «Сексуалізації образу гетьмана в сучасній українській культурі», від «Естетизації повсякденності» до «Юродство як окремий досвід сакрального в християнській культурі».

Культурологи постійно перевизначають межі свого дисциплінарного поля, свідомо чи несвідомо щось включають до нього, а щось виключають, як це роблять діячі і мислителі щодо культури загалом.

Але все це є і симптомом неможливості знаходження чи надання культурі якогось центру чи центрального місця. Що сьогодні може вважатися таким? Вам піднесуть десятки відповідей, але жодна не отримає одностайної підтримки, публічної чи академічної. Втім, валідних претендентів на зайняття центру не знайдеться не лише в культурі, чи культурою, але й взагалі в світі. Власне, одним із завдань культурології є дослідження саме такої ситуації.

У світі абсолютної культури культура абсолютно не має ваги. І хоча сьогодні ані національна, ані світова культура не може стати об'єднаною чи регулятивною ідеєю спільного життя, великим метанаративом сучасності, так само як культурологія не стала спасительською гуманітарних наук, бюрократичний Університет Покращення у формі своїх факультетів та кафедр насправді може втілювати собою доволі багате різноманіття ідей, форм мислення, способів світовідчуття, які не потребують поєднання в якусь ідеологічне ціле. Викладачі стали вільнішими в своєму викладанні, але інколи не знають що з цією свободою робити.

І кафедра теж не є інституційною формою «буття-разом» в стані дисенсусу, але де-факто вона існує саме в такому модусі. Якщо на інституційному рівні її існування інколи більш схоже на «східний базар» і слабо нагадує модель раціональної спільноти науковців чи модель прозорої раціональної комунікації, то пояснюється це в першу чергу відсутністю загальної культурної ідентичності її викладачів, своєрідних «божевільних від культури».

Ніхто не є взірцевим викладачем, здатним уособити чи стати Лицем кафедри. Долею випадку вони опинилися разом, їх інституційне існування разом скороминує, але відповідальними є насамперед перед Іншим, імена якого вони постійно називають на лекціях та семінарах своїх курсів. Саме через лекції та семінари курсів йде постійна латентна дискусія та розмова між ними, перегукування думок та дискурсів, способів підходу до вивчення та розуміння матеріалу і т. д., і т. п.

Тобто де-факто кафедра існує в модусі дисенсусної спільноти викладачів. Вони відповідальні за своє буття-разом, але цей зв'язок пов'язаний радше з їх відмінностями, ніж загальною ідентичністю, цей зв'язок завжди буде залишатися під питанням, на яке вони не можуть дати прийнятної для всіх і завжди відповіді. В ідеалі, звичайно, вони усвідомлюють, що не можна авторитетно займати позицію авторитету, що протиставлення включення чи виключення когось чи чогось не повинно визначати цю саме форму буття-разом як дисенсусної спільноти. Не існує ніякої авторитетної інстанції, що здатна однозначно визначити характер цього амбівалентного буття-разом.

Вона дійсно нагадує невідтворювану спільноту Ж.-Л. Нансі, яка свідомо, в даному випадку радше за інерцією життя,

несвідомо здійснює досвід свого розділення. Процес існування цієї спільноти не вимагає ні загальної ідентичності, ні єдності, а радше насамперед віри в можливість розгортання однієї думки поряд, можливо, з абсолютно іншим мисленням і етичної практики, що ґрунтується на цій вірі. Така спільнота радше демонструє постійне ускладнення відмінностей своїх викладачів, що разом зі стабільною пролетаризацією професури, звичайно, додає їй неповторної легкості буття.

Але і сам викладач – це не якась фіксована система догм чи докса. Звісно, шаблонне автоматичне викладання, відомим гротескним образом якого є пробиття цвяхом і молотком конспектів студентів, щоб не принесли їх на перевірку ще раз, – це вічна біда академічного навчання. Та в кращих своїх версіях та варіантах воно оформлюється у виразних стилях викладання, які також ніколи не застигають і не завжди трансформуються в нудну манеру.

Тобто стиль, безумовно, можна продовжувати пов'язувати з особою чи особистістю самого викладача. Ролан Барт у цьому був особливо категоричним: твір автора – це, власне, лише привід для того, щоб зробити своє життя цікавим для публіки. Однак що означає викликати інтерес до свого життя, до себе? Зацікавити пріоритетами, яких притримується в житті викладач? Звернути увагу на стиль життя самого викладача? Підкреслити контекст, у якому знаходиться викладач? Чи вказати на нові форми проживання життя, нові способи інвестування свого часу, нові способи вирішення питання, на що саме і як саме марнувати чи витратити своє життя?

Врешті-решт те, на що спрямовані лекції та семінари викладача, – це не тільки здобуття студентами вміння писати якісні тексти і навіть не лише набуття фахової компетенції, хоча подібні речі, безумовно, важливі. Головний продукт знання – це, власне, життя самих студентів та студенток, життя, яким вони повинні навчитись розпоряджатися як його творці, наскільки це дозволяють їх ресурси.

Стиль – це гнучка форма знання, яка завжди знаходиться у становленні.

Конкретний стиль викладання, який використовує будь-які репрезентації, створені в культурі, завжди репрезентує чи, якщо хочете, презентує реальність інакше ніж будь-яка її репрезентація. Стиль і є абсолютно особливим, рівноправним

і нічим не гіршим за будь-які текстуальні форми способом існування знання в культурі.

Стиль є просто констатацією такого розуміння знання в сучасній культурології, за яким не існує ніяких абсолютно чітких та універсальних чи гарантованих правил, законів чи алгоритмів, які б дозволяли нам кожен раз легко і безболісно переходити від реальності до її тлумачень, репрезентацій чи метафізичних припущень щодо неї, і назад. Це розуміння поступово пробивається до академічного консенсусу, разом із прийняттям естетичного модусу знання як виразника цієї ситуації. Правда, для прихильників ідеальної науки як парадигми гуманітарії прийняти цей стан знання, зокрема в культурології, як беззаперечну перевагу і досі видається чимось скандально проблемним, хоча самі вчені-фізики, наприклад, давно вважали прилучення до «культури фізики» своїм пріоритетом.

Жодна історико-культурна позиція не може бути загальною домінантою в репрезентації будь-якого роду реальності в культурології. Її можна проголошувати, дотримуватися, але вона ніколи не влаштує всіх adeptів гуманітарного знання. Стиль якраз і є виразником такого модусу цього знання, що і робить, на мою думку, естетичні параметри визначальними для культурології. При цьому, звичайно, це естетика радше в розумінні Ж. Рансьєра, ніж І. Канта в шкільному прочитанні.

Тобто це та естетика, той естетичний режим, які заперечують будь-яку ієрархію в сфері знання чи процесі пізнання, водночас, не заперечуючи можливість розглядати його з домінанти якоїсь філософії, метафізики чи онтології. Несумірність цих підходів лише підкреслює фундаментальну особливість сучасних Humanities – пізнання в них стало принципово естетичним: стверджується відсутність будь-якого специфічного правила чи прагматичного критерію знання як мистецтва і мистецтва як різновиду знання.

Культура, знання і життя, які сьогодні бачаться і відчуються фрагментовано, еkleктично та хаотично отримують свою цілісність радше в мистецтві. Стиль викладання складається, коли викладач полишає відшукувати своє алібі в сфері мислення, не спирається більше на культурний глянecь та гламур і створює можливості траплятися випадку думки на своїх заняттях. І хоча освіта сьогодні дедалі більше нагадує

елементи масової культури, а викладачі і студенти – масового суб'єкта, викладачі все ще вміють перетворювати відповіді на питання і полишати чи тримати думку в стані саспенсу.

Наративи, які викладач створює на лекціях, його евристика чи інструменти дослідження, які він використовує на семінарах, створюють саме ту ілюзію реальності, чи дають доступ до її розуміння, існування якої стверджує своєрідну естетику та риторику пізнання. Ці наративи, історико-культурні чи теоретичні, не є міметичними відтвореннями чи відображеннями цілої реальності, вони радше замінюють та заміщують її в деяких її аспектах і тому є квазіреальностями, що знаходяться в межах самої реальності.

І. У. Гумбрехт, коли розмірковує про майбутні практики гуманітарних наук та мистецтв, вводить такі категорії, як епіфанія, презентифікація та дейксис. Їх використання, як на мене, може стати вагомим складовим стилем викладача, хоча викладачі можуть використовувати подібні речі і без назв такого стилю.

І. У. Гумбрехт не вірить у викладання як якусь етичну практику, зате наголошує на можливості надати минулим культурним світам особливої тактильності, що може привести до досвіду присутності і до моментів інтелектуальної складності. Вміння вказувати на інтелектуальну складність того чи іншого, здавалось би, простого культурного феномену, не менш важливе, як на мене, разом з умінням редукувати, спрощувати пояснення подій та явищ культури. Сьогодні в академії ускладнена теоретична мова, навантажена неймовірною кількістю складних понять та термінів, часто стає не просто перешкодою до розуміння студентів, а й причиною невиразного стилю викладання.

Справді, викладачу сьогодні важливо намагатися донести до студентів ті моменти інтенсивності, які пов'язані з інтелектуальним досвідом викладача і можуть стосуватися чого завгодно. Звісно, вони ефемерні та нічим не гарантовані, але свідчать про можливість найвищої зосередженості усієї сукупності наших умінь, здібностей і здатностей. Як на мене, вони можуть бути пов'язані не тільки з шанованими творами мистецтва, скульптурами Пінзеля, музикою Баха чи Моцарта, поезією Стуса чи Рюкана, романами Кавабати чи Пінчона. Можливо, якраз найважливіше вміти продемонструвати на

заняттях, як звичайна повсякденність звичайних людей стає осередком надзвичайного досвіду.

Дійсно, культуролог за замочуванням не може не приписувати якісь сенси цим моментам інтенсивності, в цьому власне також полягає його фах. Але важливо, щоб ці сенси, пояснення, теорії не нівелювали ефекти присутності а ля Гайдегер і залишали їх як своєрідну сітку координат, з якою мапа знання стає чимось живописно значущим і життєво важливим.

Коли викладачі розповідають про радянську архітектуру чи про радянську літературу, відмінність тут не так в предметі оповіді, як в різних стилях опанування наративами щодо радянської культури. Саме стиль вирішує, як викладач розуміє зміст свого дослідження чи курсу. Там, де ми можемо розрізнити стиль викладання та його зміст, стилю безумовно варто надати верховенство в конструюванні сенсів і ефекту реальності від наративу. Там, де відбувається дискусія щодо історико-культурних відмінностей того чи іншого предмета дослідження, яка втілена в різних гадках та інтерпретаціях, задовільно її вирішити чи хоча б отримати її якісне продовження можна лише через звертання до стилю кожного несумірного способу розуміння минулого чи сучасного.

Навіть коли викладач акцентує – «Все що я кажу, я кажу як воно є (насправді)», або – «Все що я кажу, я кажу в усіх можливих сенсах», чи то – «Ми не можемо змусити говорити що завгодно кого завгодно», – він не зосереджується на змісті свого висловлювання, а радше демонструє свій своєрідний стиль.

Лише час може перевірити і відфільтрувати суб'єктивні форми знання, але і він є умовним критерієм, особливо в стосунку до стилів викладання, які жодним чином не можуть потрапити в культурний архів, життя не архівується, та й архів викладання не існує, і цим нагадують радше мистецтво віртуозів чи театральних акторів та режисерів. І дійсно, в ремеслі викладача, як говорив один лектор, «набагато більше від акторського, ніж від наукового. Тут механізація недосяжна. Лекція – це танець, і впродовж нього варто бути з партнершею до кінця – не можна вальсувати з відсутнім поглядом, здійснюючи механічні рухи».

Саме стиль викладання, в кращих своїх взірцях, напряду чи всупереч собі, надає студентам той поштовх, імпульс чи радше тон до знання, той модус інтересу, ентузіазму чи піднесеності

в знанні, який вони використовують у своїх подальших дослідженнях, роботі чи житті.

На жаль, не існує ніяких формальних критеріїв дієвості стилю викладання. В архів чи ресурси університету він потрапити не може, і не існує поза викладанням окремих викладачів. Лише дотично, через резонанс, який він отримує в діяльності випускників академії впродовж багатьох років, можна спробувати оцінити масштаб його впливу, який, на мою думку, інколи більш значущий, ніж традиційний гуманітарний продукт у вигляді статей та монографій.

Адміністрація сучасного Університету Покращення зважає в основному на формальні критерії якості навчання, що потрібні їй, насамперед, для проходження чергової акредитації – рейтинги університету, кількість статей та монографій, що цитуються в базах даних на кшталт Scopus, кількість докторів наук та професорів на кафедрі *et cetera*. При цьому зрозуміло, що на якість викладання особливо ніхто і не зважає, і навіть якби адміністрації закортіло це зробити, інших, окрім формальних, засобів оцінювання якості викладання вона не знає. Якість викладання ніколи не була в центрі уваги ще й тому, що принципово незрозуміло, з чийої перспективи її потрібно оцінювати: з боку міністерства освіти, адміністрації, студентів чи викладачів, а можливо, з боку якихось громадських інституцій, що опікуються освітою.

Навряд чи багато хто сьогодні в Університеті вірить у те, що викладачі – це провідники студентів зі стану невігластва до стану емансипованого розуму чи автономної суб'єктності. Студенти опиняються в культурі готових риторичних форм, дискурсів, докс, стереотипів і кліше. Їх неможливо одразу опанувати чи повністю відкинути, можна навчитися лише користуватися фрагментами цього знання.

Як на мене, ще більш важливим компонентом стилю викладача є саме вміння розривати шаблон знання, коригувати доксу, допомагати студентам переписувати так звану картину культури.

Дійсно, доволі часто викладач у студентській аудиторії зіштовхується з людиною докси, людиною з лексиконом прописних істин, людиною, яка завжди, на будь-якій стадії навчання вже все знає і на все має відповіді. Єдине, із чим вона не зовсім обізнана – це глибина, об'єм і масштаб власного

невігластва. Причому клішованість студента може бути різного ґатунку: школярство на перших курсах, неосвічене жонглювання різними дискурсами, їх комбінування на курсах останніх.

Правда, в подібній ситуації важливо не дивитися на студента Докси з п'єдесталу Високої культури, що включає в свій репертуар моральне роздратування та обурення, які в клінічно культурному варіанті можуть завершитися для викладача навіть періодичною меланхолією та мізантропією. Насправді, це звичайний стан та період в набутті освіти студентом, важливо просто констатувати його і почати з ним працювати.

Розірвати цю стереотипність, варіацію древньої забобонності та упередженості доволі непросто. Інколи просто легенька спроба похитнути подібну доксу має наслідком образу і залишковий ресантимент, який може розтягнутися на довгі роки після університету. Біда ще й в тому, що зазвичай людина тяжіє до докси, хоче мати прості відповіді на будь-які запитання, вважає, що саме їх наявність дозволяє жити, орієнтуватися у житті, бути ним задоволеним і успішно працювати. Звісно, викладач, який займає місце Метра, ніби може дозволити собі роль такого собі академічного шоумена та гуру, що має відповіді на всі запитання і запити студентів. Шкода, що інколи це веде до різновиду такого собі когнітивного сектанства, чи ще гірше, безвідповідальної епістемологічної, а насправді, смакової, тиранії місця чи статусу.

І викладачі, і студенти в курсі, що навчання нині не завершується університетом, що інколи його набагато легше, швидше і краще можна пройти самостійно чи на всіляких фахових курсах, яких сьогодні вистачає. В подібній ситуації викладання разом із теперішнім і майбутнім положенням студентів набуває статусу невизначеності. Цілком можливо, що сучасні викладачі як своєрідні спадкоємці гуманістів минулого дедалі більше перетворюються на архіваріусів та архівістів чимраз більше неясного знання минулого і сучасного, книг, які незрозуміло чому ще повинні читатися.

Тому єдиним постійно діючим імперативом викладання, мабуть, залишається спонукання до думки, до мислення.

Водночас викладач вже не може вважати себе експертом Буття, а ля Гайдегер, експертом Реального, а ля Лакан, чи експертом Культури, а ля Іглтон. Він хіба що повинен дослухатися до різних голосів цього Іншого, які виступають під різними іменами, і відповідально донести їх до студентів.

Тобто викладання як стиль не може водночас не бути своєрідною етичною практикою «нескінченої уваги до Іншого». І це не просто практика перетворення студентів на копію чи репліку викладача чи професора, або їх думки. І не просто їх трансформація в незалежну освічену особистість чи фахівця. Компетентний викладач залишається Метром, в нього є чому повчитися, що не означає наявності в нього якихось особливих привілеїв у доступі до знання.

Але і студенти, і викладач в сучасних умовах невизначеного статусу знання та Університету не можуть за потреби не піддавати сумніву цінність і цілі освіти та якості викладання у формі постійної, інколи на бекграунді, дискусії чи діалогу, які повинні, як зазначалося, насамперед, спонукати до думки, підтримувати відкритість питання сенсу.

Викладач не може просто адмініструвати студентів або ототожнювати себе з Культурою, Високою Культурою і повчати інших з цього обеліску, інших, яких він не помічає чи до яких ставиться в кращому випадку байдуже.

Спонукати до думки апелюючи до Іншого, можна під різними іменами – Успіху, Бога, Нації, Культури, Людини, Піднесеного, Мислення, Буття, Реального, Події, Традиції і т. д. і т. п. Важливо при цьому не лише визнавати студентів за рівних в діалозі чи дискусії, або бачити в них не тільки споживачів чи індивідів.

Важливо при цьому постійно створювати на лекціях та семінарах майданчик або сцену мислення, де вже ні в кого немає привілейованої точки зору, чи перспективи, де ніхто не може стати пророком Реальності, де стає видимим і зрозумілим можливість несумірності різноманітних голосів, де проявляється сама гетерогенність мислення, яка не належить ніякому конкретному носію логоса. Саме це дозволяє стилю викладання зберігати в тому числі критичний модус думки. А це в свою чергу означає, що не може на сьогодні існувати остаточна відповідь на питання, чим є викладання в Університеті Покращення, що не існує єдиного для всіх прийнятного стандарту цінності та якості, який би міг об'єднати міністерство, адміністрацію, студентів та викладачів.

Викладачі знають, що подія мислення може відбутися на якомусь семінарі, а на іншому може не статись. Гарантувати можливість цієї події, відчувати відповідальність за її появу

в ситуації, коли студенти намагаються, щоб було почуто те, щодо чого викладач впевнений в неможливості його висловлення в прийнятній усім формі. Викладач радше не переконуює студентів у правоті чи істинності поглядів, про які він оповідає, а намагається зацікавити, захопити ними інших, продемонструвати їх красу або можливість їх використати для власного дослідження чи навіть життя.

Можливо, ситуацію викладача краще описувати не як стан первинного неоплатного боргу перед іншими та Іншим а ля Левінаса, який до того ж неможливо наперед визначити та вичислити, а через фігуру та образ *Catcher in the Rye*, де викладач намагається не дати студентам звалитися в своєрідну безодню знання, в ситуації його профанації та надвиробництва, через сумісне намацування траєкторій та орієнтирів у цьому сумісному падінні.

Студенти з їх внутрішнім мовленням на заняттях постійно ведуть переклад ідіолекту викладача на свій ідіолект. При цьому звичайно, ніякого прямого значення вони не отримують, воно змінюється від ідіолекту до ідіолекту, що вписує принципову несумірність у цей віртуальний майданчик мислення. Викладач ніколи не знає, як саме відгукнеться його слово, та важливо, щоб сама подія мисленневого резонансу постійно тривала. Водночас це означає, що вміння задавати питання є більш важливим, ніж давати відповіді.

Одним із значущих компонентів стилю викладання є вміння оповідати. Воно пов'язане насамперед із вмінням передавати досвід, зокрема, інтелектуальний досвід, а не тільки фахову інформацію, для отримання якої сьогодні достатньо багато інших і кращих каналів, ніж лекція та семінар чи розмова з викладачем.

Скажімо, оповідь про досвід життя в радянській культурі безпосередньо пов'язана в тому числі з суб'єктивним аспектом цього досвіду для тих, хто жив у цій культурі. Але й розповідати про життя св. Алексія потрібно так, ніби ви здатні відчувати, зрозуміти і передати цей досвід своїм слухачам, навіть якщо він цілком належить сфері уявного. Проте без бажання чи пристрасності передати досвід цього життя так, ніби він абсолютно реальний, годі очікувати значущого відгуку від студентів.

Тобто перед нами два різновиди оповідати і два вміння, необхідні викладачу: вміння розповідати про досвід, пов'язаний

з власним життя викладача, і вміння розповідати про досвід, отриманий через емпатію до чужих культурних світів, віді-рваних від нашого інколи на тисячі років. Часто ці оповіді чи вміння перегукуються і змішуються.

Дотичним до цього вміння залишається вміння викладача подавати матеріал з однієї перспективи чи точки зору, разом з умінням переходити чи ковзати поміж різними перспекти-вами чи точками зору, власне, не надаючи жодній з них ха-рактеру постійного та стабільного опертя, культурного, мета-фізичного, ідеологічного чи будь-якого іншого.

Однак завжди ці оповіді врешті-решт орієнтуються на лю-дину, спрямовані на здатність не просто розбиратися в куль-турі, а на здатність розібратися в тому числі і зі своїм життям. Культурологія дає можливість отримання не тільки фаху чи доступу до нього, вона опікується і осмисленням та передачею досвіду, що близький до самих життєвих чи культурних ра-мок, у межах яких можна буде реалізувати цей фах. Адже практичні інтереси студентів інвестуються не тільки у фахові вміння, але й у питання того, як найкраще прожити своє за-вжди таке коротке життя, що означає ось це краще життя, як використати свої завжди недостатні ресурси задля реалізації свого суб'єктивно кращого життя.

Кращі викладачі – це викладачі зі стилем та здатністю оповідати, що орієнтовані на побудову власного Bildung сту-дентів, навіть якщо матеріал занять напряму і не торкається цих питань. Студенти не приходять в академію з готовим списком книг та статей, які їм потрібно прочитати, тільки в процесі навчання, в спілкуванні з викладачами вони форму-ють і переписують цей список. Тобто викладач і далі створює умови для появи студента як автономного та незалежного ін-дивіда, хоча це стає тільки одним з багатьох пріоритетів, яки-ми він може послуговуватися.

Можливість хоч якимось чином пов'язувати виклад мате-ріалу з власним досвідом для того, щоб передати його іншим, вигідно відрізняє оповідь викладача від текстів хай навіть ним написаних. Здатність автора втручатися у вже написа-ний і виданий текст мінімальна порівняно з можливістю ви-кладача постійно коригувати свою оповідь. Текст ізольований від автора і живе своїм власним життям.

Коли викладач розповідає історію св. Алексія, найважливі-ше на початку дати суху канву подій і перипетій без всіляких

теоретичних чи психологічних пояснень. Чиста без пояснень оповідь змушує слухачів самим пояснити собі те дивне, незрозуміле, що сталося з протагоністом. Власне, саме чиста оповідь найбільше спонукає до думки. Наступні концептуальні обрамлення цієї історії завжди будуть залишати слухачів із відчуттям недостатності будь-яких теорій щодо неї.

Саме суха історія, викладена без всіляких вишуканостей і тонкостей, часто запам'ятовується найкраще і найлегше впливається у власний досвід слухачів. Інколи ця оповідь значною мірою тримається на ритмі, силі голосу чи тональності, на якій вона ведеться. Інколи вона вимагає повільного темпу, який сьогодні вже ніби не може дозволити собі викладач, від якого вимагають викласти якомога більше інформації за якомога менший час.

Гуманітарне знання постійно розміщує нас навколо своїх найбільш значущих осей – смерті, швидкоплинності життя, його якості, можливості жити інакше – і тому не може орієнтуватися лише на фахові, ремісничі вимоги до матеріалу курсів. Але доречна та якісна оповідь – це не тільки якась абстрактна гуманітарія. Вона поєднує досвід викладача з можливістю наступного досвіду слухачів, прив'язує їх дійсні теперішні інтереси до того, про що розповідається.

Стиль безумовно споріднений з «духом легкості», без опанування яким викладач приречений на офіційну серйозність у викладанні у манері «вищих людей». До цієї серйозності викладача можуть підвести самі умови викладання в Університеті, та в будь-якому випадку він повинен не допустити особистого «вигорання», знайти та винайти прийоми і способи залишатись «живим», зберігати ставлення до матеріалів своїх курсів як вічно нових. Це звичайно елементарні речі, своєрідна викладацька гігієна, яка чомусь часто не враховується.

Та які б візріці ігор духу чи ігор розуму не обирав викладач та студенти для себе в ситуації глобального «поза етикою», скажімо, «Гру в бісер» Германа Гессе чи «Мейдзін» Ясунарі Кавабати, важливо нагадувати собі, що вони не обмежуються стінами академії, а точніше, ці стіни в житті студентів з кожним роком можуть посуватися чимраз далі.

Колись могилянець і викладач Григорій Сковорода писав: «Мнози глаголют, что ли дѣлает в жизни Сковорода? Чем забавляется? Аз же о Господѣ радуюся. Веселюся о Бозѣ, Спасѣ

моем... Забава, римски – *oblectatio*, еллінски – діатріба... єсть корифа́, и верх, и цвѣт и зерно челоуѣческія жизни. Она єсть центр кажда́я жизни. Всѣ дѣла коеяждо жизни сюда текут, будьто стебліє, преобразуєся в зерно» [6].

Пізнання і навчання як висока, щоб не сказати сакральна університетська гра, «весела наука», «час вільний для», а не «час вільний від» – саме на те, щоб ці красиві слова відповідали тому, що має присутність на лекціях, семінарах чи в дослідницькій роботі, і спрямоване викладання зі стилем, нехай і як не/можлива декларація намірів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Парафраз цитати з книги Біла Рідінґса «Університет в руїнах»: Readings B. The University in Ruins. Fourth Printing, 1999. Harvard University Press. 238 p. P. 126.
Роботи та ідеї Б. Рідінґса, Ф. Анкерсмита, Ж.-Л. Нансі, В. Беньяміна, С. Зонтаґ, Б. Ленґа автор розділу використав у найбільшій мірі для написання розділу про стиль викладання в сучасному Університеті Покращення (мій переклад поняття Б. Рідінґса «The University of Excellence»).
2. Гинзбург Л. Записные книжки. Воспоминания. Эссе. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2002.
3. Там само. Переклад автора.
4. Людвиг Витгенштейн: Воспоминания (Норман Малкольм) // Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель (Аналитическая философия в культуре XX века). Издательская группа «Прогресс», Культура, 1993.
5. Платон. Бенкет / із давньогрецької переклала Уляна Головач.
6. Сковорода Григорій. Повне зібрання творів : у 2 т. Київ, 1973. Т. 1. С. 307. На цю цитату я натрапив у роботі Леоніда Ушкалова: На риштованнях історії української літератури: дещо про рецепцію нашої класики. Львів : Центр гуманітарних досліджень ; Київ : Смолоскип, 2007. 56 с. («Університетські діалоги», № 3).