

ти «менше вихідних передумов і обмежень – більше всебічного аналізу».

Для завершення доречно звернутися до слушної думки Бертона Р. Кларка, сформульованої в його відомій книзі «Система вищої освіти: академічна організація в кросс-національній перспективі», де говорячи про масштаб і темпи змін у системі вищої освіти, він зауважив: «Багато людей і груп, починаючи з політиків, зацікавлені в тому, щоб обіцяти великі та швидкі результати, оскільки вони ведуть конкурентну боротьбу за симпатії до них на політичній й бюрократичній аренах. Але системи, які повинні витлумачити, втілити і проводити в життя широкий діапазон суперечливих цінностей, повинні мати скромні очікування відносно можливої реалізації якої-небудь однієї мети... Але річ не лише у швидких змінах. Річ також у тиску, що чиниться зсередини та ззовні важливими цінностями, котрих стає все більше й більше. Невизначеність виникає в результаті більш повного, ніж коли-небудь раніше, зіткнення з викликами одночасно рівності, успішності, свободи й лояльності. Скромні очікування дозволяють прилаштуватися до цієї амбівалентності ситуації і є реакцією на неї»⁹.

Успіх в умовах такої ситуації здатен прийти лише до людей, спроможних сформувати в собі таку системоутворювальну якість, як самостійність у поведінці та творчій діяльності, здатність швидко та гнучко реагувати на зміни зовнішніх і внутрішніх умов та бути завжди готовими ініціювати й сприяти інновації.

⁹ Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 321.

ПРИРОДНЕ ПРАВО НА ВИЩУ ОСВІТУ, АБО ЯКИХ ЗМІН ПОТРЕБУЄ СУЧАСНИЙ УНІВЕРСИТЕТ, А ЩО НЕ МАЄ ЗМІНЮВАТИСЯ НІКОЛИ

Михайло Бойченко

Природне право передбачає певні притаманні людині від народження запити й можливості реалізації цих запитів. Оскільки говоримо саме про людину та її природу, до якої, не лише з погляду біологів як дослідників *Homo sapiens*¹, але й за свідченням Гегеля², входить розум та користування ним, тому право на розвиток власного розуму теж належить до таких природних прав людини. Здається, ще з античності ні в кого не викликало сумнівів щодо того, що більше людина зуміла розвинути власний розум, то більше людиною вона є. Утім, для розвитку людини важливий не лише розум, але й інші її здібності – чуттєві, вольові тощо. Право на освіту є правом на розвиток людини як майбутньої успішної особистості й члена суспільства, тобто правом на пайдею. В античному світі пайдея містила в собі те, більшості з чого сьогодні дитина на-

¹ Койн Дж., *Чому еволюція правдива*, пер. з англ. Т. Цимбала. Київ: Наш Формат, 2015, 288 с.

² Гегель, Г. В. Ф., *Основи філософії права, або природне право і державознавство*, пер. з нім. Р. Осадчук, М. Кушнір, Київ: Юніверс, 329 с.

вчається вже в молодшій школі. А для античного суспільства завершальні етапи пайдеї були вже чимось близьким до сучасної вищої освіти. Мова йде про досягнення в освіті того ступеню самодостатності, коли вона вже не стільки обслуговує окремі практичні потреби людини, скільки впорядковує її життя в цілому й відкриває перспективи суттєвих особистісних і соціальних змін на краще як результат створення нових знань. Вищою освітою тому варто називати ту системну освіту, яка сама починає продукувати нові знання, і яку може організовано надавати суспільство особистостям. Із часів середньовіччя вища освіта стала стійко асоціюватися з університетами, але так було не завжди й не в кожному суспільстві, та й сьогодні стандарти вищої освіти, попри глобалізацію, ще можуть доволі сильно відрізнятися в різних країнах. Університети на сьогодні ще виконують в цілому свою місію надання вищої освіти, але вже не перше десятиліття філософи й інтелектуали звертають увагу на глибоку кризу, яку переживає сучасний університет як соціальний інститут³. Справді, усе більше можливостей з'являється для отримання вищої освіти дистанційно, причому не за університетською програмою, а на власний розсуд підбираючи курси з різних університетських та незалежних освітніх програм і різних спеціальностей. Усе частіше кращу суспільну кар'єру мають саме ті, хто обрав індивідуальний маршрут отримання вищої освіти, а не студенти університетів. Сучасне суспільство так системно організувало умови для індивідуального навчання на рівні вищої освіти, що її, здається, уже можна отримувати й без університетів. А подекуди суспільного успіху досягають ті, хто взагалі не мав причетності до вищої освіти в будь-яких її формах. Чи означає це «смерть» університетів? Чи це є лише кінцем панування університетів у сфері вищої освіти? Чи, можливо, це лише знаменує суттєве

³ Риддингс Б., *Університет в руїнах*, пер. с англ. А. М. Корбута, Москва: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010, 304 с.; Searle J. R., *The Campus War: A Sympathetic Look At The University In Agony*, New York: World Pub. Co., 1971, 256 p.

переосмислення ролі й місця університетів у сучасній системі освіти? Для того, щоби відповісти на ці питання, необхідно зробити ревізію всіх тих завдань університетської освіти, які ми звикли вважати раз і назавжди визначеними імператором Наполеоном, професором Вільгельмом фон Гумбольдтом, кардиналом Джоном Ньюменом, професорами Хосе Ортегою-і-Гасетом, Карлом Ясперсом, Ярославом Пеліканом і, можливо, ще кількома світовими авторитетами. Точніше, відповіді на ці питання стануть самоочевидними за умови належного переосмислення й реконцептуалізації завдань сучасної університетської освіти.

Тому спочатку маємо накреслити ті обриси університетської освіти, які впливають із її нібито трансісторичної сутності, які визначають її конституцію, станову будову, а вже потім повернемося до прагматичних її завдань і можливостей.

До конститутивних завдань університетської освіти має належати масштабність, концептуальність та фундаментальність отриманих студентами знань. Це, здавалося б, самоочевидні речі, однак кількість і розмаїття тих кривотлумачень, які вони отримали, змушують знову чітко прояснити, що ці характеристики знань означають сьогодні для нас. Крім того, у результаті такого «виправлення імен» варто досягнути ясності, що усі ці характеристики є взаємообумовленими й недієвими поодиночі.

Масштабність університетських знань зовсім не означає того, що треба вчити якомога більше. Ще Геракліт застерігав, що «накопичення знань розуму не навчає»⁴. І в давні часи, коли було важко, але все ще можливо отримати енциклопедичні знання, зовсім не обов'язково були розумними, а тим більше геніальними навіть ті особистості, яким за наявності відповідного природного обдарування, наполегливості та за сприятливих життєвих обставин вдавалося опанувати основними знаннями практично в усіх напрямках людського пізнання. Що

⁴ Тихолаз А. Г., *Геракліт Темний з Ефеса: філософ та його вчення*, в: «Наукові записки НаУКМА: Філософія та релігієзнавство», 1996, Т. 1, С. 12.

вже казати про наш час, коли лавиноподібне накопичення інформації з величезними складнощами піддається не те, щоби повноцінному пізнанню, але хоча би класифікації й типологізації навіть вузькоспеціалізованими фахівцями. Тож «знати все» просто неможливо. Але знати «в принципі» про все є амбіцією сучасної науки, а отже й вищої освіти. Макс Вебер твердив: «прогресуюча інтелектуалізація та раціоналізація не означають збільшення знань про ті загальні життєві умови, у яких ми існуємо. Вона означає дещо інше, а саме – знання й віру в те, що варто тільки *забажати*, і в будь-який час про все це *можна* дізнатися; що немає, зрештою, ніяких таємничих, непередбачуваних сил, які тут діють, і що, навпаки, усіма речами можна в принципі *оволодіти шляхом розрахунку*»⁵. Але чи може полягати завдання університетської освіти лише в тому, щоби укорінити в студентів таку «наукову віру»? Вочевидь, ні. Така «наукова віра» сама можлива лише тоді, коли студент має для неї достатньо раціональних підстав. Ключовим тут є слово «достатньо»: скільки саме і які підстави мають бути достатніми для впевненого орієнтування в океані сучасних і космічних майбутніх знань?

Варто звернутися до феноменологічного терміну «горизонт». Можна сказати, що завданням університетської освіти є сформулювати науковий горизонт осмисленого орієнтування у світі на зміну буденному горизонту осмисленості. Саме у цьому сенсі Едмунд Гусерль говорив про філософію як найбільш «строгу науку», адже саме філософія чітко вказує на те, що може бути горизонтом пізнання й на природу смислів і осмисленості як таких, тоді як спеціальні науки лише підтверджують «демаркацію» тієї чи тієї ділянки кордонів осмисленості всередині зафіксованого філософією горизонту осмисленості. Наука, поміж виконання інших своїх більш ситуативних завдань, підтверджує експериментально також частини лінії

⁵ Вебер М., *Про внутрішнє покликання до науки*, пер. з нім. О. Погорілого, в: Вебер М., Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика, Київ: Основи, 1998, С. 316.

горизонту, точніше вектори наближення до цієї лінії, оскільки сама лінія горизонту осмисленості знаходиться за межею емпіричного досвіду.

Ці вектори не є чимось довільним чи суто умоглядним. Їх розробляють спеціалізовані дослідники в рамках спільного для всіх членів суспільства «символічного універсуму», який досліджували Альфред Шюц⁶, Пітер Бергер та Томас Лукман⁷. Символічний універсум є інструменталізованим знанням смислового горизонту: якщо Гусерлеві смисли існують нібито самі по собі, відсилаючи до чистих феноменів, то символічність людського пізнання базується на конкретних інтерпретаціях учасників соціальної взаємодії. Така символічність у своїх найважливіших структурних елементах, як правило, інституалізується, і науковці, і професори університетів якраз і виступають своєрідними «провідними інженерами» серед того «технічного персоналу», який забезпечує понятійне забезпечення функціонування цих інститутів.

Уже в рамках цих смислового горизонту та смислового універсуму можна творити ту чи ту «картину світу», про яку писав Мартин Гайдегер⁸. Якщо ще для самого Гайдегера ця картина світу видавалася чимось єдиним і спільним для всіх науковців, на кшталт символічного універсуму для всіх членів суспільства, то вже нині стає очевидним, що якщо не кожна сучасна наука (поки що в усякому разі), то практично кожна галузь наукового пізнання вибудовує власну картину світу.

Отже, кожному, хто отримує університетську освіту, потрібне обов'язкове знання філософії, для опанування адекватним розумінням самого завдання масштабування знання.

⁶ Шюц А., Лукман Т., *Структури життєсвіту*, пер. з нім. Вахтанга Кебуладзе, Київ: Український Центр духовної культури, 2004, 560 с.

⁷ Бергер П., Лукман Т., *Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания*, пер. с англ., вступление Е. Д. Руткевич, Москва: Медиум, 1995, 324 с.

⁸ Хайдеггер М., *Время картины мира*, в: Хайдеггер М., *Время и бытие: Статьи и выступления*, Москва: Республика, 1993, С. 41-63.

Ясне бачення тим, хто отримує університетську освіту, масштабів людського пізнання передбачає досягнення певного рівня розвитку свідомості, того, що філософи називають формуванням світогляду, а точніше рефлексивним виявленням наявних у кожної людини, але зазвичай неявних, прихованих від неї самої граничних переживань-екзистенціалів щодо її позиціонування у світі. Таке позиціонування потребує досягнення відчуття на власному досвіді горизонтів осмисленості, до яких підійшло на сьогодні людство. Наступним кроком має стати з'ясування принципів побудови символічного універсуму можливих знань людини. Причому цей символічний універсум постає не як певна територія, але як набір пізнавального інструментарію – категорій і базових понять будь-якого осмисленого пізнання. Символічний універсум виконує щодо внутрішньої структури будь-яких можливих людських знань ту ж функцію, яку й смислові горизонти щодо всього масиву цих знань – визначає умови її можливості як форми її реально-го втілення.

Університетська освіта має формувати *концептуальне мислення*, квінтесенцією якого є філософія. Свого часу ми вже висловлювалися з цього приводу⁹ (Шашкова та ін., 2018, с. 8), тому зараз відтворимо свою аргументацію, доповнивши її в кінці міркуваннями щодо контексту загальноуніверситетських завдань філософії як дисципліни викладання.

На перший погляд, нелегко відрізнити справжню філософію від схожих на неї за проблематикою та часто навіть за термінологією довколафілософських розмислів. Інколи й самі філософи починають так захоплюватися популяризацією філософії серед широкої публіки, що втрачають строгість застосування філософської методології, наповнюють філософський словник понятійно непрясленими термінами та туманними

⁹ Шашкова Л., Губерський Л., Приходько В., Баумейстер А., Ільїн В., Бойченко М. та інші, *Філософія у публічному просторі*, «Філософські проблеми гуманітарних наук», Київ: ВПЦ «Київський університет, 2018, № 2 (28), С. 5-13.

метафорами, які не мають ані однозначного ціннісного призначення, ані хоча би натяку на функціональні зв'язки з поняттями.

Інколи видається нескладним відтворювати практику філософування у стилі Гайдегера чи міфологізації за зразком Толкієна, філософських проповідей Гілберта Кійта Честертонна чи правової метатеорії Лео Штрауса, філософії логіки Уїларда Куайна чи релігійної філософії Христа Янареса, мистецтвознавчих студій Умберто Еко чи філософії прав людини Мішеля Фуко, політичної аналітики Ноама Чомського чи економічних провидінь Маршала Маклюєна. Однак без глибокого знання оригіналів з історії філософії та літератури, науки та мистецтва, релігії та політики, економіки та права, знання світової та вітчизняної історії такий автор гарантовано потрапить на псевдо-філософські манівці, які лише за зовнішньою подобою нагадуватимуть філософування.

Питання полягає не в тому, чи можна виходити за рамки строго академічного дискурсу й академічного кола спілкування – це, безумовно, потрібно як самим філософам, так і суспільству – але такі подорожі мають збагачувати обидві сторони, а не збіднювати. Філософу варто нести в суспільство справжні філософські смисли й орієнтири і збагачувати усіх зацікавлених філософією відчуттям ціннісного смаку та понятійної культури. А суспільство не лише живить філософів новою драматичною мотивацією й несподіваними сюжетами для осмислення, але й саме в особі філософів отримує своїх невтомних, але доброзичливих критиків, які непомітно формують не лише суспільні смаки, але й суттєво коригують майбутній порядок денний не тільки для наукової, але й для інших нефілософських спільнот.

Насправді, відрізнити академічний підхід від неакадемічного – завдання важливе, але вторинне. Адже і всередині академічного середовища трапляються випадки більш чи менш акуратних з точки зору оформлення наукового стилю письма текстів і їх авторів, які все ж по-справжньому не можна наз-

вати філософами. Філософ – дослідник, який здатен до концептуалізації. Є не так мало науковців, особливо серед видатних дослідників-першовідкривачів, які також демонструють блискучі зразки філософського мислення як елемент своїх науково-теоретичних і загальнометодологічних розробок. Досить згадати видатних фізиків ХХ століття – Альберта Ейнштейна, Вернера Гайзенберга, Нільса Бора, математиків Георга Кантора, Курта Гьоделя, Альфреда Уайтхеда та багатьох інших вчених, які дали світу прекрасні філософські ідеї. Однак усе ж концептуальне мислення – це відмітна риса саме для філософів. Тут концептуальність є нормою, а не винятком із правила, властивим переважно геніям. У науках достатньо деякої іскри концептуальності для успіху. У філософії неможливо мислити наполовину концептуально, чи менше, чи навіть більше, ніж наполовину: тут або мислиш вичерпно концептуально й тоді ти філософ, або ти не здатен на концептуалізацію й тоді ти не філософ. Скільки би текстів із використанням філософських термінів не написала людина, які б огляди й порівняння не робила – якщо ці терміни не мають понятійної основи, якщо не досягнуто у пізнавальній настанові формування цілісного концептуального каркасу, базованого на філософських категоріях, текст буде розпадатися в кращому разі на окремі цікаві судження, але аж ніяк не буде філософським текстом, а його автор не буде філософом. Результатом цього близького, схожого на філософію розмірковування ніколи не буде філософська позиція, бо філософська позиція неможлива без концептуалізації. Відповідно, і у високій теорії, і в прикладних, практичних питаннях або наявна концептуальна основа, і тоді присутня справжня філософія, або ця концептуальна основа відсутня, і тоді не врятує ніяка аналітика, метафізика та інші філософські словники й формальне звернення до філософської методології. А з іншого боку – не врятують також ніякі судомні спроби знайти філософію у «простоті» й «щирості» практики. Як теорія залишиться казуїстикою й грою в слова без концептуальної основи, так і практика буде набором незв'язних, непос-

лідовних, псевдо-контекстуальних рішень, якщо за ними не буде концептуальної позиції, яка забезпечує послідовність і системність у будь-яких регіональних онтологіях та яких би то не було спеціальних і специфічних контекстах.

Чи може концептуальне мислення бути програмованим результатом навчання? Лише до певної міри. Звісно, навряд чи можливо стверджувати, що така здатність до концептуалізації зумовлена певним геном чи навіть набором генів. Швидше можна очікувати, що кожна людина більшою або меншою мірою здатна до концептуалізації. Але статистично можна впевнено стверджувати, що реалізує таку здатність все ж значна меншість людства. Цю статистику подають написані філософські твори, які отримали визнання, підтверджене тиражами книжок і рейтингами цитування. Для перформативного прояву концептуального мислення необхідні не лише генетичні сприятливі обставини, але й дружнє до критичного мислення культурне середовище виховання, належна освіта, орієнтована на заохочення творчих пошуків і вивчення кращих зразків концептуального мислення. Але головне – потрібне непереборне бажання самої людини мислити концептуально. Адже якщо будь-кому вдасться хоча би в незначному ступені відчувати насолоду від того, наскільки просто можна вирішувати дуже складні проблеми завдяки концептуальному їх подоланню, тоді важко людину утримати від прагнення розвинути в собі цю здатність. З іншого боку, тому, хто хоча би раз виявився здатним на власну концептуалізацію, стає важко, якщо не неможливо, мислити неконцептуально. Увесь світ для такої людини з множини речей та знань перетворюється на єдину матрицю з багатьма варіаціями, кожна з яких постає як рецепт конструювання реальності.

Отож, завдання не в тому, щоб усіх перетворити на філософів. Вони постійно продукують нові матриці конструювання реальності, тоді як вченому достатньо пережити одного разу концептуальний інсайт, а саме – ясне бачення простого загального зв'язку всіх явищ, які входять до предмету його нау-

ки. Такий інсайт переживали Ісаак Ньютон, коли отримав удар яблуком по голові та Дмитро Менделєєв, коли уві сні побачив свою знамениту періодичну таблицю. Філософський аспект їхнього інсайту полягав не в особливих тілесних переживаннях, які слугували тригером їхніх відкриттів, а в тій загальній філософській налаштованості, спрагlostі універсального раціонального рішення для тих проблем, які вони інтуїтивно оцінювали як однотипні. Щоби здобути таку налаштованість конче необхідно переповнити свій досвід фаховими знаннями, у тому числі й передусім – емпіричними. Однак це лише необхідна підстава. Достатньою підставою є та концептуальна іскра, яка надає життя цьому накопиченому масиву (big data) спеціальних знань. Таку іскру викрешує близьке знайомство з уже наявним, напрацьованим раніше досвідом концептуального мислення, який можна черпати з двох основних джерел: історії цієї науки, акцентованої на ключових, етапних її відкриттях, а також вивчення релевантних до цієї науки філософських досліджень у їхньому історичному та методологічному розмаїтті.

Нарешті, що стосується *фундаментальності* університетської освіти, то мова йде про розкриття основ природи людини через освіту. Власне, цій темі значною мірою присвячена праця Лео Штрауса «Природне право й історія», у якій він у властивій йому місцями надто прямолінійній манері висловлювати категоричні практичні судження, а місцями з використанням риторичних і логічних лабіринтів (у найбільш важливих теоретичних питаннях) усе ж доволі цілеспрямовано обстоює переконання щодо наявності незмінної природи людини, яку можна й варто раціонально визначати й виявляти її незмінні прояви у численних й інколи доволі химерних її втіленнях¹⁰. Уже сама постановка питання про можливість однозначного трансісторичного визначення природи людини має фундаментальний характер, і тим більш фундаментальним постає

¹⁰ Штраус Л., *Естественное право и история*, Москва: Водолей Publishers, 2007, 312 с.

завдання донести до кожного й усіх, хто навчає й навчається, тверді знання щодо цієї природи й зробити ці знання основою освітнього процесу. Штраус лише натякає на таку освітню перспективу, однак його незмінно менторський безапеляційний тон непогрішимого експерта не залишає сумнівів щодо його імперативного ставлення до такої перспективи.

Видається недоречним тут докладно реконструювати зміст природи людини, як його бачив Штраус так само, як і формулювати власну версію з цього фундаментального питання. Але однозначно варто зауважити, що отримання вищої освіти в тому сенсі, який був нами зазначений на початку нашого тексту й розгорнутий у подальших наших аргументах, є атрибутивною характеристикою людини: той, хто не отримав вищої освіти в університеті чи самотужки, не є повною мірою й актуально людиною, а залишається людиною лише потенційно, реалізуючи себе лише частково, уривками. Згадуючи приклад, який наводить Платон про те, чи можна говорити про наявність обличчя, якщо маємо лише його частини або лише очі, або лише рот, або лише вухо тощо? Сократ у Платона вважає, що людина має прагнути цієї цілісності, хоча вона практично не доступна: «Чеснота – єдина, а те, про що ти запитуєш – її частини. – Чи у такому сенсі, запитав я, як частини обличчя – рот, ніс, очі, вуха, чи як часточки золота, які не відрізняються одна від іншої і від цілого, як тільки лише більшою чи меншою величиною? – Здається мені, Сократе, що в першому сенсі – як частини обличчя належать усьому обличчю. – А чи мають люди ці частини чесноти – один одну, інший іншу, чи той, хто має одну, обов'язково має й усі? – Жодним чином. Адже одні бувають мужніми, проте несправедливими, інші – справедливими, проте немудримися»¹¹. Тобто, якщо кожна конкретна людина не може повною мірою реалізувати природу людини, то в усякому разі, завдяки освіті вона хоча б отримує уявлення про те, куди має рухатися й на що розраховувати з наявними

¹¹ Платон, *Протагор*, пер. с древнегр. С. А. Ошерова, в: Платон, Собр. соч. В 4-х т. Т.1., Москва: Мысль, 1990, С. 418-476

у неї неминуче частковими знаннями. Повним знанням у людини може бути лише знання про неможливість опанування нею повними знаннями – ось зустріч Сократового вислову з парадоксом Епіменіда.

Свого часу Теодор Адорно розгорнув радикальну критику «напівосвіти», яка виявила практично недосяжність повноцінної освіти у масовому виконанні¹². Це повною мірою проявило себе у кризі сучасних університетів, їх стало надто багато, щоби вони могли надавати повноцінну освіту. Тож першим і найшвидшим виходом із ситуації для університетів є чистка власних рядів. Це скорочення кількості університетів має завершитися ближчим часом тим, що залишаться лише повноцінні університети, освіта в яких відповідає накресленим вище вимогам масштабності, концептуальності й фундаментальності знань, які вони надають. Усі інші заклади вищої освіти мають отримати інший статус спеціалізованих закладів вищої освіти, або організаційно приєднатися до повноцінних університетів. Такі трансформації не мають бути ініційовані «згори», адміністративно, або ж бути результатом економічного банкрутства, посилення правових обмежень на надання університетської освіти, не мають здійснюватися через посилення вимог до наукової діяльності всіх нинішніх університетів, на кшталт обліку здійснених тут і тепер епохальних наукових відкриттів у кожному університеті. Хоча все це легко може стати реальністю не лише для вітчизняної, але для кожної національної системи освіти й майже кожного університету, за винятком визнаних світових лідерів.

Університети, які виживуть (survived universities), не лише повернуть собі дещо примерклу славу центрів вищої освіти й наукових досліджень, але й мають перетворитися на справжні методологічні та організаційні управлінські вузли (hubs), які визначатимуть місце в загальній системі розподілу функціональних завдань системи освіти для всіх спеціалізованих

¹² Адорно Т., *Теорія напівосвіти*, пер. з нім. М. Култаєвої, «Філософія освіти», 2017, № 1 (20), С. 128-152.

закладів вищої освіти, надаватимуть найважливіші загальні навчальні матеріали для них, забезпечуватимуть тим самим загальну якість навчання в них, спрямовуватимуть ці заклади до практично значущих суспільних цілей. Цю функцію вони мали би вже давно виконувати, і нинішня криза університетської освіти значною мірою зумовлена фактичним нехтуванням самими університетами багато в чому виконанням цієї функції в останні десятиліття.

Що стосується альтернативних видів надання вищої освіти, то вони є не стільки конкурентами університетів (хіба що для псевдо-університетів, які і мають невдовзі трансформуватися або зникнути), скільки рясним плодючим ґрунтом ідей і кадрів, який оновлені університети будуть активно використовувати способом визрівання на ньому гідних залучення екземплярів. Те, що в цей ґрунт може потрапити значна частина представників закладів вищої освіти, які не зможуть одразу адаптуватися до змін – неминуча реальність, однак не завжди трагедія, а нерідко просто виклик, на який справді талановиті професори й студенти знайдуть гідну відповідь, а менш талановиті скоригують свою завищену самооцінку. У будь-якому разі, не варто боятися розмаїття закладів вищої освіти, які може представляти приватна сфера. Їх, як завжди, краще врегулює ринок, аніж будь-які наукові дослідження й політичні програми. Буде суспільний попит – буде й потреба на ту освіту, яку надаватимуть ці заклади. У будь-якому разі справжні університети мають не стільки наздоганяти суспільний попит, скільки формувати його. У цьому й полягає їхня відмітна особливість.

Як свого часу висловлювався мудрий Конфуцій: «Шляхетний муж обережний щодо того, чого не знає. Якщо імена неправильні, то слова не мають під собою підстав. Якщо слова не мають під собою підстав, то не можна здійснювати справи. Якщо справи не можна здійснювати, то ритуал і музика не процвітають. Якщо ритуал і музика не процвітають, покарання не застосовують належним чином. Якщо покарання не застосову-

ють належним чином, народ не знає, як себе поводити. Тому шляхетний муж, даючи імена, повинен вимовляти їх правильно, а те, що вимовляє, правильно здійснювати. У словах шляхетного мужа не має бути нічого неправильного»¹³. Університет в особі кращих його представників постійно має давати імена речам, тим, які є, а особливо тим, які ще мають бути й будуть, і серед цих імен головним завжди має бути власне ім'я кожного університету.

Література:

1. Адорно Т. Теорія напівосвіти / пер. з нім. М. Култаєвої. «Філософія освіти», 2017. № 1 (20). С. 128–152.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / пер. с англ., вступление Е. Д. Руткевич. Москва : Медиум, 1995. 324 с.
3. Вебер М. Про внутрішнє покликання до науки / пер. з нім. О. Погорілого. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика, Київ : Основи, 1998. С. 310–337.
4. Гегель, Г. В. Ф. Основи філософії права, або природне право і державознавство / пер. з нім. Р. Осадчук, М. Кушнір. Київ : Юніверс. 329 с.
5. Койн Дж. Чому еволюція правдива / пер. з англ. Т. Цимбала. Київ : Наш Формат, 2015. 288 с.
6. Конфуций, Лунь юй / пер. с кит. Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах, т. 1. М. : Мысль, 1972. С. 139–175.
7. Платон Протагор / пер. с древнегр. С. А. Ошерова. Собр. соч. В 4-х т. т. 1. Москва : Мысль, 1990. С. 418–476.
8. Риддингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. Москва : Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
9. Тихолаз А. Г. Геракліт Темний з Ефеса: філософ та його вчення. «Наукові записки НаУКМА: Філософія та релігієзнавство», 1996, т. 1. С. 5–23.
10. Хайдеггер М. Время картины мира. *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва : Республика, 1993. С. 41–63.

¹³ Конфуций, Лунь юй пер. с кит. в: Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах. Том 1. М.: Мысль, 1972. С. 161-162.

11. Філософія у публічному просторі / Шашкова Л. та ін. «Філософські проблеми гуманітарних наук». Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. № 2 (28). С. 5–13.

12. Штраус Л. Естественное право и история. Москва : Водолей Publishers, 2007. 312 с.

13. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / пер. з нім. В. Кебуладзе. Київ : Український Центр духовної культури, 2004. 560 с.

14. Searle J. R. The Campus War: A Sympathetic Look at The University In Agony. New York : World Pub. Co., 1971. 256 p.