

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ І ОСВІТИ

<https://doi.org/10.26565/2226-0994-2026-74-4>

УДК: 1:37

Сергій Голіков

ФУНДАМЕНТАЛЬНІСТЬ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ЧИ АРХАЇЗМ?

У статті розглядається проблема фундаментальності філософської освіти в контексті сучасних трансформацій університетської освіти, зумовлених процесами маркетизації та комодифікації. Автор доводить, що в умовах запровадження індивідуальних траєкторій навчання, дистанційних форм, скорочення аудиторних годин і зміщення акцентів на «корисність» знань вимога фундаментальності часто сприймається як архаїчна, що ускладнює виконання філософією її ключових функцій. У роботі системно проаналізовано роль фундаментальної філософської освіти як детермінанти життєвої позиції особистості, чинника утвердження духовності, підґрунтя універсальності мислення й цілісності університетської освіти. Особливу увагу приділено розрізненню філософської освіти у широкому сенсі (як гуманітарної складової підготовки фахівців різних спеціальностей) та у вузькому сенсі (як фахової підготовки майбутніх філософів). Аргументовано, що спроби редукувати філософську освіту до спрощених технік філософського дискурсу або замінити її «трендовими» дисциплінами нівелюють її світоглядний і методологічний потенціал. Окремо висвітлено виклики, пов'язані з дистанційним навчанням, що утруднює діалогічну природу філософування, а також із доступом до магістерських програм для осіб без базової філософської освіти. Автор підсумовує, що фундаментальність філософської освіти не є архаїзмом, а залишається актуальною визначальною рисою вищої школи, оскільки саме вона забезпечує системність знань, розвиток критичного мислення, формування цілісного світогляду й духовну стійкість особистості в умовах соціальної невизначеності.

Ключові слова: фундаментальність, філософська освіта, університетська освіта, духовність особистості, світоглядні компетенції, гуманітаризація вищої школи, цілісність і системність знання, індивідуальна траєкторія навчання, фахова підготовка філософів.

Маркетизація та комодифікація освіти [Голіков, 2022] в сучасних українських умовах є не тільки процесами болючими та актуальними, але й соціально загрозливими до стану алармізму. Справа в тому, що як процес, що заторкує найфундаментальніші підстави організації, комодифікація поставила під сумнів історично найстійкіші й найтрадиційніші аспекти освіти взагалі й філософської освіти зокрема. Це стосується і такого виміру, як пропорційність представленості фундаментальності в освіті – фундаментальності, яка є історично «супротивником», опонентом, «заміслювачем» комодифікованих і комодифіковуваних практик і продуктів освітньої діяльності.

Фундаментальність філософської освіти ще більше проблематизується самим сучасним станом університетської освіти в цілому. З одного боку, критерії і стандарти університетської освіти в результаті запровадження індивідуальних траєкторій навчання стають більш рухливими, розмитими, остаточно невизначеними. А отже – роль і місце філософії в університетському освітньому процесі певним чином змінюється, трансформуючи зміст і сутність університетської освіти [Губерський, 2013]. З іншого боку, відмінною рисою університетської освіти за самою її природою є її універсальність. З цієї точки зору Т. Жижек влучно зазначає: «Якщо традиційно під універсальною освітою розуміли фундаментальні, системні та повні знання, які формують цілісну картину світу у тих, хто отримав університетську освіту, то зараз поняття «універсальний» здобуває синонімію слову «поверховий, легковажний, такий який знає всього потроху» і навіть не є

вужькоспеціалізованим фахівцем» [Жижко, 2010, с. 321]. Зрозуміло, що в такому дискурсі вимога фундаментальності філософської освіти починає конотувати з архаїкою і може навіть з оцінками як такої, яка якщо не перешкоджає отриманню університетської освіти, тоді принаймні утруднює цей процес, обтяжує здобувачів зайвим навчальним навантаженням, спрямовує у хибному напрямку, займає місце (в хронотопі, в практиках, тощо), яке можна відвести під більш «корисне».

Фундаментальність філософської освіти проблематизується і тим, що філософія, як і математика, постають в освітніх практиках областями межових смислів і структур мислення, які принципово не мають можливості бути редукованими до вульгаризованих і спрощених викладів без суттєвої втрати смислу, в том числі й смислу, побудованого на формі філософування. Якщо фізика й соціологія, хімія та психологія, біологія та географія завжди мають можливість «звернутися» до «конкретики», прикладів, технологізацій, тоді як у філософії фундаментальність є її базовим доменом без можливості повноцінного вибору. Але це саме по собі ставить питання про ідентичність, саме існування, самовідтворення філософії.

Отже, проблема фундаментальності філософської освіти постає актуальною в умовах трансформації сучасної університетської освіти. Метою нашого дослідження є (пере)осмислення фундаментальності філософської освіти в актуальних умовах глобалізованої та комодифікованої освіти, зокрема й української системи освіти.

Фундаментальність філософської освіти визначається за своєю природою тим, що філософська освіта:

- є детермінантною життєвої позиції особистості, стаючи *фундаментом*, підставою, основою для вироблення власної позиції, її розбудови й обґрунтування;
- утверджує відповідний рівень духовності в житті людини й суспільства, де духовність ми розуміємо як рівень розвитку особистості, на якому виникає пошук ідеалів, моральних цінностей, самовдосконалення, смислу життя [Маценко, 2010];
- орієнтує на ціннісно-мотиваційне опредметнення ідеї майбутнього соціального розвитку, оскільки саме фундаментальність створює передумови для максимальної свободи розвитку будь-якої соціальної системи, витворюючи соціальний і антропологічний субстрат для високої лабільності й модифікованості цієї системи;
- виробляє універсальність, що на рівні «фенотипу» практик освіти репрезентується зокрема через її гуманітарний зміст і гуманістичний характер; (див. [Губерський, 2013, с. 8]), але не тільки: адже фундаментальність філософської освіти дозволяє осмислювати сутнісно різні явища крізь призму гомологій форми, змісту, проявів, епіфеноменів тощо, тим самим отримуючи методологію мислення про світ як про цілісність, як про універсум;
- забезпечує цілісність і системність університетської освіти.

Філософська освіта як детермінанта життєва позиції особистості суттєво впливає на формування світогляду людини, її ціннісних орієнтирів і уподобань, сприяє розумінню людиною зовнішніх і внутрішніх процесів, орієнтує в ситуації вибору життєвої мети й шляхів її досягнення. Без такого вона буде не філософською освітою, а освітою з технік і практик філософського дискурсу, без власне самої природи філософування. Формування активної усвідомленої життєвої позиції є надзвичайно важливим в умовах сучасного суспільства, адже суспільство (неявно) висуває перед випускником університету вимогу бути суб'єктом, здатним визначати й реалізовувати власний спосіб організації свого життя, ініціювати й втілювати певну послідовність дій, яка її характеризує як активного суб'єкта власної долі — інакше кажучи, здійснювати те, що вже набуло назву метасуб'єктності, або здатності бути суб'єктом відносно власної суб'єктності [Sokuryanska, Golikov, 2016]. Така життєва позиція вимагає цілісності, інтегрованості багатоманітних і навіть суперечливих компонентів духовності людини. Інакше кажучи, це стан духовно зрілої особистості, спроможної адекватно сприймати дійсність, неупереджено аналізувати події власного

життя та життя суспільства, здійснювати самоконтроль і корекцію поведінки. Саме фундаментальна освіта зумовлює усвідомлену побудову людиною власної концепції життя й стратегії її реалізації, виходячи з визнання певних моральних принципів і розуміння особистої місії. Відсутність фундаментальності у філософській освіті сприяє невизначеності життєвої позиції людини, неупорядкованості й відсутності послідовності її вчинків, робить людину вразливою під дією зовнішніх факторів.

Фундаментальність філософської освіти проявляється в тому, що вона стає основою й субстратом для рівня духовності в житті людини та суспільства. Особливо значущо це в умовах поставання «суспільства індивідів» [Elias, 2010], де актуалізується та гіперактуалізується проблема самореалізації людини. Самореалізація людини може визначатися різними чинниками, серед яких ключовим є духовність людини. За визначенням В. Павлова, «духовність – важлива характеристика (якість) людського буття, що проявляється в думках та вчинках суб'єкта, які мають позитивну спрямованість, усвідомлене моральне підґрунтя, цільову установку на вдосконалення самого себе і довкілля» [Павлов, 2022, с. 113]. Духовність людини створює передумови для рефлексії сенсу життя, актуалізує людяне у людині, спричиняючись того, що, незважаючи на складні, а іноді нелюдські, життєві умови й ситуації, людина продовжує боротьбу за можливість бути людиною. Духовність людини найбезпосереднішим чином пов'язана з її знаннями, проте цей зв'язок не є однозначним. Наявність багатьох, і навіть фундаментальних, знань не робить автоматично людину духовною: справа перш за все не в наявності певних знань, а в спрямованості їхнього застосування, котру визначають ціннісні орієнтації та моральні принципи особистості. Власне, про загрозу знань, позбавлених людяності й людськості, у XX столітті писали визначні філософи – від Е. Фромма до Ю. Габермаса [Funk, 2010; Müller-Doohm, 2008].

З іншого боку, в сучасній ситуації багатоманітності, різнобічності й різноспрямованості інформації її аргументований відбір, критичний аналіз неможливі без необхідного рівня духовності пізнаючого суб'єкта, проявленої зокрема в фундаментальності його освіти й мислення. Духовність людини дозволяє оцінити знання та інформацію в контексті ціннісних пріоритетів, які зумовлюють буття людини й суспільства. Наявність в світі несправедливості, агресії, деструкції створюють ситуацію, коли духовність людини стає крихкою, легко вразливою, навіть у чомусь дискредитованою. Тож фундаментальна філософська освіта має підтримати людину в подібній кризовій ситуації, «озброїти» її в утвердженні гідності, порядності, чесності в особистому та суспільному житті. Відсутність такої освіти означає відсутність у людини спроможності до суб'єктності, до неупередженої оцінки та обґрунтованої поведінки, до влади над обставинами зі знанням справи, тобто в кінцевому рахунку це означає, що готовність людини до реалізації власного життєвого проєкту з урахуванням духовно-ціннісних орієнтирів стає проблематичною.

Безперечно, становлення духовності людини відбувається ефективно виключно в умовах свободи: «Духовність не в змозі функціонувати поза свободою» [Павлов, 2022, с. 124]. З цієї точки зору, важливо зазначити, що готовність до реалізації свободи, усвідомлення значення свободи в житті людини й суспільства не виникають автоматично. Саме фундаментальна філософська освіта з насиченим історико-філософським і концептуально-методологічним компонентом є необхідною умовою й засобом для формування відповідних компетенцій – як побудованих в тому числі на суб'єктності людини як носія наукового мислення, як носія власного (зокрема й професійного) проєкту тощо.

Посилює значущість фундаментальності освіти той самоочевидний факт, що сучасне суспільство через його надвисоку складність не передбачає можливості однозначно спрогнозувати напрямок і рух подальшого його розвитку, виходячи з сучасного його стану. Але водночас вже очевидним є те, що стихійне, ніяк не кероване розумом, випадкове бачення майбутнього вже неможливе, а ідея майбутнього соціального

розвитку має бути сформульованою, причому таким чином, щоб відобразити найбільш суттєві визначальні риси, характеристики майбутніх суспільних відносин, створити цілісний образ суспільства, спираючись на пріоритети суспільного розвитку й соціальні ідеали. Вже сама така цілісність передбачає деяку фундаментальність (зокрема й для свободи варіювання в основі такої цілісності видів діяльності й способів активності людей). Але є ще й наступний вимір: безперечним орієнтиром розвитку суспільства в майбутньому є формування сталого суспільства, яке базується на гуманістичних ідеях, ідеях соціальної справедливості й рівності, високому рівні відповідальності всіх соціальних суб'єктів, забезпеченні в суспільстві злагоди і сприятливих умов для розвитку особистості тощо. Ці орієнтири сталого суспільства є недосяжними без широкого розповсюдження саме фундаментальних філософських знань, які дають міцну основу для прикладних і практичних дій. Саме освоєння фундаментальних філософських дисциплін в університетських студіях сприяє не лише аналізу історичного розвитку суспільних відносин чи актуалізації пріоритетів соціального розвитку, що були зафіксовані в межах історико-філософської думки, але й формуванню навичок соціального прогнозування, визначення перспектив розвитку суспільства, виходячи з особливостей сучасної ситуації.

Разом з тим фундаментальна філософська освіта передбачає не лише презентацію можливих моделей майбутнього суспільного розвитку, але і ціннісно-мотиваційне опрідметнення ідеї майбутнього соціального розвитку, що втілюється в конкретні дії людей, результатом яких є певний стан соціальних відносин. З цієї точки зору, фундаментальні філософські знання, спроможність до філософського аналізу соціальних явищ, вміння прогнозувати соціальні події і результати своєї діяльності, свідомий вибір перспектив соціального розвитку мотивують випускників університету до активної участі в суспільному житті, цілеспрямованої діяльності, керівними принципами якої є особисті цінності в гармонійній взаємодії з цінностями суспільства. Відсутність відповідної філософської освіти призводить до ціннісної дезорієнтації особистості, втрати особистих ідеалів і мотивації до активної смислотворчої діяльності, до перетворення людини на предмет чужої волі та активності.

Фундаментальна філософська освіта є універсальною тому, що, з одного боку, філософська освіта є результатом навчання з опорою на універсалії, тобто гранично широкі поняття, які узагальнюють знання про ознаки багатьох предметів, явищ, подій та є засадничими елементами світогляду людини. З іншого ж боку, гуманітарний характер, як вже зазначалося, й гуманістичний зміст філософської освіти формують універсальність освіченої особистості, здатної критично аналізувати широке коло проблем, креативно мислити, генеруючи оригінальні ідеї, результативно діяти в різноманітних сферах життя. Гуманістичний зміст філософської освіти на сьогоднішній день є особливо актуальним, адже в умовах постіндустріального суспільства, глобального технократизму, дегуманізації соціальних відносин саме ствердження цінності неповторної особистості, визнання ціллою соціального розвитку самореалізації людини як вільного, творчого суб'єкта потребують актуалізації гуманістичної функції університетської освіти з метою ствердження в суспільстві відповідної духовної атмосфери. Звісно, людина є не лише ціллою, але і суб'єктом розвитку суспільства, будучи активною рушійною силою цього процесу. З огляду на цю обставину, гуманістична спрямованість суспільного розвитку операціоналізується тим, які ідеї, цінності, цілі втілює в своїй діяльності агент соціальних перетворень. Гуманітарний характер філософської освіти проявляється в тому, що філософська освіта впливає на розвиток інтелектуальних здібностей людини, реалізує просвітницьку місію, визначає спрямованість формування світогляду особистості, який є «універсальним інструментом збереження і передачі традиційних моральних, духовних, естетичних цінностей та основою гармонійного, вільного суспільства» [Врайт та ін., 2020, с. 7].

Філософська освіта є істотнісним підґрунтям для саморозвитку людини, постійного процесу самоосвіти, розкриття творчого потенціалу особистості, адже саме

вона у своєму фундаментальному варіанті сприяє формуванню аналітичних навичок, котрі обумовлюють можливість залучення пізнаючого суб'єкта до багатой філософсько-культурної спадщини, а крізь неї – до фундаментальних, а через це без спеціального інструментарію неочевидних і недосяжних, проблем і вимірів.

Універсальність фундаментальної філософської освіти визначається ще й тим, що «філософія – універсальна мова спілкування та взаємопорозуміння і має колосальний ресурс для об'єднання людей навколо високих гуманістичних цілей» [Врайт та ін., 2020, с. 7], що можливо лише на підставі фундаментальної єдності світоспоглядання, світорозуміння, світосприйняття. Мова в даному випадку виступає не лише граматикою, синтаксисом і лексикою, але й системою смислів. Володіння цією мовою є необхідною умовою для побудови гармонійних суспільних відносин, суспільства сталого розвитку в широкому сенсі цього словосполучення, що базується на плідній взаємодії різних культур, економік, суспільств з урахуванням, збереженням і примноженням життєвих інтересів, культурних надбань і традицій кожної нації, соціальної групи, спільноти, субкультури.

Саме фундаментальна філософська освіта забезпечує цілісність, системність, цілокупність вищої освіти, інтегруючи знання з різних освітніх компонентів в єдиному процесі навчання, дослідження, виховання, синтезуючи їх в цілісному продукті навчання. Ця цілісність спрямовується перш за все на розвиток творчих інтелектуальних здібностей, необхідних для успішної діяльності та самореалізації особистості. В цих практиках філософія передусім постає як світоглядна система та всезагальна методологія, яка стає фундаментом для особистісних, культурних, соціальних систем. Саме філософія як форма суспільної свідомості в такому випадку стає інструментом випрацювання колективного соціального блага (за Д. Нортон [North, 1991]). В цій іпостасі філософія може розглядатися, з одного боку, як підґрунтя будь-якої науки, з іншого боку, – як узагальнена система знань, яка інтегрує в собі знання з багатьох різноманітних галузей життя та діяльності людини й суспільства. Така інтеграція може бути здійснена тільки в найбільш фундаментальних вимірах.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що знання з конкретної предметної області, які отримують студенти в процесі фахової підготовки, повинні бути «вбудовані» в цілісну систему знань особистості, вони мають «віднайти» своє місце в цій системі, вмонтувавшись та будучи «вращеними» в фундаментальну систему. Адже високоосвічена людина – це не вузькопрофільний фахівець, а цілісна особистість, яка має не лише ґрунтовні знання в певній предметній сфері, але й широкий світогляд, високий рівень культури, відрізняється ерудованістю та аналітичними здібностями – не як вузькими навичками, а як ґранню цілісного системного явища.

Іншим виміром фундаментальної філософської освіти є те, що вона сприяє формуванню у студентів цілісного знання про себе та навколишній світ, причому у поєднаності й взаємодії. Це знання є відображенням реальності, що постає як цілісна система – як і сама реальність! – та об'єднує природу, суспільство й людську свідомість. Цілісність знання означає ще й внутрішню єдність, пов'язаність різних його складових, бачення послідовності й наступності розвитку знань, а отже – і прогнозування перспективних напрямів дослідження та виробництва. Зауважимо, що саме в такому розумінні фундаментальності можуть бути синтезовані й примирені множинні концепції істини в науці й в філософії (див. детальніше [Künne, 2003]), що дозволить повернути освіту та діяльність, що виростає з освіти, на рейки взаємодії людини з реальністю з позиції людського, а не з позиції жонґлювання знаками й символами або з позиції споживацтва. Отже, належна філософська освіта обумовлює свідомий вибір особистістю шляхів і методів самореалізації як фахівця в певній сфері, стратегії власної поведінки в системі соціальних відносин, в кінцевому результаті цілей і мети особистого життя.

Системність вищої освіти є результатом не тільки процесу систематизації набутих у вищому навчальному закладі знань, але й фундаменталізації цих знань, їхнього вироблення та (від)творення саме з позицій найбазисніших і корінних, принципових і ключових

позицій. Адже без фундаментальної філософської освіти будь-яка систематизація буде суто формальною – як висловився Е. Резерфорд свого часу, перетвориться на колекціонування марок. Істинна систематизація знань є результатом переходу від фрагментарних знань до цілісного знання, в якому зафіксоване розуміння певної проблеми чи проблем, а не результатом випадкового (ви)находження ситуативних і прагматично обґрунтованих критеріїв і ознак. Систематизація знань відбувається лише через узагальнення, упорядкування, класифікацію та структурування знань про факти, поняття, законів. В результаті інформація, структурована в єдину систему, стає доступною для більш глибокого розуміння й більш ефективного використання в практичній діяльності. Без оволодіння відповідними філософськи-логічними прийомами, методами реалізація процесу систематизації наявних знань стає проблематичною, малорезультативною, суто формальною та здебільшого неефективною, а отже – виникає ситуація, коли наявні фрагментарні знання людини призводять до сприйняття нею світу як невідпорядкованої сукупності предметів, явищ, а то і хаосу взагалі, де сталі причинно-наслідкові зв'язки відсутні або не відслідковуються. В результаті знання не допомагають людині, а лише дезорієнтують її в складному різноманітні світу, або, що ще гірше, породжують цинічний нещасний розум, впевнений в своєму знанні нереальності самої дійсності, безпорадності людського перед хаотичністю та антигуманністю оточуючого світу, відсутності смислу в самій людській екзистенції.

Для повноцінного збереження і плідного відтворення фундаментальності філософської освіти найбільш релевантним простором, найбільш природнім локусом, найбільш розвиненим і розбудованим самою людською діяльністю топосом є університет. Іншими словами, філософська освіта повною мірою може бути реалізована на даному етапі розвитку людської цивілізації тільки в межах університетської освіти, адже «... філософська освіта втілює суть університетської освіти. Саме вона робить університет – Університетом і формує його суспільну місію» [Перспективи..., 2020, с. 313]. Ключовим аргументом тут є те, що університетська освіта є когноматичною філософською діяльністю: вони обидві характеризуються фундаментальністю підготовки в різних галузях науки та виробництва, котра базується на глибоких теоретичних знаннях. Простором практикування та відтворення цих знань є саме університет з його ритмами життя й дискурсу, з його складним органічним поєднанням практик навчання і дослідницької діяльності в освітньому процесі.

В сучасному світі ситуація ускладнюється тим, що невід'ємною рисою університетської освіти стає гуманітаризація, яка забезпечує розвиток духовності майбутнього фахівця, його орієнтацію в фаховій діяльності й міжособистісному спілкуванні на загальнолюдські цінності, визнання пріоритету моральних ідеалів у суспільному житті та фаховій діяльності. Для повноцінної університетської освіти це поєднується з формуванням в умовах академічної свободи (кінцевим реципієнтом колективних цивілізаційних благ від якої є саме людина та людське, врешті-решт), яка не лише забезпечує навчальний процес, зокрема реалізацію індивідуальної траєкторії навчання, але й спонукає учасників освітнього процесу до реалізації своїх інтересів, розвитку своїх здібностей, удосконалення своїх знань.

Ще одною «ознакою часу» є те, що на одну з найважливіших цілей університетської освіти перетворюється формування у студентів навичок критичного мислення, вміння об'єктивного аналізу фактів і інформації, орієнтації на ретельну обґрунтованість думок, уникнення упереджених висновків. Ця критичність, не перетворюючись на критиканство, є своєрідною підсистемою імунітету, самозахисту для фундаментальності, яка не має перетворюватися на всеїдність і нерозбірливість, на пусте наповнення ерудиції чи накопичення фактів, про небезпеку яких так гостро та публіцистично попереджав в монолозі пожежника Бітті великий письменник Рей Д. Бредбері. Показово, що саме філософію геніальний мрійник-фантаст протиставляє парадигмі «банківської освіти», як її характеризував П. Фрейре [Ballengee Morris, 2008].

Дещо поглиблює описане нами поділ філософської освіти на два розуміння – в широкому та вузькому сенсі. За думкою І. Карпенка, дві іпостасі філософської освіти – це її буття «...і як підготовки майбутніх філософів, і як складової (філософської складової) взагалі вищої освіти...» [Перспективи..., 2020, с. 285]. Виходячи з цього, філософська освіта в широкому сенсі – це філософська (в сенсі світоглядному, в сенсі форми суспільної свідомості, а не вузької дисципліни) складова (не тільки, але перш за все гуманітарної) підготовки фахівців різних галузей виробництва, науки, культури. Така філософська освіта базується на викладанні філософських дисциплін, передусім власне філософії, в університетських студіях. Необхідність такого викладання зумовлена на формальному рівні загальними й фаховими компетенціями, програмними результатами навчання, які визначені стандартами вищої освіти та зафіксовані в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців. Але є й змістовно-сутнісний рівень, який не описується, не концептуалізується, не індикаторизується та не вимірюється цими стандартами й документами, і він університетські та науково набагато важливіший.

Зокрема цим пояснюється той сумний факт, що навіть в класично-університетському середовищі не завжди з належною увагою ставляться до філософської складової підготовки фахівців, не говорячи про менш університетські заклади й менш академічні простори. Свідченням такої оцінки ролі та місця філософських дисциплін в освітньому процесі є повсюдне виключення з навчальних планів фахівців таких дисциплін, як «Етика», «Естетика», «Релігієзнавство», «Логіка». Весь тягар філософської освіти майбутніх фахівців покладено на дисципліну «Філософія», котра до того ж не є обов'язковим компонентом університетської освіти, і вивчення якої по суті визначається якщо не гарантом освітньої програми, тоді навчальним закладом, в межах якого здійснюється підготовка фахівців, що і на інституційному, і на світоглядному рівні закладає підстави для дефундаменталізації, для ослужнення, для казуалізації філософської освіти.

Крім того постійне скорочення фінансування освіти, а отже – і кадрового складу фахівців, призводить до того, що чисто на організаційно-інституційному рівні спостерігається тенденція іноді штучного та легітимованого виключно формально-юридичними аспектами, без врахування академічних потреб, укрупнення потоків і академічних груп, що підвищує суто економічну рентабельність освітнього процесу за рахунок спрощення організації навчання, негативного впливу на кількісний і якісний рівень філософської освіти. Комодифікація освіти тягне за собою і цілком релевантну логіку «соціалізація збитків, приватизація прибутків», де напрямок «приватизації» – це ринкова гетерономність.

Звичайно, в таких умовах про фундаментальність філософської складової університетської освіти фахівців різних галузей говорити дуже важко. Ситуацію зокрема покликано покращити запровадження загальноуніверситетських вибіркових дисциплін, обираючи які студенти на інституційному рівні й рівні легітимного дискурсу сучасної освіти визначають індивідуальну траєкторію навчання. Проте, навіть обираючи філософські дисципліни, студенти не отримають систематизованого, різнобічного філософського знання. Адаже, по-перше, вибіркова філософська дисципліна базується на традиції певної філософської проблеми, розгляд якої має на меті не так розширення філософської освіти здобувачем, як бути привабливим і затребуваним у студентських аудиторіях. По-друге, склад збірних академічних груп є різноманітним з огляду на рівень наявних філософських знань у студентів, а отже – складно побудувати навчальний процес, дотримуючись принципів наступності, послідовності, системності, без реалізації яких неможливо отримати фундаментальну філософську освіту. По-третє, самий дизайн таких дисциплін не передбачає ані (від)творення діалогічної природи філософування, ані побудування світоглядної та фундаментальної цілісності.

І. Карпенко зазначає, що якщо «ЗВО турбується про підвищення кваліфікації і фаховості свого випускника, його більшу конкурентоспроможність серед інших», то «філософія в цьому закладі може набутися вигляду філософсько-методологічних проблем

фахової підготовки» [Перспективи..., 2008, с. 286]. Звичайно, можна погодитися з такою думкою, проте якісне викладання та засвоєння здобувачами філософських методологічних проблем фахової підготовки має будуватися саме на солідному філософському підґрунті, що знову повертає нас до проблеми фундаментальності філософської освіти. Окрім того, варто зауважити, що, не дивлячись на обережну риторику університетських філософів, які вимушені співіснувати й взаємодіяти з пануючими тенденціями, рано чи пізно невирішене протиріччя між дискурсом конкурентоспроможності й кваліфікації, з одного боку, та онтологією виховання й творення особистості, з іншого, – доведеться вирішувати кардинально та радикально, тобто в корені.

Ще одним виміром отримання фундаментальної філософської освіти є безпосереднє спілкування студента з викладачем і активний діалог з філософських тем зі студентами-одногрупниками, що ефективно реалізуються саме в університетських аудиторіях як габермасівському просторі ідеальної комунікативної ситуації [Müller-Doohm, 2008]. Запровадження дистанційних форм навчання, викликане об'єктивними причинами, робить проблематичним реалізацію такої освітньої стратегії: звичайно, використання сервісів відеоконференцій (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams тощо) й системи управління навчанням Moodle забезпечують певну інтенсивність і частоту взаємодії агентів освітнього процесу, але це лише інституційно-формальний і кількісно-калькульований вимір, адже їхній «живий» контакт є відсутнім. Зворотній зв'язок між студентом і викладачем філософії залишається не тільки обмеженим, що значно ускладнює як подання філософського матеріалу, так і сприйняття та розуміння його студентами, але ще й симульованим і субститованим, що знижує шанси на подальше осмислення, усвідомлення та, відповідно, подолання цієї проблеми.

Крім того, відсутність соціальної взаємодії позбавляє студентів можливості брати участь в неформальному спілкуванні, яке дозволяє в умовах невимушеної, органічної для практик філософування ситуації вибудовувати, витворювати, конструювати діалог, спрямований з точки зору функціональної на більш ефективне засвоєння філософських знань, але з точки зору змісту – перш за все на конституювання суб'єкта фундаментального мислення як мислення, спрямованого на пошук спільності з іншим, з його думкою, з полемікою з ним. Ці особливості процесу викладання відчутним чином впливають саме на техніку та форму трансляції філософського знання, адже фундаментальною рисою філософії є її діалогічність, що передбачає взаємодію в реальному світі, з взаємовпливом і взаємозалежністю між філософуючими з метою пошуку істини, зустріч думок, світоглядів з метою досягнення взаємопорозуміння щодо сутності глобальних філософських проблем. Безумовно, дистанційна форма навчання не скасовує фундаментальну філософську освіту, але суттєво утруднює процес її отримання, орієнтуючи здобувачів на наполегливу самостійну роботу з філософськими текстами, тобто діалог з класиками філософії через посередництво текстів. В цьому сенсі фундаментальність як ґрунт для пошуку починає грати і роль топосу спільності з «відсутнім», з текстуальною присутністю.

У вузькому ж сенсі (див. вище) філософська освіта – це фахова підготовка фахівців в сфері філософії. І в цьому випадку фундаментальність філософської освіти співпадає з фундаментальністю фахової підготовки здобувачів. Традиційно фахова підготовка майбутніх філософів, має складатися з історико-філософських курсів і дисциплін, що висвітлюють сучасні філософські проблеми (соціальна філософія, філософія історії, філософія науки, онтологія, гносеологія, аксіологія, епістемологія, етика, естетика тощо). Освітньо-професійними програмами підготовки фахівців, навчальними планами, робочими програмами інституційно й формально визначена послідовність і логіка викладання філософських дисциплін, яка на змістовному, концептуальному та світоглядному рівнях забезпечує наступність, системність і всебічність висвітлення філософських проблем (зауважимо в дужках, що проблематичність тут спричиняє перш за все інституційна тенденція постійного скорочення аудиторних годин). У цій ситуації увага

здебільшого зосереджується на реалізації навчального процесу, а фундаментальність фахової філософської освіти гарантується фаховою підготовкою викладачів, дослідників і мотивованими зусиллями здобувачів освіти – інакше кажучи, перш за все казуальними, ситуативними й мікросоціальними чинниками. Така відсутність макросоціальних і мезокультурних чинників посилюється ще й іншою загрозою: враховуючи вимоги ринку освітніх послуг, виникає спокуса включити до навчального плану «трендові» дисципліни та/або застосувати публічні методи трансляції філософського знання (що блискуче та в памфлетному стилі переосмислює Т. Іглтон [Eagleton, 2015]). В такому разі під загрозою може опинитися фундаментальність філософській освіти, і тут важко не погодитися з тим, що «популяризація не може і не повинна замінити собою фахову філософську освіту, яка є і повинна бути більше ґрунтовною і унікальною» [Перспективи..., 2020, с. 290].

Ще одним досі маловивченим і малоосмисленим для філософів і їхньої фундаментальної фахової підготовки викликом у сфері філософії стає можливість вступити до магістратури випускників, котрі мають освіту з інших спеціальностей. На інституційно-формальному рівні це постає певною можливістю для виживання університетської філософії, однак на рівні практик філософування це загроза гетеронормізації. Адже, не маючи базової філософської освіти, здобувачі опиняються перед проблематичністю поглибленої фахової підготовки, що є завданням магістратури. Адже якщо випускник «не отримав належну історико-філософську підготовку в бакалавраті, то наздогнати це в магістратурі практично неможливо» [Перспективи..., 2020, с. 291] – та й, власне, це і не є місією магістратури, яка має здійснювати фундаментальну (зокрема й власне фахово-наукову) спеціалізацію філософа. Очевидно, що, незважаючи на зусилля викладацького складу і здібності здобувачів до самостійної роботи, випускники-магістри будуть мати різний рівень фахової філософської освіти, неспівставний бекграунд, і, відповідно, складності у пошуку спільної фундаментальності. Звичайно, можна стверджувати, що ринок освітніх послуг визначить конкурентоспроможність випускників і депо нівелює цей недолік. Проте це зовсім не означає, що випускники-магістри філософії, які не мають філософської освіти бакалаврського рівня, залишаться без роботи й не зможуть реалізувати своє прагнення до філософування, що може призвести до неякісного відтворення філософського знання, та створити ілюзію необов'язковості фундаментальної філософської фахової підготовки, а відповідно – зруйнувати вироблену століттями автономного явища філософування фундаментальність.

Відтак, фундаментальність філософської фахової освіти – це не просто вимога освітнього процесу, а визначальна риса, яка є необхідною для ретельного вивчення філософської спадщини, плідного розвитку філософських досліджень, ефективної актуалізації філософських знань у процесі трансляції, а отже – для відтворення самої суті філософії. Врепті-репті, навіть затребувана ринком конвертація філософських концептуальних і епістемологічних технік у ринково затребувані компетенції також може бути суб'єктно здійснена самим філософом лише за умови фундаментальності його освіти, тим самим – його власної метасуб'єктності.

Думки й стереотипи щодо архаїчності, а то і зайвості фундаментальної філософської освіти не мають достатнього освітнього підґрунтя, філософської підстави й світоглядної підстави; вони породжуються гетеронормною логікою екстернальних інтервенцій, викликаються до життя складною ситуацією в системі вищої освіти (обмеження фінансування, скорочення ставок науково-педагогічного складу, обмеження кількості навчальних дисциплін і аудиторних годин у навчальному плані тощо) і недооцінкою філософського компоненту вищої освіти, нерозумінням місця і ролі філософії в освітньому процесі й наслідків її обмеження чи навіть виключення. Вимога фундаментальності філософської освіти (як філософської складової гуманітарної підготовки фахівців, так і фахової філософської підготовки) була і залишається актуальною, адже фундаментальна філософська освіта – це визначальний компонент

вищої освіти, який обумовлює відповідний теоретико-світоглядний рівень підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Врайт Г.Я., Губань Р.В., Єрмакова С.С., Кадієвська І.А. та ін. *Сучасні тенденції у філософії освіти: європейські практики та національні перспективи: монографія (рукопис)*. Харків: Факт, 2020. 120 с.
- Голіков О. Освіта як товар (нарис соціологічної експертизи). *Український соціологічний журнал*. 2022. (27). С. 33-43. <https://doi.org/10.26565/2077-5105-2022-27-04>
- Губерський Л.В. Філософія і освіта: зустріч перспектив. *Філософська думка*. 2013. № 5. С. 6-13.
- Жижко Т.А. Університетська освіта в умовах глобалізаційних викликів сучасного світу. *«Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць*. 2010. Вип. 40 (10). С. 320-326.
- Маценко Ж. М. *Духовність: феномен психології та об'єкт виховання*. Київ: Освіта України. 2010. 100 с.
- Павлов В. Л. Духовність та її роль у житті людей. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2022. № 45. С.112–128, doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.45.8>
- Перспективи розвитку філософської освіти в Україні. Круглий стіл. *Філософія освіти*. 2020. № 26 (1). С. 282-325. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-18>
- Ballengee Morris, Ch. "Paulo Freire: Community-Based Arts Education". *Journal of Thought*. 2008. 43 (1–2): 55–69. JSTOR [jthought.43.1-2.55](https://www.jstor.org/stable/43.1-2.55).
- Eagleton T. *The Slow Death of the University*. 2015. The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/the-slow-death-of-the-university/>.
- Elias N. *The Society of Individuals*. Dublin: University College Dublin Press, 2010. 224 p.
- Funk R. *Erich Fromm: His Life and Ideas An Illustrated Biography*. New York: Continuum, 2000. 176 p.
- Künne W. *Conceptions of truth*. Oxford: Clarendon Press, 2003. 508 p. 10.1093/0199241317.001.0001
- Müller-Doohm S. *Jürgen Habermas*. Frankfurt: Suhrkamp, 2008 157 p.
- North D. "Institutions". *Journal of Economic Perspectives*. 1991. 5 (1): 97–112. doi:10.1257/jep.5.1.97.
- Sokuryanska L.G., Golikov A.S. Discourse of the social subject and the subject of social discourse: the possibility of knowledge theorems. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2016, IV (17). p. 58-65

Голіков Сергій Олексійович

кандидат філософських наук

доцент кафедри теоретичної і практичної філософії імені професора Й. Б. Шада
заступник директора навчально-наукового інституту філософії, культурології, політології з навчальної роботи

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

майдан Свободи, 4, Харків, 61022, Україна

E-mail: s.o.golikov@karazin.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7901-5832>

Стаття надійшла до редакції 10.01.2026

Стаття рекомендована до друку 07.03.2026

Переглянуто 20.02.2026

Опубліковано 25.05.2026

THE FUNDAMENTALITY OF PHILOSOPHICAL EDUCATION: RELEVANCE OR ARCHAISM?

Golikov Sergey O.

PhD in philosophy, Associate Professor

Department of Theoretical and Practical Philosophy named after Professor J. B. Schad

Deputy Director of the Educational and Scientific Institute of Philosophy, Cultural Studies, and Political Science for Academic Affairs

V. N. Karazin Kharkiv National University

4, Svobody sqr., 61022, Kharkiv, Ukraine

E-mail: s.o.golikov@karazin.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7901-5832>

ABSTRACT

The article considers the problem of the fundamentality of philosophical education in the context of modern transformations of university education, caused by the processes of marketization and commodification. The author proves that in the conditions of the introduction of individual learning trajectories, distance learning forms, reduction of classroom hours and shift of emphasis on the "usefulness" of knowledge, the requirement of fundamentality is often perceived as archaic, which complicates the fulfillment of its key functions by philosophy. The paper systematically analyzes the role of fundamental philosophical education as a determinant of the life position of the individual, a factor in the affirmation of spirituality, the basis for the universality of thinking and the integrity of university education. Particular attention is paid to the distinction between philosophical education in a broad sense (as a humanitarian component of the training of specialists in various specialties) and in a narrow sense (as a professional training of future philosophers). It is argued that attempts to reduce philosophical education to simplified techniques of philosophical discourse or replace it with "trendy" disciplines level its worldview and methodological potential. The challenges associated with distance learning, which complicates the dialogical nature of philosophizing, as well as with access to master's programs for individuals without a basic philosophical education, are separately highlighted. The author concludes that the fundamental nature of philosophical education is not archaism, but remains a relevant defining feature of higher education, since it is it that ensures the systematicity of knowledge, the development of critical thinking, the formation of a holistic worldview and the spiritual stability of the individual in conditions of social uncertainty.

Keywords: *fundamentality, philosophical education, university education, spirituality of the individual, worldview competencies, humanization of higher education, integrity and systematicity of knowledge, individual trajectory of learning, professional training of philosophers.*

REFERENCES

- Vrait, H. Ya., Huban, R. V., Yermakova, S. S., Kadievskaya, I. A., et al. (2020). *Contemporary trends in the philosophy of education: European practices and national perspectives: A monograph* (Manuscript). Fakt. (In Ukrainian)
- Golikov, O. (2022). Education as a commodity (An essay in sociological expertise). *Ukrainskyi sotsiologichnyi zhurnal*, (27), 33–43. <https://doi.org/10.26565/2077-5105-2022-27-04> (In Ukrainian)
- Huberskyi, L. V. (2013). Philosophy and education: A meeting of perspectives. *Filosofska dumka*, (5), 6–13. (In Ukrainian)
- Zhyzhko, T. A. (2010). University education in the context of globalization challenges of the modern world. *Hileia: naukovyi visnyk*, 40(10), 320–326. (In Ukrainian)
- Matsenko, Zh. M. (2010). *Spirituality: A phenomenon of psychology and an object of education*. Osvita Ukrainy. (In Ukrainian)
- Pavlov, V. L. (2022). Spirituality and its role in people's lives. *Lindynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drobobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya "Filosofia"*, (45), 112–128. <https://doi.org/10.24919/2522-4700.45.8> (In Ukrainian)

- Prospects for the development of philosophical education in Ukraine. Roundtable. (2020). *Filosofia osvity*, 26(1), 282–325. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-18> (In Ukrainian)
- Ballengee-Morris, C. (2008). Paulo Freire: Community-based arts education. *Journal of Thought*, 43(1–2), 55–69. <https://www.jstor.org/stable/jthought.43.1-2.55>
- Eagleton, T. (2015, December 6). The slow death of the university. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/the-slow-death-of-the-university/>
- Elias, N. (2010). *The society of individuals*. University College Dublin Press.
- Funk, R. (2000). *Erich Fromm: His life and ideas: An illustrated biography*. Continuum.
- Künne, W. (2003). *Conceptions of truth*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0199241317.001.0001>
- Müller-Dooch, S. (2008). *Jürgen Habermas*. Suhrkamp.
- North, D. C. (1991). Institutions. *Journal of Economic Perspectives*, 5 (1), 97–112. <https://doi.org/10.1257/jep.5.1.97>
- Sokuryanska, L. G., & Golikov, A. S. (2016). Discourse of the social subject and the subject of social discourse: The possibility of knowledge theorems. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IV(17), 58–65.

The article was received by the editors 10.01.2026

The article is recommended for printing 07.03.2026

The article was revised 20.02.2026

This article published 25.05.2026

Як цитувати: Голиков, С. (2026). Фундаментальність філософської освіти: актуальність чи архаїзм? *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*, (74), 34–45. <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2026-74-4>

In cites: Golikov, S. (2026). The fundamentality of philosophical education: relevance or archaism? *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University, Series Philosophy. Philosophical Peripeteias*, (74), 34–45. <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2026-74-4> [In Ukrainian]