ISSN: 2522-9699, 2616-5007

18. Linardon, J, Torous, J, Firth, J, Cuijpers, P, Messer, M & Fuller-Tyszkiewicz, M 2024, 'Current evidence on the efficacy of mental health smartphone apps for symptoms of depression and anxiety. A meta-analysis of 176 randomized controlled trials', *World Psychiatry*, Feb. 23(1), pp. 139-149. Available at : <doi: 10.1002/wps.21183. >. [10 May 2026].
19. Molyneaux, H et al. 2025. Telehealth and people with disabilities in the United Kingdom: a scoping review. *Frontiers in Public Health*. PMC11860869. Available at : <doi: 10.3389/fpubh.2025.1504318>. [10 May 2026].
20. Sue, DW, Sue, D, Neville, HA & Smith, L 2019, *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. 8th ed. Wiley. Available at : <https://experts.illinois.edu/en/publications/counseling-the-culturally-diverse-theory-and-practice/>. [10 May 2026].
21. Suler, J 2004, 'The Online Disinhibition Effect', *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 7, pp. 321-326. Available at : <doi: 10.1089/1094931041291295. P. 321-326/>. [10 May 2026].
22. Thirunavukarasu, AJ, Ting, DSJ, 'Elangovan, K, Gutierrez, L, Tan, TF & Ting, DSW 2023, Large language models in medicine', *Nature medicine*, *29* (8), pp. 1930–1940. Available at : <https://doi.org/10.1038/s41591-023-02448-8>. [10 May 2026].
23. Zhao, WX, et al. 2023, 'A Survey of Large Language Models', *arXiv*. Available at : <https://arxiv.org/pdf/2303.18223>. [10 May 2026].
24. Zhong, Z, et al. 2024, 'AI Safety Training Can be Clinically Harmful (meta-analysis of 18 RCTs)', *arXiv*. Available at : <https://arxiv.org/pdf/2604.23445>. [10 May 2026].

Надійшло до видання / Received *10.05.2026*
Прийнято до друку / Accepted *10.06.2026*

DOI 10.33930/ed.2019.5007.59(5-6)-3
УДК 37.013:130.2:821.161.2.09

АРХІТЕКТОНІКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ПРОЗІ УКРАЇНСЬКОГО МОДЕРНУ: ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

М. О. Дроботенко
Г. В. Корж

Анотація.

Актуальність теми дослідження. *Сучасні трансформації освіти актуалізують її філософське осмислення як відкритого культурного процесу, що виходить за межі інституційного навчання. Особливого значення набуває дослідження тих культурних форм, у яких здійснюється людське становлення, формуються ціннісні орієнтації, культурна ідентичність і здатність до відповідального діалогу.*

Постановка проблеми. *Попри активне використання поняття освітнього простору у сучасній філософії освіти, воно переважно пов'язується з організацією освітнього процесу або функціонуванням освітніх інституцій. Водночас недостатньо досліджено архітектоніку освітнього простору як внутрішній принцип організації культурного досвіду людини. Недостатньо розкритим залишається також потенціал української філософської прози доби Модерну для осмислення освіти як процесу людського становлення.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Теоретичне підґрунтя дослідження становлять праці представників феноменологічної, герменевтичної та комунікативної традицій, сучасної концепції Bildung, а також українських дослідників філософії освіти й українського Модерну. Водночас художній текст як самостійний простір освіти та культурного самотворення людини ще не став предметом спеціального філософсько-антропологічного аналізу.*

Постановка завдання. *Реконструювати архітектоніку освітнього простору у*

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

філософській прозі українського Модерну та визначити її філософсько-антропологічне значення для осмислення освіти як відкритого культурного процесу.

Виклад основного матеріалу. *У статті запропоновано авторське розуміння архітектоніки освітнього простору як внутрішнього принципу організації культурного досвіду, що визначає логіку людського становлення. На матеріалі творів Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Валер'яна Підмогильного, Лесі Українки та Володимира Винниченка показано, що дім, громада, дорога, природа, книга, місто та зустріч з Іншим утворюють взаємопов'язану систему культурних локусів, у межах якої освіта постає як процес інтерпретації досвіду, морального вибору та входження людини у світ культури.*

Висновки. *Доведено, що архітектоніка освітнього простору у філософській прозі українського Модерну визначається не сукупністю окремих культурних локусів, а логікою переходів між ними, яка забезпечує цілісність освітнього досвіду. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні категорії "архітектоніка освітнього простору" як філософсько-антропологічного концепту аналізу художнього тексту та розкритті її методологічного значення для сучасної філософії освіти.*

Ключові слова: *архітектоніка освітнього простору; український Модерн; філософська проза; філософська антропологія освіти; культурний простір; людське становлення; герменевтика; Bildung; культурна ідентичність; гуманістичні цінності.*

THE ARCHITECTONICS OF EDUCATIONAL SPACE IN THE PHILOSOPHICAL PROSE OF THE UKRAINIAN MODERNIST PERIOD: A PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE

Mariana Drobotenko
Hanna Korzh

Abstract.

Relevance of the research. *Contemporary transformations in education call for a philosophical understanding of education as an open cultural process extending beyond institutional learning. Particular importance is attached to the study of those cultural forms through which human development takes place and value orientations, cultural identity, and the capacity for responsible dialogue are formed.*

Problem statement. *Although the concept of educational space is widely used in contemporary philosophy of education, it is mainly associated with the organization of the educational process or the functioning of educational institutions. At the same time, the architectonics of educational space as an internal principle organizing human cultural experience remains insufficiently explored. The potential of the philosophical prose of the Ukrainian Modernist period for understanding education as a process of human development has likewise not been adequately investigated.*

Analysis of recent reseafch and publications. *The theoretical framework of the study is based on phenomenological, hermeneutic, and communicative traditions, the contemporary concept of Bildung, as well as the works of Ukrainian scholars in philosophy of education and Ukrainian Modernism. However, the literary text as an autonomous educational space and a sphere of human cultural self-formation has not yet become the subject of a comprehensive philosophical and anthropological analysis.*

Research task. *To reconstruct the architectonics of educational space in the philosophical prose of the Ukrainian Modernist period and to determine its philosophical and anthropological significance for understanding education as an open cultural process.*

Main material presentation. *The article proposes an original interpretation of the architectonics of educational space as an internal principle organizing cultural experience and determining the logic of human development. Based on the works of Ivan Franko, Mykhailo Kotsiubynskyi, Valerian Pidmohylnyi, Lesya Ukrainka, and Volodymyr Vynnychenko, it demonstrates that home, community, road, nature, book, city, and the encounter with the Other constitute an interconnected system of cultural loci within which education emerges as a process of interpreting experience, making moral choices, and entering the world of culture.*

Conclusions. *The study demonstrates that the architectonics of educational space in the philosophical prose of the Ukrainian Modernist period is determined not by the sum of individual cultural loci but by the logic of transitions between them, which ensures the integrity of educational experience. The scientific novelty of the research lies in substantiating the concept of*

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

the architectonics of educational space as a philosophical and anthropological framework for the analysis of literary texts and in revealing its methodological significance for contemporary philosophy of education.

Key words: *architectonics of educational space; Ukrainian Modernism; philosophical prose; philosophical anthropology of education; cultural space; human development; hermeneutics; Bildung; cultural identity; humanistic values.*

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю переосмислення освіти як феномену культури в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, що дедалі більше виявляють обмеженість її суто інституційного розуміння. За цих умов особливого значення набуває аналіз тих культурних практик, у яких відбувається формування людської суб'єктності, моральної відповідальності та здатності до діалогу. Однією з таких практик є художня література, яка не лише відображає світогляд своєї епохи, а й моделює можливі способи людського саморозуміння та самотворення.

Попри значний доробок у галузі філософії освіти й дослідження українського Модерну, філософська проза цього періоду майже не аналізувалася як самостійний освітній простір, а категорія архітектоніки освітнього простору ще не стала предметом спеціального філософсько-антропологічного дослідження. Її осмислення дає змогу по-новому інтерпретувати художній текст як культурне середовище людського становлення та розширити сучасні уявлення про взаємозв'язок освіти, культури й особистості.

Постановка проблеми. Освіта належить до тих феноменів культури, які постійно виходять за межі власних інституційних форм. Вона не вичерпується діяльністю школи чи університету, так само як людське становлення не може бути зведене до засвоєння знань або набуття професійних компетентностей. Дедалі виразніше освіта осмислюється як спосіб входження людини у світ культури, у якому формуються її здатність до розуміння, морального вибору, відповідального співбуття та самотворення.

Таке розуміння актуалізує категорію освітнього простору. Якщо в педагогічних дослідженнях вона найчастіше пов'язується з діяльністю освітніх інституцій або організацією навчального процесу, то філософсько-антропологічна перспектива відкриває інший горизонт її осмислення. Освітній простір постає як культурне середовище, у якому людина входить у світ смислів, набуває досвіду відповідальності та вибудовує власну ідентичність.

У пропонованому дослідженні архітектоніка освітнього простору розуміється не як сукупність окремих освітніх локусів, а як внутрішній принцип організації культурного досвіду, що визначає логіку переходів між різними просторами людського становлення. Освітній простір формується не окремими місцями – школою, родиною, містом чи книгою, – а способом взаємодії між ними, у процесі якої людина змінює горизонти власного розуміння.

Таке трактування відкриває можливість звернутися до української філософської прози доби Модерну як до особливого простору осмислення освіти. Художній текст постає не лише репрезентацією педагогічних ідей, а самостійним культурним універсумом, у якому відбувається становлення людської суб'єктності. Образи дому, дороги, природи, книги, міста та зустрічі з Іншим набувають значення взаємопов'язаних форм освітнього досвіду, через які людина входить у світ культури.

Попри значний масив літературознавчих досліджень українського Модерну, архітектоніка освітнього простору досі не була предметом спеціального філософськоосвітнього аналізу. Саме це зумовлює актуальність дослідження, метою якого є реконструкція архітектоніки освітнього простору у філософській прозі українського Модерну та виявлення її значення для осмислення освіти як відкритого культурного процесу людського становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика освіти як феномену культури посідає одне з провідних місць у сучасній філософії освіти. Поступове переосмислення освіти як процесу людського становлення сформувалося під впливом феноменологічної традиції Е. Гуссерля, герменевтичної філософії Г.-Ґ. Ґадамера та комунікативної концепції Ю. Габермаса. Саме ці підходи заклали підвалини розуміння освіти як простору смислотворення, діалогу та входження людини у світ культури [5; 29; 31].

Особливе місце у сучасному філософсько-освітньому дискурсі посідає традиція

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

Bildung, започаткована В. фон Гумбольдтом [30]. Її сучасне переосмислення пов'язане насамперед із працями Д. Беннера, який обґрунтовує внутрішню логіку освіти (Eigenlogik der Erziehung) як автономного процесу людського становлення, що не може бути редукований до виконання соціального замовлення [23]. Г. Бієста розвиває ідею освіти як процесу суб'єктивації, у якому людина формується через зустріч зі світом та Іншим [25], а в монографії *World-Centred Education* обґрунтовує концепцію освіти, зорієнтованої на відповідальне входження людини у спільний світ культури [26]. Водночас у статті **How General Can Bildung Be?** дослідник аналізує сучасний потенціал класичної традиції **Bildung** [24]. Проблему відкритості освіти як процесу творення смислу Г. Бієста розробляє також у співавторстві з Д. Осберг, наголошуючи на принциповій неможливості повної інструменталізації освітнього процесу [32].

В українській філософії освіти культурний та людиноцентричний виміри освіти послідовно розробляються у працях В. Андрущенка [2], В. Кременя [9] та М. Култаєвої [10–13]. Якщо В. Андрущенко акцентує увагу на світоглядних пріоритетах сучасної філософії освіти [2], то В. Кремень обґрунтовує людиноцентризм як методологічну основу розвитку освітнього простору [9]. У дослідженнях М. Култаєвої освіта осмислюється як культуротворчий процес, що охоплює антропологічний, комунікативний та аксіологічний виміри людського буття [10–13].

Світоглядні та антропологічні особливості українського Модерну ґрунтовно досліджено у працях Т. Гундорової [4], С. Павличко [16], В. Агеєвої [1], Я. Поліщука [18], Р. Семківа [20] та Н. Зборовської [6]. У цих дослідженнях розкриваються особливості модерністської свідомості, формування нової культурної ідентичності, взаємодія української літератури з європейською інтелектуальною традицією та специфіка художнього мислення доби Модерну. Водночас художній текст переважно аналізується як літературний або культурологічний феномен, тоді як його філософсько-освітній потенціал залишається недостатньо розкритим.

Недостатньо дослідженим залишається й питання архітектоніки освітнього простору як внутрішнього принципу організації культурного досвіду. Саме тому методологічною основою статті виступає поєднання традиції **Bildung** [23; 24; 30], герменевтичної філософії [5], феноменологічної традиції [31] та філософсько-антропологічного підходу [9; 10; 19]. Така перспектива дає змогу розглядати дім, громаду, дорогу, природу, книгу, місто та зустріч з Іншим не як ізольовані художні образи, а як взаємопов'язані культурні локуси, через які розкривається процес людського становлення у філософській прозі українського Модерну.

Метою статті є реконструкція архітектоніки освітнього простору у філософській прозі українського Модерну та виявлення її філософсько-антропологічного значення для осмислення освіти як процесу людського становлення.

Виклад основного матеріалу. Категорія освітнього простору відкриває іншу перспективу прочитання української філософської прози доби Модерну. Йдеться не про чергове розширення педагогічної проблематики, а про зміну самої оптики осмислення освіти. Якщо традиційно вона пов'язується передусім з діяльністю спеціалізованих інституцій, то у філософсько-антропологічному вимірі освіта постає способом входження людини у світ культури, де її становлення здійснюється через взаємодію різних культурних середовищ, символічних практик і життєвих досвідів [2; 5; 19; 23–26]. Саме тому центр дослідницької уваги зміщується від аналізу освітніх установ до виявлення тих смислових структур, у межах яких відбувається формування людської суб'єктності. У цьому сенсі принципового значення набуває питання не про організацію навчання, а про ті культурні умови, за яких сама культура набуває освітнього виміру.

Саме така логіка дедалі виразніше простежується у художній свідомості українського Модерну. Освіта вже не мислиться як завершений етап накопичення знань або засвоєння соціально необхідних компетентностей. Вона набуває ознак відкритого процесу людського становлення, у якому особистість формується в безперервному діалозі зі світом, культурою та Іншим [5; 19; 23–26]. Відтак школа чи університет перестають бути єдиними просторами освіти. Їхня функція розподіляється між різними локусами культури – домом, громадою, книгою, містом, природою, історичною пам'яттю, мовою, – кожен із яких відкриває окремий вимір людського досвіду. Освітній простір постає як мережа культурних взаємозв'язків, де кожна зустріч зі світом потенційно стає подією саморозуміння.

У цьому контексті особливо показовим є роман Івана Франка **"Перехресні стежки"**

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

[21]. Не випадково університетська освіта Євгенія Рафаловича залишається лише вихідною точкою його духовної біографії. Справжнє становлення героя розгортається поза академічним середовищем – у просторі громадського життя, де професійне знання безперервно випробовується моральним вибором. Освіченість набуває цінності лише тоді, коли вона переходить у відповідальну дію, здатність до громадянської участі та служіння спільному благу. Тим самим Франко фактично переводить проблему освіти із площини засвоєння знань у площину етичного самовизначення особистості, що цілком відповідає сучасному філософсько-освітньому розумінню людського становлення [2; 9; 19].

Разом із тим художня організація роману переконливо свідчить про те, що освітній простір не локалізується в межах окремої інституції. Судова зала, маєток, сільська громада, дорога, приватні розмови, конфлікти й випадкові зустрічі поступово утворюють складну архітектоніку культурних просторів, у яких герой щоразу змушений переосмислювати власний досвід. Саме тому життя перестає бути лише сферою практичного застосування знань. Воно саме стає простором освіти, де інтелектуальне, моральне та громадянське становлення людини виявляються нерозривно пов'язаними.

Особливого значення у цій архітектоніці набуває образ дороги, який проходить крізь увесь художній світ українського Модерну. Його смислова функція значно ширша за позначення фізичного переміщення у просторі. Дорога репрезентує саму можливість переходу, а відтак і відкритість людського існування до нового досвіду. У цьому сенсі вона виявляється не стільки елементом композиції, скільки способом організації людського становлення. Людина залишає звичний простір не лише для того, щоб опинитися в іншому місці, а передусім для того, щоб по-іншому побачити себе і світ. Саме тому шлях у модерній прозі майже завжди виявляється шляхом освіти, де кінцевим результатом стає не досягнення певної мети, а внутрішня зміна самого суб'єкта [5; 19; 22; 27].

Разом із дорогою нової смислової ваги набуває природа. Якщо дорога відкриває людині досвід переходу, то природа створює можливість внутрішнього саморозуміння. Йдеться вже не про традиційну для реалістичної літератури пейзажну функцію, а про формування особливого екзистенційного простору, у якому людина відновлює втрачений зв'язок із собою. Саме тому у філософській прозі українського Модерну природа дедалі частіше постає не об'єктом споглядання, а співучасником духовного становлення особистості. Вона не повідомляє нових істин, але відкриває умови, за яких людина стає здатною їх почути [15; 19; 22].

Особливо послідовно ця логіка розгортається у творчості Михайла Коцюбинського. Уже в **"Intermezzo"** природа перестає бути лише художнім тлом людських переживань [7]. Вона набуває статусу особливого культурного середовища, у якому відбувається відновлення людської здатності до розуміння. Поле, сонце, ниви, жайворонки, тиша літнього дня утворюють своєрідний феноменологічний горизонт, де змінюється не зовнішній світ, а спосіб його переживання. Не випадково герой приходить до природи у стані внутрішнього виснаження. Його втома має не фізичний, а культурний характер, адже породжена надлишком соціальних подій, людського болю та історичного часу. Саме тому природа не усуває цього досвіду і не пропонує втечі від нього. Вона створює необхідну дистанцію, без якої неможливе розуміння. У цьому сенсі природа виконує власне освітню функцію: вона повертає людині здатність уважно бачити світ і тим самим відкриває можливість нового прочитання власного досвіду [5; 7; 15].

Відтак фінал новели набуває особливого філософсько-антропологічного значення. Повернення героя до людей означає не завершення відпочинку, а завершення внутрішньої духовної праці. Освіта відбулася не через накопичення знань, а через зміну способу людського бачення. Людина повертається до світу іншою, оскільки інакше переживає власну відповідальність перед Іншим. Саме у цьому відкривається одна з визначальних гуманістичних інтенцій українського Модерну: знання набуває освітнього змісту лише тоді, коли переходить у співпереживання, моральну чутливість і готовність до діалогу [5; 19; 34].

Іншу модифікацію цієї логіки Коцюбинський пропонує у повісті **"Тіні забутих предків"** [8]. Якщо в **"Intermezzo"** природа відкриває простір внутрішнього оновлення, то тут вона постає як життєсвіт, у якому культура ще не відокремилася від природного буття. Гуцульський світ існує як цілісність ландшафту, праці, міфу, музики, обряду і людських взаємин. Освіта здійснюється не через спеціально організоване навчання, а через поступове входження людини у вже сформований культурний лад. Саме тому Іван навчається не в

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

інституціях, а в самому способі життя громади. Праця, усна традиція, символічна мова обрядів, взаємодія з природою утворюють єдиний культурний простір, у якому знання не відокремлюється від життя, а постає способом його проживання [8; 18].

Разом із тим Коцюбинський уникає романтизації традиційної культури. Вона постає не лише джерелом духовної цілісності, а й простором внутрішньої напруги, де свобода людини постійно співвідноситься з вимогами звичаю. Саме тому освітній простір набуває суперечливого характеру. Він не тільки відкриває людині світ культури, а й окреслює межі її саморозуміння. У цьому виявляється одна з найтонших антропологічних інтуїцій українського Модерну: освіта ніколи не є механічним засвоєнням культурної спадщини, а завжди передбачає її особистісне переосмислення. Традиція продовжує існувати лише тією мірою, якою вона щоразу заново народжується у досвіді конкретної людини [5; 8; 19].

Саме тому локальна культура у творчості Михайла Коцюбинського не протиставляється універсальному людському досвіду. Навпаки, вона постає тим первинним середовищем, у якому універсальні смисли вперше набувають екзистенційної конкретності. Любов, свобода, смерть, співчуття, відповідальність або самотність не існують як абстрактні категорії. Вони відкриваються лише через конкретний спосіб людського буття – у мові, пам'яті, ландшафті, праці та традиції. Саме тому локальність у художньому світі українського Модерну не означає замкненості. Вона стає необхідною умовою входження людини до універсального простору культури, де лише й набуває можливості справжній діалог з Іншим [5; 8; 18; 19; 34].

У цьому контексті стає очевидним, що архітектоніка освітнього простору не може бути описана як проста сукупність окремих локусів. Вона формується як мережа переходів між різними культурними горизонтами, у якій кожен новий досвід змінює спосіб людського саморозуміння. Людина навчається не лише тоді, коли читає книгу або слухає вчителя. Освітня подія відбувається щоразу, коли змінюється горизонт інтерпретації, коли звичне відкривається як проблематичне, а локальний досвід набуває універсального значення. Саме ця відкритість досвіду визначає гуманістичний потенціал української модерної прози [5; 19; 22; 27].

Поряд із природою та громадою особливе місце в архітектоніці освітнього простору посідає книга. Її значення далеко виходить за межі традиційного розуміння книги як носія інформації або засобу передавання знань. У художньому світі українського Модерну книга функціонує як особливий культурний простір, у якому людина вступає у діалог не лише з автором, а й з усією духовною традицією культури. Читання означає не стільки засвоєння нового змісту, скільки поступове розширення горизонту власного розуміння, коли особистий досвід починає співвідноситися з досвідом інших епох, культур і світоглядних позицій [5; 19].

У цьому сенсі книга виконує функцію культурного посередника. Вона не віддаляє людину від власної традиції, а, навпаки, відкриває її до ширшого універсуму культури. Входження у світ загальнолюдських смислів відбувається не шляхом відмови від власної культурної ідентичності, а через її поглиблення. Саме тому освітній простір набуває відкритої структури, у якій локальна культура не ізолюється від світової, а вступає з нею у постійний діалог. Така взаємодія забезпечує можливість гуманістичного становлення особистості, для якої власна культура стає способом відкриття універсального людського досвіду [5; 19; 34].

Особливо виразно ця інтуїція простежується у романі Валер'яна Підмогильного **"Місто"** [17]. Читання у творі перестає бути ознакою освіченості або складником інтелігентської біографії. Воно стає способом внутрішньої трансформації героя. Книга не пропонує Степанові Радченку готових відповідей, натомість змінює сам спосіб постановки запитань. Освіта постає не як сума прочитаних текстів, а як здатність вступити у безперервний діалог із культурою, у якому кожне нове прочитання відкриває нові горизонти людського саморозуміння [17; 19].

Не випадково саме місто стає тим культурним середовищем, де ця діалогічність набуває найбільшої інтенсивності. Якщо традиційна культура пов'язувала людське становлення насамперед із громадою, то модерна свідомість переносить центр освітнього досвіду до урбаністичного простору. Місто означає не просто нову форму соціальної організації життя. Воно репрезентує інший спосіб людського існування, у якому людина вже не може покладатися лише на успадковані форми культури. Вона змушена безперервно співвідносити різні системи цінностей, освоювати нові культурні коди й вибудовувати власну

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

ідентичність у просторі множинних соціальних ролей. Саме тому освіта набуває характеру постійного самоконструювання, а місто стає середовищем, де цей процес принципово не може бути завершеним [17; 22; 27; 28].

У цьому сенсі роман **“Місто”** виходить за межі традиційного роману виховання. Якщо класичний **Bildungsroman** завершується досягненням певної гармонії між особистістю і суспільством, то Підмогильний принципово відмовляється від такої завершеності. Освіта не приводить героя до остаточної рівноваги. Навпаки, кожний новий етап його духовної біографії відкриває нові суперечності й нові горизонти саморозуміння. Саме тому місто перестає бути лише місцем соціального успіху або культурного зростання. Воно функціонує як своєрідний текст культури, який людина навчається читати так само, як читає книги [17; 24; 30].

Київ у романі постійно змінюється разом зі зміною самого героя. Бібліотеки, редакції, театри, університетські аудиторії, літературні середовища, міські вулиці утворюють поліфонічний культурний простір, у якому відсутній єдиний центр освіти. Кожен із цих локусів відкриває лише окремий вимір культури, тоді як справжній освітній досвід народжується у переходах між ними. Саме ця множинність культурних горизонтів визначає архітектоніку міста як відкритого простору людського становлення [17; 27; 28].

У цьому полягає одна з найважливіших інтуїцій українського Модерну. Освіта перестає бути підготовкою до життя, оскільки саме життя набуває форми безперервного навчання. Людина вже не проходить через освіту один раз; вона постійно перебуває всередині культурного простору, який змінюється разом із нею. Саме тому книга, місто, пам’ять, мистецтво, мова чи зустріч з Іншим виявляються не окремими чинниками виховання, а взаємопов’язаними елементами єдиної архітектоніки людського становлення. У цій відкритій структурі локальна культура не протиставляється універсальним гуманістичним цінностям, а виступає тим смисловим середовищем, у якому вони вперше набувають людського виміру [5; 19; 26; 34].

Поступово архітектоніка освітнього простору набуває ще одного виміру, який уже не пов’язаний із конкретним місцем чи культурним локусом. Йдеться про зустріч з Іншим як фундаментальну подію людського становлення. Якщо дім відкриває досвід належності, дорога – досвід переходу, природа – досвід внутрішнього слухання, книга – досвід діалогу з культурною традицією, а місто – досвід множинності культурних світів, то Інший відкриває людині її власну незавершеність. Саме у зустрічі з Іншим стає очевидною обмеженість будь-якого завершеного бачення світу, а освіта постає як постійне розширення горизонту людського розуміння [5; 19; 29; 34].

Саме тому український Модерн поступово відходить від класичного педагогічного уявлення, у якому центральною постаттю освітнього процесу виступає вчитель як носій завершеного знання. Художня свідомість цієї доби дедалі послідовніше демонструє, що знання саме по собі ще не має освітньої сили. Воно набуває такого значення лише тоді, коли стає предметом особистісного переживання, внутрішньої інтерпретації та морального вибору. Наставництво перестає бути функцією окремої особи і поступово розчиняється у самому просторі культури, де кожна життєва ситуація відкриває нову можливість людського саморозуміння [5; 19; 29].

Ця герменевтична інтуїція особливо виразно проступає у драматичній поемі Лесі Українки **“Кассандра”** [14]. У центрі твору перебуває не проблема істинності знання, а проблема можливості його людського прийняття. Кассандра володіє знанням майбутнього, однак це знання не здатне змінити перебіг подій. Трагедія полягає не у недостатності істини, а у неможливості передати її як готовий зміст. Будь-яке розуміння потребує особистісного зусилля, внутрішньої роботи свідомості й свободи того, хто сприймає сказане. Саме тому істина не повідомляється, а щоразу народжується у процесі її особистісного переживання [5; 14; 19].

У цьому сенсі художній світ Лесі Українки відкриває одну з фундаментальних проблем сучасної філософії освіти. Освіта починається там, де завершується просте передавання інформації. Вона виникає лише тоді, коли знання входить у внутрішній простір людської екзистенції та змінює спосіб бачення світу. Саме свобода людини визначає можливість або неможливість такого перетворення. Звідси випливає принципова для українського Модерну антропологічна інтуїція: жодна педагогічна система не здатна гарантувати освіту, якщо людина не здійснює власної внутрішньої роботи над собою [5; 14;

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

19; 34].

Іншу художню модифікацію цієї проблеми пропонує Володимир Винниченко у романі **“Записки Кирпатого Мефістофеля”** [3]. Тут майже відсутня традиційна постать наставника. Її місце займає саме життя, яке безперервно випробовує моральну цілісність героя. Людина навчається не через авторитет іншого, а через власні помилки, сумніви, суперечності та необхідність постійно здійснювати вибір. Освіта втрачає характер лінійного руху від незнання до знання і набуває форми безперервного самопізнання. Герой одночасно виступає тим, хто навчається, і тим, хто ставить перед собою запитання, на які неможливо знайти остаточні відповіді [3; 19].

У цьому контексті культура загалом набуває рис універсального наставника. Книга, мистецтво, історична пам’ять, моральний конфлікт, зустріч з Іншим або власний життєвий досвід виконують ту функцію, яку класична педагогіка традиційно покладала на постать учителя. Вони не формують людину безпосередньо, а створюють умови, за яких вона починає самостійно інтерпретувати власне існування. Освітній простір остаточно втрачає єдиний центр. Його архітектоніка вибудовується як поліфонія різних культурних голосів, кожен із яких відкриває лише окремий вимір людської істини [5; 19; 28; 34].

Саме тому у філософській прозі українського Модерну освіта дедалі більше постає як мистецтво інтерпретації. Людина навчається не повторювати вже відоме, а читати світ як відкритий текст культури, у якому жоден смисл не є остаточним. Освітній процес перетворюється на безперервний рух між досвідом і його осмисленням, між власною культурною традицією та зустріччю з Іншим. У цьому русі формується не лише нове знання, а й новий спосіб людського буття, заснований на відкритості, відповідальності та готовності до діалогу. Саме ця відкритість становить одну з визначальних гуманістичних інтенцій українського Модерну, яка зберігає свою методологічну продуктивність і для сучасної філософії освіти [5; 19; 24–26; 34].

Одним із найважливіших відкриттів українського Модерну стає подолання протиставлення національного й універсального. Художні тексти цієї доби переконливо демонструють, що загальнолюдські цінності не існують поза конкретними культурними формами. Свобода, гідність, солідарність, відповідальність або повага до Іншого набувають реального змісту лише тоді, коли переживаються у просторі певної культури. Саме тому локальна традиція не обмежує можливості людини, а створює необхідні передумови для входження у ширший універсум людського досвіду [18; 19; 33; 34].

Українська модерна проза не розчиняє національне в абстрактному космополітизмі. Навпаки, рідна мова, історична пам’ять, народна традиція, сімейний досвід і культурна спадщина постають першими просторами людської освіти. Через них людина поступово входить у світ загальнолюдської культури. Освітній простір набуває багаторівневої структури, у якій локальне й універсальне не виключають одне одного, а перебувають у постійному взаємозбагаченні. Саме ця взаємодія забезпечує відкритість культури та робить можливим справжній міжкультурний діалог [4; 16; 18; 19].

Таке розуміння освіти набуває особливої актуальності у сучасних умовах. Глобалізаційні процеси, цифровізація культури, академічна мобільність і розвиток транснаціональних комунікацій істотно змінюють традиційні уявлення про освітній простір. Освіта дедалі менше пов’язується з певною територією або окремою інституцією, перетворюючись на відкритий культурний процес. Водночас саме за цих умов особливого значення набуває проблема культурної ідентичності, без якої неможливі ані продуктивний діалог, ані відповідальна взаємодія з Іншим. Українська модерна література демонструє, що відкритість світові не суперечить укоріненості у власній культурній традиції, а, навпаки, передбачає її [9–14; 26].

Герменевтичне прочитання української філософської прози дає змогу побачити у ній не лише систему художніх образів освіти, а й цілісну концепцію людського становлення. Освітній простір не збігається з жодною інституцією і не має чітко окреслених меж. Він розгортається як постійний рух людини між різними культурними світами, у яких кожна зустріч, кожне випробування й кожний новий досвід набувають освітнього значення. Саме тому архітектоніка освіти постає не як сукупність зовнішніх структур, а як внутрішній порядок культури, що відкривається людині у процесі її власного життя [5; 19; 27; 28].

Український Модерн послідовно відмовляється від уявлення про освіту як завершений етап людської біографії. Освіченість не гарантує духовної зрілості, а знання саме

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

по собі ще не означає людського становлення. Художній світ Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Валер'яна Підмогильного, Володимира Винниченка та Лесі Українки переконливо демонструє, що людина завжди залишається відкритим і незавершеним проєктом культури. Освіта у цьому контексті є способом людського буття, а не лише способом набуття знань [3; 7; 8; 14; 17; 21].

Архітектоніка освітнього простору поступово вибудовується як система взаємопов'язаних культурних горизонтів. Першим із них виступає дім. Однак у модерній прозі він є значно більшим, ніж місце проживання. Дім постає первинним простором культури, де народжується довіра до світу, формується пам'ять про рідну мову та виникає відчуття належності до людської спільноти. Саме тут людина вперше відкриває не лише інших людей, а й саму можливість бути людиною серед людей. У цьому сенсі дім створює фундамент будь-якого подальшого освітнього досвіду [22; 27].

Згодом цей горизонт розширюється до громади, яка перестає бути лише соціальним утворенням і набуває рис морального світу. У взаємодії з іншими людина відкриває складність свободи, необхідність відповідальності й драматизм справедливості. Саме таку логіку послідовно розгортає Іван Франко у романі **"Перехресні стежки",** де університетська освіта Євгенія Рафаловича виявляється лише початком значно глибшого процесу – входження у простір громадянської відповідальності. Освіта постає тут не як накопичення знань, а як спосіб співбуття з іншими людьми та участі у спільному культурному світі [21].

Особливу роль у цій архітектоніці зберігає природа. У творчості Михайла Коцюбинського вона вже не виконує декоративної функції, а стає середовищем відновлення людської здатності до уважності й розуміння. У **"Intermezzo"** герой знаходить не втечу від культури, а можливість повернутися до її антропологічних витоків. Здатність чути поле, тишу, світло або спів птахів означає відновлення втраченої відкритості світові. Саме тому природа постає своєрідною школою внутрішнього слухання, без якої неможливі ані відповідальність, ані справжній діалог [7; 15; 19].

Не менш важливим культурним горизонтом стає місто. У романі Валер'яна Підмогильного **"Місто"** урбаністичний простір функціонує як складний культурний текст, який герой поступово навчається читати. Бібліотеки, театри, редакції, університетські аудиторії, міські вулиці утворюють поліфонічне середовище, де освіта вже не має єдиного центру. Вона народжується у безперервному переході між різними просторами культури, щоразу змінюючи спосіб людського бачення світу [17; 27; 28].

Саме у взаємодії цих культурних горизонтів формується цілісна архітектоніка освітнього простору українського Модерну. Жоден із локусів не є самодостатнім. Дім потребує виходу до громади, громада – відкритості до ширшого культурного світу, природа – людського осмислення, місто – моральних орієнтирів, а книга – діалогу з Іншим. Освіта народжується не всередині окремого простору, а в постійному переході між ними. Саме ця динаміка становить одну з найважливіших філософсько-антропологічних інтуїцій українського Модерну і визначає його значення для сучасної філософії освіти [5; 19; 27; 34].

Саме тому універсальні гуманістичні цінності у філософській прозі українського Модерну не існують як абстрактні моральні принципи. Вони відкриваються лише в конкретності людського досвіду. Свобода набуває змісту через відповідальність перед громадою, гідність – через вірність власному сумлінню, діалог – через зустріч із Іншим, а гуманізм – через постійну працю людини над собою. Локальна культура не звужує горизонт людського існування, а, навпаки, створює необхідні умови для входження у простір універсальних смислів. Саме в цьому полягає одна з визначальних гуманістичних інтенцій українського Модерну, яка зберігає свою актуальність і для сучасної філософії освіти [18; 19; 26; 34].

Проведений аналіз дає підстави розглядати архітектоніку освітнього простору не як сукупність окремих культурних локусів, а як внутрішній принцип організації людського досвіду. Її цілісність забезпечується не просторовою близькістю окремих елементів, а логікою їхньої взаємодії. Дім, громада, дорога, природа, книга, місто і зустріч з Іншим не існують ізольовано. Кожен із них відкриває окремий вимір людського становлення, але лише їхня взаємодія формує той відкритий освітній простір, у якому відбувається становлення особистості як суб'єкта культури [5; 19; 22; 27].

Саме така інтерпретація дозволяє по-новому побачити гуманістичний потенціал

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

української модерної прози. Її освітній зміст полягає не у репрезентації педагогічних концепцій чи моделей навчання, а у розкритті антропологічних механізмів людського самотворення. Художній текст постає не лише об'єктом філософської інтерпретації, а й самостійним простором освіти, у межах якого відбувається формування здатності людини до розуміння, відповідальності та діалогу. Саме тому література виявляється не ілюстрацією філософії освіти, а одним із джерел її концептуального оновлення [5; 19; 22].

Запропоноване прочитання української філософської прози дає змогу розширити сучасне розуміння освітнього простору, виводячи його за межі інституційних моделей. Освіта постає відкритим культурним процесом, у якому людське становлення здійснюється через безперервну взаємодію з культурою, історією, мовою, пам'яттю та Іншим. Саме тому архітектоніка освітнього простору може розглядатися як одна з фундаментальних категорій сучасної філософії освіти, що поєднує герменевтичний, феноменологічний та філософсько-антропологічний виміри аналізу освіти [5; 15; 19; 29; 34].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що українська філософська проза доби Модерну репрезентує якісно інше розуміння освіти, ніж те, що традиційно пов'язується з діяльністю освітніх інституцій. У художньому світі модерної літератури освіта постає не як окремий соціальний інститут чи етап набуття знань, а як відкритий процес людського становлення, що здійснюється в просторі культури. Саме тому художній текст функціонує не лише як репрезентація педагогічних ідей, а як самостійне культурне середовище, у якому людина набуває досвіду саморозуміння, відповідальності та діалогу.

Реконструкція архітектоніки освітнього простору дала змогу встановити, що її основу становить система взаємопов'язаних культурних локусів – дому, громади, дороги, природи, книги, міста та зустрічі з Іншим. Вони не існують ізольовано й не виконують лише композиційної або символічної функції. Кожен із них відкриває окремий вимір людського досвіду, тоді як їхня взаємодія формує цілісний простір освіти, у якому особистість поступово входить у світ культури. Архітектоніка освітнього простору визначається не сукупністю цих локусів, а логікою переходів між ними, що забезпечує відкритість людського становлення та незавершеність процесу освіти.

Аналіз творів Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Валер'яна Підмогильного, Володимира Винниченка та Лесі Українки засвідчив, що український Модерн послідовно відмовляється від інституційного трактування освіти. Університет, школа чи книга перестають бути її винятковими осередками, натомість освітнього значення набуває сам культурний досвід людини. Освіта розгортається як процес інтерпретації власного життя, морального вибору, зустрічі з Іншим і постійного переосмислення свого місця у світі. Саме така логіка дозволяє розглядати українську модерну прозу як один із важливих гуманістичних ресурсів сучасної філософії освіти.

Запропоноване філософсько-антропологічне прочитання архітектоніки освітнього простору розширює методологічні можливості сучасних філософсько-освітніх досліджень. Воно відкриває перспективу осмислення освіти як відкритого культурного процесу, у якому локальна традиція не протиставляється універсальним гуманістичним цінностям, а стає необхідною умовою їх особистісного освоєння. Це створює підґрунтя для подальших досліджень архітектоніки освітнього простору в українській літературі, а також її евристичного потенціалу для осмислення сучасних трансформацій освіти в умовах цифрової культури та глобальних соціокультурних змін.

Список використаної літератури:

1. Агеєва, В 2006, *Поетика парадокса. Інтелектуальна проза Віктора Домонтовича*, *Факт*, Київ.
2. Андрущенко, ВП 2005, 'Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів', *Філософія освіти*, № 1, с. 5–17.
3. Винниченко, В 2023, *Записки Кирпатого Мефістофеля*, Темпора, Київ.
4. Гундорова, Т 2009, *ПроЯвлення слова. Дискурсія раннього українського модернізму*, Критика, Київ.
5. Ґадамер, Г-Ґ 2000, *Істина і метод: у 2 т. Т. 1: Герменевтика І. Основи філософської герменевтики*, перекладач з нім. О. Мокровольського, *Юніверс*, Київ.
6. Зборовська, Н 2006, *Код української літератури*, Академвидав, Київ.
7. Коцюбинський, М 1974, 'Intermezzo', у кн. Коцюбинський М, *Твори: у 7 т.*, Т. 2, *Наукова думка*, Київ, с. 229–257.

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

8. Коцюбинський, М 1974, ‘Тіні забутих предків’, у кн. Коцюбинський М, *Твори: у 7 т.*, Т. 3, *Наукова думка*, Київ, с. 5–101.
9. Кремень, ВГ 2010, *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*, Т-во “Знання” України, Київ.
10. Култаєва, М 2020, ‘Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні та філософсько-освітні розвідки’, *Філософія освіти*, № 1 (26), с. 8–36, DOI: 10.31874/2309-1606-2020-26-1-1.
11. Култаєва, М 2017, ‘Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Теодора В. Адорно’, *Філософія освіти*, № 1 (20), с. 153–195, DOI: 10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195.
12. Култаєва, М 2018, ‘Філософія освіти Третього Райху: витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти’, *Філософія освіти*, № 1 (22), с. 25–87, DOI: 10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87.
13. Култаєва, М 2017, ‘Філософсько-педагогічні розвідки Яна Амоса Коменського і Григорія Сковороди: нагадування про сенс і призначення освіти’, *Філософія освіти*, № 2 (21), с. 169–193, DOI: 10.31874/2309-1606-2017-21-2-169-193.
14. Леся Українка, 1976, ‘Кассандра’, у кн. Леся Українка, *Зібрання творів: у 12 т.*, Т. 4, *Наукова думка*, Київ, с. 7–116.
15. Мерло-Понті, М 2001, *Феноменологія сприйняття*, перекладач з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка, *Український центр духовної культури*, Київ.
16. Павличко, С 1999, *Дискурс модернізму в українській літературі*, Либідь, Київ.
17. Підмогильний В 2017, *Місто*, Смолоскип, Київ.
18. Поліщук, Я 2008, *Література як геокультурний проєкт*, Академвидав, Київ.
19. Рікер, П 2002, *Сам як інший*, переклад з фр. В. Андрушка, О. Сирцової, *Дух і Літера*, Київ.
20. Семків, Р 2024, *Як читати українських класиків*, Stretovych, Київ.
21. Франко, І 1979, ‘Перехресні стежки’, у Франко І, *Зібрання творів: у 50 т.*, Т. 20, Наукова думка, Київ, с. 7–506.
22. Bachelard, G 1994, *The Poetics of Space*, Beacon Press, Boston.
23. Benner, D 2015, *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 8th edn, Beltz Juventa, Weinheim.
24. Biesta, G 2002, ‘How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal’, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, no. 3, pp. 377–390. Available at : <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00282>. [18 May 2026].
25. Biesta, G 2013, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO. Available at : <https://doi.org/10.4324/9781315635866>. [18 May 2026].
26. Biesta, G 2021, *World-Centred Education: A View for the Present*, Routledge, London & New York. Available at : <https://doi.org/10.4324/9781003098331>. [18 May 2026].
27. Casey, ES 1993, *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis.
28. de Certeau, M 1984, *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles.
29. Habermas, J 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
30. Humboldt, W von 2000, ‘Theory of Bildung’, in I Westbury, S Hopmann & K Riquarts (eds), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 57–61.
31. Husserl, E 1970, *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*, Northwestern University Press, Evanston.
32. Osberg, D & Biesta, GJJ 2008, ‘Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of “Strong” Emergence’, *Interchange*, vol. 39, no. 1, pp. 31–51. Available at : <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9037-4>. [18 May 2026].
33. Taylor, C 1989, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
34. Waldenfels, B 2007, *The Question of the Other*, State University of New York Press, Albany, NY.

References:

1. Aheieva, V 2006, *Poetyka paradoksa. Intelektualna proza Viktora Domontovycha* [The Poetics of Paradox: The Intellectual Prose of Viktor Domontovych], Fakt, Kyiv [in Ukrainian].
2. Andrushchenko, VP 2005, ‘Filosofiia osvity XXI stolittia: poshuk priorytetiv’ [Philosophy of Education of the 21st Century: The Search for Priorities], *Filosofiia osvity*, no. 1, pp. 5–17 [in Ukrainian].
3. Vynnychenko, V 2023, *Zapysky Kyrpatoho Mefistofelia* [Notes of the Curly Mephistopheles], Tempora, Kyiv [in Ukrainian].
4. Hundorova, T 2009, *ProIavlennia slova. Dyskursiia rannoho ukrainskoho modernizmu* [Manifestation of the Word: The Discourse of Early Ukrainian Modernism], Krytyka, Kyiv [in Ukrainian].

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

5. Gadamer, H-G 2000, *Istyna i metod: u 2 t. T. 1: Hermenevtyka I. Osnovy filosofskoi hermenevtyky* [Truth and Method: In 2 Volumes. Vol. 1: Hermeneutics I. Elements of a Philosophical Hermeneutics], trans. from German by O Mokrovolskyi, Yunivers, Kyiv [in Ukrainian].
6. Zborovska, N 2006, *Kod ukrainskoi literatury* [The Code of Ukrainian Literature], Akademvydav, Kyiv [in Ukrainian].
7. Kotsiubynskyi, M 1974, 'Intermezzo', in Kotsiubynskyi, M, *Tvory: u 7 t. T. 2* [Works: In 7 Volumes. Vol. 2], Naukova dumka, Kyiv, pp. 229–257 [in Ukrainian].
8. Kotsiubynskyi, M 1974, 'Tini zabutykh predkiv' [Shadows of Forgotten Ancestors], in Kotsiubynskyi, M, *Tvory: u 7 t. T. 3* [Works: In 7 Volumes. Vol. 3], Naukova dumka, Kyiv, pp. 5–101 [in Ukrainian].
9. Kremen, VH 2010, *Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori* [The Philosophy of Anthropocentrism in the Educational Space], T-vo "Znannia" Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
10. Kultaeva, M 2020, 'Homo digitalis, dyhitalna kultura i dyhitalna osvita: filosofsko-antropolohichni ta filosofsko-osvitni rozvidky' [Homo Digitalis, Digital Culture and Digital Education: Philosophical-Anthropological and Philosophical-Educational Studies], *Filosofiia osvity*, no. 1 (26), pp. 8–36. doi: 10.31874/2309-1606-2020-26-1-1 [in Ukrainian].
11. Kultaeva, M 2017, 'Osvita ta yii deformatsii u suchasnii kulturi: do aktualnosti teorii napivosvity Teodora V. Adorno' [Education and Its Deformations in Contemporary Culture: On the Relevance of Theodor W. Adorno's Theory of Half-Education], *Filosofiia osvity*, no. 1 (20), pp. 153–195. doi: 10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195 [in Ukrainian].
12. Kultaeva, M 2018, 'Filosofiia osvity Tretioho Raikhu: vytoky, polityko-ideolohichni konteksty ta kontseptualni konstrukty' [The Philosophy of Education of the Third Reich: Origins, Political-Ideological Contexts and Conceptual Constructs], *Filosofiia osvity*, no. 1 (22), pp. 25–87. doi: 10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87 [in Ukrainian].
13. Kultaeva, M 2017, 'Filosofsko-pedahohichni rozvidky Yana Amosa Komenskoho i Hryhoriia Skovorody: nahaduvannia pro sens i pryznachennia osvity' [Philosophical and Pedagogical Studies of Jan Amos Comenius and Hryhorii Skovoroda: A Reminder of the Meaning and Purpose of Education], *Filosofiia osvity*, no. 2 (21), pp. 169–193. doi: 10.31874/2309-1606-2017-21-2-169-193 [in Ukrainian].
14. Lesia Ukrainka 1976, 'Kassandra' [Cassandra], in Lesia Ukrainka, *Zibrannia tvoriv: u 12 t. T. 4* [Collected Works: In 12 Volumes. Vol. 4], Naukova dumka, Kyiv, pp. 7–116 [in Ukrainian].
15. Merleau-Ponty, M 2001, *Fenomenolohiia spryiniattia* [Phenomenology of Perception], trans. from French by O Yosypenko and S Yosypenko, Ukrainskyi tsentr dukhovnoi kultury, Kyiv [in Ukrainian].
16. Pavlychko, S 1999, *Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi* [The Discourse of Modernism in Ukrainian Literature], Lybid, Kyiv [in Ukrainian].
17. Pidmohylnyi, V 2017, *Misto* [The City], Smoloskyp, Kyiv [in Ukrainian].
18. Polishchuk, Ya 2008, *Literatura yak heokulturnyi proiekt* [Literature as a Geocultural Project], Akademvydav, Kyiv [in Ukrainian].
19. Ricoeur, P 2002, *Sam yak inshyi* [Oneself as Another], trans. from French by V Andrushko and O Syrtsova, Dukh i Litera, Kyiv [in Ukrainian].
20. Semkiv, R 2024, *Yak chytaty ukrainskykh klasykiv* [How to Read Ukrainian Classics], Stretovych, Kyiv [in Ukrainian].
21. Franko, I 1979, 'Perekhresni stezhky' [Crossroads], in Franko, I, *Zibrannia tvoriv: u 50 t. T. 20* [Collected Works: In 50 Volumes. Vol. 20], Naukova dumka, Kyiv, pp. 7–506 [in Ukrainian].
22. Bachelard, G 1994, *The Poetics of Space*, Beacon Press, Boston.
23. Benner, D 2015, *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 8th edn, Beltz Juventa, Weinheim.
24. Biesta, G 2002, 'How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal', *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, no. 3, pp. 377–390. Available at : <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00282>. [18 May 2026].
25. Biesta, G 2013, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO. Available at : <https://doi.org/10.4324/9781315635866>. [18 May 2026].
26. Biesta, G 2021, *World-Centred Education: A View for the Present*, Routledge, London & New York. Available at : <https://doi.org/10.4324/9781003098331>. [18 May 2026].
27. Casey, ES 1993, *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis.
28. de Certeau, M 1984, *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles.
29. Habermas, J 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
30. Humboldt, W von 2000, 'Theory of Bildung', in I Westbury, S Hopmann & K Riquarts (eds), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 57–61.
31. Husserl, E 1970, *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*, Northwestern University Press, Evanston.

ISSN: 2522-9699, 2616-5007

32. Osberg, D & Biesta, GJJ 2008, 'Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of "Strong" Emergence', *Interchange*, vol. 39, no. 1, pp. 31–51. Available at : <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9037-4>. [18 May 2026].
33. Taylor, C 1989, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
34. Waldenfels, B 2007, *The Question of the Other*, State University of New York Press, Albany, NY.

Надійшло до видання / Received *22.05.2026*
Прийнято до друку / Accepted *10.06.2026*

Анотація.

Актуальність теми дослідження. *Сучасна епістемологічна ситуація*

DOI 10.33930/ed.2019.5007.59(5-6)-4
УДК 165:001.3]:004.77

СУЧАСНА ПАРАДИГМА ЗНАННЯ В УМОВАХ НОВОГО ПРОСВІТНИЦТВА ТА ВИКЛИКІВ ЦИФРОВОГО ПОВОРОТУ

Д. Б. Свириденко
О. С. Тесля

визначається співіснуванням двох процесів, які одночасно підсилюють і обмежують один одного. З одного боку, зростає суспільна потреба у відновленні нормативної сили розуму та здатності до критичного судження в умовах інформаційного перенасичення. З іншого, цифрові технології радикально змінюють матеріальні умови появи знання, перетворюючи його на розподілений, швидкісний і глибоко опосередкований процес. У цьому зіткненні виникає ризик заміни достовірності знання його функціональною зручністю або швидким поширенням інформаційного продукту. Саме тому філософське осмислення нової парадигми знання стає необхідним інструментом можливості збереження пізнавальної спроможності людини.

Постановка проблеми. *Класична парадигма знання, що опиралася на автономного суб'єкта, стабільні інституції та відносно повільні ритми верифікації, втрачає універсальну пояснювальну силу. Знання сьогодні існує як динамічна, рухлива конфігурація даних, відкрита до постійної ревізії. Це породжує фундаментальне питання про те, як можливе збереження просвітницького імпульсу критичної раціональності всередині середовища, де сама технічна інфраструктура стає співучасником пізнавального акту.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *У статті аналізуються джерела, які досліджують окремі аспекти зазначеної трансформації. С. Пінкер [9] послідовно обґрунтовує актуальність класичних просвітницьких цінностей і показує, як вони можуть бути переосмислені у відповідь на сучасні кризи. М. Габріель та співавтори [3] розвивають ідею майбутньо-орієнтованої гуманітаристики, здатної примирити теорію і практику та вийти за межі університетських стін. П. Кауфман [6] акцентує увагу на боротьбі за вільний доступ до знання як ключовій умові нового просвітницького проекту, чим стверджує принцип епістемічної справедливості.*

З іншого боку, цифрові трансформації знання глибоко осмислюються в дослідженнях Л. Флоріді [1; 2]. Крізь призму ідеї концептуального дизайну він демонструє, як цифрове середовище змінює саму природу суб'єкта пізнання. І. Уерта Кастільйо [4] дає змогу побачити, яким чином класична просвітницька архітектура знання витісняється інфраструктурно опосередкованими умовами сприйняття й обґрунтування. П. Яндрич і Дж. Нокс [5] фіксують постцифровий поворот, у якому виникають нові епістемні моделі. Б. Латур [7] пропонує розглядати знання як колективний процес конструювання фактів,