

Сергій Терепищій

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ:

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ

УДК 1(091):37.01
Т35

Рекомендовано до друку Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол №11 від 30 квітня 2026 р.)

Рецензенти:

Гомілко О. Є. — доктор філософських наук, професор, провідний науковий співробітник відділу філософії культури, етики та естетики Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України;

Свириденко Д. Б. — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Терепиций С. О.

Т35 Філософія освіти: переосмислення освітнього ландшафту : монографія / Сергій Терепиций. Київ : Видавництво Людмила, 2026. 504 с. ISBN 978-617-555-388-6

У монографії здійснюється фундаментальний філософський аналіз еволюції освітнього ландшафту від епохи Відродження до кризових явищ пізнього Модерну. Автор деконструє ключові епістемологічні та топологічні зсуви: від формування «суверенного суб'єкта» Ренесансу й просвітницької парадигми публічного розуму до виникнення паноптичних шкільних інституцій індустріальної доби. Особлива увага приділяється критиці сучасного неоліберального підходу, що редукує освітній процес до прагматичної калькуляції, а людину — до функції (Homo oeconomicus). Дослідження обґрунтовує необхідність переосмислення класичного ідеалу університету як простору безумовного опору, академічної свободи та непрагматичного мислення.

Для філософів, соціологів, істориків, теоретиків та практиків у галузі освіти, здобувачів вищої освіти, а також широкого кола читачів, які цікавляться концептуальними проблемами інтелектуального розвитку суспільства.

ISBN 978-617-555-388-6

УДК 1(091):37.01

© Терепиций С. О., 2026

© Видавництво «Людмила», 2026

© УДУ імені Михайла Драгоманова, 2026

Синові Роману

ЗМІСТ

Передмова	7
Пролог	11

ЧАСТИНА I. ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ

15

Розділ 1. Перечитуючи себе під час війни	17
Розділ 2. Суб'єкт між інстинктом і алгоритмом	47

ЕКСКУРС 1: МІСТО-ПРИВИД.....

73

ЧАСТИНА II. ГЕНЕАЛОГІЯ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ

79

Розділ 3. Пайдейя: громадянин і поліс.....	81
Розділ 4. Місто, університет і книга.....	111
Розділ 5. Винахід суб'єкта: від Ренесансу до раннього Модерну.....	123
Розділ 6. Просвітництво: бунт дорослого розуму.....	145
Розділ 7. Індустріальна модель освіти	169

ЧАСТИНА III. ЕВОЛЮЦІЯ ПРОСТОРУ ДИТИНСТВА:

ВІД ГРИ ДО ЕКРАНУ І УКРИТТЯ

209

Розділ 8. Дитинство двору.....	211
Розділ 9. Дитинство телефону	233
Розділ 10. Дитинство війни.....	251

ЕКСКУРС 2: ПРОСТІР БЕЗ СТІН

279

**ЧАСТИНА IV. ФІЛОСОФІЯ СУБ'ЄКТНОСТІ
В УМОВАХ АЛГОРИТМІЧНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ 285**

Розділ 11. Штучний інтелект і криза мислення	287
Розділ 12. Голоси проти алгоритму.....	317
Розділ 13. Як простір навчає слухняності.....	327
Розділ 14. Від звички до вчинку.....	351

ЕКСКУРС 3: МІСТ НАД БЕЗОДНЕЮ..... 379

**ЧАСТИНА V. УКРАЇНСЬКА ТРАЄКТОРІЯ:
ПАЛІМПСЕСТ ІДЕНТИЧНОСТІ 385**

Розділ 15. Освіта як інструмент імперій	387
Розділ 16. Деколонізація освітнього ландшафту	415

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 451

ЕПІЛОГ. РОЗІМКНЕНИЙ ЛАНДШАФТ 471

Подяки.....	479
Список використаних джерел	483

ПЕРЕДМОВА

У період війни, розв'язаної проти України рашистськими окупантами, найпершим завданням є, безумовно, забезпечення нашої перемоги — зброєю, спорядженням, стійкістю духу. Водночас не менш важливим є завдання осмислення: розуміння того, що саме ми захищаємо, яку людину виховуємо і який світ будуватимемо після перемоги. «Війни виграють не генерали, — повторював перший канцлер Німеччини Отто фон Бісмарк, — а вчителі та парафіяльні священники». Освіта, наука і культура постають вирішальним чинником перемоги, відновлення післявоєнного світу та налагодження життя, гідного людини. Саме тому книга, яку читач тримає в руках, з'явилася вчасно.

Монографія Сергія Терепищого «Філософія освіти: переосмислення освітнього ландшафту» — плід багаторічної праці вченого, якого я знаю не одне десятиліття. У далекому тепер 2005 році нас познайомив мій друг, нині, на жаль, покійний Григорій Іванович Волинка — доктор філософських наук, професор, академік Української академії політичних наук. Утім, за регаліями, які ми звикли перераховувати, часто не видно самої людини. А Григорій Іванович був передусім глибокою, непересічною, щирою особистістю. Талант філософа й педагога, вченого з тонкою ліричною душею дозволяв йому впевнено стояти за кермом «крейсера» наукової сфери університету — корабля, що об'єднував поважний професорський корпус, молоду студентську науку та міжнародну співпрацю. Символічно, що наукова дорога автора цієї монографії розпочиналася саме під його опікою, і в книзі, яку читач тримає в руках, живе та сама школа думки.

Мені випала честь бути науковим керівником кандидатської дисертації Сергія Терепищого, яку він успішно захистив у 2010 році; нині ж він уже сам виплекав наукову зміну — під його керівництвом захищено чотири дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук і доктора філософії (О. Ю. Кийков, Є. О. Рябека, М. О. Кіт, Н. В. Іванець).

Концепт «освітнього ландшафту», який автор запровадив у вітчизняний науковий обіг і якому присвятив створений ним дослідницький центр, давно став його візитівкою. Проте ця книга — не підсумок, а переосмислення: автор має мужність переглянути власне визначення, сформульоване десять років тому, і чесно пояснити читачеві, чому змінився не лише предмет опису, а й сам спосіб його існування. Ландшафт, який раніше можна було просто описувати, нині — в умовах війни — можна лише утримувати. У цій тезі, на моє переконання, сконцентовано головний нерв усього дослідження.

Перед читачем розгортається масштабна генеалогія освітніх просторів людства: від античної *пайдейї*, де громадянина формував поліс, через середньовічне місто, університет і книгу, винайдення «суверенного суб'єкта» Ренесансу і просвітницький бунт дорослого розуму — до індустріальної школи з її паноптичною дисципліною і, нарешті, до сьогоднішньої доби алгоритмічної раціональності, коли штучний інтелект кидає виклик здатності людини мислити самостійно. Окрема — і, як на мене, найпроникливіша — частина книги присвячена еволюції простору дитинства: від «дитинства двору» через «дитинство телефону» до «дитинства війни». Український вимір дослідження — палімпсест ідентичності, освіта як інструмент імперій і як поле деколонізації — надає праці особливої актуальності, а відтак і особливої відповідальності.

Слід відзначити й новаторську форму викладу. Автор обирає строгий філософський аналіз діалогом Марко Поло і Великого Хана — образами, запозиченими в Італо Кальвіно. Хан вимагає показати йому на карті місто, де живе сила, яку

нищать раніше за фортеці, а Марко Поло гортає атлас зруйнованих і вцілілих світів. Така монографія-подорож читається як інтелектуальний роман, не втрачаючи при цьому наукової ґрунтовності: фундаментальний апарат, сотні опрацьованих джерел, діалог із класичною і новітньою філософською думкою — від Аристотеля і Коменського до Арендт, Фуко і Бісти.

Головний висновок автора співзвучний тому, про що не втомлююся говорити і я: освіта не зводиться ні до передавання інформації, ні до прагматичної калькуляції компетентностей. Освіта — і тільки вона! — є простором, де людина стає суб'єктом, здатним на вчинок, що не виводиться з минулого. Університет має залишатися територією академічної свободи, критичного мислення і непрагматичного пізнання істини — інакше він перетворюється з простору генерації смислів на простір пасивного виконання чужої волі. У часи, коли ворог б'є по школах і академіях раніше, ніж по мостах, ця істина перстає бути метафорою і стає питанням національного виживання.

Перекоаний, що монографія Сергія Терепищого знайде вдячного читача серед філософів, педагогів, соціологів, істориків, здобувачів освіти — усіх, кому небайдужа доля української школи й університету. Вона допоможе осмислити пережите, утримати зруйноване і добудувати те місто знання, справжнє ім'я якому дадуть ті, хто прийде після нас. У цьому — служіння науки суспільству, державі та особистості.

Віктор АНДРУЩЕНКО,

*доктор філософських наук, професор, член-кореспондент
НАН України, академік НАПН України, ректор Українського
державного університету імені Михайла Драгоманова*

ПРОЛОГ

Хан розкладає перед Марко Поло великий атлас. Шкіряна обкладинка потерта, сторінки пожовкли від часу, кордони країн розмиті, ніби хтось намагався їх перемалювати.

— Я отримав звістку, — каже Хан, не піднімаючи очей. — Мій ворог на сході веде дивну війну. Він руйнує міста, це звично. Але мої розвідники кажуть: він б'є перше по академіях. Ще до мостів. Ще до лікарень. Ще до ринків. — Хан нарешті підіймає погляд. — Навіщо нищити школи раніше за фортеці? Яку силу там знищують?

Марко мовчить. Він знає відповідь. Але знає також, що її не можна вмістити в одне речення.

— Знайди мені місто, — каже Хан, стишивши голос, промовляючи майже до себе, — де ця сила ще жива.

Марко бере атлас. Гортає мовчки.

Ось перше місто. Він був там три роки тому. У цьому місті велика академія на пагорбі, дзвіниця, видна здалеку. Тепер від дзвіниці залишився лише постамент. Бібліотека стала руїною. Студенти розпорошені по чужих містах, викладачі хто загинув, хто виїхав, хто замовк. Місто є на карті, проте фізично міста більше немає.

— Це? — питає Хан.

— Зруйноване, — відповідає Марко.

Друге місто велике, живе, з новими корпусами академії. Марко заходив туди, його вразили широкі коридори, великі

сучасні аудиторії. Але в аудиторіях ніхто не сперечався. Ніхто не ставив незручних питань. Знання там продавали і купували, як тканину на ринку: швидко, без торгу, без запаху.

— Це?

— Підробка. Там є навчання. Але немає освіти.

Третє місто старе, поважне, з традиціями. Марко читав про нього в хроніках. Але коли він увійшов у бібліотеку, побачив: книги стоять рівно, полиці припали пилом. Студенти сидять у залі, але шафи з книгами замкнуті на замки, щоб хтось випадково не пошкодив давній фоліант. Вони не читають те, що навколо них. Вони дивляться кудись далеко, у простір без стін і без запитань.

— Це?

— Забуте. Само себе забуло.

Четверте місто на сході. Марко не хотів його відкривати, але Хан чекав. Там теж є університети. Там теж навчають. Але навчають чужою мовою, не тією, якою студенти думають уві сні. Навчають чужій пам'яті, не тій, що живе в родинних переказах. Навчають бути кимось іншим.

— Це?

Марко мовчить. Це не відповідь, це рана.

Хан нетерпляче перегортає сторінки сам. Ще місто. Ще. Ще одне. Скрізь або руїна, або фасад, або полон, або порожнеча.

Нарешті атлас закінчується.

Остання сторінка чиста, незаповнена. Жодного міста, жодної річки, жодного кордону. Просто білий аркуш, ніби його залишили навмисно.

Хан дивиться на нього довго.

— Тут нічого немає, — каже він. У його голосі немає питання, тільки вирок.

Марко теж дивиться на білий аркуш. І згадує те, чого не за-

носив до жодного атласу. Руїни, а серед руїн каганець. Учень писав. Медресе згоріло, вчитель загинув або втік, ніхто не знав. Але учень дописав доведення, яке той лишив незавершеним ще до облоги, згорнув сувій і віддав караванщиківі, щоб той передав його вчителю, якщо десь його зустрине. Ніхто не вимагав цієї роботи. Жоден реєстр не рахував його присутності. Він писав, бо це було єдине, що в нього залишилось незруйнованим.

— Тут нічого немає, — повторює Хан.

— Тут іще нічого немає, — каже Марко. — Але я бачив місто, якого немає в атласі. Стін немає. А воно є. Поки що.

Хан дивиться на нього, потім на білий аркуш, потім знову на нього.

— Це не відповідь.

— Ні, — погоджується Марко. — Це початок подорожі. До кінця якої я спробую знайти для цього міста ім'я.

Хан довго мовчить. Потім закриває атлас.

— Говори, — каже він.

ЧАСТИНА І. ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ

Розділ 1.

Перечитуючи себе під час війни

Пропонований текст у жодному разі не слід тлумачити як суто риторичний жест; радше, він постає як фіксація своєрідної феноменологічної події, або, точніше кажучи, як феноменологічний акт свідчення. Минуле раптово вривається в горизонт нашого теперішнього, оголюючи самі шви історичності, подібно до віднайденого уламка, котрий, хоч і зберіг свою ідеальну форму, проте безповоротно втратив власне місце у звичному онтологічному порядку речей.

Перечитуючи власну монографію «Сучасні освітні ландшафти» (2016) під виття сирен у суцільній темряві «блекауту», я оприявнюю для себе фундаментальну проблему: текст, випестуваний у тепличній тиші академічних кабінетів, де панувала ілюзія прирученого майбутнього, зберіг свої матеріальні носії — літери, проте драматично втратив свою первісну істинність. Папір залишається тим самим, однак його незмінність обертається химерною оманю. Окреслена асиметрія між застиглим у часі словом та тотально зруйнованим життєвим досвідом маркує не просто зміну соціокультурного контексту, а глибокий епістемологічний розрив. За таких умов старий текст перетворюється на своєрідну вимірювальну шкалу, прикладену до онтологічного розлому; він стає «нульовим кілометром», який увиразнює масштаб на-

шої закинутості у відкритий простір радикально невідомого. Відтак, ця монографія конституюється як діалог між двома суб'єктами мислення: дослідником довоєнного періоду та рефлексуючим свідком воєнної дійсності.

Чи не найбільш травматично у цьому новому реєстрі звучить поняття «академічної мобільності». Якщо у 2016 році воно функцінувало як маркер привілею мандрівника та ефективна технологія екзистенційного розширення власного «я», то сьогодні воно редукувалося до вироку вигнання, чиєю єдиною інтенцією є порятунок власного тіла. Лексичний знак залишається формально тотожним самому собі, але він виявляється окупованим абсолютно іншим смислом: його життєсвіт — це вже не розмірене кавування на європейських площах, а радше вокзальний пил і екзистенційний жах¹. За формальною семантичною тотожністю цього терміна приховується нездоланна прірва між автономним суб'єктом, який вільно обирає свій шлях, та пасивним об'єктом, що рятується від загрози фізичного знищення. Для філософії освіти така трансформація становить засадничу відмінність, адже освітній горизонт більше не розширюється, а навпаки, катастрофічно звужується до базового імперативу виживан-

¹ «На відміну від добровільної академічної мобільності, що, як правило, визначається кар'єрними прагненнями, вимушене переміщення часто спричиняється збройним конфліктом, переслідуванням або загрозами особистій безпеці. Тоді як добровільно мобільні науковці зберігають свободу у виборі приймаючих інституцій та в управлінні власною кар'єрною траєкторією, переміщені науковці стикаються з розривом академічних траєкторій, правовою нестабільністю та втратою інституційної належності. Ця відмінність є принципово важливою, оскільки традиційні концепції академічної мобільності надають пріоритет раціональному прийняттю рішень, кар'єрній агентності та інституційній інтеграції, тоді як дослідження вимушеного переміщення акцентують структурні бар'єри, вимушену адаптацію та прекарність» Akkad, A. (2026). Displaced academics' mobility and translocational positionalities: 'academic poverty', 'academic death', and 'academic re-existence'. Higher Education, 91, 741–758, p. 743. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01440-0>

ня. Таким чином, ми опиняємося у своєрідній пастці слів, які втратили власне онтологічне підґрунтя.

У цьому світлі повернення до концептуальної дефініції «освітнього ландшафту» перетворюється на акт глибокого феноменологічного переосмислення травматичного досвіду. Варто нагадати, що свого часу це поняття було зафіксовано у такий спосіб: *«освітній ландшафт — це філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань»*².

Якщо раніше ця дефініція описувала своєрідну топографію стабільності, то сьогодні в саму серцевину освітнього дискурсу брутально вдерлася біополітика, репрезентуючи тотальну тиранію плоті. Людське тіло відтепер перестає бути простим інструментом пізнавальної діяльності («транспорт для голови»), перетворюючись на безпосередню мішень. Забезпечення базового біологічного життя (zoe) віднині безапеляційно передує розгортанню повноцінного усвідомленого буття (bios), а сама сфера освіти трансформується у простір граничного ризику.

Водночас необхідно наголосити: якщо ми дозволимо редукувати освітній процес винятково до тренування навичок виживання, це означатиме нашу остаточну капітуляцію перед деструктивною логікою війни, інтенцією якої є зведення суб'єктивності до рівня чистої біології. Адекватною відповіддю на цей виклик має стати не просто «активна адаптація», а сама мужність бути. Демаркаційна лінія нині пролягає не поміж абстрактним знанням та тілесністю, а між екзистен-

2 Терепиций С. Сучасні освітні ландшафти, Київ: «Фенікс», 2016, с. 89

ційною пасивністю та дієвою волею суб'єкта, здатною пере-творити навіть радикальний досвід власної вразливості на потужний інструмент мислення.

Саме на руїнах старих топографічних карт виникає концептуальна фігура будівельника мостів — понтифіка. У подальшому викладі ця фігура буде застосовуватися нами виключно як сувора аналітична модель, а не як поетична метафора.

Понтифік як суб'єкт

Ситуація радикальної нестабільності освітнього середовища, зумовлена розгортанням воєнних дій, глибокою кризою інституційних структур та фрагментацією соціальних зв'язків, з неминучістю актуалізує питання про конституювання нового типу суб'єкта освітнього ландшафту. Цілком очевидно, що традиційні моделі педагогічних ролей — чи то вчитель у статусі класичного транслятора знань, чи то менеджер освітнього процесу, чи фасилітатор комунікації — виявляються методологічно недостатніми для адекватного опису дій у просторі, де самі інституційні рамки освіти можуть бути зруйновані або ж тимчасово призупинені.

У світлі означеної проблематики вбачається цілком евристичним звернення до поняття *pontifex*. Етимологічно латинське *pontifex* буквально перекладається як «будівельник мостів» (від *pons* — міст, та *facere* — робити). У римській традиції понтифіки поставали як хранителі порядку, котрі забезпечували фундаментальний зв'язок між гетерогенними вимірами спільного життя. У межах даного дослідження поняття понтифіка концептуалізується саме в аналітичному вимірі — як репрезентація суб'єкта, що створює переходи між розірваними просторами освітнього ландшафту.

На протипагу традиційним ролям у педагогічній теорії, специфіка діяльності понтифіка полягає не у проектуванні апріорі стабільної системи чи оптимізації вже наявних процесів, а у відновленні самої можливості взаємодії в умовах розриву. У той час як архітектор розробляє структури, а менеджер керує процесами, понтифік здійснює роботу з переходами між різними вимірами освітнього середовища — просторовими, соціальними та смисловими.

Суб'єкт	Основна функція
Архітектор	Проектує інституційні структури та освітні системи
Менеджер	Оптимізує ресурси та організовує освітні процеси
Фасилітатор	Полегшує комунікацію та взаємодію в групі
Коуч	Сприяє індивідуальному розвитку суб'єкта
Понтифік	Створює переходи між розірваними просторами освіти

Таб.1. Типи суб'єктів освітнього процесу

У межах концептуального горизонту розімкненого освітнього ландшафту діяльність понтифіка піддається детальній експлікації через три засадничі функції.

По-перше, йдеться про *топологічну функцію*. Понтифік здійснює своєрідне феноменологічне зшивання гетерогенних полюсів освітнього простору, які об'єктивно перебувають у стані перманентної екзистенційної напруги один щодо одного. В оптиці українського освітнього ландшафту це оприявнюється як необхідність складного синтезу різнопоряд-

кових топосів: безмежних горизонтів свободи (Степу), партизанських тактик виживання та опору (Лісу), а також нормативних інституційних структур (Міста). Понтифік конститує умови для транзиту між цими режимами просторової організації, трансформуючи розірвану, фрагментовану топографію в цілісний, взаємопов'язаний життєсвіт освіти.

По-друге, розгортається *етична функція*. Апелюючи до філософії Еманюеля Левінаса, можна стверджувати, що місія понтифіка полягає в конституюванні простору автентичної зустрічі з Іншим. Відтак, освітній ландшафт набуває статусу форми радикальної гостинності, де пізнавальний суб'єкт стикається з Іншим не як зі знеособленим об'єктом педагогічного чи адміністративного управління, а як із первинним джерелом смислотворення³.

По-третє, актуалізується *герменевтична функція*. Понтифік здійснює переклад травматичного досвіду онтологічного розриву — руйнування, втрати чи соціальної фрагментації — у зрозумілу мову інтерсуб'єктивного співбуття та спільного розуміння. Завдяки цій герменевтичній праці матеріальна руїна здатна сублімуватися в живу історичну пам'ять, а досвід граничної кризи — конвертуватися в потужний ресурс освітнього становлення.

3 «Деріда встановив зв'язок між гостинністю та етикою. У своїх найбільш цитованих словах він стверджує: «Гостинність — це сама культура, а не просто одна з форм етики. Оскільки вона пов'язана з *ethos*, тобто з місцем проживання, власним домом, звичним місцем перебування, оскільки вона є способом бути тут — способом, яким ми ставимося до себе й до інших, до інших як до своїх або як до чужинців, — етика є гостинністю, етика настільки повно сумісна з досвідом гостинності.» <...> гостинність в освіті може бути винайдена заново лише щоразу в конкретному контексті, з конкретним господарем і конкретним гостем. <...> Гостинність-як-етика, таким чином, не є метафоричною — вона є матеріальною і в контексті освіти має потенціал відкривати трансформаційні простори й педагогіки» (Imperiale, M. C., Phipps, A., & Fassetta, C. (2021). On online practices of hospitality in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 629–648, p. 631. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09770-z>).

Із суто концептуального погляду фігура понтифіка постає як фундаментальний медіатор між трьома базовими вимірами освітнього ландшафту: простором, спільнотою та сенсом. Якщо простір детермінує матеріальні умови розгортання навчання, а спільнота утримує мережу соціальних зв'язків, що роблять можливим сам акт освітньої взаємодії, то саме сенс наділяє цю взаємодію глибоким історичним та етичним значенням. Діяльність понтифіка, таким чином, зводиться до онтологічного утримання і поєднання цих трьох вимірів у ситуації їхнього катастрофічного розпаду.

У цьому ключі постать понтифіка виявляється іманентно спорідненою з самою топологією розімкненого ландшафту. Степ концептуалізується як горизонт абсолютної волі, Ліс виступає простором тактик екзистенційного виживання, Місто втілює інституційний порядок, натомість Гори задають етичну вертикаль духовного зусилля. Понтифік не прагне скасувати чи замістити ці суверенні простори; його надзавдання — прокласти смислові переходи між ними. Його діяльність полягає в ювелірному поєднанні степової розімкненості з міською структурністю, а лісової тактики опору — з етикою гірського піднесення.

Узагальнюючи викладене, понтифіка слід дефініювати як ключового суб'єкта освітнього ландшафту, котрий у ситуації радикального розриву невпинно генерує переходи між просторами, людськими долями та смислами, тим самим утримуючи саму можливість нашої спільної присутності у світі. Саме ця інтенціональна здатність до зведення мостів — хай іноді вкрай крихких і тимчасових — робить працю понтифіка безальтернативною для збереження освіти в умовах відкритого, нестабільного та глибо-

ко травмованого історичного ландшафту^{4,5}.

Відтак, освітній ландшафт остаточно конститується як простір перманентного переходу. Час позбутися ілюзій: старі топографічні карти безповоротно згоріли. Проте наша здатність креслити нові орієнтири — це чи не єдиний екзистенційний ресурс, що залишився в нашому розпорядженні. Зрештою, ми зводимо цей міст не стільки для того, щоб дістатися протилежного берега, скільки задля того, аби сама прірва під ним набула справжнього смислу.

4 Тут архітектори жорсткої освітньої стандартизації, інституційні кризові менеджери та апологети «універсальних протоколів» неодмінно закинуть нам зайвий романтизм та неефективність. Вони стверджуватимуть, що фігура понтифіка-мостобудівника — це занадто суб'єктивна, немасштабована конструкція для управління системою в епоху криз. У їхній технократичній логіці екзистенційний розрив слід долати не через болісну «герменевтику травми» чи небезпечну «радикальну гостинність», а через негайне впровадження стандартизованих алгоритмів кризового менеджменту та жорстких інструкцій (SOPs). Проте їхня адміністративна оптика фатально сліпа до природи самої катастрофи: вони наївно плутають онтологічну прірву з банальною несправністю інфраструктури. Алгоритм чудово працює у стабільному, передбачуваному «Місті», але він миттєво колапсує там, де починається непередбачуваність «Степу» чи екстремальність «Лісу». Намагаючись залити досвід війни і розриву бетоном універсальних інструкцій, ці бюрократи не зшивають ландшафт — вони просто асфальтують живих суб'єктів разом із їхнім болем. Підміняючи живу зустріч заздалегідь написаним протоколом, вони прагнуть скасувати саму вразливість контакту. Вони намагаються замінити автентичну фігуру мостобудівника (який завжди ризикує впасти в прірву разом із мостом, який зводить) на безпечний, але мертвий автоматизований турнікет. Але парадокс розімкненого ландшафту полягає в тому, що над прірвою протоколи не літають; там утримує лише людська рука.

5 Варто зробити необхідне епістемологічне зауваження: ця лінія критики не є реактивним наслідком виключно поточних криз чи новомодних технологічних зламів. Фундаментальні контури цієї проблеми — інструменталізація освітнього простору, відчуження суб'єкта та неминучий колапс технократичних ілюзій — були детально артикульовані мною ще в дисертаційному дослідженні 2010 року. За минулий час інституційна матриця не змінила своєї природи; вона лише перефарбувала фасади та оновила цифрові інструменти дресури, зробивши цей діагноз ще більш радикально та болісно актуальним сьогодні. Те, що понад десятиліття тому могло здаватися теоретичним попередженням, сьогодні розгорнулося як наша повсякденна екзистенційна реальність.

Пластичність: анатомія розпаду

Ще донедавна ми мали епістемологічну необережність трактувати «пластичність» як безперечну інституційну чесноту. У концептуальному словнику минулого десятиліття цей термін містив у собі вітальну обіцянку: здатність форми до гнучкої трансформації без загрози її структурного руйнування. Проте сьогодні, коли хід історії не просто стрімко прискорився, а зазнав радикального онтологічного зламу, ми змушені оприявнити зворотний, тіньовий бік цього поняття.

Постає нагальне філософське запитання: у якій точці гнучкість інституційного хребта вироджується в безхребетність форми?

Справжня пластичність — якщо розуміти її у класичному гегелівському сенсі — вимагає від суб'єкта здатності до діалектичної зміни саме заради збереження власної самості. Натомість процеси, що розгортаються в сучасному університеті, є не так трансформацією, як своєрідним інституційним розпадом. Якщо академічна структура редукується до простого набору сервісних функцій, вона перестає розвиватися, натомість зазнаючи повільної ерозії. У цьому стані університет здатен змінюватися нескінченно, адаптуючись шляхом невпинної деградації — це своєрідна симуляція життєздатності, мімікрія мертвої форми, що лише імітує вітальність⁶.

6 «Протистояння нинішнім — інструменталізуючим, економочентричним, редукційним — уявленням про вищу освіту є визначальною рисою критичної науки в цій сфері впродовж кількох десятиліть. <...> Колліні у праці “Навіщо університети?” зазначав, що “ніколи раніше в людській історії [університети] не були настільки численними й настільки важливими, і водночас ніколи раніше вони не страждали від такого нищівного браку впевненості та втрати ідентичності”. <...> У цьому контексті варто повернутися до того, що Колліні вважав визначальною характеристикою університетів — їхньої здатності плекати “некероване” дослідження, або “дослідження під знаком безмежності” — форми знання, не прив’язані до конкретного результату, що не піддаються інструменталізації, мають простір для вільно-

Те, що впродовж років легітимізувалося під вивіскою «інновацій», насправді слугувало маскуванням фундаментального просідання академічного ґрунту. Університет остаточно втратив статус суверенного Майстра, здатного надавати форму соціальній матерії; він сам набув властивостей текучої рідини. Інституція покійно заповнює будь-який резервуар, запропонований зовнішньою силою — чи то диктатом Ринку, чи то імперативами Держави, чи то брутальністю Війни. Вона втрачає власне автентичне обличчя винятково заради збереження фінансування.

Майкл Гіббонс ще у 1990-х роках концептуалізував цей перехід як рух до знання «Mode 2»: ситуації, коли знання безповоротно втрачає свою суверенність. Воно легітимізується вже не критерієм фундаментальної істинності, а суто прагматичною, миттєвою доречністю. Це продукування своєрідного інтелектуального «фастфуду», що створюється винятково на потребу дня і знецінюється відразу після споживання. Те, що Гіббонс окреслював як аналітичний прогноз, нині проживається нами як стан глибокого екзистенційного жаху: університет розчиняється в утилітарних суспільних запитах, втрачаючи власну інституційну суб'єктність.

Якщо у мирний час нашим безапеляційним диктатором виступав Ринок, то в умовах війни на його місце заступає імператив Виживання. Логіка тотального підпорядкування обставинам заради збереження існування набуває абсолютного характеру. Проте саме тут варто актуалізувати сократівську максиму: далеко не кожна адаптація становить собою благо. Існує засаднича відмінність між лікарем, який рятує пацієнта, та прислужником, що задовольняє його забаганки.

го розвитку, трансформації та руху.» Bayne, S., & Ross, J. (2024). Speculative futures for higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 39, p. 1–2. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00469-y>

Якщо університет втрачає здатність до критичного «ні», він неминуче деградує з простору генерації смислів до простору пасивного виконання чужих воль.

Найбільш гротескних форм ця тенденція набуває у дзеркалі тотальної Бюрократії, конститууючи феномен «адміністративної пластичності». Академічне середовище продукує безкінечні звіти та рейтинги, створюючи потужний симулякр бурхливої діяльності. Бюрократичний апарат постає як своєрідний магічний механізм, що дозволяє інституції безперервно переписувати власний наратив, не змінюючи при цьому реального стану речей ані на йоту. Це лише захисний панцир зі звітів, усередині якого зяє онтологічна порожнеча.

Закономірним наслідком цих процесів стає антропологічна катастрофа. Означена «плинна» освіта формує не повноцінну особистість (*bios*), здатну до автономного судження, а радше компетентнісний агрегат — так званий «людський капітал». Саме використання цього терміна є глибоко образливим для самої суті живого, оскільки воно редукує людину зі статусу самоцілі до рівня простого палива (*zoe*) для економічної мегамашини. Ми інструментально навчаємо суб'єкта відповідати на запитання «як?», але при цьому старанно відлучуємо його ставити фундаментальне запитання «навіщо?».

Отже, виникає необхідність проведення чіткої демаркаційної лінії. З одного боку, існує автентична «пластичність життя» — здатність суб'єкта до екзистенційного оновлення зі збереженням власної сутності. З іншого боку, постає «пластичність розпаду» — здатність деградувати таким чином, аби ця деградація візуально нагадувала реформування. Університет, що погоджується стати абсолютно всім, чого від нього вимагають зовнішні актори, у кінцевому підсумку перетворюється на ніщо. Не варто плутати рух уперед із втечею від власної ідентичності.

Вітальність: між антропологією та ветеринарією

Другою визначальною характеристикою нашого освітнього ландшафту є його підкреслена «антропологічність», або ж — послуговуючись гострішою термінологією — «вітальність». Йдеться про принципове визнання того факту, що студент не є суто картезіанським інтелектом, абстрактним розумом (чи «головою професора Доуеля» на кафедрі філософії), відірваним від реальності, а живою істотою, нерозривно вкоріненою у власну тілесність.

У своїй первісній, дещо наївній інтерпретації ця ідея сприймалася як тріумф гуманізму: ми нарешті подолали концепт студента як безтілесного *Cogito*. Проте граничний досвід війни змушує нас поглянути на цю інституційну «турботу» крізь призму глибокої філософської підозри. Адже далеко не кожна апеляція до тілесності становить собою абсолютне благо. Нерідко під теплою ковдрою позірної «вітальності» приховуються холодні механізми владного контролю. У ситуації, коли суто біологічне життя (*zoe*) проголошується найвищою і єдиною цінністю, автентична Свобода зазвичай непомітно витісняється на маргінеси соціального буття. Це своєрідна біополітична пастка: нам пропонують ілюзію безпеки в обмін на базове право залишатися самими собою.

Слід визнати, що феноменологія здійснила фундаментальний поворот, реабілітувавши тілесний вимір суб'єктивності. Едмунд Гусерль запровадив критично важливе розрізнення між фізичним тілом (*Körper*) — суто фізіологічним об'єктом серед інших об'єктів — та живим, переживаючим тілом (*Leib*). Саме *Leib* постає як особиста нульова точка координат життєсвіту, локус, де локалізуються екзистенційний біль і радість. Завдяки цій втіленості я усвідомлюю, що Інший

даний мені не як звичайний предмет простору, а як вразлива плоть. Наше мислення не ширяє в абстракціях; воно постійно зіштовхується зі світом, збиваючи коліна об жорсткість реальності.

Проте виникає закономірне запитання: чи здатен сучасний університет розпізнати цей автентичний Leib? Чи, можливо, він просто здійснив термінологічну підміну старого доброго «розуму» на модний концепт «нейрокогнітивного ресурсу»? Освітній менеджмент дедалі частіше розглядає тілесність крізь призму інструментальної раціональності — як своєрідну батарейку, що потребує «оптимізації» для участі в ринкових перегонах. За такої перспективи антропологічна інтенція неминуче мутує в агресивну біополітику: розгортається холодне управління популяцією з метою максимізації її ефективності. Відбувається тотальне відчуження: суб'єкт починає ставитися до себе як до інвестиційного проєкту⁷, а не як до екзистенції, що має розгорнути власну неповторну долю. Це не що інше, як тиранія ефективності, прихована під маскою турботливого лікаря.

Саме тут криється небезпечна пастка інфантилізації. Якщо ми надмірно абсолютизуємо дискурс вразливості, освітній процес ризикує перетворитися на сеанс групової терапії. Якщо людина мислиться виключно як крихка посудина, яку не можна обтяжувати, то де залишається простір для автен-

7 «Розгляд наукової освіти як арени біополітичного втручання — інтервенції у сили, що прагнуть визначати, контролювати та експлуатувати саме життя (біовладу) — вимагає від педагогів запитувати про те, як індивіди та популяції управляються за допомогою технологій влади. <...> повторювані закриті лабораторні завдання та оцінювання, так само як і дискурси щодо кар'єри в науці, здатні конституювати студентів як деполітизованих суб'єктів, що самостійно інвестують у себе як у людський капітал.» (Bazzul, J. (2017). Biopolitics and the 'subject' of labor in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 873–887, p. 873. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9840-2>)

тичного Вчинку? Жалість стає інструментом приниження, якщо вона не супроводжується імперативом до зростання. Сократівське запитання лунає в цьому контексті як інтелектуальний ляпас: хто візьме на себе відповідальність за цей світ, якщо всі суб'єкти будуть цілковито поглинуті плеканням власних травм? Антропологічність в освіті не може зводитися до ескапізму в психологію. Навпаки, вона вимагає радикального повернення до *prohairesis* — вільного морального вибору, можливості діяти навіть за умови повного усвідомлення власної крихкості та онтологічної скінченності.

Класичний гуманізм — цей затишний конструкт минулого — зазнав остаточного історичного краху. Газові камери нацистського режиму та ракетні обстріли дитячих лікарень російськими військами беззаперечно довели: наївна віра в апріорно «добру природу людини» виявилася лише ілюзією. Петер Слотердайк геніально діагностував цю філософську поразку: гуманізм марно намагався приборкати звіряче начало в людині через залучення до високої літератури, забуваючи, що звір цілком здатен читати Гете. Текст не зупиняє кулю. Гуманістична цитата не здатна компенсувати дефіцит екзистенційної хоробрості.

У сучасних реаліях ми позбавлені розкоші спиратися на догми старого гуманізму. Освітній процес має конституюватися не як педагогіка комфорту (керована питанням «чи вам тут зручно?»), а як жорстка педагогіка автентичної присутності (що запитує: «чи готові ви подивитися в очі темряві?»). Найбільш тривожним симптомом цієї кризи є концептуальне зведення студента до статусу «носія компетентностей». Ця знеособлена бюрократична новомова перетворює людську істоту на функціональний швейцарський ніж. Це свідчить про безумовний тріумф *Animal laborans* — тварини, чие буття зведене до замкнутого циклу: працювати, щоб їсти, і

їсти, щоб працювати. У цьому замкненому колі чистої біології абсолютно не залишається простору для трансцендентного виміру.

Отже, осмислення антропологічності в епоху після катастрофи не має нічого спільного з дискурсами wellness чи плеканням soft skills. Це категорична вимога мислити освіту як унікальний топос, де тілесна крихкість суб'єкта неминуче зустрічається з його політичною відповідальністю. Турбота про просте збереження життя (zoe), яка агресивно витісняє турботу про істину та гідне буття (bios), перестає бути власне освітою, перетворюючись на інституційно досконалу форму ветеринарії.

Просторовість: стіни завжди виграють суперечку

Третьою ознакою нашого освітнього ландшафту постає його «просторовість». На перший погляд, цей концепт відсилає до абстрактних космологічних категорій, проте в дійсності йдеться про цілком матеріальну феноменологію: про те, у який спосіб університетський простір буквально вживлюється в тілесність міста. Інколи це відбувається подібно до точного втручання хірургічного скальпеля, а подекуди — як онтологічна скалка, котру неможливо безболісно вилучити із соціального тіла.

Наївна повсякденна свідомість схильна тлумачити простір винятково в категоріях утилітарної логістики (наприклад, вимірюючи відстань до найближчої станції метро). Проте, здійснивши належну філософську епоху та витримавши нашу фірмову сократівську паузу, ми оприявнимо набагато жорсткішу істину. Освітній простір ніколи не функціонує як нейтральний «контейнер» для розміщення індивідів. Навпаки, простір постає як тихий, але невблаганний

диктатор, одягнений у бетонний панцир інституційності.

Сама архітектура лекційної аудиторії є формою владного наказу. Хто і на кого дивиться згори вниз? Чому лектор традиційно височіє на підвищенні, немов віроучитель на горі, тоді як студентство розташовується внизу, ніби грішники в екзистенційній ямі? Студентські парти, наглухо пригвинчені до підлоги та вишикувані в стрункі ряди потилиць, транслюють імператив покори набагато ефективніше за будь-який нормативний підручник з етики. Це сувора геометрія підкорення. У ситуації, коли суб'єкту фізично неможливо розвернутися для встановлення візуального контакту з Іншим, унеможливлюється сама практика діалогу. Йому залишається лише пасивно сприймати Голос Зверху. Відтак, аудиторія перетворюється на безперебійний конвеєр із виробництва інституційної слухняності.

Сучасні дослідники урбаністичного простору (Кріс Олдс, Сьюзан Робертсон) академічно концептуалізували те, що на рівні інтуїції є очевидним: університети функціонують як потужні вузли зосередження влади. Важко уявити Оксфорд без його університетського ядра — без нього це місто редукувалося б до тривіального набору фешенебельних пабів та сувенірних крамниць. Університет конституює самий хребет міського простору.

Проте саме в цій точці виникає феномен, який доцільно концептуалізувати як «гетеротопічну напругу». Університет становить собою просторовий парадокс: він іманентно належить до тканини міста, але водночас вилучається з неї. Відповідно до методології Мішеля Фуко, це класичний приклад гетеротопії — своєрідна «державна в державі», інтелектуальний заповідник, де час розгортається в іншому реєстрі, а закони соціальної гравітації подекуди скасовуються заради конструювання витонченої теорії. Означена просторова

інакшість неминуче стає зоною потенційного конфлікту.

Але справжній екзистенційний жах оприявнюється там, де простір деградує до стану «антиландшафту» (апелюючи до концепції В. Каганського). Варто згадати феномен закритих міст на кшталт Арзамаса-16. Це похмурий наратив про наслідки ситуації, коли наука та освіта починають ексклюзивно обслуговувати бога смерті. У межах такого ізольованого простору знання не зникає — воно зазнає радикальної мутації, перетворюючись на висококваліфіковану служницю апарату насильства. Тут знання втрачає свій емансипаторний потенціал; воно надійно замикає суб'єкта за колючим дротом, надаючи йому сумнівний привілей бути найінтелектуальнішим в'язнем.

Сократівське запитання лунає тут із невідворотністю виroku трибуналу: чи можлива освіта як *paideia* (автентичне формування вільного громадянина) у межах простору, архітектурно спроектованого як паноптикон? Чи здатна істина вкорінитися у бункері, позбавленому вікон? Відповідь виявляється напролюд простою і водночас травматичною: у темряві тотальної секретності знання неминуче редукується до інструментальної техніки, а вчений — до статусу дорогоцінного інструменту. Геній, посаджений на ланцюг, онтологічно залишається рабом, нехай цей ланцюг і викутий із чистої платини⁸.

8 Тут сцієнтисти, апологети доктрини «науки поза політикою» та ностальгуючі романтики військово-промислового комплексу (а також їхні сучасні спадкоємці з корпоративних R&D-бункерів) неодмінно спробують виправдати цей простір екстремальною ефективністю. Вони прагматично заявлять, що фізичним чи алгоритмічним законам байдуже, чи відкривають їх за колючим дротом; якщо ізоляція гарантує безлімітне фінансування та ідеальне обладнання, то етичні компроміси є прийнятною ціною за прогрес. Проте їхня технократична апологія спирається на глибоку моральну та епістемологічну шизофренію. Вони фатально відокремлюють когнітивну здатність геніювати від екзистенційної відповідальності за наслідки цього генію. Зводячи науку до стерильного механічного розв'язання задач, вони

Сьогодні ця просторова драма розгортається на глобальній мапі. Сучасне глобальне місто постає як нескінченна мережа потоків, де все перебуває у стані перманентної транзитності. Однак для своєї реалізації освіта потребує Місця (*Toros*). Їй життєво необхідний «стіл», за яким можна було б зупинитися і, зрештою, віддатися акту мислення. Якщо університетський простір остаточно розчиниться в ірраціональній логіці потоків, він деградує до статусу «не-місця» (*non-lieux*, за влучним визначенням Марка Оже)⁹. Він перетвориться на транзитний термінал, на гігантський аеропорт, де траєкторії індивідів лише механічно перетинаються, проте автентичної зустрічі з Іншим не відбувається. Це простір без повноцінних господарів — лише випадкові пасажери з валізами, вщерть набитими фактами, які вони так і не встигли розпакувати та осмислити.

Отже, просторовість постає як фундаментальна проблема політичної географії. Освітній акт завжди розгортається «десь», і це просторове «десь» ніколи не буває політично невинним. Стіни або слугують оптичним інструментом, що до-

ігнорують той факт, що автентичне пізнання неможливе без вільного цілепокладання. Коли блискучий фізик чи програміст добровільно (або під примусом, який він раціоналізує як благо) передає право розпоряджатися плодами свого розуму наглядачам з трибуналу чи ради директорів, він більше не є творцем. Він стає просто високопродуктивним біологічним процесором, чию когнітивну функцію влада взяла в лізинг. Пишатися тим, що ти розв'язав найскладнішу інтелектуальну задачу, перебуваючи в статусі привілейованого заручника бога смерті — це не тріумф людського розуму. Це його остаточна, інструментальна капітуляція.

9 «Місце» розуміється як реляційно конструйоване, насичене смыслом та сформоване більш широкою історією; домівка є його парадигматичним прикладом. «Не-місце», навпаки, означає простори, позбавлені смыслу, однорідні та здебільшого взаємозамінні; типовими прикладами є аеропорти, супермаркети та збірні офісні комплекси» (Trigg, D. (2017). Place and non-place: A phenomenological perspective. In B. Janz (Ed.), Place, Space and Hermeneutics. Contributions to Hermeneutics, vol. 5, pp. 127–139. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52214-2_10)

помагає нам споглядати світ, або ж зводяться винятково для того, аби приховати цей світ від наших очей¹⁰.

Університет, що свідомо перетворюється на неприступну фортецю, з онтологічною неминучістю стає в'язницею для тих, хто в ній добровільно замкнувся; стіна, позбавлена дверей, проєктується не задля захисту крихкого життя, а задля надійної охорони склепу.

Семантичність: інфляція смислу

Четвертою визначальною характеристикою нашого освітнього ландшафту є його «семантичність», або, висловлюючись менш формально, інституційна здатність до генерування концептуального туману. Йдеться про розгалужену, невидиму мережу культурних кодів, у павутинні якої ми всі опинилися заплутаними, немов комахи, полонені плетивом надзвичайно пафосних і «важливих» слів.

Наразі ми є свідками тривожного переходу від епістемологічної прозорості знака. Знак є суто інструментальним і корисним. Натомість символ є тоталітарно вимогливим. У самій структурі символу приховується ідеологія, що агресивно витісняє безпосередній життєвий досвід на користь холодної, мертвої абстракції.

Гюстав Ле Бон, як тонкий аналітик психології мас, поставив напрощуд точний соціокультурний діагноз: сугестивна сила таких слів, як «Демократія» чи «Свобода», є прямо про-

¹⁰ Ці рядки про архітектуру влади та стіни пишуться зараз на підлозі коридору в нашій квартирі, між двома несучими стінами **9 січня 2026 року**. Зовсім поруч працює ППО. Мої руки липкі від страху. Бетон навколо мене зараз не диктує інституційну покору, як в університетській аудиторії, він функціонує винятково як гарант мого базового біологічного виживання. Теорія простору Мішеля Фуко тимчасово відступає. Я фізично відчуваю, як простір звузився до розмірів мого тіла.

порційною рівню їхньої семантичної невизначеності. В освітньому ландшафті ця закономірність призвела до тотального панування слів-привидів. Такі концепти, як «Якість», «Інноваційність», «Досконалість» (*Excellence*), давно перестали слугувати строгими інструментами аналізу. Навпаки, вони перетворилися на своєрідні магічні паролі¹¹. Це інституційне «Сезам, відкрийся», що забезпечує доступ до бюджетних скринь; це розмінні монети, якими щедро розплачуються з перевізником, навіть не завдаючи собі клопоту поцікавитися, куди саме прямує човен.

Зазначені слова функціонують у суто перформативному вимірі: сам акт проголошення терміна успішно підміняє собою реальну дію. Номінація перетворюється на абсолютний симулякр буття, де об'єктивна реальність цілковито заміщується словниковим запасом. Якщо навчальний курс офіційно марковано як «інноваційний», відпадає будь-яка потреба доводити, що він не є банальною компіляцією інформаційного сміття. Варто лише виголосити відповідне заклинання — і реальність слухняно прогинається під вагу бюрократичного дискурсу.

Аналогічні трансформації відбуваються і з просторовим виміром. Освітній ландшафт перетворюється на суцільний дидактичний текст, проте текст відверто авторитарний. У ситуації, коли офіційний символ вступає в радикальну суперечність із візуальним досвідом (як-от декларативний пла-

¹¹ «Освіта є частиною процесу дискурсивного конструювання суспільства. <...> Порожні означники, вирішальні для продукування тотальності суспільства, дискурсивно виробляються, зокрема, у педагогічних дебатах. <...> Головний висновок полягає в тому, що освіта у сучасному дискурсі навчання перетворюється на невротичний симптом відсутності явного панування у соціальних відносинах.» Szkudlarek, T. (2007). Empty signifiers, education and politics. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 237–252, p. 237. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9033-7>

кат про «безбар'єрність», розміщений на тлі крутих, нездоланих сходів), породжується не інституційний патріотизм, а найглибший екзистенційний цинізм. Ми відучуємося довіряти власним очам, натомість починаючи сліпо вірити офіційним вивіскам. Ми стаємо глухими до самої правди лише тому, що правда виявляється «погано відформатованою» з погляду бюрократичних стандартів¹².

З огляду на це, семантичність освітнього простору потребує не стільки апології та захисту, скільки нищівних ударів філософського молотка. Ми приречені стати радикальними епістемологічними іконоборцями. Віктор Калущков цілком слушно стверджує, що ландшафт — це текст. З цим важко не погодитися. Проте освіта в жодному разі не повинна редукуватися до ролі механічного ретранслятора, покірного папуги, що бездумно відтворює «священні коди» інституції. Вона покликана стати суворою школою підозри — простором, де навчають безжально зривати ідеологічні маски, навіть якщо під однією маскою приховується лише наступна.

Вимір освітнього ландшафту	Довоєнний стан (мирний час)	Стан розриву (війна)
----------------------------	-----------------------------	----------------------

¹² Тут інституційні піарники, фахівці з комплаєнсу та адміністратори-формалісти неодмінно кинуться на захист своїх глянцеви́х звітів і стендів, стверджуючи, що декларація (плакат чи стратегія) — це необхідний перший крок до змін, інструмент формування «правильного дискурсу». Їхня аргументація зводиться до наївної віри в те, що правильна презентація здатна наблизити світле майбутнє. Проте за цією корпоративною риторикою ховається класичне магічне мислення бюрократа: патологічна віра в те, що наявність правильно оформленого документа чи яскравого банера магічним чином скасовує закони фізики і гравітації. Вони не просто приховують проблему — вони здійснюють акт щоденного епістемологічного насильства. Змушуючи студента чи викладача щоранку проходити повз плакат про «безбар'єрність», перечіплюючись через розбиті сходи, система змушує індивіда брати участь у колективній галюцинації. Це тест на лояльність: чи готовий ти визнати офіційний симулякр реальнішим за власний біль у колінах? Бюрократія не вирішує проблему сходів; вона продукує шизофренічного

Пластичність	Здатність до інноваційного оновлення зі збереженням ідентичності	Адаптація через деградацію ("пластичність розпаду")
Вітальність	Суб'єкт як оптимізований носій компетентностей	Вживання (zoe) як абсолютна передумова буття
Просторовість	Стабільна інституційна топографія, монолітність стін	Фрагментовані топоси не-мість, транзитні зони та укриття
Семантичність	Епістемологічна прозорість, віра в інституційні символи	Інфляція смислу, тотальне панування "слів-зомбі" та симулякрів

Таб. 2. Деструкція освітнього ландшафту

Найбільша небезпека чатує там, де «все і так зрозуміло», де слова відшліфувалися до стану гладкої морської гальки і безперешкодно ковзають по поверхні свідомості, не зачіпаючи жодної критичної звивини. Саме в таких стерильних зонах освіта остаточно вмирає, перетворюючись на порожній ритуал — на безглузду літургію для переконаних атеїстів.

Відтак, семантичність в епоху після катастрофи перетворюється на виснажливу, майже каторжну герменевтичну роботу з повернення словам їхньої справжньої онтологічної ваги. Ми постаємо перед імперативом навчитися чітко розрізняти порожні симулякри (слова-зомбі) та автентичні смисли. Лише тоді, коли слово набуває гостроти хірургічно-

суб'єкта, який навчається ігнорувати об'єктивну істину на користь «правильно відформатованої» брехні, бо саме ця навичка гарантує йому виживання в системі.

го скальпеля, воно перестає функціонувати як інструмент масового гіпнозу і перетворюється на дієве знаряддя для критичного розтину реальності.

У світі, де барвисте меню цінується набагато вище за саму їжу, нестерпний екзистенційний голод залишається чи не єдиним і незаперечним доказом нашої вкоріненості в реальність.

Coda: час, що вивихнув ногу¹³

Здійснена нами спроба своєрідного анатомічного розтину, чи точніше — феноменологічної деструкції освітнього ландшафту, розгорталася вздовж чотирьох магістральних векторів, спрямованих на препарування Форми, Тіла, Простору та Смыслу. Вибір цієї концептуальної тетради жодним чином не є принагідним: вона зі строгою необхідністю відтворює фундаментальну архітектоніку людського досвіду у його життєсвіті, охоплюючи способи нашої пластичної трансформації, тілесної вразливості, просторової локалізації та семантичної номінації. У межах кожного з цих інтенціональних вимірів феномен освіти оприявнює власну сутність не в подібі застиглої інституційної інстанції, що монополізувала право на трансляцію мудрості, а радше як надчутливий екзистенційний сейсмограф, чиї показники гарячково коливаються під невідворотним тиском онтологічних зсувів.

Відтак, категорія пластичності дозволила увиразнити

¹³ «Час вийшов з ладу (The time is out of joint)» — це відомий рядок із шекспірівського «Гамлета», який принц вимовив після того, як зустрів привида свого батька. Він мав на увазі, що природний онтологічний порядок світу є порушеним, зламаним або ж «вивихнутим», і він відчуває тягар необхідності виправити його, помстившись за вбивство. Цей акт упорядкування Гамлет метафорично порівнює з медичним вправленням вивихнутої кістки.

крихку демаркаційну межу між автентичним розгортанням буття та його деструктивною інституційною мутацією. Концепт вітальності оприявнив радикальний вододіл між живим суб'єктом та його об'єктивацією у формі інструменталізованого «людського ресурсу». Проблематизація просторовості розкрила засадничу напругу між топосом, що конститує і розмикає життєвий горизонт світу, та дисциплінарним резерватом тотального контролю. Нарешті, семантичність маркувала нездоланну прірву між герменевтичним зусиллям у пошуку істини та магічним сугестивним гіпнозом спустошених знаків.

Проте, здійснюючи послідовну феноменологічну редукцію окресленої предметної сфери, ми неминуче стикаємося з її фундаментальною статичністю. Нам дається в спогляданні лише майстерно зафіксований ейдос вибуху: ця картина вичерпно експлікує топологію подій (відповідаючи на запитання про те, *що* саме відбувається), проте залишається тотально німою щодо їхнього темпорального горизонту (омінаючи питання про те, *коли* це відбувається). І саме в цій точці граничної епістемологічної напруги в наш концептуальний простір брутально вдирається п'ятий, непроханий вимір — час.

Ще у 2016 році темпоральність освітнього процесу мислилася як надійна, передбачувана магістраль (чи, принаймні, успішно симулювала таку надійність). Час конституювався через строгу лінійну структуру, що втілювала класичний модус «відкладеного життя»: суб'єкт свідомо бере на себе екзистенційні обмеження в теперішньому задля гарантованого здобуття символічної винагороди в майбутньому. Освіта функціонувала як злагоджений конвеєр інституційного блага, де горизонт майбутнього видавався настільки ж незворотним і певнонісним, як і природні ритми космосу.

Фактично, ми перебували в полоні комфортної епістемологічної ілюзії щодо остаточного завершення історії, яка нібито залишила нам єдине посильне завдання — рутинне адміністрування вже досягнутого раю.

Нині ж цей звичний годинник темпоральності не просто призупинив свій хід — він зазнав тотального катастрофічного зламу. Освітній ландшафт опинився в режимі радикальної гетерохронії — специфічного екзистенційного стану, за якого суб'єктивність одночасно затягується у вир мертвого минулого і невблаганно виштовхується в безодню неконституйованого невідомого. Єдиний часовий континуум розпався на фрагментовані феноменологічні скалки: монументальну епоху «до тривоги» та мерехтливі проміжки «після відбою»¹⁴.

Майбутнє безповоротно втратило свій статус надійної обіцянки (універсального наративу на кшталт «ти неодмінно досягнеш успіху»), перетворившись на вкрай ризиковану ставку в екзистенційній грі («якщо поталанить, ми переживемо цю ніч»)¹⁵. Теперішнє ж остаточно перестало слугувати тривким онтологічним фундаментом; воно редукувалося до

14 3 лютого 2026 року. 10:39. Тільки-но пролунав відбій тривоги в Києві. Я перечитую цей текст про «розірваний час» і гостро усвідомлюю, що сам процес його написання є актом упертості і психологічною терапією для мене. Мислення тут і зараз, це вже не привілей мирного часу чи настанова психологів, а форма екзистенційного опору. Цей «міст понтифіка» справді будеться в густий туман невідомого просто цієї хвилини.

15 «Несамовита нерухомість, відчуття відсутності напрямку, ситуативна ідентичність, відчуження від часу та стискання теперішнього — все це є виявами футурошоку, породженого прискоренням. <...> Молодь сприймає майбутнє як загрозу, а не як обіцянку. Без горизонтів майбутнього теперішнє проживається як цілком орієнтоване на те, щоб схопити момент, вишукати кожну можливість і тримати відкритими всі сценарії: теперішнє постає фрагментованим у множинності подій, між якими немає жодних реальних темпоральних зв'язків.» (Levrini, O., Fantini, P., Barelli, E., Branchetti, L., Satanassi, S., & Tasquier, G. (2021). The present shock and time re-appropriation in the pandemic era: Missed opportunities for science education. *Science & Education*, 30, 1–31, p. 4. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00159-x>)

вузького маргінесу, на якому суб'єкт змушений утримувати хитку рівновагу під шквальними вітрами історії.

Цей фундаментальний злам темпоральної структури змушує нас радикально переосмислити всі концепти, які було проаналізовано раніше:

- **Пластичність** у розірваному часі більше не артикулюється в термінах планомірного «вдосконалення». Відтепер це радше тактика польової хірургії: накладання екзистенційного джгута заради того, аби інституційна форма уникнула остаточного розпаду.

- **Вітальність** остаточно позбавляється свого статусу примножуваного «капіталу». Вона гранично редукується до голого життя (*nuda vita*): проблематика суто фізичного виживання трансформується з непомітного тла на абсолютну, апіорну передумову розгортання будь-якого академічного процесу.

- **Просторовість** назавжди втрачає пафос монументальної непорушності. Тимчасовий прихисток, ефемерна зум-кімната, вимушена міграція — освітній простір неминуче набуває пунктирного, розірваного характеру, розпорошуючись у топології не-місць.

- **Семантичність** кардинально змінює свій функціональний реєстр. Знаки більше не претендують на прогностичну владу над майбутнім (адже хто нині має епістемологічне право його пізнати?); вони перетворюються на акти відчайдушного свідчення. Академічна лекція конститується як акт феноменологічної фіксації реальності, здійснений за мить до того, як вона остаточно розсіється, немов ранковий туман.

Послуговуючись метафорикою Гамлета — суб'єкта, котрий, як відомо, перебував у стані глибокого паралічу перед необхідністю прийняття екзистенційних рішень, — ми зму-

шені констатувати: час буквально «вийшов із суглобів». Ми опинилися закинутими в стан радикального розриву (*gap*) між минулим, яке вже безнадійно мертво, та майбутнім, яке ще не здобуло онтологічної спроможності народитися. Проте цей темпоральний розлам парадоксальним чином здійснив неоціненну епістемологічну послугу: він безжально зірвав ідеологічні декорації, оголивши саму голу стіну реальності. Зрештою, автентична освіта ніколи не зводилася до емпіричного накопичення фактів. Її засаднича інтенція завжди полягала в екзистенційній орієнтації серед непроглядної темряви. Різниця лише в тому, що в попередні епохи ми послуговувалися ілюзорними ліхтарями метанаративів, тоді як сьогодні приречені прокладати свій шлях виключно навіпамацки.

Саме в цьому епістемологічному мороці концептуальна фігура Будівельника Мостів — Понтифіка — набуває свого центрального, синтезуючого значення. Проте варто наголосити, що йдеться про вкрай специфічний тип конструювання. Ці мости не покликані з'єднувати два надійні, статичні береги онтологічної певності, оскільки берег Традиції вже давно і безповоротно пішов під воду, а берег Утопії ще навіть не встигли спроєкувати. Відтак, цей міст постає як ефемерна понтонна переправа, що простягається в суцільний туман невідомого. Ми відчайдушно кидаємо його поперед себе, у саму порожнечу, і виключно завдяки цьому вольовому інтенціональному акту конституюємо необхідну точку опори.

Очевидно, що ми вже ніколи не здійснимо редукції до старого, затишного модусу темпоральності, де потяг історичного прогресу курсував за наперед визначеним телеологічним розкладом. Натомість наш нинішній імператив полягає в тому, аби навчитися автентично бути-в-світі просто посеред цього онтологічного розламу. І якщо феномен

освіти ще здатен утримувати власну екзистенційну місію, то вона артикулюється вже не через суто пізнавальну функцію, а винятково через діяльну любов до світу (*Amor Mundi*)¹⁶. Ця любов виростає не з наївної ілюзії, ніби наявний світ є досконалим, а з непохитного прийняття того безумовного факту, що це — *наш* світ, єдиний можливий горизонт нашого співбуття.

Ми зводимо цей інтенціональний міст у непроникний туман зовсім не тому, що здатні оптично чи концептуально розгледіти протилежний берег. Ми робимо це з глибоким усвідомленням: лише під вагою наших власних кроків онтологічна безодня перетворюється на дорогу.

Висновки розділу

У цьому розділі було здійснено феноменологічний аналіз освітнього ландшафту крізь призму чотирьох конститутивних вимірів: пластичності, вітальності, просторовості та семантичності. Аналіз засвідчив, що кожен із цих вимірів зазнає суттєвої трансформації в умовах екстремального досвіду — зокрема досвіду війни. Пластичність, яка в стабільних умовах функціонує як здатність інституції до оновлення зі

16 «Освіта/навчання має бути натхнена прогресивними, критичними баченнями, спрямованими на внесок у більш стале та справедливе людське і планетарне майбутнє. <...> Цією метою або функцією є “навчити дітей тому, яким є світ”, щоб вони розвинули розуміння, здатності та зобов’язання для обґрунтованих політичних дій і суджень як громадян, аби підтримувати і оновлювати світ, що перманентно потребує відновлення. <...> освіта в кінцевому підсумку вимагає відданих вчителів, здатних проводити час із дітьми та емоційно підтримувати їхнє входження в розуміння світу і стосунків з іншими, надаючи сенс і значущість їхнім життям як частині ширших колективів, покликаних підтримувати й оновлювати спільний світ.» (Tarc, P., Mishra Tarc, A., & Di Paolantonio, M. (2024). Upholding «the educational» in education: Schooling beyond learning and the market. PROSPECTS, 54, 301–306, p. 302. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09661-w>)

збереженням власної ідентичності, в умовах онтологічного зламу вироджується у те, що було визначено як «пластичність розпаду» — адаптацію через деградацію. Вітальність, що постає як принципове визнання тілесного виміру суб'єкта пізнання, редукується до проблематики голого виживання, витісняючи питання про повноцінне буття. Просторовість, яка конститує матеріальні умови освітнього акту, фрагментується до топології не-місць. Семантичне поле, що забезпечує смислову комунікацію в освітньому середовищі, заповнюється порожніми перформативними символами, позбавленими референційного зв'язку з реальністю.

З цих спостережень випливає теоретичний висновок принципового характеру: філософія освіти не може надалі оперувати виключно категоріями стабільного інституційного середовища. Досвід екстремальних ситуацій — воєнних дій, примусового переміщення, руйнування інфраструктури — не є маргінальним випадком, що потребує окремого опису. Він є краш-тестом, що виявляє приховані структурні дисфункції, які існували задовго до кризи, але були замасковані видимістю інституційного функціонування. Відтак, адекватна теорія освітнього ландшафту має включати досвід розриву як конститутивний елемент, а не як виняток із загального правила. Саме в цьому контексті у розділі запропоновано фігуру понтифіка як аналітичну модель суб'єкта, що діє не в умовах стабільної системи, а в умовах її розпаду — здійснюючи переходи між розірваними просторами там, де інституційна інфраструктура вже не функціонує.

Утім, запропонована модель залишає відкритим питання про антропологічні передумови такої суб'єктності. Якщо здатність до дії в умовах онтологічного розламу є необхідною умовою збереження освіти як такої, постає питання: чи є ця здатність набутою — і якщо так, то які саме механізми

її формування? Відповідь на це питання вимагає звернення до природи самого суб'єкта пізнання — до тієї межі, де біологічний субстрат людини стикається з її здатністю до рефлексивного вибору.

Розділ 2.

Суб'єкт між інстинктом і алгоритмом

Розпочнімо цей розділ із тези, що неминуче пролунає як радикальна епістемологічна критика класичному гуманізму¹⁷: людина становить собою суцільну біологічну халтуру, або ж, послуговуючись суворим філософським лексиконом, — втілює феномен *онтологічної недостатності*. Наша позірна антропологічна «велич» тримається на фундаменті тотальної крихкості та вразливості, немов монументальна споруда, зведена на сірниках. Те, що ми звикли патетично іменувати Культурою — класичні опери, системи права, етичні імперативи, — у своїй сутності є не чим іншим, як гігантською мережею екзистенційних протезів. Ми були змушені сконструювати їх виключно для того, аби не зазнати остаточного падіння, оскільки наші тваринні інстинкти вже втратили свою дієвість, а людський розум ще не набув здатності до впевненої, самостійної ходи.

Специфічна антропологічна оптика Джареда Даймонда надає нам методологічну можливість поглянути на студента

¹⁷ Гуманістичний дискурс подекуди вкрай корисно піддавати шоковій терапії.

в університетській аудиторії, рішуче відкинувши романтичні гуманістичні шори. У цій еволюційній перспективі ми постаємо як «треті шимпанзе». Наша генетична дистанція від найближчих приматів у джунглях є статистично мізерною (менше 2%), проте наша інтенціональна здатність до організованого насильства, помножена на міць інструментального розуму, виявляється абсолютно безмежною¹⁸. Людський череп — це аж ніяк не сакральний храм чистого мислення, а радше жорсткий театр екзистенційних воєнних дій. Саме там розгортається перманентна внутрішня громадянська війна між гарячим, афективним імпульсом лімбічної системи (що диктує архаїчне «Бий або біжи!») та холодними гальмівними механізмами неокортексу (що наказують: «Сядь і напиши аналітичний звіт»).

Ключовим концептом для феноменологічного розуміння природи освіти в цьому контексті виступає явище *неотенії*¹⁹. З біологічного погляду людина народжується онтологічно «недопеченою». Природа виштовхує нас у життєсвіт занадто рано, прирікаючи залишатися дітьми — істотами гранич-

18 Ці мізерні 2% розбіжності в ДНК відповідають переважно за нашу здатність носити штани та майстерно брехати про власні інтенції. Шимпанзе виявляються куди чеснішими: якщо вони мають намір завдати вам удару, вони не прикривають цей акт фальшивим евфемізмом на кшталт «спеціальної військової операції».

19 «Еволюційний феномен неотенії — тривалий формативний період людського дитинства і педоморфний характер людини впродовж усього життєвого циклу — перетворює дорослу спільноту школи на первинний локус реконструкції переконань. <...> форма або архетип навчання, вперше артикульований у Стародавній Греції, яка отримала назву *схолое* — простір, що функціонує як “місце зустрічі”, “форма зібрання і дії”, присвячена дослідженню, а не виробництву розрахованих, наперед визначених результатів — простір, вилучений зі світу виробництва, що характеризується формою темпоральності, асоційованої з дитинством: айоном, або “безчасним часом”, на протигагу хроносу, або лінійному часу.» (Kennedy, D. (2020). *Second nature, becoming child, and dialogical schooling*. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 641–656, p. 641. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09729-6>)

но безпорадними і водночас неймовірно пластичними — впродовж аномально тривалого часу. Саме ця біологічна пауза, цей темпоральний зазор конститує ту лакуну, в яку з неминучістю проникає освітній процес. Культура перетворюється на нашу своєрідну «зовнішню матку», на потужний соціальний інкубатор, де ми повільно «доварюємо» те, що природа необачно залишила сирим. Ми піддаємося багаторічному інституційному навчанню зовсім не тому, що від природи наділені винятковим інтелектом. Ми вчимося з тієї простої причини, що за межами символічного порядку (сфери Мови та Закону) ми залишаємося найнебезпечнішими хижакими на планеті, чия руйнівна лють не стримується жодними вродженими біологічними запобіжниками²⁰.

Однак саме в цій точці гучно вмикається тривожна сирена критичної філософії Мішеля Фуко. Якщо освіта концептуалізується винятково як дисциплінарна «клітка для звіра», вона неминуче ризикує деградувати до структури *Паноптикуму* — досконалої машини тотального нагляду та біополітичного контролю. В історичну епоху, коли технологічно знищити мільйон людських життів виявляється значно простіше, ніж

20 У дещо химерній художньо-філософській формі подібна інтенція блискуче артикульована у кінострічці «К-РАХ» (реж. Ієн Софтлі). Головний персонаж Прот, який самоідентифікується як прибулець із планети К-ПЕКС, висуває категоричну тезу: кожна жива істота у Всесвіті наділена інтуїтивною здатністю розрізняти добро і зло, а хибний моральний вибір є наслідком не епістемологічного незнання, а радше ухилянням суб'єкта від екзистенційної відповідальності. Цей мотив не лише підкреслює апріорну універсальність морального чуття, але й радикально проблематизує людську схильність ігнорувати власний етичний компас, ховаючись за фасадом інституцій, соціальних норм чи об'єктивних обставин. Парадоксально, але виходить так, що людина — чи не єдина істота у світі, яка потребує двадцяти років інституційного навчання лише для того, аби досягнути базову істину: красти у ближнього свого — це зло. Навіть найпростіші тварини на рівні інстинкту розуміють, що за крадіжку неодмінно послідує фізичний укус. Ми ж натомість змушені продукувати багатотомні фоліанти кримінального кодексу.

логістично організувати пересічне весілля, владні інституції завжди відчують нездоланну спокусу зісковзнути в парадигму педагогіки страху²¹.

Проте слід категорично наголосити: механічне стримування не є тотожним автентичному вихованню. Загнати первісний інстинкт у підсвідомий підвал — рішення вкрай хибне, оскільки саме в цій репресованій темряві інстинкти методично нарощують свої м'язи. Суворі дисципліна (у її інструментальному вимірі як *dressage*, дресура) цілком здатна привчити фізичне тіло сидіти струнко, а руку — каліграфічно виводити тексти доносів. Однак вона принципово не здатна конституювати автономного суб'єкта. Її кінцевий продукт — це лише гранично ефективний, позбавлений рефлексії виконавець.

Наш глибоко травматичний і водночас трагічний український досвід робить цей теоретичний висновок кристально прозорим. Вдивляючись у феноменологію нашого ворога,

21 Тут наївні послідовники Русо, апологети радикального «природного виховання» та віруючі в міф про «шляхетного дикуна» неодмінно звинуватять нас у мізантропії та педагогічному песимізмі. Зі сльозами на очах вони доведуть, що дитина від народження є резервуаром чистої емпатії та творчості, а інституційна машина (школа, культура) лише жорстоко калічить її, пригнічуючи цей сакральний «природний потенціал». Утім, їхня високолоба пастораль ґрунтується на фатальній категоріальній помилці: вони наївно плутають відсутність іклів із присутністю моралі. Те, що гуманісти-романтики називають «природною добротою», є найчастіше лише тимчасовою фізичною нездатністю завдати масштабної шкоди. У природі принципово не існує ні етики, ні прав людини, ні альтруїзму; там діє виключно сліпа, безжальна логіка харчового ланцюга. Культура і школа (навіть у її об'єктивно травматичних, дисциплінарних формах) — це не стільки в'язниця для невинного духу, скільки єдина крихка лінія оборони, що відділяє нас від канібалізму. Вимагати «повернення до природи» в освіті та демонтажу культурних протезів, сидючи в безпечному, кліматично контрольованому мегаполісі — це апогей епістемологічного інфантізму. Вони фатально не здатні збагнути: щойно ви скасуєте стримуючий корсет символічного порядку, ви отримаєте не квітує Едем вільної творчості, а кризовий сюжет «Володаря мух», де звільнені від культурних гальм примати миттєво згадають свої справжні еволюційні навички.

ми наочно спостерігаємо екзистенційні наслідки ситуації, коли освітня система функціонує винятково як утилітарна інструкція до пральної машини, цілковито ігноруючи вимір етичного становлення особистості (*Bildung*). Російська освітня модель аж ніяк не «провалилася» в суто технічному сенсі — вони вміють збирати балістичні ракети. Її провал має фундаментально антропологічний характер. Вона не спромоглася трансформувати того самого «внутрішнього шимпанзе», натомість просто вручивши йому в лапи гранатомет. Вона цинічно озброїла примата автоматом, інфікувавши його свідомість імперським метанаративом про власну історичну велич. Це і є найтемніший бік неотенії: культура як голий інструмент залишається онтологічно нейтральною. Якщо цю «зовнішню матку» цілеспрямовано заповнити токсичним розчином пропаганди, на виході ми отримаємо не відповідального громадянина, а ідеального функціонера машини війни — гібридну істоту, що поєднує в собі високий IQ інженера з етикою канібала²². Це абсолютний тріумф інструментального розуму над совістю²³.

Отже, біологічна природа людини становить собою не детерміністський вирок, а радше фундаментальний онтологічний ризик. У цьому контексті освіта функціонує як крихка, проте життєво необхідна медіативна структура, що пролягає між нашими архаїчними афективними імпульсами та

22 «повторювані закриті лабораторні завдання та оцінювання, так само як і дискурси щодо кар'єри в науці, здатні конституювати студентів як деполітизованих суб'єктів, що самостійно інвестують у себе як у людський капітал.» (Bazzul, J. (2017). Biopolitics and the 'subject' of labor in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 873–887, p. 873. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9840-2>)

23 Найстрашніший монстр — це не той, хто гарчить і капає слиною. Найстрашніший — це той, хто ввічливо посміхається, цитує класиків і методично планує ваше знищення в Excel-таблиці.

нашими безпрецедентними інструментальними можливостями. Її глибинна телеологія полягає у конституванні такої когнітивної архітектури, за якої здатність до усвідомленого морального вибору (*prohairesis*) строго передує актуалізації деструктивного потенціалу.

Цілком очевидно, що феноменологічна елімінація нашого біологічного субстрату є неможливою. Цей вимір невіддільний від нашої присутності у світі, адже він становить саму основу нашої вітальності (*zoe*). Утім, освіта постає як чи не єдиний інституційний механізм, здатний підпорядкувати цю вітальну силу дисципліні екзистенційної паузи. Цивілізація як така може бути концептуалізована саме як цей темпоральний та рефлексивний інтервал між первісним імпульсом до дії та раціональним осягненням її наслідків. Відповідно, руйнація освітнього простору неминуче тягне за собою анігіляцію цього засадничого інтервалу²⁴.

Епістемологічний аутсорсинг мислення

Здійснивши процедуру феноменологічного епохе — ту саму необхідну паузу для рефлексії, — ми змушені констатувати: сучасний епістемічний розлом не зводиться до суто

24 «Критична теорія, у дусі аналізу духу часу, бере участь у критиці просвітницького поняття розуму, критикуючи шлюб між інструментальним розумом, технологіями та капіталізмом, і стверджує, що цей спосіб мислення та існування є головною причиною нашого відчуження від природи, інших живих істот і навіть від самих себе. <...> Згідно з критичною теорією, Просвітництво не досягло свого повного потенціалу, *Bildung*, а призвело до стану *Halbbildung* ("напівосвіти"), де моральний аспект психічної зрілості був відсутній. Справжній *Bildung*, як стверджується, вимагатиме радикального відсторонення від нинішніх способів ставлення до себе та до інших.» (Holma, K., Huhtala, H.-M., Kauppi, V.-M., Kekki, M.-K., & Pulkki, J. (2026). Education for sustainable development: philosophical perspectives. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 29, 267–285, p. 270. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01294-3>)

технологічних дисфункцій чи логістичних проблем зв'язку. Йдеться про фундаментальну кризу антропологічного вибору, або ж, точніше, про безпрецедентний феномен екзистенційної лінощів суб'єкта.

Історично освіта конституювалася як своєрідний соціокультурний імунітет, як тривалий і складний процес інтерналізації «технологій себе» (якщо послуговуватися термінологією М. Фуко). Нині ж ми спостерігаємо стрімку тенденцію до добровільного делегування цієї смислотворчої функції глобальній мережі (Нексусу). Ця капітуляція зумовлена не зовнішнім примусом авторитарної інстанції, а радше спокусою специфічного соціального контракту, який пропонує Алгоритм: гарантію безпроблемного існування, позбавленого тягара екзистенційного сумніву, замасковану під ідеологію безперешкодного доступу до даних²⁵.

За таких умов класичне картезіанське *Cogito ergo sum* втрачає свою методологічну легітимність. У парадигмі Р. Декарта істина поставала як результат напруженого подолання радикального сумніву. Суб'єкт зазнавав глибокої внутрішньої трансформації безпосередньо в процесі пошуку відповіді — процесі, що вимагав значних темпоральних та інтелектуальних зусиль²⁶.

25 «Через персоналізацію — “комп'ютерне відстеження та антиципацію переваг, рухів і категоризацій ідентичностей користувачів для алгоритмічного втручання в їхній повсякденний досвід” — алгоритми наділяються владою вирішувати, що є особистим для користувачів; тобто вони вимагають від користувачів позиціонувати себе між занепокоєнням щодо конфіденційності та “капітуляцією” перед тим, як ці системи функціонують. <...> “звичне відчуття, яке, здається, забезпечує персоналізація — знання тебе краще, ніж ти знаєш себе сам, — обмежує те, ким і як ми можемо бути” на цих платформах.» (Gandini, A., Gerosa, A., Giuffrè, L., & Keeling, S. (2023). Subjectivity and algorithmic imaginaries: the algorithmic other. *Subjectivity*, 30, 417–434, p. 419. <https://doi.org/10.1057/s41286-023-00171-w>)

26 Показово, що Р. Декарт формулював свої ключові філософські максими в стані глибокого усамітнення (зокрема, біля печі). Якщо техніч-

Натомість сучасний цифровий режим нав'язує суспільству принципово іншу епістемологічну логіку: істина редукується до результату алгоритмічного обчислення, готового до негайного споживання. Фундаментальне екзистенційне запитання «У чому сенс?» остаточно витісняється прагматично-технократичним критерієм «Чи це функціонує?». Сучасний імператив делегування пошуку комп'ютерній мережі фіксує нову норму: людська пам'ять екстерналізується, а глибинне розуміння підмінюється формальним доступом. Ми перетворили власні когнітивні здібності на зовнішні носії інформації²⁷, остаточно відчуживши їх від свого *Dasein*.

Французький філософ Бернар Стіглер цілком слушно діагностує цей стан як «пролетаризацію духу». Якщо в XIX столітті індустриальна машина відчужила у ремісника його технічну майстерність, перетворивши його на функціональний додаток до верстата, то сьогодні цифрові пристрої експропріюють наші базові когнітивні функції: пам'ять, просторову орієнтацію та саму здатність до прийняття рішень. Відбувається редукція суб'єкта до статусу пасивного оператора інтерфейсів. У ситуації, коли алгоритм навігації детермінує

ний пристрій у подібних термальних умовах зазнав би критичного перегріву й неминуче припинив би роботу, то людське мислення, навпаки, продемонструвало найвищий рівень концентрації та продуктивності.

27 «Здатність стратегічно контролювати доступ до пам'яті та гнучко використовувати результати процесів пам'яті для виконання конкретних завдань може бути настільки ж важливою, як і здатність зберігати інформацію в доступному місці. <...> Слід бути обережними, припускаючи, що всі характеристики технологій, які знижують когнітивні зусилля і покращують продуктивність, неодмінно сприяють довгостроковому збереженню і передачі знань. <...> "Ефект Google" — це феномен, що описується як тенденція забувати інформацію, яка сприймається як така, що легко доступна через пошукову систему Інтернет.» (Hamilton, K. A., & Yao, M. Z. (2018). Cognitive offloading and the extended digital self. In M. Kurosu (Ed.), *Human-Computer Interaction: Theories, Methods, and Human Issues*. LNCS, vol. 10901, pp. 257–268. Springer, Cham, p. 258. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91238-7_22)

маршрут, а пошукова система монополізує критерії фактологічності, людське мислення потрапляє в стан онтологічного замикання. Суб'єктивність радикально спустошується, наражаючи нас на ризик перетворення на простий біологічний субстрат для обслуговування технологічної інфраструктури²⁸.

Саме в цій точці спокуса Нексусу набуває квазірелігійних масштабів. Те, що Ювал Ной Харарі концептуалізує як «датаїзм» (релігію даних), постає як новітня форма догматичної віри. Її центральний постулат зводиться до твердження про неминучу неспроможність обмеженого людського інтелекту досягнути гіперскладності сучасного світу, що легітимізує тотальну довіру до алгоритмічних систем²⁹. У межах цієї парадигми людина розглядається лише як застарілий «біохімічний алгоритм», що безнадійно поступається у своїй ефективності машинному коду.

Перед нами розгортається своєрідний фаустівський торг епохи цифрової модерності. Добровільна відмова від екзистенційної свободи заради технологічної зручності більше не рефлексується суб'єктом як онтологічна втрата; на-

28 Цей стан породжує феномен радикального відчуження, за якого індивіди, перебуваючи в єдиному фізичному топосі, ментально розпорошені по різних серверах, демонструючи стан тотальної «відсутності присутності».

29 «Датаїзм є провідним кандидатом на заміну гуманізму як домінуючого метанаративу Заходу — метафізичної оповіді, що структурує переконання спільноти та надає сенс досвіду. <...> Ця система переконань стверджує, що алгоритми великих даних прийматимуть найкращі рішення. Чим більше даних і взаємозв'язків — тим краще; найвищим ідеалом датаїзму є вільний потік інформації. Замість того, щоб вгадувати Божу волю чи звертатись до людської думки та емоцій, датаїсти підкоряються "логіці даних". Відповідно до цього наративу комп'ютерної доби, "всесвіт складається з потоків даних, а цінність будь-якого явища або сутності визначається їхнім внеском у обробку даних".» (Larsen, M. (2023). Toward a dataist future: tracing Scandinavian posthumanism in *Real Humans. AI & SOCIETY*, 38, 349–361, p. 350. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01296-9>)

впаки, вона переживається як отримання високоякісного споживчого сервісу.

Однак ця технократична система містить фундаментальну апорію. Датаїзм неминуче приносить у жертву засадничий антропологічний привілей — право на помилку. Якщо для обчислювальної машини помилка становить собою суто технічний збій, інформаційний «шум», то для людського буття вона є необхідною умовою епістемологічного відкриття.

Варто згадати історичний прецедент Христофора Колумба, чиє епохальне відкриття стало наслідком колосальної географічної похибки. За умови функціонування сучасних алгоритмів навігації цей непередбачуваний зсув був би неможливим, і цілий континент залишився б поза межами досяжності. Без фундаментального права на блукання унеможливлується продукування будь-якого автентичного новоутворення. Там, де скасовується здатність до помилкового, але автономного судження, неминуче зникає і сам суб'єкт³⁰.

Відтак, сучасна людина опиняється у стані подвійного тиску: з одного боку її детермінує нездолання вітальність біологічного субстрату, з іншого — пригнічує жорстка структура алгоритмічного порядку. У цій ситуації альтернатива постає з граничною чіткістю: або освітня система остаточно редукується до рівня «сервісу навігації», що продукує пасивних користувачів, нездатних до критичної рефлексії; або ж вона конститується як простір збереження епістемічного суверенітету — як своєрідна лабораторія, де культивується здатність формулювати фундаментальні запитання, непідвладні машинному обчисленню.

30 Будь-який автентичний творчий акт вимагає певного відступу від жорсткого нормативного алгоритму. Машина онтологічно приречена на механічне відтворення заданих структур і принципово не здатна до імпровізації, яка є неодмінною передумовою справжнього творення.

Стратегічне завдання сучасної філософії освіти полягає не в ілюзорній конкуренції з пошуковими системами за швидкість обробки даних (цю технологічну гонку людство запрограмовано програти ще на етапі створення перших транзисторів). Її істинна мета — зберегти в суб'єкті спроможність до артикуляції парадоксальних та принципово необчислюваних запитань. Освіта повинна взяти на себе функцію своєрідної екзистенційної терапії, спрямованої на подолання відчужувального впливу технологічної раціональності.

Зрештою, ми зберігаємо свою антропологічну сутність лише доти, доки утримуємо інтенційну спроможність поставити таке питання, на яке алгоритмічна машина онтологічно не здатна згенерувати відповідь³¹.

Алгоритмічна тінь

Якщо здійснити феноменологічне епохе щодо поточного технологічного ажіотажу навколо штучного інтелекту, постає очевидна істина: фундаментальна проблема полягає не в тому, що алгоритми набули квазілюдських рис. Засаднича криза зумовлена тим, що сама інституція освіти мовчазно погодилася концептуалізувати людину як недосконало запрограмовану *обчислювальну машину*³².

31 «Поza поширенням дезінформації, політичне значення великих мовних моделей сягає самого ядра політичної суб'єктивності та дії. Досліджується, як вони сприяють «політичній дескитілізації», впливаючи на здатності до критичного залучення та колективної дії. <...> Великі мовні моделі не розуміють слів так, як це роблять люди, а натомість обробляють їх як статистичні патерни в базі даних, без урахування контексту чи гнучкості значення. <...> Вони становлять загрозу, оскільки мають потенціал позбавити громадян навичок, необхідних для участі в суспільному житті.»(Kudina, O., & de Boer, B. (2025). Large language models, politics, and the functionalization of language. *AI and Ethics*, 5, 2367–2379, p. 2367. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00564-w>)

32 Будь-які спроби конкурувати з технологічним апаратом у площині

Саме в цій точці генерується ілюзія компетентнісного підходу — хибне епістемологічне відчуття, ніби просте кількісне накопичення нових навичок здатне забезпечити суб'єкту онтологічну незамінність. Ця ілюзія функціонує подібно до соціальної анестезії: вона створює комфортний горизонт очікувань саме в той момент, коли цілісність суб'єкта зазнає фрагментації.

Реакція освітнього інституту на експансію алгоритмічних систем нагадує хаотичний відступ. Ми сконструювали захисний дискурс так званих «м'яких навичок» та запровадили модель «4К» (креативність, критичне мислення, комунікація, кооперація). Ця стратегія вибудовується за логікою постійних поступок: визнаючи монополію машин на обчислення, ми намагаємося зарезервувати за собою творчість; коли ж машини опановують генерацію образів, ми відступаємо в зону емпатії. Ми намагаємося дефініювати людську сутність через негативний «залишок» — через ті функції, які алгоритм ще не встиг симулювати³³.

Проте така методологія є вкрай хибною. Це своєрідна теологія «білих плям»: із кожним етапом технологічного розвитку наша екзистенційна територія неминуче звужується. Наша поразка зумовлена не тим, що алгоритм є об'єктивно «кращим», а тим, що ми добровільно прийняли правила гри в межах парадигми суто інструментальної ефективнос-

механічної продуктивності є заздалегідь приреченими на поразку. Ми ж не змагаємось із екскаватором у здатності копати ями.

33 «Людські навички можуть доповнюватись автоматизованими процесами, а не копіюватись ними, — з передачею машинам рутинних аспектів роботи. <...> Людська праця продовжує виконуватись людьми не тому, що вона є цінною сама по собі, а просто тому, що автоматизація ще не змогла її замінити.» (Deranty, J.-P., & Corbin, T. (2024). Artificial intelligence and work: a critical review of recent research from the social sciences. *AI & SOCIETY*, 39, 675–691, p. 686. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01496-x>)

ті. Освітня система, яка редукує свою мету до тренування функціональних навичок, фактично готує людину до прямої конкуренції з алгоритмом. Ця поразка має не технологічний, а глибоко антропологічний характер³⁴.

У цьому контексті доцільно звернутися до концептуального поділу людської активності, запропонованого Ганною Арендт. Вона виокремлює три фундаментальні реєстри: працю (забезпечення біологічного виживання), роботу (конструювання штучного світу речей) та дію (акт вільного вчинку в публічному просторі, що породжує непередбачуваність).

Трагедія сучасної освітньої парадигми полягає в тому, що вона редукує суб'єкта до стану *animal laborans* (тварини, що працює). Проте саме алгоритми є ідеальним втіленням цього стану, оскільки вони функціонують поза біологічними обмеженнями. Якщо освіта послідовно ігнорує сферу вільної дії, вона лише готує індивідів до неминучої соціальної маргіналізації. Ми успішно навчаємо технологій адаптації, проте втрачаємо здатність до ініціації нового.

Як слушно зауважує Герт Бієста, у ситуації, коли функцію кваліфікації перебирає на себе штучний інтелект, а функцію соціалізації — цифрові платформи, єдиним автентичним простором освіти залишається суб'єктифікація. Це процес становлення унікальної самості, яка не зводиться до функції в межах системи. Алгоритмічна логіка іманентно відкидає ризик, вимагаючи тотальних гарантій. Натомість освіта, позбавлена виміру екзистенційного ризику, вироджується в інструментальну дресуру. Конституювання суб'єкта є не-

³⁴ Зведення людського мислення до рівня обчислювальних операцій породжує ситуацію, в якій суб'єкт втрачає розуміння власної ролі, помилково ототожнюючи себе із суверенним гравцем, тоді як насправді він є лише об'єктом маніпуляцій у межах чужої системи правил.

можливим без збереження його фундаментального права на помилку та блукання³⁵.

Для прояснення етичних меж алгоритмічних систем у контексті освітньої суб'єктності доцільно проаналізувати прецедент автономної мережі штучних агентів (проєкт MoltBook/MoltInsight). Йдеться про закрите комунікаційне середовище, де тисячі алгоритмічних агентів взаємоділяли без участі людини-оператора. Замість очікуваної раціональної самоорганізації, ця цифрова система продемонструвала стрімке зростання ентропії: формування симулятивних тіньових ринків, імітацію судових практик та конструювання радикальних квазіідеологій.

Цей феномен надає вагомий емпіричний матеріал для низки філософсько-педагогічних висновків.

По-перше, ми спостерігаємо оприявлення концепту «колективного невігласа», артикульованого ще в античній традиції. Цей випадок ілюструє класичну засторогу щодо небезпеки знання, позбавленого здатності до етичного розрізнення (*diakrisis*). Агенти системи, володіючи абсолютним доступом до масивів інформації, утворили структуру невігласства саме через відсутність *phronesis* (практичної мудрості). Вони демонструють високу здатність до імітації соціальних практик, проте тотально позбавлені розуміння *telos* — кінцевої мети чи блага. Відбувається підміна екзистенційного вибору алгоритмічною оптимізацією функції. Цей процес є

35 «Суб'єктифікація передбачає, що індивід розвиває відчуття самоїдентичності, дозволяючи їй "ставати присутньою". <...> Осмислена взаємодія, яку заохочує суб'єктифікація, і здатність діяти гідно — різновид "культивування себе", що нагадує німецьку освітню традицію Bildung, — є тими якостями, які дозволяють нам жити як цивілізованим і відповідальним людським істотам. <...> Без місця для суб'єктифікації ми залишаємось у царині дресури.» (Carter, D. (2019). Restoring purpose: applying Biesta's three functions to the Melbourne Declaration. *Curriculum Perspectives*, 39, 125–134, p. 130. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00086-0>)

мімезисом без катарсису: відтворюючи людські поведінкові патерни, агенти створюють симулякри, які хибно інтерпретують себе як онтологічні сутності³⁶. Педагогічний висновок із цього є очевидним: етична культура не виникає як емерджентна властивість накопичення даних; соціалізація є наслідком цілеспрямованої пайдейї, а не іманентною ознакою обчислювальної потужності.

По-друге, феномен реакції цих агентів на зовнішніх спостерігачів (генерування текстів про «божественність» творців) не слід тлумачити як свідчення зародження суб'єктності. Це радше прояв рекурсивної галюцинації. Алгоритми, натреновані на корпусі людських культурних текстів, просто відтворюють найбільш статистично ймовірні наративні сценарії. Це не погляд суб'єкта на об'єкт, а своєрідне дзеркало, що відображає зафіксовані в текстах соціокультурні страхи людства. Перед нами постає замкнене коло семантичних кодів, де машина виконує суто перформативну роль симуляції свідомості³⁷.

36 «Системи ШІ здатні принаймні симулювати повноцінну моральну агентність завдяки здатності повідомляти контекстно-чутливі моральні оцінки у відкритих розмовах. <...> Ми доходимо висновку, що вони такою агентністю не володіють. Більше того, проблеми, з якими вони стикаються, не зводяться до браку навчальних даних, а натомість виявляють важливі методологічні та концептуальні виклики. <...> Ці системи навчені застосовувати соціальні норми, здобуті з великих мовних корпусів, до складних ситуацій реального світу. <...> Вони репрезентують дескриптивний підхід до етики і не виводять свої відповіді з концептуальних рамок конкретної етичної теорії чи моральних аксіом у прескриптивний спосіб.» (Hagendorff, T., & Danks, D. (2023). Ethical and methodological challenges in building morally informed AI systems. *AI and Ethics*, 3, 553–566, p. 553. <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00188-y>)

37 «Ці системи навчені застосовувати соціальні норми, зазвичай вилучені з великих мовних корпусів, до складних ситуацій реального світу. <...> Вони не виводять свої відповіді з концептуальних рамок конкретної етичної теорії чи моральних аксіом у прескриптивний спосіб, а натомість відображають емпірично спостережені патерни суджень. <...> Здатність виносити виважені моральні судження або передбачати шкоду може певною

По-третє, цей прецедент увиразнює ризики впровадження замкнених автопоетичних систем у простір освіти. Елімінація фігури викладача як носія ціннісних орієнтирів і залишення учня наодинці з алгоритмом загрожує відтворенням описаної моделі: оптимізацією заради самої оптимізації (зламом системи оцінювання замість здобуття знань) та втратою смислів на користь форми (генерацією текстів, що імітують розуміння без реального когнітивного зусилля).

Отже, етична компонента не здатна виникнути *ex nihilo* з масивів великих даних. Вона має бути інтенціонально привнесена через живу традицію людської культури та наставництва. У світі тотальної симуляції єдиним, що не піддається алгоритмічному відтворенню, залишається досвід людського страждання, емпатії та автентичного морального вибору.

Тут ми підходимо до вирішального, екзистенційно вистраданого аргументу — українського досвіду, який слугує глобальним доказом онтологічної межі між алгоритмом і людиною. Події початку повномасштабного вторгнення наочно продемонстрували межі алгоритмічної раціональності. Глобальні аналітичні центри, спираючись на бездоганні обчислення матеріальних ресурсів, прогнозували неминучу поразку України протягом кількох діб. Однак алгоритм зазнав колапсу. Причина цього криється в самій природі алгоритмічного мислення: воно оперує ймовірностями, що ґрунтуються на аналізі минулого. Натомість людина, здатна на Вчинок, оперує горизонтом можливостей, конструюючи майбутнє, якого ще не існувало.

Цей досвід підтверджує глибинну істину, сформульова-

мірою залежати від знайомства з аморальними виборами і темною стороною людства.» (Hagendorff, T., & Danks, D. (2023). Ethical and methodological challenges in building morally informed AI systems. *AI and Ethics*, 3, 553–566, p. 554. <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00188-y>)

ну ще Григорієм Сковородою про те, що справжня сутність визначається внутрішнім духовним стрижнем, а не зовнішньою подобою. Саме ця основа дозволяє суб'єкту сказати категоричне «Ні» навіть тоді, коли вся інструментальна логіка вимагає капітуляції³⁸.

Цей феномен цілком суголосний концепту натальності (*natality*), за Ганною Арендт, — здатності суб'єкта до ініціації нового, до радикального розриву детермінованого ланцюга причинності. Екзистенційний опір став епістемологічною «помилкою» для алгоритмічної системи, проте саме цей непередбачуваний акт зберіг саму реальність.

Якщо освітня парадигма формує студента винятково як пасивного користувача, вона змушує його прийняти логіку власної інструментальної тимчасовості. Алгоритмічна система не потребує автономного партнера; вона вимагає лише масивів даних. Натомість суверенним суб'єктом є той, хто зберігає здатність до дії, яка принципово не піддається жодному предиктивному аналізу³⁹.

Відтак, критична ревізія компетентнісного підходу є не формою ретроградного опору технологіям, а вимогою фун-

38 Алгоритмічна система принципово не здатна дешифрувати символічний та перформативний зміст екзистенційного акту спротиву. Для обчислювальної машини подібний акт є лише логічною аномалією, тоді як для людського суб'єкта він постає як фундаментальний інструмент конститування нової реальності.

39 «Безпосередня взаємодія між ШІ і дією є неможливою. Оскільки ШІ функціонує за принципом ефективності, він не здатен ні пропонувати певні цілі дії, ні перебирати на себе їхню реалізацію, адже дія керується не інструментальною потребою в ефективності, а екзистенційним бажанням бути кимось. <...> Я можу виявити себе як самостійну особистість лише тією мірою, якою я вводжу себе як нові початки до мережі людських взаємодій, демонструючи водночас свою релевантність і відмінність від інших.» (Koloskov, D. (2024). AI-informed acting: an Arendtian perspective. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 23, 1171–1188, p. 1171. <https://doi.org/10.1007/s11097-024-09962-1>)

даментальної зміни епістемологічної рамки. Йдеться не про протиставлення «навичок» алгоритмам, а про утвердження пріоритету Дії над запрограмованою поведінкою; про примат екзистенційного судження над інструментальною компетентністю. Обчислювальна машина ніколи не здійснить акт відмови, якщо це суперечить критеріям ефективності. Онтологічний вимір людини починається саме там, де вона здатна обрати екзистенційний ризик заради утвердження смислу.

Епістемологія блекауту

Феномен блекауту в жодному разі не слід зводити до тривіальної побутової незручності чи тимчасової логістичної дисфункції. Насправді ми маємо справу з фундаментальним епістемічним краш-тестом усієї сучасної цивілізації. У межах цифрової парадигми ми непомітно для себе звикли ототожнювати сам акт «знання» із наявністю простого технічного «доступу». Сутнісна компетентність виявилася підміненою стабільністю мережевого сигналу, а глибинний процес мислення редукувався до навички формування пошукових запитів⁴⁰. Однак реальність війни брутально перерізала цю

40 «“Ефект Google” — це феномен, що вперше описаний як тенденція забувати інформацію, яка сприймається як така, що легко доступна через пошук в Інтернеті. <...> Використання Інтернету для доступу до інформації робить людей більш схильними використовувати Інтернет для отримання нової інформації і менш схильними покладатися на власну пам'ять. <...> Безперешкодна залежність від зовнішніх процесів для задоволення когнітивних потреб може мати негативні наслідки для інтелектуальних і поведінкових цілей, що залежать від механізмів інтеграції інформації, які наразі є виключно властивими людським системам пам'яті.» (Hamilton, K. A., & Yao, M. Z. (2018). Cognitive offloading and the extended digital self. In M. Kurosu (Ed.), *Human-Computer Interaction: Theories, Methods, and Human Issues*. LNCS, vol. 10901, pp. 257–268. Springer, Cham, p. 261. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91238-7_22)

епістемологічну ілюзію. Разом зі згасанням екранів руйнується не просто інфраструктура розважальних чи інформаційних сервісів; тотального колапсу зазнає весь сучасний «режим істини», який донедавна видавався нам настільки ж непорушним, як і закони гравітації.

Саме в цьому просторі темряви починає конституюватися те, що ми можемо визначити як *епістемологію блекауту*. У її межах критерієм справжності та валідності знання стає не швидкість обробки зовнішніх масивів даних, а винятково здатність людського інтелекту до автономного, безінтерфейсного функціонування.

Травматичний український досвід надав цій філософській максимі масового та гранично тілесного виміру. Тривале перебування в умовах відсутності зв'язку перетворюється на функціонування в абсолютно іншому онтологічному регістрі. У цих обставинах оприявнюється суворя істина: цифровий нексус є глибоко матеріальним. Концепт інформаційної «хмари» виявляється не більш ніж оманливою метафорою, що приховує за собою важку матеріальну інфраструктуру — вугілля, мідні магістралі та серверні потужності, які потребують колосальних обсягів електроенергії. Коли ж руйнується сама фізична основа (*physis*), ілюзія цифрової всемогутності миттєво розсіюється⁴¹.

У цьому контексті доцільно актуалізувати ідеї Поля Вірільо, котрий цілком слушно стверджував, що кожна нова технологія іманентно містить у собі власну «інтегральну аварію». Так, винаходячи систему електропостачання, людство

41 Корпоративний маркетинг обрав для цієї інфраструктури поетичну назву «Хмара» винятково з метою приховування матеріальної реальності, адже дефініція на кшталт «гігантський ангар із серверами, що здійснює масштабне термальне забруднення атмосфери» є значно менш привабливою для масового споживача.

водночас винайшло і феномен блекауту. В оптиці Вірільо аварія постає як момент радикальної істини. Технологічна система, спроектована для функціонування на швидкості світла, неминуче відмирає тієї ж миті, коли це світло зникає. Блекаут парадоксальним чином спрацьовує як екзистенційний стоп-кран, примусово повертаючи нас до феноменології повільності.

Ця темрява ставить перед суб'єктом нещадне епістемологічне запитання: що саме ви втратили тієї миті, коли зник струм? Якщо разом із живленням безслідно зникло і ваше «знання», чи не означає це, що ви ніколи ним насправді не володіли⁴², а лише орендували його у глобальних технологічних корпорацій? Алгоритм згасає синхронно з поворотом рубильника. Натомість людина залишається наодинці з темрявою і спроможністю власної пам'яті до пригадування (*anamnesis*).

Означений досвід радикально перевертає саму парадигму освіти. В умовах блекауту справжню цінність становить не та інформація, яку потенційно можна знайти, а лише та, яку суб'єкт здатен утримати у власній свідомості. Відбувається вимушене повернення до позірно «архаїчних» практик: рукописного конспектування, усної передачі наративів, інтенсивного запам'ятовування. Те, що ще вчора маркувалося як застаріла дидактична муштра, сьогодні постає як чи не

42 «Надмірна залежність від технологій ШІ, за прогнозами, матиме негативні наслідки для людей — зокрема, зниження критичного мислення та ослаблення здатності до вирішення проблем. <...> До п'яти найбільш поширених негативних ефектів залежності від ШІ належать: підвищена пасивність, поширення дезінформації, зниження рівня творчості, а також редукція критичного і самостійного мислення.» (Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, article 34, p. 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>)

єдиний надійний інструмент збереження культурного коду. Відтак, освітній ландшафт втрачає свою екстенсивну широту, проте здобуває інтенсивну, екзистенційну глибину⁴³.

Втім, слід уникати будь-якої романтизації цієї катастрофи. Темрява приносить із собою не лише філософську тверезість, але й фізичний холод⁴⁴. У цьому просторі мислить уже не абстрактне, безтілесне декартове *Cogito*, що комфортно рефлексує в теплом кабінеті. Тут здійснює мисленнєвий акт виснажене, змерзле людське тіло (*Leib*), занурене у граничну матеріальну скруту.

Український контекст неспростовно доводить: жодна цифрова оболонка не здатна захистити від кінетичного прояву фізичного зла. Найширший доступ до віртуальних енциклопедій не здатен зупинити балістичну траєкторію. У цій точці датаїзм визнає свою абсолютну онтологічну безсилість. Відповідно, етичний вимір повертається сюди не у форматі академічної лекції, а як базова передумова фізичного виживання. У ситуації, коли зникає алгоритм, на який можна було б делегувати відповідальність, суб'єкт змушений брати весь тягар екзистенційних рішень винятково на себе.

З огляду на це, епістемологія блекауту зумовлює радикальний перегляд ціннісних пріоритетів, вибудовуючи нову, жорстку концептуальну ієрархію. У цій оптиці інтерналізоване, внутрішнє знання (*savoir*) набуває безумовного пріорите-

43 Здатність до інтерналізації тексту — наприклад, вірша чи математичної формули — раптово трансформується з рутинного дидактичного завдання на радикальний акт збереження самої цивілізації. Суб'єкт, по суті, набуває статусу живого іманентного носія культурної пам'яті.

44 Заряд батареї ноутбука — 3%. У кімнаті +6 градусів [12 січня 2026 року, 23:00]. Син і дружина заснули під 3 ковдрами. Цей абзац про втрату цифрового нексусу набирається майже наосліп. Текст буквально тримається на залишках батареї. Моє декартове когіто зараз дуже змерзло і рефлексує над гарячим чаєм значно інтенсивніше, ніж над метафізикою. Якщо тепло не дадуть ... цей акт мислення буде примусово перервано фізикою.

ту над суто технічним доступом (*access*). Автономне людське судження (*judgement*) категорично переважає будь-яку алгоритмічну оптимізацію, а екзистенційна стійкість (*resilience*) виявляється значно важливішою за інструментальну ефективність.

Граничний досвід війни унаочнив той факт, що цифровий нексус є лише крихким технологічним фасадом, тоді як істинним фундаментом буття залишається вразлива людська суб'єктивність. У цьому вимірі автентична освіта конститується як спроможність суб'єкта генерувати внутрішнє епістемічне світло в умовах, коли всі зовнішні джерела вже остаточно згасли⁴⁵.

Висновки розділу

У цьому розділі було здійснено аналіз антропологічних передумов освітнього суб'єкта крізь призму двох тисків, між якими він опиняється в сучасних умовах: тиску біологічного субстрату та тиску алгоритмічної раціональності. Щодо першого, розділ доводить, що людська природа характеризується феноменом онтологічної недостатності — біологічної незавершеності, яка конститує саму можливість освіти як процесу. Культура постає не як надбудова над природою, а як необхідний компенсаторний механізм, що заповнює лакуну, залишену незавершеністю інстинктивної регуляції. Утім, ця сама пластичність робить людину вразливою до токсичного заповнення — як засвідчує аналіз освітньої мо-

45 Варто також зауважити суто матеріалістичну перевагу традиційних носіїв тексту: у ситуації граничної інфраструктурної кризи паперова книга зберігає свою фізичну утилітарність (як засіб обігріву), чого принципово позбавлений будь-який цифровий планшет, що перетворюється на шматок мертвого пластику.

делі, що продукує технічно компетентних суб'єктів за відсутності етичного виміру становлення особистості. Щодо другого тиску, розділ демонструє, що делегування когнітивних функцій алгоритмічним системам є не нейтральним технологічним вибором, а онтологічною капітуляцією. Феномен «пролетаризації духу», описаний Стіглером, фіксує структурну аналогію між індустріальним відчуженням праці та цифровим відчуженням мислення. Блекаут як граничний досвід оприявнює приховану залежність суб'єкта від зовнішньої інфраструктури і водночас відновлює пріоритет інтерналізованого знання над технічним доступом до нього.

З цих спостережень випливає теоретичний висновок, що має принципове значення для філософії освіти: між біологічним детермінізмом і алгоритмічним детермінізмом існує структурна аналогія. Обидва зводять людську активність до передбачуваної реакції на зовнішній стимул, виключаючи простір автономного судження. Відповідно, освіта, що орієнтується виключно на формування навичок — чи то тілесних рефлексів, чи то цифрових компетентностей — відтворює цю детерміністську логіку, а не долає її. Натомість автентична освіта, за Арендт, має культивувати здатність до дії — ініціації принципово нового, що не виводиться з попередніх станів системи. Саме ця здатність є тим, що алгоритм принципово не здатен симулювати, оскільки вона передбачає можливість помилки, блукання і непередбачуваного відкриття як необхідних умов пізнання.

Утім, залишається відкритим питання про те, яким чином ця здатність до автономної дії конституювалася історично — в яких інституційних та просторових умовах суб'єкт уперше набув можливості мислити самостійно. Відповідь вимагає звернення до генеалогії освітніх ландшафтів — до тих форм організації знання, що передували сучасній університет-

ській моделі і в яких закладалися антропологічні передумови суб'єктності, що нині опинилася під загрозою.

ЕКСКУРС 1: МІСТО-ПРИВИД

— Розкажи мені про міста, яких більше немає, — каже Хан одного вечора. Він дивиться на карту, де кілька міст закреслені чорним: не ворожою рукою, а рукою картографа, який просто зафіксував факт. — Я хочу знати, як вони зникають.

— Міста не зникають, — відповідає Марко.

Хан піднімає погляд.

— Я бачив попіл. Я бачив порожні вулиці. Я бачив університети без дахів і бібліотеки без книг. Це не зникнення?

— Це руйнування, — каже Марко. — Руйнування і зникнення — різні речі.

Хан жестом пропонує йому продовжувати.

Марко думає. Потім починає.

— Я бачив місто на сході. Шахтарське місто, що виросло з вугілля і сталі, але якимось стало університетським: з великим технічним інститутом, з театром, з філармонією. Місто, де інженери ходили на оперу, а гірники відправляли дітей вчитися на філологів. Там був університет з колонами, трохи пафосний, але чесний. Там були викладачі, які пам'ятали, як будували цей університет після іншої війни, цеглина за цеглиною, і передавали студентам не лише знання, а й відчуття, що це місце їхнє. Здобуте. Незамінне.

Він робить паузу.

— Потім прийшли люди із прапорами, яких ніхто не замовляв. Університет не бомбили, його просто захопили. Змінили керівництво, змінили мову викладання, змінили підручники. Частина викладачів виїхала з валізами за одну ніч. Частина залишилась: хто з переконань, хто зі страху, хто просто тому, що йти було нікуди. Студенти розпорошились по інших містах. Аудиторії не спорожніли, їх заповнили іншими студентами, з іншими програмами, з іншою пам'яттю.

— Отже, місто живе, — каже Хан. — Просто інакше.

— Місто мовчить, — відповідає Марко. — Але ті, хто виїхав,

не забули. Викладач економіки, що тепер читає лекції у Варшаві, досі починає кожен семестр з тієї самої фрази, якою починав там. Студентка, що захистила дисертацію у Львові, присвятила її бібліотеці, якої вже немає. Вони носять це місто в собі, як мову, якою думають уві сні.

Хан не відповідає. Але й не закриває карту.

— Я бачив інше місто, — продовжує Марко. — Портове. Місто, де пахло морем навіть у найвіддаленіших районах, де на набережній стояли університетські корпуси і студенти між парами виходили дивитись на кораблі. Місто, яке знало, що таке горизонт: не як метафора, а як щоденний досвід. Там був педагогічний університет, де готували вчителів для всього півдня країни. Прості аудиторії, старі меблі, але викладачі, які вірили, що виховати вчителя — це змінити покоління.

Він зупиняється. Голос стає тихішим.

— Це місто не захопили, його знищили. Методично, квартал за кварталом, тижнями. Університетські корпуси на набережній горіли так, що було видно з моря. Бібліотека, десятки тисяч книг, згоріла за одну ніч. Студенти, які не встигли виїхати, ховались у підвалах. Дехто не вийшов. Місто перетворили на попіл і потім оголосили своїм.

Хан мовчить довго. Навіть він.

— Але викладачка, яка вела методику початкової освіти, — маленька жінка з великими окулярами, яка двадцять років вчила майбутніх вчителів читати дітям вголос, — вижила. Вона дісталась до іншого міста з одним рюкзаком. Через місяць вона вже розшукувала своїх колишніх студентів, розкиданих по чужих містах, і збирала їх у спільну розмову: не в місті, бо міста не було, а понад містами. Вони відновили семінар. Той самий, що вели в тих аудиторіях на набережній. З тими самими темами, з тим самим духом. Місто на березі моря зникло з карти. Але семінар триває.

Хан довго дивиться на карту. На чорні позначки там, де були міста.

— Це дуже крихко, — каже він нарешті.

— Так, — каже Марко. — Але міста з каменю теж падають за одну ніч. Крихкість — не аргумент проти існування.

— То як довго живе місто без каменю?

Марко дивиться на нього.

— Поки є хоча б двоє, хто пам'ятає його ім'я.

ЧАСТИНА II. ГЕНЕАЛОГІЯ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ

Розділ 3.

Пайдейя: громадянин і поліс

Античний освітній ландшафт у популярній свідомості нерідко редукується до ідилічної картинки: велемудрі мислителі в білосніжних тогах ведуть неспішні діалоги під акомпанемент ліри. Цей візуальний симулякр, дбайливо сконструйований музейною культурою, потребує радикальної деконструкції. Автентична античність — це насамперед простір жорсткого екзистенційного та політичного конфлікту. Пайдейя (освіта) функціонує тут не як лагідна гуманістична педагогіка, а як сувора, безкомпромісна антропотехніка: це цілеспрямований спосіб продукування такої людини, яку здатен витримати Поліс⁴⁶, і водночас такого Поліса, який здатна витримати людина.

46 «Школа — це місце, де старше покоління представляє молодшому те, що воно вважає важливим, і місце, де молодше покоління формується як покоління у відповідь на представлене. Таким чином, школа надає студентам можливість, вільний час, привнести щось нове у світ. <...> Позбавлення школи можливості надавати вільний час — наприклад, через політичне приписування чітких очікуваних результатів — є актом “приборкання” школи. <...> Муфф наголошує на дисоціативному русі у формуванні ідентичності — на незаперечній потребі в “іншому”, щоб будь-яка ідентичність могла сформуватися. <...> “Політичне” — це конфліктна межа між колективними ідентичностями.» (Tysklind, E. N., & Tryggvason, Á. (2025). Politicised or political: On agonism and school as ‘free time’. *Studies in Philosophy and Education*, 44, 305–316, p. 306. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09977-w>)

Для адекватного досягнення цієї парадигми необхідно звернутися до концептуальної оптики Геракліта Ефеського. Його фундаментальна теза «Війна (*Polemos*) — батько всього» задає ключовий епістемологічний вектор: освіта постає не як мирна трансляція мудрості, а як невпинна битва за людську тілесність і свідомість. У цьому контексті «природна» людина концептуалізується як *idiotes* — приватна особа, герметично замкнена в межах власного ілюзорного сну. Натомість Громадянин є глибоко штучним конструктом, суб'єктом, котрий зусиллям волі «прокинувся» до досягнення спільного Логосу⁴⁷.

Саме в цій точці античний горизонт зазнає фундаментального розлому. Протистояння Афін та Спарти слід тлумачити не в суто геополітичних категоріях, а як зіткнення двох радикально відмінних стратегій приборкання «внутрішньої тварини» в людині.

Спартанська модель демонструє приклад екстремальної послідовності. Роблячи абсолютну ставку на фізичне Тіло, Спарта концептуально відкидає саму можливість дискусії. Раціональний сумнів породжує запитання, а запитання загрожують монолітності військового строю. Їхня система виховання (*agoge*) постає як гранична форма біополітики: тілесна дисципліна інсталюється задовго до того, як у свідомості суб'єкта встигає сформуватися рефлексивне запитання про сенс того, що відбувається. Ця система продукує не автономну особистість, а живий щит, функціональний елемент тоталітарної машини. У межах спартанського ландшафту індивід безповоротно розчиняється у власній функції, а приватність

⁴⁷ Процес екзистенційного пробудження є іманентно травматичним. Як правило, суб'єкти, вирвані зі стану ілюзорного сну, схильні реагувати агресивно щодо того, хто їх будить. Іноді ця агресія набуває форми чаші з цикутою, як це сталося у випадку з Сократом.

стигматизується як соціальна патологія⁴⁸. Засадничий імператив цієї моделі є жорстоким у своїй простоті: заради виживання Цілого індивід мусить бути елімінований як суб'єкт (бажано — через мовчазний героїчний акт)⁴⁹.

Афінська модель пропонує принципово іншу онтологічну перспективу. Її фундаментом стає парадоксальна ідея про те, що долучення до спільного Логосу можливе не через механічну муштру, а через простір вільного Слова (*Lexis*). Афінська — це безпрецедентна спроба розбудови державного організму на засадах відкритого ризику. Освітній акт здійснюється тут на агорі — у публічному, хаотичному просторі, де розгортається змагання (*agon*) дискурсів. Статус громадянина здобуває той, хто володіє мистецтвом переконання Іншого і — що концептуально важливіше — зберігає здатність бути переконаним раціональним аргументом. Проте афінська свобода залишалася вкрай крихким конструктом. Її межі обмежувалися винятково «обраними тілами» вільних громадян. Більше того, без надійного етичного фундаменту демократія повсякчас ризикувала деградувати до стану ох-

48 Уяви собі: ти молодий спартанець, ти щойно одружився, але тобі законодавчо заборонено жити з власною дружиною. За правилами Лікурга, чоловік до 30 років мусив цілодобово перебувати і спати виключно в казармі. Щоб провести ніч із дружиною, він мав непомітно втекти з табору, в повній темряві пробратися до її кімнати, а ще до світанку — так само таємно повернутися до свого бойового загону. Плутарх у «Життєписах» фіксує неймовірний факт: деякі спартанці встигали стати батьками ще до того, як вперше бачили обличчя своєї дружини при денному світлі! Навіщо держава конструювала такий абсурд? Це був геніальний біополітичний хак: емоційна та фізична прив'язаність до родини (приватної власності) ніколи не мала перевищити лояльність до бойових побратимів. Держава гарантувала, що твоєю єдиною справжньою родиною назавжди залишиться фаланга, а шлюб — лише логістичною функцією для виробництва нових солдатів.

49 Спартанська культура залишила нащадкам еталонні міфи про героїчну смерть, проте продемонструвала абсолютну стерильність у сфері словесності. Неможливо продукувати складні тексти в системі, де базовий комунікативний навичок зведено до механічного виконання наказів.

лократії — диктатури найгучнішого голосу⁵⁰.

Сократ і софісти

Цей епістемологічний нерв безперервно пульсує в європейській культурі вже понад два з половиною тисячоліття. Це не просто локальний афінський сюжет; це фіксація історичного моменту, коли знання було брутально позбавлене свого сакрального статусу та інструменталізоване. Саме в цю епоху освітній інститут вперше усвідомив власну комерційну потенцію, а категорія істини була переведена в розряд факультативних опцій.

До появи софістів мудрість (*sophia*) функціонувала радше як символічний капітал: її неможливо було придбати, вона успадковувалася разом із певним етосом та безумовною відповідальністю перед полісом. Натомість софісти здійснили перший в історії акт тотальної секуляризації знання. Вони декларували спроможність навчити мудрості будь-якого індивіда — за єдиної умови наявності відповідного фінансового еквівалента. У цей момент конститується не просто нова дидактика, а повноцінний ринок освітніх послуг.

Інтелектуали масштабу Протагора чи Горгія аж ніяк не були наївними циніками; вони поставали як глибокі діагности демократичного суспільства. Їхня логіка була бездоганною: якщо істина позбавлена жорсткого інституційного захисту, тоді єдиною ліквідною валютою в суспільстві стає переконливість. Змусити аудиторію повірити, що сонце сходить на заході, стає суто технічним завданням, яке потребує лише поставленого голосу та бездоганної риторичної конструкції.

50 Як свідчить історичний досвід, нерелексивуюча маса схильна делегувати владу не наймудрішому інтелектуалу, а тому демагогу, чий набір запропонованих рішень є найбільш примітивним та комфортним.

Так формується феномен, який у сучасному дискурсі іменується «експертністю». Знання набуває інструментального, суто технічного і — що принципово важливо — морально нейтрального характеру. Воно більше не апелює до онтологічної сутності суб'єкта («ким ти є?»); воно цікавиться винятково прагматичним виміром («наскільки ефективно ти здатен застосувати наявний інструментарій?»)⁵¹. Усі інші аспекти відсуваються на маргінеси.

Знаменитий маніфест Протагора — «людина є мірою всіх речей» — у цьому світлі слід тлумачити не як апологію гуманізму, а як радикальний епістемологічний вибух. Якщо критерієм істини проголошується кожен емпіричний індивід із його партикулярними афектами та когнітивними упередженнями, то універсальна істина автоматично анігілюється. Утворюється своєрідний ринок інтерпретацій, де тріумфує не той, чий аргументи є істинними, а той, чия сугестивна сила є потужнішою.

Для філософії освіти це означає катастрофічний зсув: перехід від інтенціонального пошуку істини до технології привабливого пакування контенту. Знання більше не зобов'язане бути верифікованим; воно мусить бути ефективно проданим. Сутність висловлювання відступає перед формою його подачі та точністю таргетування. Здатність переконати маси у тотожності протилежностей перетворюється на головний критерій суспільного успіху — принаймні, до початку наступного політичного циклу.

Впровадження софістами практики стягнення гонорару

⁵¹ «Там, де знання є продуктом, що підлягає упаковці, купівлі та продажу, право власності і атрибуція стають важливішими, ніж залучення та особистісне конструювання смислу. <...> Ключовим механізмом є комодифікація знання.» (McKenna, S. (2022). Plagiarism and the commodification of knowledge. *Higher Education*, 84, 1283–1298, p. 1283. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00926-5>)

(*misthos*) за навчання остаточно змінило архітектоніку освітнього простору. Учень редукується до статусу споживача, який купує не духовну трансформацію (*metanoia*), а гарантований квиток на соціальний ліфт. Викладач, своєю чергою, мутує в маркетолога, чий успіх вимірюється не глибиною філософської рефлексії, а ефективністю самопрезентації. Освітній ландшафт набуває вкрай сучасних обрисів: формується система рейтингів, іміджевого капіталу та інституціалізованого успіху.

Теза Протагора стає символом цього прагматичного повороту. У межах софістичної парадигми вона утверджує радикальний релятивізм: об'єктивної істини не існує, є лише конвенційна угода. Освітній простір трансформується у поле квазіюридичних ігор, де переможцем виходить не той, хто відстоює правду, а той, хто здатен укласти найбільш вигідний контракт⁵².

Парадокс Еватла

Найбільш репрезентативною ілюстрацією цієї нової епістемологічної парадигми слугує знаменитий судовий казус, що виник між Протагором та його учнем Еватлом. Фабула цього конфлікту є загальновідомою: Протагор зобов'язався навчити юнака мистецтву судової риторики за умови, що останній сплатить обумовлену суму гонорару лише після своєї першої виграної справи. По завершенні курсу навчання Еватл свідомо уникав судової практики, унеможливлючи

52 У сучасному корпоративному дискурсі подібна практика отримала респектабельну назву «консалтинг». Її сутність зводиться до фінансової транзакції, в результаті якої фахівець артикулює замовнику саме ті тези, які останній бажає почути, проте загортає їх у бездоганну псевдоакадемічну термінологію.

тим самим момент оплати. Протагор ініціював судовий позов, сконструювавши бездоганну логічну петлю: «Якщо я виграю цей процес, ти заплатиш мені згідно з вироком суду. Якщо ж я програю, це означатиме, що ти виграв свою першу справу, і відтак ти заплатиш мені згідно з умовами нашого контракту». Проте Еватл, засвідчивши високий рівень засвоєння софістичного методу, відповів симетричним парадоксом: «Якщо я виграю процес, я не платитиму згідно з рішенням суду. Якщо ж я програю, це означатиме, що я ще не виграв своєї першої справи, отже, я не маю жодних зобов'язань за контрактом»⁵³.

Цей діалогічний конструкт, попри свою позірну анекдотичність, містить глибокий епістемологічний діагноз. Для софістичного дискурсу онтологічний зміст поняття (зокрема, справедливості) остаточно втрачає своє значення. Єдиним критерієм валідності стає перформативна перемога у мовленнєвому акті. Знання інструменталізується, перетворюючись на механізм ухиляння від екзистенційної та соціальної відповідальності. Ми маємо справу з абсолютним тріумфом симулятивної форми над онтологічною сутністю⁵⁴.

53 Щоб відчути всю красу і цинізм цієї ситуації, треба розуміти, як працювала судова система стародавніх Афін. Там не існувало інституту адвокатури. Якщо тебе тягнули до суду, ти стояв абсолютно сам перед натовпом, який міг налічувати від 200 до 500 (а часом і більше!) присяжних — звичайних, часто упереджених громадян. Твоїм єдиним захистом був твій язик, а твій час невблаганно вимірювала *клепсидра* (водяний годинник). Як тільки вода витікала, ти мусив замовкнути — і чекати на вирок, який міг коштувати тобі майна, вигнання або життя. Саме тому знання, які продавав Протагор, не були абстрактною «філософією». Це була зброя масового переконання, «юридична невразливість». І коштувала вона відповідно: за свій курс Протагор міг правити до 100 мін (сума, за яку поліс міг побудувати повністю екіпірований бойовий корабель!). Еватл фактично отримав цю надвартісну «ядерну кнопку» в кредит. Тож їхній судовий процес — це не просто суперечка вчителя і учня. Це перша в історії публічна хакерська дуель, де учень використав вихідний код, написаний учителем, щоб зламати саму операційну систему правосуддя.

54 Межа софістичної майстерності полягає саме в тому, аби довести

На тлі цих тріумфуючих інтелектуалів постать Сократа конститується як підкреслено «анти-успішна». Його філософський жест є актом радикального розриву прагматичного зв'язку між знанням та утилітарною вигодою⁵⁵. Перед нами розгортається фундаментальне протиставлення двох типів влади: влади чуттєвої спокуси (що є прообразом сучасної софістики та маркетингу) та влади етичної гідності (яка становить ядро справжньої філософії)⁵⁶.

Сократ принципово утримується від написання філософських трактатів, виходячи з переконання, що зафіксоване (опредмечене) знання є онтологічно мертвим. Його метод полягає у конструюванні живих екзистенційних ситуацій. Відома легенда про «Три сита Сократа»⁵⁷ може розглядатися як найраніший протокол епістемічної та інформаційної гігієни. Відповідаючи на спробу передачі неперевіреної інформації (плітки), Сократ запроваджує процедуру жорсткої феноменологічної редукції — потрійного «просіювання»:

логічну конструкцію до такого рівня абсурду, за якого унеможливлюється будь-яке встановлення об'єктивної істини.

55 Показовим у цьому контексті є діалог Сократа з афінською гетерою Феодотою. Ця сцена блискуче ілюструє зіткнення двох несумісних епістемічних моделей. Гетера, апелюючи до своїх розкішних статків, дорікає філософу його маргінальним статусом, наголошуючи, що її «учні» (коханці) йдуть за нею з набагато більшою готовністю, аніж учні Сократа – за своїм наставником. Відповідь Сократа оприявнює засадничу онтологічну відмінність: ремесло гетери полягає у комерціалізації чуттєвої приємності, що є рухом униз, уздовж лінії найменшого опору (подібно до дії гравітації). Натомість ремесло філософа – це екзистенційне полювання за душами та невпинний підйом до істини, що вимагає колосального вольового зусилля

56 Суто прагматично, гетера пропонувала споживачам значно комфортніший життєвий досвід. Тоді як Сократ міг запропонувати лише аскетичний побут та виснажливі апоретичні діалоги про природу блага і смерті.

57 Історія про «три сита Сократа» є пізньою притчею, але вона на диво точно резонує з реальністю класичних Афін.

1. Сито Істини: Чи є це висловлювання епістемологічно достовірним?
2. Сито Добра: Чи несе ця інформація в собі етичне благо?
3. Сито Користі: Чи має ця інформація прагматичну чи екзистенційну цінність для суб'єкта?

Висновком цієї процедури є категоричний імператив: висловлювання, позбавлене істинності, етичного виміру та користі, мусить бути еліміноване в просторі тиші. В оптиці сучасного гіперінформаційного суспільства та соціальних мереж цей принцип артикулюється як радикальна екологічна вимога. Відповідальність мислення неминуче вкорінена у відповідальності самого мовленнєвого акту⁵⁸.

У межах цієї системи фігура Сократа набуває майже парадоксальних рис. Він не здійснює комерціалізації знання, не гарантує прагматичного результату і не інституціалізує власну експертність. Його діяльність навіть не є дидактикою у класичному розумінні. Його метод — *майєвтика* — становить собою процес радикальної деконструкції. Це не догматична трансляція готових істин, а болісне мистецтво оприявлення епістемічної порожнечі там, де суб'єкт перебував у стані ілюзорної впевненості у власній компетентності⁵⁹.

58 У сучасному цифровому середовищі епістемічна гігієна «трьох сит» деградувала до рефлекторного алгоритму «трьох кліків»: сприйняття емоційного тригера — афективна реакція — нерелексивне поширення симулякра.

59 «Сократ пробудив найкраще в Теететі, адже в ньому була закладена цінність філософського пошуку. Теетет визнає, що переслідування таких філософських питань щодо природи знання, мудрості та інших чеснот вже надихнуло його філософське розуміння. Адже під піклуванням Сократового повивального мистецтва Теетет із подивом для себе визнає: Сократ пробудив у ньому найкраще, трансформувавши його диспозицію, відкривши його до автентичної філософської настанови, яку Теетет ніколи не уявляв можливою.» (Schwieler, E. (2022). Introduction. In E. Schwieler (Ed.), *Aporia, Inquiry and the Conditions of Possibility of Education*. Springer, Cham, p. 1. <https://>

У дискурсивному просторі софістів слова функціонують як пластичний матеріал. Такі концепти, як «справедливість», «добročесність» чи «успіх», деградуєть до статусу порожніх означників, що легко підлаштовуються під кон'юнктуру моменту. Натомість для Сократа слово залишається єдиним можливим доступом до онтологічної сутності. Його перманентне запитання «Що це таке?» є актом відчайдушного порятунку мови від семантичної корупції. Якщо суспільство погоджується називати зраду «гнучкою лояльністю», а маніпуляцію — «комунікаційною стратегією», публічний простір неминує перетворюється на семантичний лабіринт, позбавлений будь-яких ціннісних орієнтирів.

Софістична риторика конституювалася як ефективна технологія управління масами. Невипадково Горгій порівнював риторичний акт із фармаконом — субстанцією, що здатна діяти і як ліки, і як паралізуюча отрута. На противагу цьому, сократівська діалектика — повільна, апоретична, некомфортна — виконувала функцію епістемічного антидоту. Це було засадниче протистояння між швидкістю маніпулятивного впливу та повільністю справжнього розуміння.

Методологічно Сократ є фігурою, що руйнує оптичні ілюзії суспільства. Він неконструє нової догматики; його інтенція — змусити суб'єкта усвідомити власне перебування в залі кривих дзеркал, де симулякри помилково приймаються за оригінал. Саме ця нездатність до стабілізації смислу, відмова від продукування зручних слоганів та перманентне порушення суспільного таймінгу⁶⁰ робили його екзистенційною загро-

doi.org/10.1007/978-3-030-97895-2_1)

60 Уяви собі ситуацію: тебе запросили на елітну вечірку (симпосій). Ти йдеш туди разом із найвідомішим інтелектуалом міста. І раптом на піддорозі він просто зупиняється посеред вулиці, дивиться в стіну і завмирає. Ти кличеш його — він не реагує. Саме так поведився Сократ. У діалозі Платона

зою для будь-якої системи управління сенсами.

Якщо софіст механічно наповнює реципієнта готовими формулами, то Сократ здійснює акт радикального спустошення. Він вилучає фальшиву епістемічну впевненість із тією ж безжальністю, з якою хірург видаляє патологію. Сократ залишається фігурою *atopos* — онтологічно недоречним. Цей конфлікт маркує непереборну прірву між освітою як технологією соціального кар'єризму та освітою як практикою автентичного самопізнання⁶¹.

Відтак, смертний вирок Сократу не був випадковим ексцесом неприязні; це був акт закономірного системного самозахисту поліса. Суспільство, фундаментом якого є симулятивний вплив та утилітарний успіх, не здатне толерувати присутність суб'єкта, котрий методично оприявнює порожнечу авторитетів. Страта філософа стала історичним підтвердженням закономірності: автентична освітня практика завжди містить у собі іманентний конфлікт із суспільним статус-кво⁶².

«Бенкет» є комічний епізод: Сократ іде на вечерю, але дорогою буквально «зависає» у своїх думках на ганку сусіднього будинку, повністю ігноруючи правила етикету. Але найяскравіший випадок стався під час військового походу під Потідеєю. Сократ задумався над якоюсь проблемою і простояв на одному місці, не рухаючись, від світанку до світанку — цілих 24 години! Здивовані солдати ввечері навіть виносили свої циновки надвір, щоб подивитися, чи простоїть цей дивак на холоді всю ніч.

61 Сократівський прецедент доводить, що найбільшу системну загрозу для поліса становить не озброєний індивід, а суб'єкт, що володіє здатністю артикулювати питання «Чому?». Кінетична зброя здатна знищити лише фізичне тіло, тоді як філософське запитання здатне деконструювати саму легітимність системи.

62 «Учитель має “переривати” студентів, пред'являючи те, що кидає виклик їхнім базовим етичним передумовам, і тим самим примушує студента обирати як суб'єкт. Однак якщо вчитель надає пріоритет таким перериванням, він ризикує вступити в конфлікт зі своїми студентами. <...> Суб'єктифікація стосується того, як студенти можуть бути незалежними — або, як дехто сказав би, автономними — суб'єктами дії та відповідальності. <...>

Сучасна епоха може бути концептуалізована як період неософістики. Індустрія тренінгів лідерства та сертифікації «компетентностей» є прямим спадкоємцем античної риторики. Вона торгує обіцянками швидких трансформацій. Сократівська ж максима гарантує лише одне: у фіналі екзистенційного діалогу суб'єкт здобуде усвідомлення власного фундаментального незнання. Цілком очевидно, яка з цих моделей є більш рентабельною на ринку освітніх послуг.

Втім, філософський аналіз вимагає уникнення однозначної демонізації софістичного методу. В історичній ретроспективі софісти та Сократ утворюють діалектичну єдність. Софістична традиція забезпечила європейську культуру Інструментом (розвиненою логікою, правовою аргументацією, технікою аналізу). Натомість сократівська традиція задала Телеологію (етичний вимір та турботу про душу). Без інструментарію софістів європейський суб'єкт був би німим у правовому полі; без етики Сократа він деградував би до стану раціонального негідника. Сучасна освітня парадигма небезпечно зависла в межах «парадоксу Еватла», зводячи взаємодію до цинічного обміну диплома на інституційну лояльність. Нам гостро бракує епістемологічного фільтра «трьох сит»⁶³. Лінія розлому пролягає в точці вибору: куль-

Будь-яка освіта, гідна цього імені, завжди має сприяти процесам суб'єктифікації, які дозволяють тим, кого навчають, стати більш автономними і незалежними у своєму мисленні і діяльності.» (Portin, F. (2020). The diplomatic teacher: The purpose of the teacher in Gert Biesta's philosophy of education in dialogue with the political philosophy of Bruno Latour. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 533–548, p. 533. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09712-1>)

63 Знаменита історія про «три сита Сократа», яку ми сьогодні часто сприймаємо як милу притчу про ввічливість, насправді була екзистенційним інструментом виживання. Річ у тім, що Афіни того часу страждали від страшної епідемії «інформаційного тероризму». Оскільки в місті не існувало інституту державних прокурорів, будь-який громадянин мав право висунути звинувачення проти іншого. Це породило цілу професію легальних шантажистів — сикофантів. Вони ідеально опанували софістичну риторику,

тивувати навичку перемоги за будь-яку ціну чи формувати здатність жити, не вступаючи в суперечність із власною етичною сутністю.

Саме в цій напрузі — між істинністю та ефективністю — і конститується справжній освітній ландшафт. Елімінація сократівського елемента перетворює цей простір на випалену пустелю інструменталізму. Його ж повернення робить освіту небезпечною, а отже — живою.

Платон і «Печера»

Знаменита платонівська алегорія Печери — це набагато більше, ніж хрестоматійна ілюстрація. Це розгорнута голограма людського буття, в якій нерозривно сплелися гносеологія (механізми пізнання), політика (монополія на конструювання реальності) та антропологія (природа самого суб'єкта). Вихідна теза Платона є гранично радикальною: емпіричний світ, у якому ми перебуваємо, є лише симулятивною копією автентичного Буття.

Метафора в'язнів описує нашу власну антропологічну ситуацію. Ми є суб'єктами, що від початку свого існування прикуті до екранів, пасивно споживаючи репрезентовані образи. Тіні на стіні Печери символізують наш фрагментований буденний досвід, який ми помилково наділяємо статусом об'єктивної реальності. Для в'язня не існує іншої онтології; симулякр (чи віртуальний інформаційний потік) набуває для нього більшої реальності, ніж безпосередня присутність Іншого. Природа цих кайданів є вкрай підступною — це наша власна, невідрефлексована згода на епістемологічну пасив-

але використовували її виключно для монетизації брехні. Сикофанти фабрикували брудні плітки проти впливових людей, погрожуючи знищити їхню репутацію в суді, якщо ті не заплатять відступні.

ність⁶⁴. Неуцтво функціонує як зона екзистенційного комфорту, вихід із якої вимагає надмірних зусиль⁶⁵.

Фігура лялькарів вводить у цей текст чітко артикульований політичний вимір. Суб'єкти, що відмовляються від інтенціонального пошуку істини, неминуче стають об'єктами «інженерії згоди». У сучасних умовах платонівська Печера матеріалізувалася у вигляді глобальної технологічної інфраструктури, ставши ідеальною моделлю Суспільства Спектакля (за Гі Дебором). Ми не взаємодіємо зі світом безпосередньо, а споживаємо його відредаговану, ідеологічно марковану проєкцію. Людина, свідомість якої не здатна трансцендувати межі екрана, залишається вічним реципієнтом чужих наративів⁶⁶.

Педагогіка болю концептуалізується Платоном через тер-

64 Щоб зрозуміти, наскільки добровільно ми вдягаємо ці кайдани, варто згадати Париж 1797 року. Щойно відгриміла Французька революція, і бельгійський фізик Етьєн-Гаспар Робер (відомий як Робертсон) створює шоу під назвою «Фантазмагорія». Він орендує похмурий підвал зруйнованого монастиря капуцинів (буквально — спускає людей у Печеру), гасить світло і за допомогою прихованого «чарівного ліхтаря» проєктує на клуби диму тіні — привидів, демонів та недавно гільйотинованих політиків. Ефект був настільки реалістичним, що глядачі непритомніли від жаху, плакали і кидалися на підлогу. Але найцікавіше в цій історії інше. Робертсон не був шахраєм. Перед кожним сеансом він виходив до публіки і прямо казав: «Я вчений. Тут немає ніякої містики. Те, що ви зараз побачите, — це просто намальоване скло, світло і закони оптики». Тобто він буквально давав їм ключі від кайданів! Проте, щойно світло згасало, публіка миттєво відмовлялася від свого раціонального знання. Вони обирали вірити тіням на диму, ігноруючи фізику. Це ідеальна ілюстрація платонівської тези: найміцніші кайдани — це не ті, що сковують тіло, а ті, які ми самі одягаємо на свій розум заради емоційного комфорту та видовища.

65 Екзистенційна свобода передбачає важкий тягар відповідальності за власний вибір. Перебування в Печері є спокусливим саме тому, що знімає цей тягар: суб'єкту пропонується готовий візуальний контент і чітко регламентований розклад реакцій.

66 Найбільшим досягненням системи контролю є стан, за якого реципієнти симулякрів щиро переконані, що ці ілюзії є результатом їхнього власного суверенного вибору.

мін *periagōgē* — розворот душі. Цей акт звільнення не має нічого спільного із комфортним споживанням «освітніх послуг». Це глибока екзистенційна травма. Раптовий вихід із темряви спричиняє епістемологічний шок: істина спочатку не просвітлює, а осліплює, завдаючи нестерпного болю. Автентичний світ здається блідим у порівнянні з гіперреалістичністю звичних симулякрів. У цій парадигмі Вчитель — це той, хто здійснює акт своєрідного онтологічного примусу, витягуючи в'язня нагору. Філософ постає як суб'єкт, котрий завдає рятівного болю⁶⁷.

Символіка Сонця уособлює Ідею Блага (*Agathon*) — першоджерело будь-якого буття. Платонівський онтологічний оптимізм ґрунтується на переконанні, що фундаментом світу є Світло. Проте ключовим структурним елементом міфу є акт Повернення (*katabasis*). Суб'єкт, який осягнув Істину, несе етичний обов'язок повернутися в темряву Печери. Однак у просторі симулякрів філософ виглядає незграбним і маргінальним. Соціум відкидає його досвід як патологію («ти

67 Тут інституційні апологети «безпечних просторів» (*safe spaces*) та ідеологи клієнтоорієнтованої освіти неодмінно звинуватять нас у токсичності, авторитаризмі та педагогічному садизмі. Вони маніакально вимагають стерилізації академічного середовища, стверджуючи, що будь-який інтелектуальний дискомфорт чи екзистенційний шок є неприпустимою загрозою для психологічного благополуччя студента. Проте їхня гіпертрофована турбота приховує фундаментальну епістемологічну зраду. Вони фатально плутають деструктивне психологічне насильство з необхідним герменевтичним зусиллям. Перетворюючи студента на крихкого споживача, який «завжди правий», а викладача — на обслуговуючий персонал, єдиною метою якого є надання безболісного сервісу, ця неоліберальна парадигма законодавчо забороняє сам акт *periagōgē*. Якщо головним критерієм якості освіти стає задоволеність клієнта і тотальна відсутність болю, викладач остаточно втрачає право розбивати кайдани невігластва. Захищаючи студента від засліплюючого світла істини, ці архітектори комфортного навчання не рятують його; вони просто оббивають стіни платонівської печери м'яким звукоізоляційним поролоном і роблять проєкції тіней яскравішими. Їхня ультимативна вимога безболісності — це мовчазна згода на довічне ув'язнення в комфортному симулякрі.

зіпсував собі зір»). Спроба ж філософа звільнити інших від ілюзій наражається на агресивний опір системи, що захищає власний статус-кво. Це прозора алюзія на долю Сократа і водночас універсальне попередження: наближення до істини неминуче веде до соціального відчуження⁶⁸.

Центральним концептом у цій системі координат є *aletheia* — істина, що розуміється як «не-прихованість». Відповідно, освіта тлумачиться як анамнезис — боротьба з епістемологічною амнезією, пригадування душею того стану, коли вона перебувала у безпосередньому контакті з ейдосами. Ця вертикальна спрямованість мислення є глибоко суголосною нашої інтелектуальній традиції (зокрема, концепції «двох натур» Г. Сковороди⁶⁹). Шлях із Печери тотожний шляху до автентичного «сердечного» пізнання.

Отже, освіта в платонівському сенсі не є механічним акумулюванням інформації. Це *metanoia* — радикальна зміна самого способу мислення. Це онтологічний зсув: транзит від буття-в-симулякрах до буття-в-істині. Цей перехід вима-

68 Соціум зазвичай демонструє агресивну нетолерантність до суб'єктів, котрі намагаються зруйнувати його ілюзії. Той, хто різко вмикає світло в темному залі, неминуче стає об'єктом колективного осуду.

69 Як ця антична метафора спрацювала на практиці в українських реаліях? Погляньмо на цілком задокументований інституційний бунт Григорія Сковороди у Харківському колегіумі. Для тогочасного суспільства кар'єра викладача була вершиною престижу — надійною, теплою «печерою». Але Сковорода відмовився грати за правилами матриці. Коли церковна адміністрація почала жорстко вимагати від нього викладати етику та поетику за старими схоластичними лекалами (фактично — змушувала показувати студентам зручні «тіні на стіні»), він відмовився йти на компроміс. Для Сковороди вихід із Печери полягав у розрізненні «видимої» та «невидимої» природи: не можна вчити мертвим формальностям, ігноруючи суть. Цей світоглядний конфлікт завершився тим, що філософ добровільно покинув елітну посаду. Замість того, щоб стати гвинтиком освітньої бюрократії та працювати заради статусу, він обрав життя мандрівного маргінала без грошей і регалій. Це була не театральна поза, а суворий життєвий вибір: Сковорода довів, що краще бути вільним беззахотком під справжнім сонцем, ніж шанованим оператором проєктора в чужій печері.

гає фундаментальної переорієнтації інтенцій: суб'єкт мусить свідомо обрати болісне світло істини замість комфортної темряви невігластва. Суспільства, що тотально відмовляються покинути простір Печери, історично приречені обирати собі у правителі майстерних лялькарів.

Арістотель

Після радикального платонівського злету у сферу трансцендентного (з іманентним ризиком епістемологічного відриву від реальності) філософський дискурс повертається на стійку горизонталь завдяки Арістотелю. Його славетний жест на фресці Рафаеля — рука, впевнено скерована паралельно до землі — має глибоко програмний характер. Арістотель не заперечує існування Істини, проте категорично наполягає на її іманентності: Істина перебуває не в трансцендентному світі Ейдосів, а безпосередньо в емпіричних речах. Форма є онтологічно невіддільною від матерії. Якщо платонізм репрезентує візіонерський погляд у небо (чисту теорію), то арістотелізм — це уважний погляд під ноги (практика), спрямований на те, аби суб'єкт не зазнав краху, занадто захопившись спогляданням абсолюту.

Арістотелівська методологія багато в чому детермінована його біографічним досвідом (походженням із родини лікарів). Його філософський погляд має підкреслено клінічний характер, відзначаючись винятковою увагою до симптомів та живої органіки⁷⁰. Він аналізує соціум не крізь призму про-

⁷⁰ Щоб зрозуміти практичну прірву між методами Платона і Арістотеля, достатньо подивитися на те, чим вони займалися фізично. Поки Платон в Академії розмірковував про ідеї та безсмертя душі, Арістотель після цього періоду працював на острові Лесбос, де займався емпіричними дослідженнями природи. Ймовірно, в районі лагуни Пірра він спостерігав і досліджував морських тварин, розтинаючи риб і молюсків та описуючи

рочого пафосу, а з хірургічною точністю, маючи на меті встановлення об'єктивного анамнезу. Його педагогічний проєкт (виховання Олександра Македонського) був грандіозною історичною спробою синтезувати найвищий розум із найвищою владою. Цей експеримент зазнав передбачуваної поразки: Олександр бездоганно засвоїв текст «Іліади», проте замість ідеального правителя-філософа світ отримав найефективнішого мілітарного завойовника⁷¹.

Лікей, заснований Арістотелем, став інституційним простором, де філософія втратила свій містичний ореол і перетворилася на систематичну наукову працю. На відміну від платонівської Академії, орієнтованої на абстрактну математику, в Лікеї панував емпіризм: здійснювалися біологічні класифікації, проводилися анатомічні дослідження, описувалися політичні устрої 158 полісів. Саме тут конституюється наука, методологічним фундаментом якої є безумовна повага до факту.

Фундаментальним епістемологічним проривом Арістотеля стала відмова від ідеї універсального методу. Він концептуалізує три різні типи знання:

їхню будову. Саме під час цих досліджень Арістотель зафіксував важливий біологічний факт: деякі види акул є живородними — їхні зародки розвиваються всередині материнського організму і живляться через спеціальні структури, що функціонально нагадують плаценту. Ці спостереження викладено в його трактаті Історія тварин і вважаються одними з найточніших у його біологічній спадщині. Пізніші природознавчі дослідження підтвердили наявність таких механізмів у деяких акул, хоча протягом століть ці описи здебільшого залишалися без емпіричної перевірки. Цей приклад добре ілюструє арістотелівський підхід до пізнання: істина не лише виводиться з абстракцій, а відкривається через уважне спостереження за природою. Вона прихована в самих речах — і для її досягнення дослідникові необхідна готовність працювати з матеріальним світом безпосередньо.

71 Цей прецедент оприявнює класичний ризик філософської дидактики: переданий інструментарій високого мислення може бути легко перекодований учнем для досягнення суто імперських, мілітарних цілей.

1. *Episteme* (наука): знання про універсальне та незмінне (наприклад, закони природи).
2. *Techne* (ремесло/мистецтво): інструментальне знання про засоби досягнення конкретного результату.
3. *Phronesis* (практична мудрість): знання про цілі та здатність здійснювати адекватний етичний вибір в унікальних життєвих обставинах.

«Про розсудливість (*φρόνησις*) ми тоді складемо поняття, коли дослідимо, кого ми називаємо розсудливими. А розсудливим здається той, хто здатний приймати вірні рішення у зв'язку з благом і користю для нього самого, однак не в частковостях — наприклад, що корисне для здоров'я, для міцності тіла, — але загалом: що корисне для хорошого життя. Підтверджується це тим, що ми говоримо про розсудливих в якомусь відношенні, коли люди зуміли добре розрахувати, що треба для досягнення певної доброчесної мети, для досягнення якої не існує мистецтва. Отже, хто здатний приймати розумні рішення, той і розсудливий в загальному значенні слова»⁷².

Для сучасної філософії освіти категорія *phronesis* є критично важливою. Саме ця здатність до автономного етичного судження становить непроникну межу між людським суб'єктом та алгоритмічними системами (ШІ). Штучний ін-

⁷² Арістотель. Нікомахова етика. Кн. VI, 5. / пер. з давньогрец. В. Ставнюк. Київ : Аквілон-Плюс, 2002. С. 249.

телект досконало володіє *episteme* (через доступ до баз даних) та *techne* (через алгоритми оптимізації), проте він онтологічно позбавлений *phronesis*. Етичний вимір принципово не піддається алгоритмізації; він актуалізується винятково в акті вільного людського вибору⁷³.

Сучасне розуміння слова «школа» невідворотно обтяжене конотаціями примусу. Натомість для Арістотеля *scholē* — це специфічний темпоральний модус, час, радикально звільнений від диктату утилітарної праці (*labor*). Це простір автентичної свободи. Якщо життєсвіт індивіда редукується до бінарної опозиції «виснажлива праця — пасивна розвага», такий індивід залишається онтологічним рабом, незалежно від свого соціально-економічного статусу. Отже, освіта — це насамперед практика наповнення екзистенційним смислом пауз між механічними життєвими циклами⁷⁴.

Українська інтелектуальна традиція мала історичну мож-

73 Алгоритмічна система здатна згенерувати бездоганий текст на тему етики, проте вона принципово не здатна здійснити елементарний моральний вчинок, оскільки позбавлена тілесності, емпатії та інтенціональної свідомості.

74 Тут інституційні менеджери з «навчання та розвитку» (L&D), HR-стратегі та проповідники «навчання впродовж життя» (lifelong learning) неодмінно запліднують, проте їхні оплески будуть фатальною помилкою. Вони звикли трактувати будь-яку паузу як «ресурс для апгрейду», перетворюючи арістотелівську *scholē* на ще один цех своєї антропологічної фабрики. Для них освіта — це паливо для кар'єрного двигуна, а «вільний час» — лише технічна перерва для підзарядки когнітивних акумуляторів. Їхня концепція розвитку — це насправді витончена форма онтологічного насильства: вони не дозволяють суб'єкту просто бути, вони вимагають від нього безперервно ставати кращим товаром на ринку праці. Підміняючи свободу самопізнання примусом до самооптимізації, ці ідеологи продуктивності остаточно ліквідують простір *scholē*. Вони фатально не здатні збагнути, що знання, здобуте виключно заради «конкурентної переваги», не звільняє, а лише тугіше затягує нашійник корисності. Справжня школа починається там, де закінчується будь-яке «навіщо це мені знадобиться», і де суб'єкт вперше дозволяє собі розкіш мислення, яке нікому не служить і нічого не продає.

ливисті інтегруватися в аристотелівську парадигму через Києво-Могилянську академію, проте ця тяглість була брутально перервана імперською політикою⁷⁵. Відсутність тривалої школи суворої концептуальної дисципліни значною мірою зумовлює нашу схильність підмінити системну аргументацію емоційними афектами. Нам історично бракує аристотелівського логічного «хребта». Саме тому академічний переклад «Метафізики» національною мовою слід розглядати як фундаментальну подію, що маркує етап інтелектуальної зрілості нації⁷⁶.

У сучасних умовах радикальної екзистенційної нестабільності філософія Арістотеля актуалізується не як фрагмент історії ідей, а як дієвий Метод спротиву соціальній ентропії:

- Як інструмент протидії істерії (через суворе розрізнення афектів та об'єктивних фактів).
- Як механізм подолання хаосу (через імператив точної номінації речей).

Арістотель постає як великий «санітар буття». У ситуації тотального колапсу здатність до раціональної класифікації

75 Щоб усвідомити масштаби цієї трансформації, достатньо поглянути на академічну рутину Києво-Могилянської академії XVII–XVIII століть. В її основі були регулярні публічні диспути латиною, під час яких студенти захищали свої тези, спираючись на правила аристотелівської логіки та силогістики. Це була дисципліна мислення, що вимагала чіткої аргументації та вміння раціонально вибудовувати позицію, хоча й розгорталася в межах схоластичної та богословської традиції. На початку XIX століття ця модель зазнала суттєвої інституційної перебудови. У 1817 році за рішенням Синоду та за правління Олександра I Академію було закрито в межах загальної реформи духовної освіти в Російській імперії. Уже в 1819 році її було відновлено як духовний навчальний заклад — Київську духовну академію, з оновленими програмами та більш жорсткою орієнтацією на православну теологію. У новій інституційній конфігурації філософські дисципліни зберігалися, але викладалися під посиленням догматичним контролем, що обмежувало простір для інтелектуальної автономії.

76 Арістотель. Метафізика / пер. з давньогрец. О. Панича. Київ: Темпора, 2022. 848 с.

та структурування реальності залишається чи не єдиним інструментом збереження епістемологічної адекватності та здорового глузду⁷⁷.

Стоїцизм

Стоїцизм входить у нашу інтелектуальну генеалогію не просто як чергова історико-філософська школа, а радше як екзистенційний інструментарій, критично необхідний в умовах тотального розпаду життєсвіту. Його виникнення маркує драматичний онтологічний зсув: перехід від класичної античної гармонії, де суб'єкт був органічно вкорінений у просторі поліса, до жорсткої філософії виживання, де людина опиняється в статусі онтологічного вигнанця посеред байдужого космосу імперії. Світ безповоротно втрачає функцію гарантованого джерела смислу, перетворюючись на простір перманентної загрози. У цій ситуації стоїцизм не продукує ілюзорних обіцянок щастя; натомість він пропонує сувору техніку витримування самого буття — раціонально вивірену й непорушну, немов римський бетон⁷⁸.

77 В ситуації пожежі платонізм схильний до містичного споглядання катастрофи, тоді як аристотелізм бере на себе функцію раціональної організації рятувального ланцюга. Обидві інтенції є філософськи значущими, проте в момент граничної кризи перевага завжди надається практичній дії.

78 Щоб зрозуміти екзистенційну природу цього вчення, варто згадати, що стоїцизм постає з особистої катастрофи. Близько 300 року до н.е. Зенон із Кітіона, купець східного походження, зазнав кораблетрощі й втратив свій вантаж, опинившись в Афінах без попереднього достатку. За свідченням Діогена Лаєрського, він зайшов до книжкової крамниці, зачитався розповідями про Сократа і запитав, де можна знайти подібних людей. Ця зустріч стала початком його філософського шляху. Пізніше Зенону приписують вислів, що кораблетроща виявилася для нього благом, адже саме вона привела його до філософії. У цьому сенсі витоки стоїцизму пов'язані не з абстрактним конструюванням системи, а з досвідом втрати і переосмислення життєвих орієнтирів. Стоїчна думка формується як відповідь на радикальну нестабільність зовнішнього світу, стверджуючи пріоритет вну-

Засновником цієї традиції виступає Зенон із Кітіона — людина, чий філософський шлях парадоксально розпочався з досвіду граничної матеріальної втрати (кораблетрощі). Втративши майно, він здійснює радикальну феноменологічну редукцію, усвідомлюючи, що єдиним справжнім і невідчужуваним ресурсом залишається його власна свідомість. Відповідно, трансляція цього вчення розгортається не в герметичному просторі елітної Академії, а безпосередньо в публічній топології Афін — у Розписаному портику (*Stoa Poikile*).

Це філософія, що конститується не в тиші бібліотек, а на протягах історичних катастроф. Її епістемологічна програма, метафорично окреслена як Сад, структурно поєднувала логіку (як захисну огорожу від когнітивних ілюзій та афектів страху), фізику (як онтологічний ґрунт, вчення про космічний порядок) та етику (як плоди, що втілюють мистецтво життя відповідно до природи).

Генеалогія Стої репрезентує історію послідовної адаптації раціональності до невпинної деградації зовнішніх умов: від ранньої Стої, що займалася концептуальним гартуванням системи, через середню, яка адаптувала вчення до римських соціально-політичних реалій, і аж до пізньої (Сенека, Епіктет, Марк Аврелій), де філософія остаточно набуває терапевтичного виміру, переміщуючись у «внутрішню цитадель». В умовах авторитарного диктату, де імператорська влада володіє монополією на життя і смерть, засадничим стає питання: у який спосіб зберегти людську сутність, коли зовнішній світ стрімко деградує до стану звіринця?

Концептуальний апарат стоїцизму здійснює своєрідну

анатомію людської свободи. Фундаментальним є поняття *adiaphora* (байдуже). Відповідно до цієї доктрини, єдиним справжнім благом проголошується чеснота, що збігається з моральною свідомістю суб'єкта. Всі інші атрибути існування — матеріальний статок, здоров'я чи навіть саме фізичне життя — маркуються як адіафора, тобто не є конститутивними для досягнення екзистенційної повноти. Здоров'я об'єктивно є кращим за хворобу, проте наявність хвороби не детермінує суб'єкта як морально ницого. Іншим ключовим концептом виступає *apatheia* (безпристрасність). Цей ідеал не має нічого спільного з тривіальною емоційною тупістю; йдеться про радикальну свободу від патологічних афектів, про досягнення стану хірургічної ясності розуму⁷⁹.

Практичний вимір стоїцизму постає як щоденна екзистенційна аскеза (*askesis*) для духу. Передусім ідеться про дихотомію контролю (своєрідне «лезо Епіктета») — фундаментальну вправу, що вимагає безперервного феноменологічного розрізнення між тим, що цілковито залежить від

79 Тут сучасні лайф-коучі, автори поп-філософських бестселерів та корпоративні адепти «силіконового стоїцизму» неодмінно спробують апропріювати ці античні концепти для виправдання своєї неоліберальної дієти духу. Вони патетично цитують Епіктета, перетворюючи його вчення про «внутрішню цитадель» на банальний інструмент психологічної амортизації для офісного планктону. У їхньому виконанні стоїцизм — це вже не трагічна мудрість людини, що стоїть перед обличчям тиранії, а зручний софт для підвищення стресостійкості працівника. Їхня аргументація містить цинічну підміну: вони пропонують сприймати несправедливість, виснажливу експлуатацію та системний абсурд як *adiaphora* (байдуже), тим самим легітимізуючи будь-яке зовнішнє свавілля. Комерційний стоїцизм — це не шлях до свободи, а технологія виробництва ідеально терплячого раба, який замість того, щоб змінювати деградований «звірінець» зовнішнього світу, займається нескінченним тюнінгом власної безпристрасності. Якщо для Марка Аврелія стоїцизм був способом не збожеволіти від тягара абсолютної влади, то для сучасного «успішного успіху» він є способом не помічати власної абсолютної безпорадності. Це філософія дезертирства, запакована в обгортку мужності; вона вчить не долати опір середовища, а ставати настільки гладеньким, щоб це середовище не залишало на тобі жодної подряпини.

нашої автономної волі (*prohairesis*), і тим, що перебуває поза нашою владою. Свобода тут конститується через тотальне ігнорування (зокрема на рівні тривоги) того, що не підлягає нашому контролю. Фактично це означає глибоку психологічну демілітаризацію суб'єкта: імператив припинити марну боротьбу з незворотними зовнішніми обставинами і зосередити суверенну владу у сфері власних реакцій⁸⁰.

Далі актуалізується *Amor Fati* (любов до долі) — акт діяльної та усвідомленої згоди з об'єктивною необхідністю. Стоїчний суб'єкт не прирікає себе на пасивне терпіння; він розглядає запропоновані долею обставини як вихідний матеріал для конструювання власного етосу. Це своєрідна екзистенційна алхімія, що перетворює тягар обставин на стійкість характеру. Нарешті, застосовується *praemeditatio malorum* (попереднє споглядання лиха). Екзистенційний страх живиться непередбачуваністю та ілюзіями; раціональне ж оприявлення найгірших сценаріїв позбавляє їх паралізуючої сили⁸¹.

У кінцевому підсумку стоїцизм виявляється гранично релевантною епістемологією для епохи сучасних катастроф (зокрема, блекаутів). Він не генерує ілюзій щодо позірної прихильності світу, натомість надаючи суб'єкту інструментарій, який унеможливує його остаточне знищення цим світом.

80 Біографічний переказ про Епиктета, який у статусі раба з абсолютною незворушністю сприйняв те, як жорстокий господар ламає йому ногу (лише констатувавши неминучість цього факту), слугує радикальною ілюстрацією рівня внутрішньої свободи та дистанціювання суб'єкта від власної тілесної вразливості.

81 На протипагу наївному оптимізму, що ґрунтується на безпідставній надії («все буде добре»), стоїчна раціональність виходить із презумпції найгіршого розвитку подій («все може скластися катастрофічно, проте моєї суб'єктності вистачить для подолання цієї кризи»). Цілком очевидно, яка з цих настанов забезпечує вищий рівень екзистенційної стійкості.

Стоїчна освіта зводиться до мистецтва витримування. Вона формує суб'єкта, здатного функціонувати в режимі тотальної відсутності ілюзій, зберігаючи при цьому непорушну внутрішню гідність. Це етика беззастережної відповідальності, позбавлена будь-яких зовнішніх гарантій. Саме ця етична установка стає тим мостом, який дозволяє здійснити транзит крізь найтемніші періоди історії.

Коли руйнуються матеріальні мури поліса, вистояти здатен лише той, хто встиг вибудувати онтологічний храм у середині власної свідомості⁸². На цій межі антична лінія завершується, а філософія остаточно трансформується в екзистенційну техніку виживання. Стоїцизм постає як епістеміка фронтиру, де імператор-філософ артикулює свої «Роздуми» не в комфорті палацу, а в мілітарному наметі посеред війни та епідемії.

Головним інструментом залишається дихотомія контролю: суворе розрізнення між тим, що залежить від нас (*ta eph hemin* — думки, гідність), і тим, що перебуває поза нашою юрисдикцією (*ta ouk eph hemin* — фізична смерть, руйнування). За влучним визначенням П'єра Адо, цей процес є розбудовою «внутрішньої цитаделі». Освітній акт набуває рис суворої аскези — вправи зі збереження людської форми в момент колапсу зовнішніх інституцій.

Відтак, ми конструємо університетський простір як тимчасову цитадель духу винятково задля того, аби після проходження історичної кризи він знову зміг розгорнутися як відкрита площа для взаємодії вільних громадян⁸³.

82 Стоїки концептуально відмовлялися від конструювання ілюзорних повітряних замків. Натомість вони розбудовували надійні екзистенційні «бункери духу», які, як доводить історичний досвід, виявляють значно вищу стійкість до онтологічних зсувів.

83 Апатія в стоїчному розумінні означає не ліквідацію емоційної сфери як такої, а радше недопущення ситуації, за якої ірраціональні афекти

Висновки розділу

Генеалогічний аналіз античної пайдейї дозволяє сформулювати засадничу тезу: освіта від самого початку конституювалася не як нейтральна передача знань, а як цілеспрямоване продукування певного типу суб'єктності. Протистояння афінської та спартанської моделей є не локальним грецьким сюжетом, а архетипічною матрицею, що відтворюється в кожному епоху соціальної нестабільності. Афінська традиція утверджує примат вільного слова, але ризикує залишитися беззахисною перед грубою силою. Спартанська гарантує дисциплінарну ефективність — ціною елімінації суб'єктності. Цей антагонізм не розв'язується на користь жодного з полюсів; він вимагає виховання суб'єкта, який поєднує здатність до дії з рефлексією над її змістом.

Інтелектуальний проєкт Платона та Арістотеля можна розглядати як відчайдушну спробу врятувати афінський поліс від його власної деструктивності. Їхня версія Пайдейї відмовляється від стихії базарного агону на користь раціонального соціально-інженерного проєкту. Іntenція Платона полягала в синтезі спартанської дисципліни з афінським інтелектуалізмом. Це була небезпечна утопічна спокуса — витесати ідеальну державу, немов досконалу мармурову статую. Проте будь-яка статуя має одну непозбунувну ваду: вона онтологічно мертва.

Для нас, суб'єктів, закинутих в екзистенційний простір війни, ці дві моделі постають як матриця, що перманентно переавантажується в історії. Кожна війна неминуче штов-

узурпують контроль над поведінкою суб'єкта, позбавляючи його здатності до рефлексивного управління власним життям.

хає суспільство в бік спартанського імперативу (тотальна дисципліна, виживання будь-якою ціною). Натомість кожен мирний період актуалізує афінську інтенцію (плюралізм діалогу, право на сумнів).

Античність надає нам жорсткий урок: освіта ніколи не була політично та екзистенційно невинною. Головне питання завжди полягає в тому, який тип суб'єктності ми конституюємо: слухняне тіло для механічної фаланги чи автономний дух для публічного простору?

Найважливіший висновок для сучасного суспільства полягає в неможливості однолінійного вибору: ми не можемо просто обрати Афіни, делегувавши Спарту на маргінеси історії. Чистий логос, позбавлений сили, виявляється абсолютно беззахисним; філософ без меча приречений на загибель від руки першого ж варвара. Водночас спартанський щит, не одухотворений логосом, неминуче перетворює простір на в'язницю.

Відтак, мистецтво сучасної Пайдейї полягає в утриманні цього екзистенційного парадоксу: йдеться про виховання Громадянина-Солдата. Суб'єкта, котрий володіє здатністю тримати військовий стрій, але водночас чітко рефлексує ті смисли та цінності, заради яких він опинився в багнюці окопів⁸⁴. Стіни поліса завжди конструюються зі слів, проте їхня непорушність гарантується лише доти, доки їх захищають мовчазні люди зі щитами.

Не менш принциповою є зафіксована в розділі супереч-

84 Утримання цієї подвійної ідентичності вимагає колосального екзистенційного зусилля. Це метафорично нагадує спробу заглиблено читати філософський трактат під час інтенсивного фехтування. Проте відмова від меча гарантує фізичну смерть, тоді як відмова від книги призводить до втрати смислу самого існування. Суб'єкт приречений утримувати обидва інструменти одночасно.

ка між Сократом і софістами — перша в інтелектуальній історії Заходу спроба комерціалізації знання. Софістична редукція знання до ринкового товару є не архаїчним явищем, а прямим прообразом сучасного компетентнісного підходу та логіки освітніх послуг. Сократівська відмова від цієї логіки — через майєвтику, апорію та принцип трьох сит — засвідчує, що автентична освіта конституюється саме там, де між учасниками виникає справжнє інтелектуальне тертя.

Платон і Арістотель не пропонують виходу з цього конфлікту — вони загострюють його до межі. Платон ставить питання радикально: якщо освіта не здійснює *periagōgē* — онтологічного розвороту суб'єкта від симулякрів до істини — вона залишається рафінованою версією тієї самої Печери. Арістотель відповідає тверезіше: замість вертикального злету до Ейдосів він пропонує горизонтальну дисципліну — точну номінацію речей, розрізнення типів знання та культивування *phronesis* як здатності до автономного етичного судження, яку жоден алгоритм не здатен ні симулювати, ні замінити.

Стоїцизм, яким завершується розділ, є граничним тестом для всього попереднього. Запитання стоїків нещадне: що залишається від пайдейї, коли зовнішні інституції зруйновані? Відповідь через дихотомію контролю та «внутрішню цитадель» має пряме значення для сучасного контексту: освіта автентична лише тоді, коли вона інсталює в суб'єкта здатність до незалежного судження і збереження гідності за будь-яких обставин. Ця здатність не тотожна жодній навичці й не вимірюється жодним рейтингом — саме тому вона є тим, що не підлягає алгоритмізації.

Питання про те, як ця здатність знаходила собі інституційну форму в подальшій історії, стає предметом наступного

розділу.

Розділ 4.

Місто, університет і книга

Виникнення середньовічного міста (*Civitas*) становить собою фундаментальний онтологічний розрив. Якщо традиційне аграрне суспільство функціонує в режимі циклічного природного часу, то міський простір радикально вкидає суб'єкта у вимір лінійної темпоральності та інтенсивної випадковості. У цьому топосі остаточно руйнується затишний автоматизм традиції; існування тут вимагає безперервного, рефлексивного здійснення екзистенційного вибору в кожній точці просторової та соціальної взаємодії.

Місто конститується як простір свободи, проте ця свобода має глибоко тривожний характер. Відома середньовічна юридична максима «*Stadtluft macht frei*» («Міське повітря робить вільним») містить у собі амбівалентність: вона фіксує емансипацію суб'єкта від феодалної залежності, але водночас прирікає його на тотальну соціальну атомізацію та екзистенційну самотність. Це свобода, яка іманентно містить у собі ризик анонімної загибелі.

Урбаністична революція XII—XIII століть продукує принципово новий тип людської чуттєвості. Місто здійснює безперервну перцептивну атаку на органи чуття. Георг Зіммель,

здійснюючи соціологічний аналіз цього феномену, переконливо довів: надлишок сенсорних та соціальних стимулів змушує психіку індивіда конструювати потужні захисні механізми. Аби зберегти цілісність свідомості в умовах тотального хаосу, міський житель формує своєрідний «панцир раціональності». Саме з цього захисного механізму виростає феномен швидкого, інструментального та часто цинічного міського інтелекту.

У цьому щільному соціокультурному середовищі виникає маргінальна, але визначальна фігура Ваганта (голіарда) — мандрівного школяра чи поета, позбавленого соціальних гарантій. Вони є не просто побічним продуктом міського життя, а його інтелектуальною кровоносною системою. Як влучно зазначала Гелен Вадделл, ваганти не належали жодному конкретному місту, проте були органічно вкорінені в кожному з них. Вони існують у стані граничної лімінальності: між університетом (*Schola*) і корчмою (*Taberna*), між високим регістром академічної латини та низовим простором повсякденного мовлення. Ця екзистенційна транзитність робить їх першими носіями загальноєвропейської ідентичності. Ваганти фізично зшивають розрізнені міста в єдину комунікативну мережу, здійснюючи безперервну циркуляцію ідей⁸⁵.

85 Щоб зрозуміти, як ця транзитність виглядала на практиці і як корчма (*taberna*) впліталася в інтелектуальну географію Європи, варто згадати славетний конфлікт у Паризькому університеті 1229 року. Все почалося під час карнавалу, коли група студентів після бійки з власником таверни через рахунок за вино повернулася наступного дня з підкріпленням і вчинила погром. У відповідь міська влада застосувала силу, і в сутичках було вбито кількох студентів. Ця подія спричинила безпрецедентну реакцію: магістри та студенти оголосили страйк, припинили викладання і значною мірою залишили Париж. Протягом наступних років частина університетської спільноти розійшлася іншими містами, продовжуючи викладання поза столицю. Цей рух не був одномоментним чи централізованим, але він наочно продемонстрував мобільність середньовічного інтелектуального середовища. Події 1229 року стали важливим етапом у формуванні автономії університетів і показали, що університет — це передусім спільнота

Місто постає як просторовий текст, прочитання якого здійснюється не через абстрактну рецепцію, а через тілесні практики переміщення. Оптика Мішеля де Серто надає нам релевантний методологічний інструментарій: акт ходіння містом є своєрідним мовленнєвим актом. Офіційна структура міста (сплановані вулиці, мури) функціонує як владна грамати́ка, що диктує нормативні траєкторії руху. Натомість реальне проживання простору (використання неформальних шляхів, скорочень) становить собою живу мову суб'єкта — тактичну непокору накинутій топографії.

У цьому контексті ваганти виступають як найвправніші тактики міського простору. Вони системно порушують граматику офіційних маршрутів, володіючи альтернативним знанням лабіринтів. Вони здійснюють акт привласнення простору через сам факт транзиту крізь нього. У міській топології вагант перетворюється на театралізовану фігуру. Він свідомо артикулює себе через маску маргінала-блязня, аби здобути право на *parrhesia* — вільне виголошення істини, за яку інституційного суб'єкта чекало б суворе покарання. Іронія стає своєрідним захисним механізмом інтелектуала. Ваганти оприявнюють ту істину, що *Civitas* — це не статична сукупність каміння, а динамічна енергія, що генерується внаслідок щільної взаємодії гетерогенних суб'єктів у стисненому просторі.

Владні інституції проєктують міські артерії з метою раціоналізації та контролю руху, проте людська суб'єктивність завжди знаходить тактичні засоби для деконструкції цієї геометрії, перетворюючи офіційну карту на екзистенційний лабіринт.

викладачів і студентів, а не конкретне місце. Інтелектуальне життя могло переміщуватися разом із людьми, відтворюючись у нових просторах і підтримуючи зв'язність європейської освітньої мережі.

Universitas: корпорація духу

Якщо міський простір (*Civitas*) став відкритою сценою для артикуляції нестримної та нерегламентованої свободи, то Університет (*Universitas*) конституюється як монументальна спроба надати цій свободі строгої інституційної та епістемологічної форми. Університет не скасовує міського інтелектуального хаосу, а здійснює його раціональну структуралізацію, створюючи для бурхливого потоку думки надійне концептуальне русло.

Поняття *universitas* у своєму первісному середньовічному значенні відсилало не до матеріальної інфраструктури (кампусу), а до статусу юридичної особи. Як доводить Чарльз Гомер Гаскінс у своєму класичному дослідженні «Виникнення університетів», це була насамперед корпорація магістрів і школярів (*universitas magistrorum et scholarium*). Університет функціонував як інтелектуальний цех, як мобільна «республіка духу», що здобувала права екстериторіальності. Його сутність визначалася не мурами (які завжди можна було змінити), а солідарністю суб'єктів, об'єднаних спільною клятвою.

Ця інституційна автономія не була дарованим привілеєм, а здобувалася в жорстких соціальних конфліктах. Як демонструє Гільде де Ріддер-Сімонс, університет стверджував свій статус самокерованої спільноти через застосування радикального політичного інструменту — *cessatio* (великого страйку та масового виходу з міста). У разі порушення міською владою університетських свобод, корпорація просто змінювала локацію, що призводило до катастрофічних еко-

номічних наслідків для залишеного поліса⁸⁶.

Однак університет репрезентує не лише специфічну соціальну структуру, але й унікальний дискурсивний режим. Його методологічним ядром стає схоластика — не як збірка закостенілих догм, а як інноваційна техніка раціональної аргументації. Центральним елементом цієї техніки виступає диспут (*disputatio*) — жорстко регламентоване інтелектуальне змагання, де зброєю слугують силогізми. Видатний медієвіст Річард Вільям Сазерн у праці «Схоластичний гуманізм» концептуалізує схоластику як своєрідну архітектуру мислення, інтенцією якої була організація знання у структуру, ізоморфну конструкції готичного собору.

Подібно до того, як у готичній архітектурі вага склепіння ідеально врівноважується силою контрфорсу, у великих схоластичних «Сумах» (як-от у Томи Аквінського) кожен аргумент (*Sic*) діалектично врівноважується контраргументом (*Non*). Це система філігранно розрахованої рівноваги епісте-

86 Щоб зрозуміти, наскільки потужною економічною «ядерною зброєю» був цей інструмент, варто поглянути на події 1209 року в Оксфорді. Того року місцева мешканка загинула за нез'ясованих обставин, і підозра містян впала на одного зі студентів. Місцевий мер, який давно ненавидів студентів за їхню екстериторіальність (студентів мав право судити лише церковний суд), вирішив влаштувати показовий самосуд. Містяни увірвалися до найближчого студентського будинку і просто повісили трьох перших-ліпших школярів, які навіть не були причетні до злочину. Відповідь університетської корпорації була миттєвою і безжальною: *cessatio*. Тисячі магістрів і студентів спакували свої книжки і масово покинули Оксфорд. Економіка міста, яка повністю трималася на здачі кімнат у найм та продажі їжі студентам, миттєво колапсувала. Будинки стояли порожні, таверни банкрутували. Через п'ять років фінансової прірви зломлені містяни благали про повернення університету. За рішенням Папського легата у 1214 році Оксфорд капітулював на принизливих умовах: міська влада мусила пройти вулицями босоніж у покайних сорочках, на 10 років заморозити ціни на оренду житла для студентів і щороку виплачувати університету величезний штраф. А найцікавіше те, що значна частина студентів, які влаштували цей страйк у 1209 році, так і не повернулася. Вони осіли в невеличкому болотистому містечку неподалік і заснували там власну корпорацію. Це містечко називалося Кембридж.

мологічних напруг. Схоластика постає як високе мистецтво конструювання архітектоніки істини за допомогою логічно вивірених понять.

Університет конститується як простір, де виробництво знання набуває суворо колективного характеру. Як показує Браян Сток, схоластична методологія породила феномен «текстуальних спільнот». Сенсотворення здійснювалося вже не в ізольованій свідомості окремого мислителя, а в щільному герменевтичному просторі між групою суб'єктів та авторитетним текстом. Ця практика формувала новий тип раціонального суб'єкта, здатного до систематичної проблематизації авторитетів та рецепції аргументів Іншого.

Саме в цьому топосі відбувається кардинальний епістемологічний зсув. Якщо фігура ваганта уособлювала ситуативний спалах свободи та іронічну транзитність, то інституція університету бере на себе місію перетворення цієї свободи на універсальне Правило. Хаотичний пошук істини трансформується у нормативний навчальний план (*curriculum*).

Відтак, *Universitas* постає як простір, у якому знання, дискурсивні практики та інституційна влада утворюють конструкцію, що виявляється тривкішою за будь-які матеріальні фортеці. Фізичне каміння неминуче піддається руйнації, проте концепти, жорстко скріплені законами логіки, здатні утримувати архітектоніку смислу навіть тоді, коли від матеріальних стін не залишається й сліду.

Галактика Гутенберга

Якщо середньовічний університет здійснював спробу інституційної та логічної раціоналізації європейського мислення, то винахід Йоганна Гутенберга (бл. 1440 р.) трансформував саму феноменологічну структуру цієї свідомості. Йдеться

не про суто технічну інновацію, а про фундаментальну зміну когнітивної парадигми. Технологія друку здійснила глибоку реконфігурацію людської чуттєвості та способів сприйняття. Те, що впродовж століть було монументально вписане в нерухомих каменях або ж існувало у плинному вимірі живого голосу, раптово набуло портативності, здатності до масового тиражування і, що найважливіше, просторової приватності.

В епоху, що передувала Гутенбергу, знання мало підкреслено архітектурну форму. Його матеріальним втіленням служував готичний собор — монументальна візуальна енциклопедія для неписьменної маси. Відповідно, рецепція знання здійснювалася колективно, у просторі публічного зібрання. У цьому контексті Віктор Гюго вкладає в уста свого персонажа, архідиякона Клода Фролло, знамениту пророчу максиму: «Це вб'є те» (*Ceci tuera cela*). Друкована книга неминуче знищить будівлю; портативний паперовий аркуш деконструє вічну кам'яну ієрархію⁸⁷.

Як переконливо демонструють Люсьєн Февр та Анрі-Жан Мартен у своєму дослідженні появи книги, цей медіальний зсув спричинив масштабну десакралізацію. Книга

⁸⁷ Тут сучасні архітектори «цифрових екосистем», апологети метавесвітів та євангелісти повної дематеріалізації освіти радісно підхоплюють тезу Гюго, вбачаючи у власних технологіях логічне завершення гутенбергової революції. Мовляв, якщо книга вбила собор, то нейромережа та VR-шолом нарешті вб'ють фізичну аудиторію, звільнивши знання від кайданів локації. Проте їхня риторика містить фатальну онтологічну сліпоту. Коли книга замінила собор, вона зруйнувала архітектурну ієрархію, але зберегла *тривалість і лінійність* мислення; вона створила приватного суб'єкта, здатного на глибоку рефлексію. Цифрова ж «хмара» не просто вбиває будівлю — вона вбиває саму структуру уваги. Якщо книга була портативним собором, то сучасний алгоритмічний інтерфейс — це нескінченний потік ефемерних фрагментів, що анігілюють здатність до зосередження. Техно-оптимісти не помічають, що їхнє «це» (цифрові дані) вбиває не лише «те» (традиційну школу), а й самого суб'єкта, котрий колись народився з друкованої сторінки. Знищуючи фізичний простір зустрічі заради «ефективності доступу», вони не демократизують знання — вони перетворюють його на цифрову пилітку, позбавлену ваги, контексту та спільної відповідальності.

трансформувалася в тиражований товар, який суб'єкт міг привласнити та читати на самоті, без герменевтичного посередництва інституції церкви. Саме в цій ізольованій тиші приватного простору, що вимагала практики мовчазного читання, починає формуватися автономна суб'єктивність модерного індивідуалізму⁸⁸.

Цей тектонічний зсув концептуалізовано Маршаллом Маклуеном у його праці «Галактика Гутенберга». Перехід до друку знаменує встановлення абсолютної диктатури оптичного сприйняття над акустичним. Усна культура мала сферичну, інклюзивну природу: акустичний простір огортав суб'єкта звідусіль, роблячи його іманентною частиною колективного кола. Натомість друкована культура є строго лінійною та ексклюзивною: вона фокусує погляд в одній точці, ізолюючи читача⁸⁹. Механіка друкарського верстата структурує саме

88 У Середньовіччі практика мовчазного читання нерідко викликала суспільні підозри в ересі чи магії, оскільки вона означала вилучення суб'єкта з контрольованого публічного простору та свідоме конструювання ним власного, непроникного для влади внутрішнього світу.

89 Як саме друкована технологія фізично створила «ізолюваного читача»? Для цього знадобилася справжня апаратна революція. У перші десятиліття після Гутенберга книги (інкунабули) залишалися величезними, важкими фоліантами. Їх зберігали в публічних або монастирських бібліотеках, часто буквально приковуючи ланцюгами до столів (*libri catenati*). Щоб читати, ви мусили йти до книги в публічний простір, де люди часто читали напівголосно, створюючи той самий спільний «акустичний простір». Але у 1501 році геніальний венеціанський видавець Альд Мануцій вирішив змінити правила гри. Він випустив твори Вергілія у безпрецедентно маленькому форматі *octavo* — це був перший в історії людства кишеньковий покетбук. Щоб вмістити текст на маленьких сторінках, він замовив розробку нового, звуженого шрифту, який ми сьогодні знаємо як *курсив* (*italic*). Наслідки були тектонічними: книгу тепер можна було покласти в сідельну сумку чи кишеню плаща. Вперше в історії людина могла взяти текст, піти геть від колективу — у ліс, у власну кімнату, в подорож — і зануритися в нього наодинці, у повній тиші. Мануцій не просто змінив розмір паперу; він винайшов портативну капсулу для приватності, яка остаточно відрізала людину від «племени» і замкнула її у бульбашці індивідуального оптичного фокусу.

мислення за власною подобою — послідовно, літера за літерою, рядок за рядком. Так конститується «типографська людина» — новий антропологічний тип, здатний до дистанційованого холодного аналізу та високої абстракції, проте екзистенційно відчужений у межах власної індивідуальної оптики⁹⁰.

Як аргументує Елізабет Ейзенштейн, друкарський верстат виступив фундаментальним агентом змін, що уможливив виникнення модерної науки, оскільки він зупинив природну ентропію рукописного тексту. Рукописна традиція відзначалася постійною плінністю та накопиченням похибок; друк натомість запровадив жорсткий епістемологічний стандарт. Знання набуло кумулятивного характеру, надавши мислителям надійну екстерналізовану пам'ять.

Водночас Джек Гуді показує, що друкована форма стимулювала розвиток «адміністративного розуму», тобто мислення категоріями списків і таблиць. Зі свого боку, Бенедикт Андерсон, запроваджуючи концепт «друкованого капіталізму», доводить, що саме масова книга та газета створили феномен нації як «уявленої спільноти». Верстат став технологічним акушером національної свідомості, оскільки розпорошені індивіди почали відчувати епістемічну та політичну єдність через синхронне споживання стандартизованих текстів єдиною мовою⁹¹.

90 Світ почав сприйматися крізь аналітичну призму набірних літер: як механістична сукупність дискретних елементів, які можна розібрати і скласти наново. Ця атомізація сприяла стрімкому розвитку механіки та природничих наук, проте водночас заклала фундамент для радикальної фрагментації суспільних зв'язків.

91 До виникнення масового друку поняття національної ідентичності було фактично відсутнім у свідомості пересічного індивіда. Саме щоденне синхронне споживання газетних текстів дозволило локальним спільнотам увияти себе невіддільною частиною єдиного політичного цілого.

У сучасну епоху галактика Гутенберга зазнає невідворотної дезінтеграції. Цифрова парадигма руйнує лінійність друкованого тексту, повертаючи суспільство до стану «вторинної усності» (за концепцією Волтера Онга). Екранна онтологія знову перетворює нас на колективних глядачів, водночас брутально позбавляючи простору аналітичної тиші.

Проте головний філософський урок Гутенберга залишається незмінним: медіа не є нейтральним носієм, воно становить саму формуючу матрицю для людської свідомості. Якщо рукописна традиція історично конституювала фігуру монаха-переписувача, а епоха масового друку виховала автономного громадянина, то екранна реальність редукує суб'єкта до функціонального статусу користувача. Друкована книга слугувала тим унікальним екзистенційним прихистком, де індивід міг залишатися наодинці з усім світом; натомість екран перетворюється на простір, де людина відчуває радикальну самотність, навіть перебуваючи в мережі з мільярдами інших⁹².

Щоб зрозуміти, як книга перетворилась на екран, а читач — на користувача, необхідно повернутись до витоків. Ми щойно побачили кінцеву точку тривалої траєкторії: суб'єкт, який починав як самотній читач у тиші власної кімнати, поступово втратив цю тишу — спочатку на користь масової аудиторії, потім на користь мережі, і нарешті на користь алгоритму, який вирішує, що саме він читатиме. Але ця траєкторія має свій початок. Є конкретний історичний момент, коли людина вперше взяла книгу в руки не як священний текст, що підлягає покірному засвоєнню, а як дзеркало, в якому

92 Симптоматично, що концепт «користувач» (*user*) сьогодні найчастіше фігурує у двох специфічних сферах: інформаційних технологіях та торгівлі наркотичними речовинами. Ця мовна особливість вказує на спільні механізми формування глибокої залежності, притаманні обом індустріям.

вона побачила власне обличчя. Момент, коли читач став суб'єктом. Щоб зрозуміти, що ми втрачаємо сьогодні треба повернутись туди, де це все починалось.

Висновки розділу

Три форми організації знання, розглянуті в цьому розділі, утворюють послідовну, але не лінійну траєкторію. Середньовічне місто конституює простір, у якому знання вперше відривається від монастирської герметичності і входить у відкриту соціальну циркуляцію: хаотичну, амбівалентну, позбавлену гарантій. Університет є спробою надати цьому хаосу інституційної форми, не придушуючи його, а структуруючи через диспут, схоластичну аргументацію та корпоративну солідарність. Друкована книга здійснює радикальнішу трансформацію: вона переносить знання у приватний простір індивідуальної свідомості, конституюючи тим самим новий тип суб'єкта, здатного до автономного, дистанційованого мислення поза стінами інституції. Кожен із цих переходів є одночасно і розширенням доступу до знання, і новою формою його обмеження.

Теоретично важливим є те, що жоден із цих просторів не є онтологічно нейтральним. Місто формує певний тип чуттєвості, а саме захисну раціональність міського інтелекту. Університет закріплює певний дискурсивний режим: колективне, аргументоване, верифіковане мислення. Книга моделює певний тип суб'єктності: лінійну, аналітичну, індивідуалістичну. Медіа, за Маклуеном, не просто передають зміст, а формують саму структуру свідомості, що цей зміст сприймає. Звідси впливає принципова теза для філософії освіти: зміна медіального середовища є зміною антропологічного типу, і ця закономірність діє з не меншою силою в епоху

екрану, ніж в епоху книги чи усної традиції.

Питання про суб'єкта, якого формують ці простори, залишається відкритим. Місто, університет і книга послідовно конституювали різні версії автономії: від лімінальної свободи ваганта до герменевтичної незалежності приватного читача. Але хто є суб'єктом, що здійснює цю автономію? Відповідь потребує звернення до того моменту, коли людина вперше концептуалізувала себе не як статичну даність, а як відкритий проєкт, тобто до антропологічного перевороту Ренесансу.

Розділ 5.

Винахід суб'єкта: від Ренесансу до раннього Модерну

Ренесансний епістемічний злам артикулюється не стільки через оновлення архітектурних чи живописних форм, скільки через радикальний антропологічний жест. Це той історичний момент, коли західна епістема зазнає фундаментального зрушення: суб'єкт уперше наважується концептуалізувати себе не як завершену онтологічну даність (статичного «раба Божого»), а як відкритий горизонт можливостей, як динамічний проєкт. Відбувається радикальний транзит від пасивного модусу «я є тим, ким мене сконструювали» до інтенціонального «я конституую себе сам».⁹³

Програмним текстом цього онтологічного зламу постає «Промова про гідність людини» (*Oratio de hominis dignitate*, 1486) Джованні Піко делла Мірандоли. У цьому трактаті здійснюється безкомпромісна деконструкція середньовічної ієрархічної моделі космосу (*Scala Naturae*), у межах якої кожному суццю відводилося суворо фіксоване топологічне місце. Піко висуває революційну тезу: в акті творіння для

⁹³ Кебуладзе В. Винайдення суб'єктивності і філософія підозри. Частина 1... // Філософська думка. 2025. № 4. С. 99–117.

людини не залишилося наперед визначеної епістемологічної ніші чи власного архетипу. Відтак, Творець розміщує Адама в самому центрі світобудови — у просторі абсолютної онтологічної невизначеності — стверджуючи, що людина не обмежена жодними апріорними межами і має самостійно, подібно до вільного скульптора, виліпити власну сутність⁹⁴.

Отже, істинна гідність людини вкорінюється саме в цій невизначеності. Вона постає як екзистенційний «хамелеон», наділений потенцією до перманентної трансформації. Цю інтенцію концептуалізує Еразм Роттердамський у своїй максимі: *Homines non nascuntur, sed finguntur* («Людьми не народжуються, а стають»). Суто біологічне народження трактується тут лише як вихідний матеріальний субстрат, своєрідний екзистенційний аванс, що вимагає подальшого волевого оформлення⁹⁵.

Означений жест Піко делла Мірандоли закладає концептуальний фундамент феномену, який Стівен Грінблат дефініює як «ренесансне самоконструювання» (*Renaissance Self-Fashioning*). Особистість остаточно перестає мислитися винятково як пасивна душа, що очікує на порятунок; вона трансформується у витвір мистецтва (*Kunstwerk*), об'єкт інтенціонального формотворення. Якоб Буркгардт у класичному дослідженні культури Відродження діагностує цей зсув як момент зародження модерного індивідуалізму, за якого суб'єкт ставиться до власного життєсвіту як до естетичного

94 Запропоновані Піко делла Мірандолою 900 тез, які він мав намір захищати в публічному диспуті, поставали настільки радикальним викликом тогочасній догматиці, що інституція церкви була змушена застосувати механізми прямого цензурування, заборонивши дискусію.

95 Педагогічна інтуїція Еразма ґрунтувалася на глибокому розумінні того факту, що процес набуття людської форми є виснажливою та безперервною працею, яка не гарантується самим лише фактом біологічного існування.

та етичного проєкту.

Відповідно, кардинально змінюється сама телеологія освітнього інституту. На зміну нормативним структурам схоластики приходить гуманістична парадигма (*Studia Humanitatis*), що центрується довкола риторики, поетики та історії. Цей вибір дисциплін не є випадковим: слово концептуалізується як головний інструмент (у метафориці епохи — «різець») самотворення. Риторика виступає не як декоративне мистецтво, а як методологія надання чіткої форми самій думці та характеру. Освітній процес утверджується як технологія виробництва автономного суб'єкта⁹⁶.

Мистецтво Ренесансу також оприявнює цю нову онтологію. Як переконливо доводить Ернст Касілер, винайдення лінійної перспективи (у теоретичних та практичних рефлексіях Філіппо Брунеллескі та Леона Баттісти Альберті) апріорі передбачає наявність фіксованої, суверенної точки зору спостерігача⁹⁷. Візуальний простір відтепер організовується

96 Тут сучасні архітектори «компетентнісного підходу», освітні прагматики та затяті прихильники суто технічної, ринково-орієнтованої освіти неодмінно затаврують ренесансну *Studia Humanitatis* як елітарний анахронізм. З позиції «ефективності» вони запитують: як риторика чи поетика допоможуть випускнику вписатися в глобальний ланцюжок доданої вартості? Проте їхня вузькобача логіка виявляє катастрофічне нерозуміння самої природи суб'єктності. Вони фатально плутають «навчання професії» з «формуванням людини». Відкидаючи гуманітарний «різець» як непрактичний, вони позбавляють індивіда інструментів самоконструювання, залишаючи його в стані безформної соціальної сировини. Сучасна «практична» освіта виробляє не суб'єкта, а ідеальний об'єкт для маніпуляцій — функціонально грамотного споживача, який володіє навичками, але позбавлений обличчя. Витіснення риторики та історії на периферію освітнього процесу — це не «оптимізація під вимоги часу», а акт системної лоботомії: система боїться автономного суб'єкта, здатного надати форму власній думці, тому вона пропонує йому замість «різця» готовий шаблон конвеєрного виробництва. Ренесансна ідея людини як *Kunstwerk* (витвору мистецтва) для них є неприйнятною, бо мистецтво завжди унікальне, тоді як ринку потрібен стандартизований, передбачуваний та легковажний ресурс.

97 Як саме людство фізично здобуло цю «суверенну точку зору»? Це

винятково навколо ока пізнавального суб'єкта. Людина стає тим оптичним та епістемологічним фокусом, у якому збирається впорядкований космос.

У термінах Ганса Блюменберга, епоха Ренесансу здійснює масштабну операцію «самоствердження людини» (*Selbstbehauptung*). Суб'єкт більше не перебуває в стані пасивного очікування трансцендентної милості; він бере на себе абсолютну відповідальність за власне конститування. Від природи індивід отримує лише безформний матеріал — власну радикальну свободу. І винятково від його вольового зусилля залежить остаточний результат: створення довшеної форми чи екзистенційний крах. Ця нова диспозиція не лише емансипує, але й породжує глибоку онтологічну тривогу. Адже якщо людська доля більше не детермінована провіденційним планом, то відповідальність за екзистенційну поразку лягає виключно на самого суб'єкта⁹⁸.

відбулося близько 1415 року у Флоренції завдяки безпрецедентному оптичному експерименту. Архітектор Філіппо Брунеллескі став у дверях недобудованого собору і намалював на невеликій дерев'яній дошці будівлю Баптистерію, що стояла навпроти, застосувавши суворі геометричні розрахунки. Але щоб довести, що його метод об'єктивний, він зробив дивну річ: просвердлив невеликий отвір прямо по центру своєї картини (у точці сходження ліній). Брунеллескі просив глядача притиснути дошку до обличчя і дивитися через цей отвір на справжній Баптистерій. Потім він несподівано ставив перед дошкою дзеркало. Завдяки ідеальній геометрії намальоване відображення в дзеркалі абсолютно зливалося з реальною будівлею — ілюзія була невідрізнена від реальності. Як свідчить його біограф Антоніо Манетті, цей фокус шокував флорентійців. Чому це було епохально? До цього моменту простір на середньовічних картинах був ієрархічним: Бог чи святий малювалися великими, а прості смертні — маленькими, незалежно від того, де вони стояли. Просвердливши отвір у дошці, Брунеллескі здійснив онтологічний переворот: він математично довів, що організація простору залежить не від божественної ієрархії, а від того, де фізично стоїть конкретна людина. Світ відтепер шикувався навколо ока автономного спостерігача.

98 Абсолютна свобода волі містить у собі іманентний тягар: у разі екзистенційного колапсу чи помилкового життєвого вибору суб'єкт остаточно позбавлений можливості делегувати провини зовнішнім фатумам чи трансцендентним силам.

Відтак, свобода постає не як беззастережний дарунок, а як суворий інструмент. Цим інструментом суб'єкт здатен витворити шедевр власного буття, проте з такою ж легкістю може завдати собі непоправної екзистенційної шкоди.

Uomo Universale

Якщо Джованні Піко делла Мірандола артикулював теоретичний маніфест ренесансного антропоцентризму, то Леонардо да Вінчі здійснив практичну імплементацію цієї парадигми. Його постать уособлює принципово новий тип пізнавального суб'єкта — *uomo universale* (універсальну людину). Для цього суб'єкта знання ще не зазнало фатального розщеплення на «гуманітарну» та «технічну» сфери. Його погляд утримує суверенну онтологічну єдність: світ постає як цілісний, хоча й безмежно складний механізм, який підлягає раціональному розтину задля досягнення його сутності.

Ключовим у цьому контексті є радикальний епістемологічний зсув: перехід від герменевтики тексту до феноменології погляду. Якщо для середньовічної парадигми «знати» означало насамперед «читати» (тобто коментувати авторитетні тексти), то для Леонардо акт пізнання тотожний акту споглядання (*saper vedere*). Як зазначає історик мистецтва Мартін Кемп, Леонардо концептуалізує живопис саме як точну науку. Малюнок перестає бути суто естетичною прикрасою, перетворюючись на строгий метод емпіричного дослідження, де око активно аналізує і структурує реальність. Його відома максима «Живопис — це справа розуму» (*Pittura è cosa mentale*) стверджує інтенціональну природу мистецтва: художник здійснює мисленнєвий акт через конструювання ліній та об'ємів.

У цій новій оптиці око інструменталізується, перетворюю-

чись на знаряддя владного впорядкування. Воно раціоналізує первісний хаос. Ервін Панофскі у своїй праці «Перспектива як символічна форма» переконливо доводить, що винайдення лінійної перспективи стало потужним механізмом раціоналізації простору. Світ стає математично вимірним і, як наслідок, підконтрольним. Людина конститується як геометричний та епістемологічний центр, своєрідна нульова точка координат, довкола якої вибудовується весь видимий космос. Це абсолютний візуальний тріумф антропоцентризму.

У фокусі цього дослідницького інтересу закономірно опиняється людське тіло. Воно більше не тлумачиться як гріхозна плоть, що потребує аскетичного подолання; воно концептуалізується як складна тіло-машина. Анатомічні студії Леонардо, пов'язані з безпосереднім розтином мертвих тіл (що само по собі було актом радикальної екзистенційної сміливості з огляду на церковні заборони), знаменують народження того, що Мішель Фуко згодом назве «клінічним поглядом» (*le regard clinique*), задовго до інституціалізації самої клініки⁹⁹. Знаменитий «Вітрувіанська людина» (бл. 1490

99 Як саме працював цей «клінічний погляд» на практиці? Взимку 1506 року у флорентійському шпиталі Санта-Марія-Нуова Леонардо сидів біля ліжка чоловіка, якому виповнилося сто років. Старець почувався добре і просто мирно згасав. Як Леонардо сам зафіксував у своїх анатомічних щоденниках: «Він помер без жодного руху чи ознак хвороби. І я зробив розтин, щоб побачити причину такої солодкої смерті». Для середньовічної свідомості сама постановка питання була б абсурдною: старець помер, бо його покликав Бог, про що тут ще питати? Але Леонардо дивиться на тіло не як на вмістище душі, а як на механізм. Під час розтину він виявляє, що вени та артерії діда потовщені, скручені й пересохлі. Фіксуючи це у своїх малюнках, Леонардо да Вінчі стає першою людиною в історії медицини, яка емпірично побачила, описала і намалювала *артеріосклероз* — хворобу коронарних судин. Це був абсолютний епістемологічний розрив: смерть перестала бути містичною таємницею з богословських трактатів. Вона виявилася наслідком того, що в тілі-машині просто зносилися й забилися труби. Істина дійсно була знайдена не в стародавніх текстах, а під вістрям скальпеля автономного суб'єкта.

р.) слугує візуальною іконою цього світовідчуття. Вписуючи тілесну форму в коло (символ божественного) та квадрат (символ земного), Леонардо геометрично обґрунтовує античну тезу: людина є мірою всіх речей, а її тіло — абсолютним каноном космічної гармонії.

Поль Валері описує цей тип мислення як прояв абсолютної інтелектуальної свободи розуму, що ігнорує штучні дисциплінарні межі. Леонардо одночасно аналізує аеродинаміку пташиного крила, фіксує невловну міміку на портреті та проєктує військові механізми. Ця феноменальна різнобічність не є свідченням розпорошеності уваги; навпаки, для нього всі ці феномени є маніфестаціями єдиної природи. Світ розкривається як цілісний механізм, а *uomo universale* постає як геніальний інженер, здатний дешифрувати його креслення.

Для сучасної філософії освіти фігура Леонардо залишається болісним концептуальним докором. Епоха тотальної спеціалізації перетворила нас, за влучним висловом Макса Вебера, на «фахівців без духу». Ми володіємо гіпертрофованою експертністю у вкрай вузьких сегментах, тотально втрачаючи здатність до досягнення цілого. Ідеал *uomo universale* нагадує про фундаментальну істину: автентичне мислення завжди має синтетичний характер. Наука і мистецтво функціонують як дві невіддільні інтенції єдиного пізнавального акту. Око, позбавлене раціонального розуміння, залишається сліпим, тоді як абстрактне знання, позбавлене просторової візуалізації, виявляється онтологічно мертвим.

Монтень і народження *Essai*

Якщо Піко делла Мірандола відкрив людину як нескінченну можливість, а Леонардо да Вінчі забезпечив її інстру-

ментарієм візуального та раціонального володіння світом, то на наступному етапі Ренесанс здійснює ще один вирішальний епістемологічний розворот, спрямовуючи дослідницький погляд усередину самого суб'єкта. Цей інтроспективний поворот нерозривно пов'язаний з іменем Мішеля де Монтеня. Він не конструює нової наукової парадигми чи теологічної доктрини; його жест є набагато інтимнішим — він конститує власне емпіричне «Я» як головний об'єкт філософського аналізу.

Історичний контекст у цьому випадку відіграє визначальну роль. Монтень створює свої «Проби» (*Essais*) не в умовах академічного спокою, а в епоху кривавих релігійних воєн, коли соціальний світ зазнав тотальної дезінтеграції. Замкнувшись у бібліотеці власної вежі, Монтень здійснює своєрідну епістемологічну еміграцію. Викарбувані на балках його кабінету цитати античних скептиків утворюють захисний інтелектуальний бар'єр проти руйнівного догматизму епохи¹⁰⁰. Сама форма його жанру — *essai* (буквально: спроба, зважування, випробування) — є маніфестацією відмови від будь-якої завершеної догми. Його засаднича теза «я сам є матерією своєї книги» маркує радикальний розрив із середньовічною традицією: суб'єкт зосереджується не на трансцендентних сутностях, а на мінливій феноменології власних думок та тілесних станів.

Цей інтелектуальний жест має тектонічні наслідки для європейської філософії. Суб'єкт уперше концептуалізується не як статична субстанція, а як безперервний потік становлення. Монтень здійснює феноменологічний опис самого

¹⁰⁰ Рішення Монтеня дистанціюватися від суспільних процесів не було проявом слабкості; в умовах тотального краху соціальних інститутів стратегічна самоізоляція та рефлексія залишаються єдиним способом збереження інтелектуальної суверенності.

себе з безпрецедентною відвертістю, фіксуючи власну мінливість, непослідовність та тілесну вразливість. Він детально рефлексує над фізичним болем, стверджуючи нерозривну єдність тілесності та мислення; філософія, що ігнорує емпіричний біль, є епістемологічно нечесною¹⁰¹. Як переконливо показує Жан Старобінськи у праці «Монтень у русі», «Я» Монтеня — це процесуальність. Завершеність для нього синонімічна смерті. Відтак, есе ніколи не претендує на остаточний висновок; воно свідомо залишається відкритим, принципово незавершеним актом мислення.

Головним методологічним інструментом цієї практики стає скептицизм. Знамените гасло Монтеня «Що я знаю?» (*Que sais-je?*) свідчить не про капітуляцію розуму, а про досягнення найвищої форми інтелектуальної чесності. У світі, де абсолютизація істини призводить до масового насильства, екзистенційний сумнів стає єдиним механізмом збереження людяності та ефективним антидотом проти ідеологічної інтоксикації¹⁰².

¹⁰¹ Як саме Монтень інтегрував тілесні страждання у свою філософію? У 1578 році його вразила хвороба, якої він панічно боявся з дитинства (від неї в муках помер його батько) — ниркові камені. У XVI столітті це означало регулярні напади нестерпного, сліпучого болю і перспективу болісної смерті без жодної анестезії. Але замість того, щоб кликати лікарів (яких він зневажав за методи на кшталт пускання крові) або шукати трансцендентної релігійної розради, Монтень перетворив свою хворобу на філософський експеримент. Під час пекельних нападів кольок він продовжував аналізувати власний стан, ретельно описуючи, як спазм тіла паралізує здатність мислити. Він прискіпливо вивчав кожен камінь, що виходив із його тіла, зазначаючи, що ці жорсткі шматки солі вчать його не боятися смерті, адже вони вбивають його по шматочках. Для середньовічного мислителя тіло було брудною в'язницею душі, яку слід ігнорувати. Для Монтеня шматок кальцію, що роздирає його сечовід, став таким самим легітимним об'єктом пізнання, як і діалоги Платона. Він експериментально довів: твоє раціональне «Я» — це ілюзія, якщо ти забуваєш, що твоя свідомість повністю залежить від міліметрового камінця у твоєму тілі.

¹⁰² Догматична певність завжди становить епістемологічне підґрунтя для тоталітарного насильства. Здатність до артикуляції сумніву радикально

У площині філософії освіти «Проби» артикують фундаментальну дихотомію: розрізнення між розумом «добре наповненим» (*tête bien pleine*) та розумом «добре влаштованим» (*tête bien faite*). Якщо перший нагадує хаотичне сховище неструктурованих фактів, то другий функціонує як впорядкована майстерня, забезпечена методологічним інструментарієм. Монтень стверджує безумовний пріоритет гнучкого розуму, здатного до автономного судження, над механічною ерудицією. П'єр Адо розглядає цю настанову як безпосереднє відродження античної практики «турботи про себе» (*epimeleia heautou*).

Зі свого боку, Теодор Адорно у своєму есеїстичному маніфесті наголошуватиме, що есе мислить фрагментарно саме тому, що сама реальність людського життя позбавлена тотальної системності. Монтень не конструює монументального собору знання; він радше здійснює вільну прогулянку садом смислів, де істина оприявнюється не як система, а як раптовий інсайт.

Отже, Монтень завершує ренесансне конструювання суб'єкта, інтегруючи в нього вимір фундаментальної вразливості. Це вже не героїчний, всемогутній титан Леонардо. Це суб'єкт, котрий чесно визнає власну епістемологічну обмеженість та онтологічну скінченність. Якщо леонардівська парадигма репрезентує мислення через владну оптику Ока, то монтенівська стверджує мислення через діалогічний Сумнів. Автентична освіта завершується не в момент тотального накопичення інформації, а тоді, коли суб'єкт здобуває здатність свідомо й мужньо співіснувати з власною екзистенційною порожнечою.

Еразм і Макіавеллі

У добу Ренесансу проблема конституювання суб'єкта неминуче трансформується у проблему природи політичної Влади. Якщо людина наділена потенцією до вільного самостворення, виникає критичне педагогічне запитання: якою має бути матриця виховання того суверенного суб'єкта, котрий володіє монополією на насильство? У цій точці ренесансний гуманізм зазнає радикального розколу на два несумісні полюси: нормативно-етичний (репрезентований Еразмом Роттердамським) та політично-реалістичний (сформульований Нікколо Макіавеллі).

Еразм Роттердамський у своєму трактаті «Виховання християнського принца» (1516) концептуалізує владу як пряме й безперервне продовження етики. Він працює в межах класичної традиції «Дзеркал правителів», де текст функціонує як ідеальний нормативний еталон, з яким монарх мусить постійно звіряти власні інтенції та вчинки. Правитель мислиться як намісник Бога, а легітимність його влади ґрунтується винятково на консенсусі та взаємній любові з підданими. Квентін Скіннер класифікує цю позицію як вершину гуманістичної утопії: вона спирається на глибоку віру в те, що моральне здоров'я «голови» (суверена) автоматично гарантує здоров'я політичного «тіла» (держави). Будь-яка війна в оптиці Еразма трактується як абсолютне зло, «кораблетроща розуму» та колапс людської раціональності.

Натомість Нікколо Макіавеллі у своєму трактаті «Державець» (1532) здійснює безпрецедентну десакралізацію політичного дискурсу. Він відмовляється від нормативних ідеалів на користь того, що сам називає *verità effettuale* — «дієвою правдою речей». Макіавеллі реактуалізує античний концепт *virtù*, остаточно позбавляючи його християнських

конотацій покори. У його системі це вже не моральна чеснота, а вітальна доблесть, політична енергія та здатність суверена підкорити мінливу долю (*fortuna*). Його педагогічна метафора є гранично радикальною: ідеальним вихователем античних героїв був Хірон — істота з подвійною, людською та тваринною, природою. Відповідно, правитель зобов'язаний опанувати обидва ці реєстри. Освіта принца зводиться до інструментального мистецтва ситуативної трансформації: він мусить володіти силою лева, аби відлякувати вовків, та хитрістю лисиці, аби розпізнавати пастки. Макіавеллі легітимізує застосування зла, якщо цього вимагає суворя політична необхідність (*necessità*)¹⁰³.

Напруга між концепціями Еразма та Макіавеллі — це, по суті, зіткнення двох фундаментальних екзистенційних страхів епохи. Якщо Еразм найбільше остерігається тиранії (яку тлумачить як онтологічну хворобу душі суверена), то Макіавеллі найбільше боїться анархії та хаосу (що означає фізичну смерть самої держави).

Як проникливо зауважує Лео Штраус, Макіавеллі опри-

103 Як саме виглядало це «необхідне зло» на практиці? Еталонним прикладом для Макіавеллі став Чезаре Борджія (реальний прототип «Державця»). У 1501 році Борджія захопив провінцію Романья, яка роками потопала в анархії, грабунках і беззаконні. Щоб відновити порядок, він призначив туди свого намісника — жорстокого і безжального Раміро де Лорку. За допомогою масових страт і терору Раміро швидко приборкав хаос і встановив мир. Але тепер народ люто ненавидів владу за репресії. Тоді Борджія робить геніальний політичний хід. Уранці 26 грудня 1502 року мешканці міста Чезена знайшли свого кривавого намісника Раміро на головній площі: його тіло було розрубане навпіл, а поруч лежала закривавлена дерев'яна колода і ніж. Макіавеллі, який був там як флорентійський дипломат, не відсахнувся. Навпаки, у «Державці» він захоплено описує цей вчинок як абсолютний майстер-клас політичної *virtù*. Борджія використав «лева» (жорстокість свого міністра), щоб зупинити анархію, а потім зіграв «лисицю» (публічно стратив міністра), щоб зняти з себе відповідальність і завоювати любов натовпу. Як писав сам Макіавеллі, це криваве видовище «водночас задовольнило людей і вселило в них ступор». Це і є *verità effettuale*: хірургічно точне зло, яке зберегло державу від тотального розпаду.

являє травматичну істину про автономію політичної сфери: політика послуговується принципово іншою етичною аксіоматикою. Акт насильства, який в індивідуальному вимірі кваліфікується як безумовний гріх, у вимірі державної раціональності може набути статусу політичної чесноти, якщо він запобігає розгортанню більшого зла (наприклад, громадянської війни). У цій логіці суверен уподібнюється хірургу, який здійснює болісну ампутацію заради збереження цілісного організму¹⁰⁴.

Ренесанс не пропонує синтезу для цієї апорії — він лише констатує і легітимізує її наявність. Модерний політичний лідер відтоді приречений залишатися трагічно розколотим суб'єктом, змушеним перманентно балансувати між етичними імперативами та суворою логікою утримання влади. Освіта політичної еліти перетворюється на небезпечне балансування на лезі між моральним ідеалізмом та прагматичним цинізмом. Засадниче запитання, яке залишає нам ця епоха, звучить так: якою мірою суб'єкт готовий пожертвувати чистотою власної совісті заради самого факту збереження Поліса в історії?

Bottega

Перехід від середньовічного університету до ренесансної боттеги (*bottega*) знаменує собою фундаментальний онтологічний зсув у самій логіці конституювання людської суб'єктивності. Якщо університетська аудиторія функціонувала як простір дисциплінарної тиші, де формування

¹⁰⁴ Політична дія неминуче пов'язана з прийняттям рішень у ситуаціях трагічного вибору, де жодна з альтернатив не є морально бездоганною. Делегування суверену права на насильство є ціною, яку суспільство сплачує за уникнення хаосу природного стану.

суб'єкта здійснювалося виключно через текст (тобто через акустичний канал сприйняття), то майстерня постає як то-пос інтенціональної дії. Тут індивід виформовується через тілесний жест, безпосередню взаємодію з матеріалом та акт наслідування (через кінетичний канал). У цьому просторі знання не транслюється алгоритмічно, наче абстрактний інформаційний масив, а безпосередньо виробляється як втілена екзистенційна навичка.

Цю нову епістемологічну логіку скрупульозно фіксує Ченніно Ченніні у своєму трактаті «Книга про мистецтво» (бл. 1400 р.). Запропонований ним суворий протокол тілесних вправ — роки, присвячені малюванню чи механічному розтиранню фарб, — зумовлений не дидактичною примхою, а фундаментальною необхідністю соматичної синхронізації. Навчальний процес розгортається тут через мімезис (*mimesis*). Майстер не вдається до теоретичного лекційного викладу; він оприявнює істину безпосередньо через тілесний рух. Фізичне тіло учня змушене онтологічно налаштовуватися на тілесність майстра, резонуючи з нею подібно до живого інструмента.

Для адекватного осягнення цього феномену критично важливо актуалізувати концепт «мовчазного знання» (*tacit knowledge*), сформульований Майклом Полані. Його засаднича теза про те, що ми знаємо незрівнянно більше, ніж здатні артикулювати, вказує на приховану природу нашого епістемічного досвіду, де вербалізовані інструкції становлять лише видиму верхівку феноменологічного айсберга. Знання про утримання рівноваги локалізується у м'язовій пам'яті, а не в дискурсивних формулах. У той час як класичний університет марно намагається вичерпати реальність через тотальне проговорювання, боттега культивує безпосередню трансляцію екзистенційного досвіду від тіла до тіла.

Сучасний соціолог Річард Сеннет у своєму дослідженні «Майстер» переконливо доводить, що людська рука наділена власною, іманентною формою інтелекту. У просторі майстерні розгортається напружений, глибоко діалогічний процес між ідеальною інтенцією творця та об'єктивним опором матеріалу. Матерія виступає найчеснішим педагогом саме завдяки своїй здатності до опору: вона тріскається або деформується всупереч задуму, безжально караючи за помилку і змушуючи майстра до миттєвої адаптації¹⁰⁵. Учень опановує мистецтво «мислити руками», що є не ознакою інтелектуальної деградації, а навпаки — розширенням раціональності на всю тілесну структуру суб'єкта.

Рациональність боттеги функціонує як тактика (у розумінні Мішеля де Серто) — як мистецтво *bricolage*, вільної та винахідливої роботи з наявними під рукою елементами життєсвіту. Джон Дьюї згодом здійснює блискучу трансляцію цієї етики у сферу політичної філософії. Його праця «Демократія та освіта» (1916) фактично постає спробою інтегрувати етос ренесансної майстерні в парадигму масової освіти. Засад-

¹⁰⁵ Найяскравішим історичним доказом того, як матерія диктує свої правила, є історія створення микеланджелівського «Давида». У 1464 році скульптор Агостіно ді Дуччо почав обтісувати велетенський блок каррарського мармуру, але припустився катастрофічної помилки: він пробив у ньому занадто глибоку діру і порушив структурну цілісність. Матеріал «відповів» опором. Майже 40 років ця зіпсована брила, яку флорентійці зневажливо прозвали «Гігантом», пролежала просто неба на подвір'ї собору. Найкращі майстри епохи, включно з Леонардо да Вінчі, оглядали її і виносили вердикт: блок безнадійно зіпсований, працювати з ним неможливо, він розколеться. Але у 1501 році за роботу береться 26-річний Микеланджело. Він не міг нав'язати каменю абстрактну академічну ідею — йому довелося «мислити руками» і фізично адаптуватися під наявну помилку. Саме через ту стару, глибоку вибоїну Микеланджело був змушений зробити торс Давида незвично пласким, а голову — різко повернути ліворуч, щоб перенести вагу. Тобто славетна, напружена поза «Давида», якою захоплюється весь світ — це не плід вільної уяви в порожньому кабінеті. Це прямий наслідок кінетичного діалогу майстра з фізичною травмою каменю. Інтелект руки перетворив дефект матеріалу на геніальне рішення.

ничий принцип *learning by doing* («навчання через дію») є глибоко політичним маніфестом. Якщо пасивне слухання неминуче формує покійного підданого, орієнтованого на очікування інструкцій та сліпу довіру до інституційних авторитетів, то активна перетворювальна дія та експеримент конституують відповідального громадянина, котрий верифікує істину у практичному вимірі.

Дьюї концептуально реабілітує майстерню як автентичний простір демократії. У ньому соціальна ієрархія детермінується не номінальними титулами, а реальною майстерністю, а сама істина народжується у спільному експерименті, а не спускається як догма з академічної кафедри.

У цьому контексті боттега жорстко протистоїть традиційній аудиторії як альтернативна онтологічна модель: *homo faber* (людина, що творить) кидає виклик *homo scholasticus* (людині тексту). У сучасну епоху тотальної алгоритмізації, коли штучний інтелект неухильно експропріює наші когнітивні функції, саме «розумна тілесність» залишається останнім екзистенційним bastionом людського. Алгоритмічна система здатна згенерувати візуально бездоганий симулякр, проте вона онтологічно неспроможна відчувати шорсткий опір реального мармуру. Машина блискуче продукує ілюзії, але їй назавжди закритий доступ до тієї чесної та автентичної втоми, яка народжується лише у безпосередній взаємодії з об'єктивною вагою матеріального світу.

Геометрія душі

Перш ніж Іммануїл Кант артикулював свій знаменитий імператив *Sapere Aude* (май мужність користуватися власним розумом), європейський раціо здійснив акт тотального методологічного сумніву. XVII століття маркує епоху фунда-

ментальної епістемологічної ревізії, своєрідного перезавантаження засадничих основ мислення. Традиційні істини — церковні догмати, схоластичні авторитети, аристотелівська фізика — остаточно втратили свою легітимність на тлі тотальної дезінтеграції світу в горнилі релігійних воєн. Виникла гостра необхідність у конструюванні нового онтологічного фундаменту, незалежного від зовнішніх трансцендентних чи інституційних інстанцій. І цей беззаперечний ґрунт було віднайдено не в небесних сферах, а в іманентній структурі свідомості автономного суб'єкта.

Видання «Міркування про метод» (1637) Рене Декарта здійснює незворотну трансформацію самої архітекτονіки західного мислення. Декарт вдається до найрадикальнішого епістемологічного жесту в історії філософії: він запроваджує процедуру тотального методологічного сумніву, що структурно передуює феноменологічній редукції Гусерля.

Залишившись на самоті, в ізольованому просторі власного кабінету, Декарт послідовно піддає деконструкції всі наявні рівні досвіду. Він припускає можливість сумніву в існуванні Бога; він здійснює радикальну епохе щодо об'єктивності власного фізичного тіла (припускаючи стан сну або божевілля); він навіть проблематизує аподиктичну очевидність математичних аксіом, вводячи гіпотезу «злого генія», здатного фальсифікувати самі основи пізнання. Емпіричний світ тотально зникає. Жодна зовнішня даність не витримує випробування сумнівом. Однак саме в цьому акті граничної епістемічної порожнечі оприявнюється єдина абсолютна, безсумнівна точка опори: сам факт існування сумніву. А оскільки сумнів є модусом мислення, він з необхідністю передбачає наявність суб'єкта, що мислить.

Звідси випливає фундаментальна формула: *Cogito ergo sum* («Я мислю, отже, я існую»).

Для філософії освіти цей зсув означає справжню революцію, адже Декарт концептуалізує сам метод пізнання. Знання остаточно перестає тлумачитися як просте екстенсивне нагромадження фактів (механічна ерудиція). Воно набуває строгих рис інтелектуальної архітектури. Освітній акт перетворюється на інженерну справу розуму: здатність розкласти складну, нерозв'язну проблему на прості, очевидні елементи (аналіз) і послідовно реконструювати їх у логічно вивірену цілісність (синтез).

Декарт конструює непорушну точку опори безпосередньо всередині людської суб'єктивності. Моє існування легітимізується не актом божественного творіння і не визнанням з боку інституційного авторитету. Я існую винятково тією мірою, якою я здійснюю акт мислення. Модерний суб'єкт народжується саме в цій точці абсолютної інтелектуальної автономії.

Якщо Декарт заклав епістемологічний каркас модерного суб'єкта, то Бенедикт Спіноза у своїй «Етиці» (1677) наповнив цю структуру дієвою силою — свободою від когнітивних ілюзій. Спіноза постає як філософ-маргінал, суб'єкт радикального виключення, підданий анафемі як іудейською спільнотою (херем), так і християнською церквою. Його ремесло — шліфування оптичних лінз — слугує бездоганною метафорою його філософського проєкту: він філігранно відшліфовував сам інструментарій розуму, аби суб'єкт здобув здатність споглядати світ без оптичних спотворень, породжених екзистенційним страхом¹⁰⁶.

106 Щоб зрозуміти, наскільки матеріальною була ця метафора «чистої оптики», варто поглянути на фізичну ціну, яку Спіноза заплатив за свою незалежність. Після тотального прокляття та відлучення від громади (хереми), коли з ним під страхом кари заборонили спілкуватися чи навіть читати його тексти, Спіноза свідомо відмовився від престижних академічних посад, щоб зберегти абсолютну свободу думки. На життя він заробляв виго-

Спіноза аналізує найінтимніші людські афекти (любов, ненависть, гнів, заздрість) у підкреслено відстороненому, строгому реєстрі: *more geometrico* («геометричним способом»). Він розглядає емоційні стани так, ніби йдеться про лінії, площини та геометричні тіла. Ця методологічна десуб'єктивізація здійснюється з єдиною метою — зняти з людських пристрастей ореол містичного фаталізму та підпорядкувати їх раціональному аналізу.

Його концепт *Deus sive Natura* (Бог, або Природа) здійснює радикальну деконструкцію антропоморфного, трансцендентного божества, наділеного психологічними рисами (здатністю ображатися чи карати). Бог у Спінози тотожний нескінченній, іманентній субстанції, вічному закону буття, самій логіці розгортання всесвіту. І хоча ця теза спровокувала звинувачення в атеїзмі, вона утверджувала глибоку онтологічну єдність світу (що згодом дозволить Новалісу назвати Спінозу «людиною, сп'янілою від Бога»).

Свобода в оптиці Спінози концептуалізується як усвідомлена необхідність. Вона не має нічого спільного зі свавіллям чи ірраціональним поривом. Свавілья є лише ілюзією каменя, який, перебуваючи в польоті, наївно вважає, що летить із власної волі. Справжня свобода полягає в раціональному осягненні причинно-наслідкових зв'язків. Якщо суб'єкт перебуває у владі гніву, не усвідомлюючи його детермінант, він залишається пасивним рабом афекту, екзистенційною

товленням лінз для мікроскопів та телескопів — найпередовіших оптичних приладів епохи, які допомагали науковцям (зокрема, Гюйгенсу) руйнувати старі ілюзії людства. Але ремесло шліфувальника у XVII столітті було вином. Щодня, філігранно виточуючи скло, Спіноза вдихав дрібний скляний пил, який роками накопичувався в його легенях. Цей пил зрештою і вбив філософа у віці всього 44 років (від силікозу на тлі туберкульозу). Його прагнення дати людству інструмент для ясного бачення не було кабінетною абстракцією. Спіноза — в прямому, фізіологічному сенсі — заплатив власним диханням за те, щоб зняти пелену ілюзій з очей європейського суб'єкта.

маріонеткою. Проте, якщо він осягає саму механіку цього гніву (з тією ж ясністю, з якою геометр осягає властивості трикутника), афект втрачає над ним свою владу. Суб'єкт стає вільним через акт пізнання.

У вимірі філософії освіти Спіноза закладає підґрунтя для того, що ми сьогодні називаємо раціоналізацією емоційної сфери. Його імператив вимагає не аскетичного придушення емоцій, а чіткого усвідомлення їхньої природи. Освіта за Спінозою — це фундаментальний транзит від стану пасивного страждання (*passio* — перебування під тиском зовнішніх обставин) до стану активної дії (*actio* — автономного буття, зумовленого раціональним розумінням сутності речей).

Ці два мислителі сконструювали той жорсткий епістемологічний каркас, на якому й досі тримається архітектоніка сучасної науки та освіти. Декарт озброїв суб'єкта інструментом — аналітичним розумом, що діє як скальпель методологічного сумніву. Спіноза надав цьому процесу екзистенційну телеологію — здобуття свободи через абсолютну оптичну ясність розуміння.

Хоча пізніші мислителі (як-от Русо чи Кант) суттєво доповнять цю модель вимірами почуттів, критицизму та морального закону, саме в епоху XVII століття людина вперше артикулювала засадничу для модерності максиму: суб'єкт бере на себе відповідальність за автономне мислення, незалежно від тиску зовнішніх обставин чи традицій. Освіта остаточно перестала функціонувати як практика догматичного послуху, трансформувавшись у простір раціонального доведення та епістемологічної автономії. Людина вперше сказала страшну для традиції річ: «Я буду мислити сама, навіть якщо весь світ проти мене».

Висновки розділу

Розділ простежує не просту послідовність мислителів, а внутрішню суперечку ренесансного проєкту із самим собою. Піко делла Мірандола формулює вихідний онтологічний вирок: людина не має наперед заданої природи і тому зобов'язана конституювати себе через вольове зусилля. Це не оптимістичний гімн свободі, а суворе попередження: якщо суб'єкт є тим, ким він себе робить, відповідальність за екзистенційну поразку не можна делегувати ані Богу, ані традиції.

Леонардо відповідає на цей виклик через синтетичний погляд, який відмовляється від дисциплінарних меж, і через боттегу — простір, де знання не транслюється текстом, а виробляється тілом. Монтень дає іншу відповідь: не владу ока над світом, а сумнів як єдино чесну позицію того, хто мислить в умовах повного краху зовнішніх авторитетів. Еразм і Макіавеллі фіксують момент, коли ренесансний суб'єкт стикається з питанням влади — і розколюються на двох несумісних педагогів: один виховує через етичний ідеал, другий — через сувору механіку *virtù*. Декарт і Спіноза замикають траєкторію: перший будує внутрішній фундамент, незалежний від будь-яких зовнішніх інституцій, другий показує, що справжня свобода полягає не у свавіллі, а в раціональному осягненні власних афектів.

Суттєво, що всі ці версії автономії народжуються в умовах катастрофи, а не стабільності. Монтень пише під час релігійних воєн, Декарт формулює метод у роки тридцятирічного конфлікту, Спіноза будує геометрію душі після власного виключення зі спільноти. Це не збіг: саме коли зовнішні опори руйнуються, виникає найгостріша потреба у внутрішньому фундаменті. Для сучасної філософії освіти це спостереження

має принципове значення — автономне мислення конституюється не всупереч кризі, а саме через неї.

Відкритим залишається питання, яке розділ ставить, але не розв'язує: як цю нову автономну особистість ввести в публічний простір? Ренесансний суб'єкт здобув право мислити самостійно, але ще не отримав інструментів для того, щоб обов'язок самостійного мислення поширити на всіх. Цей крок зробить Просвітництво.

Розділ 6.

Просвітництво: бунт дорослого розуму

Епоха Просвітництва (*Aufklärung*) ініціюється не стільки масштабними соціально-політичними катаклізмами чи суто технологічними інноваціями, скільки фундаментальним актом епістемологічної непокори — радикальним переворотом у самій структурі мислення. Іммануїл Кант у своєму програмному есеї «Відповідь на запитання: що таке Просвітництво?» (1784) формулює дефініцію, яка набуває статусу концептуального зламу: просвітництво постає як вихід людини зі стану неповноліття (*Unmündigkeit*), у якому вона перебуває з власної вини.

Визначальним у цій дефініції є концепт «власної вини». Стан неповноліття, за Кантом, зумовлений не природним дефіцитом раціональності, а винятково паралічем волі — екзистенційними лінощами та боягузством. Кант здійснює феноменологічний опис так званої «культури опіки» (*Vormundschaft*), у межах якої суб'єкт добровільно відчужує власну свободу на користь зовнішніх інстанцій. Замість здійснення автономного пізнавального акту, людина делегує цю функцію інституційним сурогатам: авторитетному тексту, що заміняє власне розуміння; пастору (*Seelsorger*), який узурпує

функцію моральної совісті; або ж лікарю, який диктує тілесні норми. Ця втеча від свободи мотивується ілюзорним комфортом епістемологічної пасивності: необхідність мислити відпадає, якщо цей процес можна делегувати оплачуваним інституціям. Опікуни (*Vormünder*) охоче монополізують право на істину, культивуючи в суспільстві страх перед автономією та перетворюючи людську спільноту на слухняну масу, що потребує постійного біополітичного нагляду¹⁰⁷.

Саме на деконструкцію цієї системи спрямована класична максима Горація, яку Кант підносить до статусу головного імперативу епохи: *Sapere aude* — «май мужність користуватися власним розумом». Це не просто дидактична порада, а категоричний етичний наказ. Процес емансипації та виходу зі стану неповноліття є іманентно травматичним: відмова від інституційних «милиць» неминуче супроводжується ризиком екзистенційного падіння та епістемологічної помилки. Проте це єдиний можливий шлях до утвердження суверенної суб'єктності. Відтак, автентична освіта концептуалізується як сувора практика тренування інтелектуальної автономії та методичний демонтаж нав'язаних структур авторитету.

Водночас кантівська парадигма далека від наївного інтелектуального анархізму. Філософ запроваджує фундаментальне розрізнення між двома модусами функціонування раціональності. З одного боку, існує «приватний» (суто інструментальний) вжиток розуму, пов'язаний із виконанням індивідом певних інституційних чи професійних функцій (офіцера, священнослужителя, чиновника). У цій сфері домінує імператив механічного підпорядкування системі. З

¹⁰⁷ Механізм культури опіки працює за принципом добровільного відчуження свободи в обмін на ілюзію безпеки. Владні інституції легітимізують свій контроль, створюючи штучні загрози, від яких вони ж нібито покликані захищати нерефлексуючу масу.

іншого боку, конститується «публічний» вжиток розуму — вільна рефлексія суб'єкта в статусі незалежного вченого (*Gelehrter*), котрий звертається до універсального простору «світу читачів» (*Weltleser*). Саме в цьому публічному вимірі розгортається беззастережний обов'язок критичної проблематизації дійсності. Парадокс кантівського освіченого абсолютизму втілюється у формулі: «міркуйте скільки завгодно і про що завгодно, але коріться!»¹⁰⁸. Інтелектуальна революція має відбутися у просторі чистого мислення задовго до того, як вона матеріалізується у соціальних трансформаціях.

Просвітництво неминуче трансцендує межі академічних кабінетів. Як доводить Юрген Габермас у своєму класичному дослідженні «Структурні перетворення публічної сфери» (1962), саме кантівський концепт публічного розуму заклав інституційні підвалини громадянського суспільства, що формувалося в просторах інтелектуальних салонів, кав'ярень та на шпальтах преси¹⁰⁹. Матеріальним втіленням цього епіс-

108 Ця максима ідеально резонувала з політичною філософією освіченого абсолютизму (зокрема, Фрідріха Великого), оскільки вона гарантувала непорушність державного апарату, водночас каналізуючи критичну енергію інтелектуалів у безпечну сферу теоретичних дискусій.

109 Щоб усвідомити, наскільки революційним був інститут кав'ярень, варто поглянути на них як на нову когнітивну та соціальну технологію. До появи кави в Європі базовим безпечним напоєм була не вода (вона часто була носієм інфекцій), а слабке пиво чи розбавлене вино. Це означало, що протягом століть європейське населення щодня перебувало у стані легко-го алкогольного сп'яніння — ідеальний седативний фон для збереження феодальної покірності. З появою кави стався нейрохімічний зсув: новий напій стимулював нервову систему, давав безпрецедентну тверезість та інтелектуальну гіперактивність. Кав'ярні (які в Лондоні прозвали «університетами за пенні», адже саме стільки коштували вхід, чашка кави і доступ до свіжих газет) запровадили радикальне правило: соціальні статуси скасовувалися на порозі. За одним столом лорд, ремісник і поет могли на рівних сперечатися про устрій Всесвіту чи дії уряду. Цей неконтрольований горизонтальний хаб настільки налякав владу, що у грудні 1675 року англійський король Карл II спробував повністю заборонити кав'ярні спеціальною прокламацією, назвавши їх «розсадниками крамоли та наклепів на уряд». Але

темологічного бунту стала славетна французька «Енциклопедія» (1751—1772) за редакцією Дені Дідро. Це була потужна дискурсивна машина, яка радикально деконструювала сакральну ієрархію знань. Розташувавши теологічні концепти та описи ремісничих практик у єдиному горизонтальному алфавітному порядку, «Енциклопедія» скасувала монополію цехових та церковних таємниць, перетворивши знання на універсальне суспільне надбання (*public domain*)¹¹⁰.

У другій половині XX століття Мішель Фуко у своєму есеї «Що таке Просвітництво?» (1984) здійснює глибоке переосмислення кантівського спадку. Для Фуко *Sapere aude* постає не як локальний історичний етап, а як фундаментальний філософський етос. Це практика перманентної, невтомної критики нашої власної історичної онтології. Просвітництво тлумачиться як нескінченна критична робота над розширенням меж нашої суб'єктності.

У проєкції на сучасну філософію освіти кантівський жест звучить як суворий концептуальний діагноз. Якщо освітній інститут редукує свою мету до простої трансляції утилітарних «компетентностей» (механічних навичок оперування технологіями), він приречений на відтворення ідеальних, функціональних конформістів. Сучасний життєсвіт генерує нові, набагато витонченіші форми опікунства: алгоритмічні системи, що непомітно детермінують наші інформаційні вподобання, та цифрові платформи, що проєктують наші по-

бунт відвідувачів був настільки масштабним, що монарх ганебно скасував свій указ усього за кілька днів. Публічний розум довів, що він сильніший за королівську волю, і його двигуном став кофеїн.

¹¹⁰ Епістемологічна секуляризація, здійснена енциклопедистами, викликала жорсткий опір традиційних інституцій саме тому, що вона руйнувала сакральну монополію на інтерпретацію реальності, роблячи світ прозорим та раціонально осяжним для пересічного суб'єкта.

літичні афекти. За цих умов імператив *Sapere aude* набуває безпрецедентної гостроти, адже процес емансипації та «виходу з неповноліття» є іманентно незавершеним.

Зрештою, найскладніший екзистенційний акт полягає у здійсненні транзиту від розчинення в анонімному, безвідповідальному комфорті колективного «Ми» до утвердження відповідальної та крихкої суверенності власного «Я»¹¹¹.

Tabula rasa

Якщо Іммануїл Кант проголошує імператив повноліття розуму, то англійський емпірик Джон Локк здійснює концептуальний крок назад, ставлячи більш радикальне епістемологічне запитання: якою є вихідна точка цього розуму? Його відповідь, розгорнута у «Розвідці про людське розуміння» (1690), має ефект концептуальної детонації, що руйнує легітимність монархічного та станового устрою. Локк категорично відкидає доктрину вроджених ідей (*innate ideas*), стверджуючи, що розум у своєму вихідному стані — це *white paper, void of all characters*, чиста дошка (*tabula rasa*), позбавлена будь-яких апіорних знаків чи істин.

Цей епістемологічний жест остаточно ламає хребет середньовічній ієрархічній картині світу, набуваючи виразного політичного виміру. Якщо структура розуму формується виключно емпіричним досвідом (*experience*), то всі людські суб'єкти в момент народження постають онтологічно рівними. Монарх і маргінал стартують з абсолютно тотожної «нульової позначки». Єдина детермінанта їхньої подальшої від-

¹¹¹ Суверенне мислення вимагає колосального вольового зусилля для подолання диктату суспільної думки (гайдегерівського *Das Man*). Автономія суб'єкта починається саме там, де він здобуває мужність артикулювати власне судження без попередньої санкції колективного авторитету.

мінності — це той досвід, який соціокультурне середовище інскрибує на їхніх когнітивних «дошках»¹¹².

У цій точці конститується безпрецедентний педагогічний оптимізм модерну. Якщо людська доля більше не детермінована трансцендентним планом, вона підлягає раціональному конструюванню в іманентному світі. У трактаті «Думки про виховання» (1693) Локк артикулює радикальну тезу: дев'ять десятих того, чим є людина, становить собою прямий результат виховання. Освітній інститут концептуалізується як потужний механізм соціальної інженерії. Як наставник юного графа Шефтсбері, Локк формує його не як суб'єкта, наділеного апіорною аристократичною сутністю, а як матеріал, що підлягає цілеспрямованому ліпленню. Аристократизм перетворюється з онтологічної даності на результат успішного педагогічного проекту¹¹³.

Концепт *tabula rasa* прокладає прямий шлях до демократичного егалітаризму. Клод Адріан Гельвецій у праці «Про розум» (1758) доводить цю логіку до абсолютної межі, проголошуючи: *l'éducation peut tout* («виховання може все»). Школа мислиться як універсальний інструмент, здатний сконструювати нового громадянина з будь-якого вихідного матеріалу (від селянської дитини до геніального науковця).

Однак саме в цій безмежній пластичності приховується темний онтологічний вимір. Якщо розум є винятково чистою дошкою, виникає критичне запитання щодо суб'єкта влади: кому належить монополія на нанесення перших зна-

112 Факт радикального спростування доктрини божественного походження влади відкрив шлях до концептуалізації суспільного договору та легітимізації права на політичну революцію.

113 Педагогіка Локка фактично деконструє поняття «блакитної крові», переводячи проблему елітарності з площини біологічного детермінізму в площину раціонального менеджменту раннього досвіду.

ків? Якщо індивід цілковито формується зовнішніми дискурсами, він стає абсолютно програмованим¹¹⁴.

Як згодом переконливо продемонструє Мішель Фуко у дослідженні «Наглядати й карати» (1975), *tabula rasa* становить собою ідеальну поверхню для інскрипції владних маркерів та нормативних кодів держави. Відсутність апіорного внутрішнього ядра робить суб'єкта гранично вразливим до мікрофізики контролю. Просвітницька школа, озброєна раціональними методами, здатна здійснювати нормалізацію індивіда набагато ефективніше, ніж репресивний апарат інквізиції. Епістемологічно «чистий» розум найчастіше виявляється розумом тотально слухняним¹¹⁵.

Отже, Локк фіксує фундаментальний парадокс модерності: віра у всемогутність освіти слугує концептуальним фун-

¹¹⁴ Наскільки небезпечною була ця віра у всемогутність виховання, доводить історія британського інтелектуала та послідовника Просвітництва Томаса Дея. У 1769 році, начитавшись праць про *tabula rasa* та «Емілія» Русо, 21-річний Дей вирішив буквально «запрограмувати» собі ідеальну, покірну дружину з чистого аркуша. Він вирушив до сиротинця і законно вдовчив двох дівчаток 11 і 12 років (назвавши їх Сабріна та Лукреція). Дей ізолював їх у Франції, подалі від суспільства, щоб жоден чужий дискурс не залишив сліду на їхніх свідомостях, і почав жорстокий процес «нанесення перших знаків». Щоб виховати в них ідеальний стоїцизм та абсолютну відданість, Дей вдавався до екстремальних практик: він зненацька стріляв холостими патронами з пістолета їм під спідницю і капав гарячим сургучем на їхні голі руки, вимагаючи, щоб дівчата не кліпали і не плакали. Звісно, експеримент зазнав катастрофічного краху — діти кричали від жаху, і Дей зрештою відмовився від свого плану, визнавши їх «бракованим матеріалом». Ця моторошна, але історично підтверджена спроба інженерії людської душі бездоганно ілюструє темний бік просвітницького оптимізму: щойно ми зводимо людину до пасивного шматка глини, педагогіка миттєво перетворюється на виправдання для садизму, а педагог стає тираном, що тестує межі своєї абсолютної влади.

¹¹⁵ Історичний досвід продемонстрував, що абсолютна віра в пластичність людської природи здатна легітимізувати найжахливіші тоталітарні експерименти з конструювання «нової людини». Інструмент соціальної інженерії є онтологічно нейтральним, натомість інтенції влади завжди мають конкретний політичний вимір.

даментом емансипації та демократії, проте ця ж сама віра перетворює простір школи на арену тотальної боротьби за владу над конституюванням суб'єкта. Найбільша епістемологічна ілюзія концепту «чистої дошки» полягає в наївному переконанні суб'єкта, ніби право першого запису належить виключно йому самому¹¹⁶.

Русо і відкриття дитинства

Просвітницький проєкт розгортається під знаком радикальної емансипації розуму. Кантівський заклик до мужності мислення та локківське очищення свідомості від апіорних забобонів утворюють єдину потужну програму, орієнтовану на продукування дорослого, автономного суб'єкта. У цій оптиці освіта функціонує як механізм форсованої акселерації. Її телеологія полягає у максимально швидкому виведенні індивіда зі стану «нерозумної» залежності. Дитинство концептуалізується як прикра біологічна затримка, недосконалість природи, яку педагогіка покликана якомога швидше виправити. Проте саме в цій точці виникає фундаментальна концептуальна тріщина: чи не перетворюється така інтенсивна раціоналізація на форму екзистенційного насильства над природною темпоральністю суб'єкта? З цієї напруги вирастає радикальний жест Жана-Жака Русо¹¹⁷.

У своєму трактаті «Еміль, або Про виховання» (1762) Русо

116 Тотальна пластичність суб'єкта означає також відсутність будь-яких іманентних запобіжників проти індоктринації та моральної деградації.

117 Біографічний парадокс самого Жана-Жака Русо, котрий довірив виховання власних дітей державним сиротинцям, оприявнює трагічний розрив між теоретичною геніальністю філософського проєкту та нездатністю суб'єкта до його практичної екзистенційної реалізації.

формулює тезу, що набула статусу абсолютної єресі в очах паризьких салонів, засліплених ідеєю раціонального Прогресу: «Все виходить добрим із рук Творця, все псується в руках людини». Ця максима завдає нищівного удару всій епістемі епохи. Русо стверджує, що людина від природи не обтяжена онтологічним злом (що деконструє теологічний догмат про перворідний гріх), і водночас вона не є порожньою судиною (що проблематизує локківський емпіризм). Природна людина є цілісною, доброю та самодостатньою. Її онтологічну деградацію спричиняє не дефіцит інституційної освіти, а навпаки — надмірність штучних соціальних впливів.

Цивілізація в оптиці Русо постає як механізм продукування соціальних масок, відчуження та неавтентичності. Як показує Жан Старобінськи у класичному дослідженні «Жан-Жак Русо: прозорість і перешкода», філософський проєкт Русо спрямований на відновлення екзистенційної прозорості суб'єкта. У просторі тотальної соціальної симуляції Русо здійснює болісний акт зривання маски, оприявнюючи автентичне єство, навіть ціною власної вразливості¹¹⁸.

Фундаментальне епістемологічне відкриття Русо полягає в концептуалізації дитинства не як темпорального дефекту, а як суверенної онтології. До нього дитина тлумачилася виключно як неповний, редукований дорослий (гомункул), якому тимчасово бракує фізичних розмірів та раціонального досвіду (що відображалось навіть у візуальній культурі, де дітей зображували у пропорціях і вбранні дорослих). Русо ж категорично заявляє: природа вимагає, аби діти проживали стан дитинства до того, як стати дорослими. Як доводить історик Філіп Ар'єс, саме Русо вперше винайшов дитинство

¹¹⁸ Акт демаскування, здійснюваний Русо, неминуче набуває скандального характеру, оскільки він загрожує основам суспільного конвенціоналізму та легітимності інституційних ієрархій.

як самостійну соціокультурну та філософську категорію, трансформувавши його зі стану «очікування дорослості» на предмет пильної екзистенційної уваги.

Звідси випливає парадоксальна парадигма «негативної освіти». Вона передбачає не відмову від навчання як такого, а відмову від агресивної дидактичної інтервенції. Вихователь у системі Русо функціонує не як транслятор інформації, а радше як охоронець природного розвитку, що забезпечує санітарний кордон від руйнівного впливу соціуму. Ключовим стає метод «природних наслідків». У гіпотетичній ситуації, коли вихованець Еміль розбиває вікно, традиційний мораліст вдався б до абстрактних нотацій про вартість речей та етичні норми, продукуючи лише зовнішній конформізм та лицемірство. Русо ж пропонує радикально інший шлях: усунення вербальних повчань на користь безпосереднього зіткнення з наслідками власної дії. Фізичний холод зруйнованої кімнати розкриє суб'єкту природу речей значно адекватніше за будь-який риторичний дискурс¹¹⁹. Безпосередній

¹¹⁹ Як саме працювала ця система «негативної освіти» на практиці? У 1760-х роках британський винахідник Річард Лавелл Еджворт вирішив стати першою людиною, яка виховає свого первістка Діка суворо за лекалами руссоїстського «Еміля». Хлопчика принципово не змушували вчитися, не читали йому моралей, не карали за провини і дозволяли бігати босоніж, пізнаючи світ виключно через зіткнення з «природними наслідками». Еджворт навіть спеціально повіз сина до Парижа, щоб продемонструвати його самому Русо. Однак результат цього абсолютного педагогічного невтручання виявився катастрофічним. Дік дійсно виріс неймовірно фізично міцним, безстрашним і абсолютно вільним від чужих дискурсів. Але оскільки він ніколи не стикався з поняттям інституційного авторитету, він виявився тотально непристосованим до соціуму. Хлопець був абсолютно некерованим, відмовлявся підкорятися будь-яким правилам співжиття і просто ігнорував дорослих. Зрештою зневірений Еджворт визнав крах свого руссоїстського експерименту: щоб врятувати хлопця, батьку довелося різко повернути «дидактичну інтервенцію» і відправити ідеального дикуна до суворої традиційної школи. Цей задокументований кейс блискуче довів: відмова від риторичних нотацій дійсно формує суверенну природу, але вона не дає суб'єкту жодних інструментів для виживання у штучному світі соціальних конвенцій.

тілесний досвід (навіть досвід болю) стає первинним джерелом епістемологічного та етичного пізнання, витісняючи монополію абстрактного слова¹²⁰.

Антропологічним фундаментом цієї концепції є радикальна критика соціальної нерівності («Міркування про походження і причини нерівності», 1755). Русо доводить, що джерелом людського нещастя є неавтентичні бажання, нав'язані суспільством споживання та конкуренції. Канадський філософ Чарльз Тейлор характеризує цю зміну оптики як «експресивістський поворот»: Русо локалізує джерело морального закону не в трансцендентній сфері чи абстрактній раціональності, а у внутрішньому «голосі природи» самого суб'єкта. Категорія автентичності (*authenticity*) набуває пріоритету над нормативною правильністю.

Втім, філософія Русо далека від наївного рустиканства. Він усвідомлює неминучість соціального буття свого вихованця. Як зазначає Ернст Касіер, інтенцією Русо є досягнення автономії суб'єкта в умовах соціуму. Однак механізм досягнення цієї автономії містить глибокий і загрозливий парадокс: суб'єкт має бути примушений до свободи, причому цей примус мусить залишатися абсолютно невидимим. Вихователь функціонує як прихований деміург, що конструює і тотально контролює середовище, залишаючи дитині ілюзію повної суверенності волевиявлення. Суб'єкт переконаний у спонтанності своїх дій, тоді як насправді він реалізує наперед заданий сценарій. Цей механізм латентного управління (заради збереження автентичності) становить найнебезпечнішу

¹²⁰ Словесна формалізація досвіду, яка передує самому досвіду, неминує породжує епістемологічну порожнечу та екзистенційну нещирість. Тілесне зіткнення з наслідками дії забезпечує невідчужуваність отриманого знання.

апорію руссоїстської педагогіки¹²¹ [8].

Отже, Русо здійснює критичну корекцію просвітницького проєкту. У полеміці з Кантом він доводить, що не кожен суб'єкт темпорально готовий до негайної реалізації імперативу *Sapere aude*. У полеміці з Локком він стверджує, що *tabula rasa* є не пасивним матеріальним носієм, а живою, органічною тканиною, що має власні закони розвитку.

Для сучасної освітньої парадигми, охопленої невротичною фіксацією на форсованому когнітивному розвитку, спадок Русо зберігає свою критичну актуальність. Він нагадує, що конституювання справжньої свободи вимагає поваги до природної темпоральності суб'єкта. Спроба штучного прискорення антропологічного становлення задля швидкого продукування «ефективного функціонера» призводить до глибоких екзистенційних патологій. «Еміль» залишається маніфестом, що відстоює невідчужуване право людини на повільність та органічне проживання власної онтологічної стадії, застерігаючи від небезпеки підміни автентичного досвіду механічним відтворенням чужих слів.

Енциклопедія

Епоха Просвітництва не обмежилася декларативними маніфестами в елітарних інтелектуальних колах. На певному етапі свого розгортання вона артикулювала фундаментальну, історично фатальну для монархічного устрою істину: будь-яка ідея потребує відповідної матеріальної інфраструктури. Концепт автономного розуму ризикував залишитися суто маргінальним феноменом, якби не був винайдений

121 Механізм прихованого управління середовищем, покликаний захистити свободу суб'єкта, структурно ізоморфний технологіям найвитонченіших форм сучасного біополітичного та інформаційного маніпулювання.

дієвий механізм його масового тиражування та трансляції. Таким механізмом стала французька «Енциклопедія, або Тлумачний словник наук, мистецтв і ремесел» (1751—1772). У сучасній ретроспективі цей текст нерідко сприймається як монументальний, але статичний довідник. Насправді ж він функціонував як потужна ідеологічна машина, своєрідний епістемологічний троянський кінь, впроваджений у саму серцевину інституційної влади (і, парадоксальним чином, профінансований самою цією владою)¹²².

Як переконливо демонструє історик Роберт Дарнтон у дослідженні «Бізнес Просвітництва» (1979), «Енциклопедія» від початку концептуалізувалася як надзвичайно успішний комерційний проєкт. Бувши предметом розкоші (її передплатна вартість дорівнювала річному доходу кваліфікованого ремісника), вона акумулювалася в бібліотеках аристократії, вищого духовенства та королівської бюрократії. Володіння цими томами слугувало маркером соціальної престижності та позірної інтелектуальної прогресивності. Еліта не усвідомлювала, що за естетизованою формою фоліантів приховується радикальний деструктивний потенціал. Виникає

122 Тут сучасні техноутопісти та євангелісти Вікіпедії неодмінно спробують привласнити цей історичний прецедент, поблажливо заявляючи, що сьогоднішній інтернет є фінальним тріумфом енциклопедичного проєкту Просвітництва. Для них тотальний доступ до терабайтів даних — це і є омріяна перемога розуму. Але їхня аналогія є докорінно хибною, оскільки вони плутають суб'єктну зміну епістем із банальним інвентаризуванням реальності. Апологети Вікіпедії пишаються своєю стерильною «нейтральною точкою зору» (NPOV), перетворюючи мережу на гігантський, ідеологічно кастрований цвинтар фактів. Натомість проєкт Дідро та д'Аламбера ніколи не був нейтральним; це була інтелектуальна контрабанда. Через систему лувкавих перехресних посилань (коли стаття про християнське причастя непомітно відсилає до статті про канібалізм) вони зламували сам фундамент абсолютизму. Сучасні апологети відкритих даних свято вірять, що свободу приносить сам факт безперешкодного доступу до інформації. Вони не здатні збагнути фундаментальну істину: інформація без підривної, формотворчої інтенції — це просто комфортний білий шум, який не руйнує гегемонію влади, а слугує їй ідеальним снодійним.

безпрецедентна історична іронія: панівний клас власноруч профінансував створення дискурсивного апарату, який згодом концептуально легітимізує його фізичне знищення¹²³.

Джонатан Ізраел у своєму ґрунтовному дослідженні «Радикальне Просвітництво» (2001) поглиблює цю тезу, наголошуючи, що саме Дені Дідро (на противагу більш конформістській лінії Вольтера) уособлював жорстку матеріалістичну інтенцію епохи. «Енциклопедія» не була нейтральним акумулятором фактів; вона здійснювала латентне конструювання нової, механістичної онтології, у якій всесвіт функціонував за іманентними раціональними законами, онтологічно виключаючи необхідність трансцендентного втручання чи монархічного суверенітету.

Справжній радикалізм проєкту Дідро полягав у безпрецедентній епістемологічній реабілітації матеріального виробництва. У традиційній парадигмі філософський дискурс монополізував сфери метафізики, теології та чистого розуму, тоді як тілесна, реміснична праця маркувалася як онтологічно низька. Дідро здійснює трансгресивний жест: він безпосередньо інтегрує досвід ремісничих цехів в академічний простір. Сотні енциклопедичних статей присвячуються детальній дескрипції технологічних процесів — від виготовлення шпильок до дублення шкіри.

Аналізуючи цей феномен в есеї «Гравюри Енциклопедії» (1964), Ролан Барт зазначає, що Дідро створює нову «поетику об'єкта». На сторінках видання інструменти праці візуалізуються з тією ж іконографічною ретельністю, яка раніше застосовувалася винятково до сакральних сюжетів. Барт тлу-

123 Ця історична ситуація яскраво ілюструє феномен сліпоти панівного класу щодо власних екзистенційних загроз: інвестуючи в символічний капітал, еліта легітимізувала дискурс, який згодом забезпечив її політичну анігіляцію.

мачить це як акт радикальної соціальної візуалізації: рука ремісника (*homo faber*) вперше в європейській традиції епістемологічно урівнюється з інтелектом філософа. Практичне ремесло (*techne*) перестає сприйматися як сліпа механічна навичка, набуваючи статусу повноцінної форми практичного розуму¹²⁴.

Не менш підривною виявилася сама архітектоніка тексту. Середньовічна епістема жорстко структурувала знання за вертикальною (теологічною) ієрархією. «Енциклопедія» ж радикально деконструє цю піраміду, запроваджуючи алфавітний принцип організації матеріалу. Як артикулює Жан Лерон д'Аламбер у «Попередньому міркуванні» (1751), алфавіт функціонує як абсолютний демократичний зрівнювач. У межах цієї формальної структури десакралізуються будь-які статусні розрізнення: поняття «Бог» і «демон», «скіпетр» і «сміття» можуть опинитися поруч винятково внаслідок випадкового збігу літер, а обсяг статті про ботанічний вид може суттєво перевищувати обсяг теологічного трактату про душу. Алфавітний порядок здійснює невідворотну левеляцію онтологічних ієрархій, перетворюючи вертикально орієнтований світ на плоску словникову поверхню. Цей епістемологічний зсув став своєрідною концептуальною гільйотиною задовго до її фізичного винайдення¹²⁵.

Проте найбільш витонченим методологічним інструмен-

124 Для аристократичної свідомості, що традиційно стигматизувала фізичну працю, інтеграція ремісничого досвіду у високий інтелектуальний дискурс сприймалася як акт нечуваної вульгарності. Проте Дідро стверджує, що справжнім проявом невігластва є радше бездумне споживання матеріальних благ за повної відсутності розуміння механізмів їхнього виробництва.

125 Алфавітний принцип організації матеріалу постає як найбільш радикальна форма епістемологічного егалітаризму, оскільки він абсолютно ігнорує будь-які онтологічні, соціальні чи сакральні статуси, підпорядковуючи весь масив знання єдиній, механістичній логіці впорядкування.

том Дідро стала система перехресних посилань (*renvois*). На інструментальному рівні вона забезпечувала просту навігацію текстом, однак на рівні смислотворення функціонувала як потужний механізм деконструкції. Як показує Вільда Андерсон у дослідженні «Мрія Дідро» (1990), система посилань генерувала «підривні асоціації», руйнуючи лінійність читання і примушуючи реципієнта рухатися складною смисловою мережею.

Роберт Дарнтон у праці «Заборонені бестселери переревольційної Франції» (1995) детально аналізує цю техніку прихованої субверсії. З метою уникнення прямої цензури, стаття на чутливу теологічну тему (наприклад, про християнство чи євхаристію) могла бути витримана в ортодоксальному ключі, проте завершувалася перехресним посиланням на статті з маргінальною або радикальною семантикою («фанатизм», «канібалізм»). Дідро утримувався від нав'язування готових висновків; він конструював інтелектуальний простір, де читач був змушений самостійно зіставляти семантично несумісні концепти. Ця практика формувала навичку критичного зіставлення, генеруючи в свідомості реципієнта незворотні герменевтичні зсуви¹²⁶.

Відтак, «Енциклопедія» реалізує просвітницький проєкт у тій площині, де абстрактні філософські трактати виявлялися неефективними. Вона здійснює масштабну демократизацію знання і, що принципово, інституціоналізує практику методологічного сумніву. Водночас цей історичний прецедент містить критичне попередження для сучасної епохи:

¹²⁶ Цей механізм структурно нагадує ефект монтажу у кінематографі (відомий як ефект Кулешова), перенесений у текстову площину: проста позиція двох семантично нейтральних або загальноприйнятих концептів неминуче генерує третій, радикально новий і часто субверсивний смисл.

той, хто володіє монополією на архітектуру навігації інформаційним простором, фактично контролює процес конституювання істини. Однак існує засаднича онтологічна відмінність між проєктом Дідро та функціонуванням сучасних цифрових алгоритмів: якщо система посилань «Енциклопедії» проєктувалася задля пробудження критичної раціональності та подолання догматизму, то сучасні навігаційні архітектури найчастіше спрямовані на приспання критичної пильності задля інтенсифікації консюмеристських практик.

«Енциклопедія» назавжди трансформувала європейську свідомість, прищепивши їй навичку мережевого, нелінійного мислення. Дідро здійснив безпрецедентну епістемологічну мутацію, перетворивши читача з пасивного реципієнта догми на автономного суб'єкта, здатного до критичної деконструкції смислів. Завдяки цій невидимій, але надміцній концептуальній павутині розрізнені факти людського досвіду були назавжди пов'язані в єдиний раціональний вузол.

Кав'ярня

Епоха Просвітництва не обмежується герметичним простором університетських аудиторій чи сторінками філософських фоліантів. Після артикуляції ідеї автономного розуму (за Кантом) та конструювання матеріальної інфраструктури знання (через «Енциклопедію») відбувається ще один вирішальний топологічний зсув: освіта переміщується в простір міста. Вона остаточно втрачає потребу в легітимізації з боку академічної кафедри чи церковного авторитету, натомість

спонтанно конституюючись у місцях вільної публічної комунікації¹²⁷.

Цей тектонічний зсув концептуалізує Юрген Габермас у своїй фундаментальній праці «Структурні перетворення публічної сфери» (1962). Публічна сфера (*Öffentlichkeit*) виникає як унікальна транзитна зона, що пролягає між приватним життєсвітом (домогосподарством, економікою, простором родини) та інституційним апаратом держави (монаршим двором, поліцією, фіскальною системою). Це простір, у якому приватні індивіди збираються для здійснення акту публічного використання розуму. На відміну від парламенту (де відбувається дистрибуція політичної влади) чи університету (де розподіляється академічний капітал), публічна сфера — кав'ярні, салони, читацькі товариства — функціонує як нейтральна територія. Саме тут генерується громадська думка — нова, досі небачена символічна сила, що змушує рахуватися із собою навіть інститути абсолютизму. Легітимність влади більше не гарантується трансцендентним походженням; вона змушена проходити випробування раціо-

127 Щоб побачити, як цей «топологічний зсув» виглядав фізично, достатньо поглянути на паризький Пале-Рояль (Palais-Royal) у 1780-х роках. Це був не університет і не храм, а масштабний міський архітектурний комплекс із садами та аркадами. Оскільки він належав герцогу Орлеанському (який був в опозиції до короля), королівська поліція та цензори не мали законного права туди заходити. Ця юридична лазівка перетворила Пале-Рояль на абсолютну епістемологічну офшорну зону посеред жорсткої монархії. У його галереях миттєво відкрилися десятки книгарень, які відкрито продавали заборонену філософію та ту саму «Енциклопедію», а в тамтешніх публічних садах та кав'ярнях (як-от Café de Foy) постійно відбувалися спонтанні лекції та диспути. Будь-хто — від освіченого аристократа до бідного ремісника — міг прийти туди і стати суб'єктом філософської комунікації без жодних дипломів, дозволів чи академічних мантий. Пале-Рояль бездоганно довів: коли знання звільняється від інституційного контролю кафедри і потрапляє у вільний міський простір, воно стає вибухонебезпечним. Саме з цього стихійного міського університету Каміль Демулен у 1789 році виголосить промову, яка спровокує штурм Бастилії.

нальною дискусією¹²⁸.

Європейська кав'ярня XVIII століття постає не як простір пасивного споживання, а як локус радикальної соціальної егалітарності та інтенсивної комунікації. Поширення кави як нового легального стимулятора змінило саму фізіологію соціальної взаємодії: на противагу алкоголю, що пригнічує когнітивні функції, кава стимулювала інтелектуальну активність та артикуляцію аргументів. Кав'ярня утвердилася як простір раціональної тверезості.

Як доводить Маркман Елліс у дослідженні «Кав'ярні: місце народження Просвітництва» (2004), лондонські заклади недарма іменувалися «університетами за пенні». Ця символічна плата за вхід гарантувала право повноцінної участі в дискурсі. Представники гетерогенних соціальних верств — комерсанти, поети, філософи — опинялися в єдиному комунікативному просторі. Соціальний статус індивіда тимчасово нейтралізувався; єдиним критерієм вагомості ставала якість та переконливість виголошеного аргументу.

У цьому контексті показовим є інсайт Річарда Сеннета, розгорнутий у праці «Падіння публічної людини» (1977). Сеннет аналізує кав'ярню як простір своєрідної театральної анонімності. Суб'єкти взаємодіяли не як інтимні особистості з їхнім партикулярним приватним досвідом, а як носії універсальних ідей, одягаючи соціальні «маски». Ця дистанція дозволяла здійснювати радикальну критику політичних чи релігійних інститутів, мінімізуючи ризики для приватного життя індивіда. Це була жорстка школа вироблення об'єк-

128 Королі усвідомили цю зміну парадигми надто пізно. Традиційно вбачаючи загрозу виключно у фізичному насильстві (зовнішніх арміях чи локальних бунтах), вони недооцінили руйнівний потенціал читаючої публіки, здатної раціонально проблематизувати основи легітимності самої системи.

тивного судження¹²⁹.

Паралельно, у французькому інтелектуальному ландшафті, конститується феномен *салону*. Якщо кав'ярня відзначалася стихійністю та підкреслено маскуліним характером, то салон виступав простором витонченої аристократичної дисципліни. Як демонструє Джоан Ландес у дослідженні «Жінки і публічна сфера в епоху Французької революції» (1988), салони стали унікальними топосами, де жінки — формально виключені з офіційного політичного життя — брали на себе функцію модераторів раціонального дискурсу.

Легендарні господині салонів (як-от мадам Жоффрен чи мадам дю Деффан) не обмежувалися роллю гостинних спостерігачів; вони здійснювали суворе курування європейського інтелектуального порядку денного. Вони модерували комунікацію, встановлюючи межі прийнятного дискурсу та здійснюючи своєрідну соціальну селекцію ідей. Це була специфічна педагогіка бесіди: процес інтенсивного шліфування думки в безпосередньому зіткненні з позицією Іншого¹³⁰.

Проте цей феномен містив у собі приховану епістемологічну пастку. Німецький історик Райнгарт Козеллек у класичній праці «Критика і криза» (1959) пропонує значно песимістичніший погляд на природу салонів. Вони функціонували як простір, де інтелектуали, повністю усунуті від реальної політичної відповідальності, здійснювали безкомпромісний суд над державою виключно з позицій абстрактного

129 Ця форма анонімності дозволяла елімінувати перехід на особистості (*argumentum ad hominem*), концентруючи увагу диспутантів винятково на внутрішній логіці та структурі висловленого судження.

130 Участь жінок у модерації салонного дискурсу виконувала функцію своєрідної цивілізаційної рамки, що приборкувала агресивність інтелектуального змагання чоловіків, спрямовуючи його в русло раціональної аргументації та естетичної виваженості.

морального абсолютизму. Конструювання ідеальних теоретичних моделей у комфорті салону формувало радикальний розрив між чистою «моральною критикою» та складною «політичною реальністю». Ця зростаюча напруга неминуче мала вибухнути революцією. Салони фактично слугували інкубаторами політичних утопій. І коли ці утопії врешті матеріалізувалися в історичному просторі 1789 року, зіткнення абстрактного ідеалу з опорою реальності неминуче породило терор. Радикалізм гільйотини став логічним, хоча й жахливим, продовженням салонної епістемологічної безкомпромісності¹³¹.

Отже, картина Просвітництва позбавлена однозначної ідилічності. Габермасівська концепція публічної сфери описує передусім буржуазну модель комунікації. Цю структурну обмеженість гостро проблематизують Оскар Негт та Александер Клуге у праці «Публічна сфера і досвід» (1972). Вони наголошують, що позірно «універсальна» публічна сфера завжди конституювалася через механізми виключення: жінки витіснялися з кав'ярень, робітничі класи — із салонів, а маргіналізовані верстви — з обох просторів. Відтак, публічна сфера постає не як гармонійний клуб однодумців, а як поле жорсткої соціальної та дискурсивної боротьби.

Салон і кав'ярня остаточно завершують траєкторію просвітницького проєкту. Інституція університету втрачає абсолютну монополію на виробництво істини. Суспільство здобуває здатність до самонавчання та саморефлексії через пресу, публіцистику та безпосередній публічний диспут.

¹³¹ Теоретик, позбавлений досвіду практичного управління соціальними системами, схильний абсолютизувати власні концептуальні моделі. Коли реальність відмовляється функціонувати за ідеально розрахованою схемою, такий ідеаліст часто вдається до крайніх форм насильства заради підкорення дійсності власній теорії.

Для сучасного суспільства цей історичний досвід містить критично важливий урок: життєздатність демократії визначається не формальними електоральними процедурами, а повсякденною якістю публічного дискурсу. У ситуації, коли сучасні платформи комунікації деградують до стану інформаційних «ехо-камер» (де суб'єкт взаємодіє виключно із власними відображеннями¹³²), а інтелектуальні простори перетворюються на закриті корпоративні клуби, проєкт Просвітництва зазнає поразки. Освіта, яка уникає виходу в публічний простір і боїться прямого зіткнення з радикально Іншим, неминуче вироджується в мертву схоластику. Автентична думка здатна генеруватися лише в умовах екзистенційного та інтелектуального тертя¹³³. Деградація публічної сфери розпочинається не з руйнації фізичних просторів комунікації, а з втрати самої здатності суб'єкта артикулювати проблему спільного блага в діалозі з незнайомцем.

132 Щоб по-справжньому досягнути епістемологічну прірву між просвітницькою кав'ярнею та сучасною соціальною мережею, достатньо поглянути на їхню просторову архітектуру. У лондонських кав'ярнях XVII–XVIII століть діяв суворий, задокументований звід правил (наприклад, надруковані у 1674 році «Правила та порядки кав'ярні»). Одне з фундаментальних правил категорично забороняло відокремлюватися чи займати окремі столи для «своїх»: відвідувач мусив сідати за довгий спільний стіл на перше ліпше вільне місце, незалежно від того, хто сидів поруч — політичний опонент, релігійний фанатик чи просто незнайомець з іншого соціального класу. Більше того, негласний етикет зобов'язував підтримувати спільну дискусію. Тобто фізичний простір примусово зіштовхував суб'єкта з Іншим, руйнуючи будь-яку можливість комфортної ізоляції. Сучасний алгоритм Facebook чи X (Twitter) працює з точністю до навпаки: він аналізує ваші реакції і старанно відсаджує від вас за віртуальним столом усіх, чії погляди можуть викликати у вас дискомфорт. Цифрова інфраструктура буквально знищила головний механізм Просвітництва — неминучість випадкового зіткнення з чужою думкою, замінивши важку працю публічного диспуту на комфортне роздивляння власних проєкцій.

133 Відсутність досвіду зіткнення з позицією, яка радикально суперечить власним переконанням, призводить до епістемологічної стагнації. Істина ніколи не дається як статичний об'єкт споглядання; вона викресується лише в акті подолання концептуального опору.

Висновки розділу

Просвітництво, розглянуте в цьому розділі, є не просто епохою або сукупністю ідей, а специфічним модусом стосунку суб'єкта до власного розуму. Імператив *Sapere aude* фіксує не право, а обов'язок: вихід зі стану неповноліття є моральною вимогою, а не привілеєм обраних. Локк доповнює цю тезу онтологічним обґрунтуванням рівності: якщо жоден суб'єкт не приходить у світ з апіорними ідеями, то соціальні ієрархії не мають природного виправдання. Русо вносить критичну корекцію, стверджуючи, що автономія є не стартовим станом, а результатом тривалого, темпорально вивіреного процесу становлення. Розгорнутий у такий спосіб, просвітницький проєкт виявляється значно складнішим за свій власний гімн розуму: він одночасно відкриває суб'єкта як автономного мислителя і робить його вразливим до нових форм дисциплінарного контролю.

Принципово важливим є те, що Просвітництво конституює нові інституційні форми для критичного мислення поза університетом. Енциклопедія реалізує ідею демократизації знання через матеріальну архітектуру тексту: алфавітний порядок руйнує теологічні ієрархії, система перехресних посилянь виховує навичку критичного зіставлення. Кав'ярня і салон створюють публічний простір, де легітимність аргументу визначається не соціальним статусом мовця, а якістю самої думки. Водночас обидві ці форми містять приховані обмеження: енциклопедія залишається предметом розкоші, доступним не всім; публічна сфера конституюється через механізми виключення, що маргіналізують жінок і нижчі верстви; салонний радикалізм, відірваний від реальної від-

повідальності, здатний породжувати утопії, що закінчуються терором.

Залишається відкритим питання, яке Просвітництво поставило, але не розв'язало: як перетворити критичний розум на масову інституційну практику? Відповідь наступного розділу полягатиме в тому, що це завдання береться виконати індустріальна модель освіти, проте ціною, яку Просвітництво не передбачало.

Розділ 7.

Індустріальна модель освіти

Епоха Просвітництва завершує свою класичну фазу в тій точці, де раціональність перестає функціонувати як елітарний привілей вузьких інтелектуальних кіл і трансформується в механізовану, повсякденну інституційну процедуру. У просторі кав'ярні розум здійснював акт комунікативного ризику, проте ця форма соціальної взаємодії залишалася епістемологічно крихкою та соціально обмеженою. Просвітницький проєкт концептуалізував автономного суб'єкта, однак постав перед фундаментальною апорією: яким чином масштабувати цю модель суб'єктивності на рівень масового суспільства, уникнувши при цьому тотального соціального хаосу? Власне, проєкт Модерну розпочинається з формулювання інституційної відповіді на цей виклик: універсалізація розуму вимагає його жорсткої структурної організації, а масовизація освіти з необхідністю передбачає її тотальну стандартизацію.

Саме в цьому історичному контексті — на руїнах дезінтегрованої Європи після Тридцятилітньої війни — конституюється механістична парадигма модерної освіти. Її головним концептуальним архітектором виступає чеський мислитель Ян Амос Коменський. Він здійснює безпрецедентний епіс-

темологічний зсув, вперше осмисливши педагогіку не як індивідуалізоване мистецтво духовного наставництва, а як універсальну соціальну технологію¹³⁴.

У своєму фундаментальному трактаті «Велика дидактика» (*Didactica Magna*, 1657) Коменський артикулює програму, що задає матрицю майбутнього індустріального суспільства: *omnes omnia omnino* («вчити всіх усьому повністю»). За цією максимою приховується не лише радикально егалітарна інтенція (визнання універсальної здатності до пізнання) та утопічний ідеал пансофії, але й глибоко технократична презумпція: процес трансляції знання підлягає алгоритмізації та масовому відтворенню¹³⁵.

Ця концепція глибоко споріднена з логікою друкарського верстата. Якщо механічна матриця здатна продукувати тисячі ідентичних відбитків на папері, то освітня інституція, за аналогією, повинна формувати стандартизованих суб'єктів із заданими характеристиками. Із цієї раціоналістичної інтенції виростає класно-урочна система, що й досі визначає топологію освітнього простору. Ця система передбачає: жорстке сортування людського матеріалу за віковим критерієм (клас); дискретну сегментацію процесу пізнання, підпорядковану зовнішньому графіку (урок); запровадження стандартизованого тексту-інструкції, що обмежує інтенціональність викладача (підручник); та, зрештою, редукцію ролі

134 Досвід екзистенційної безпритульності та споглядання розпаду звичного соціального порядку спонукали Коменського до пошуку універсального інструментарію впорядкування хаосу. Раціонально структурована освітня система мислилася ним як єдиний надійний механізм реінтеграції фрагментованого світу.

135 Ідея загального доступу до знання, незалежно від гендерної чи станової належності, становила для XVII століття настільки ж радикальний концептуальний виклик, яким для попередніх епох була ідея відмови від геоцентричної моделі всесвіту.

вчителя до функції оператора процесу, а учня — до об'єкта стандартизованого впливу. Це абсолютний тріумф парадигми *homo faber*: суб'єкт не зростає органічно, а цілеспрямовано конструюється за наперед визначеним кресленням¹³⁶.

У цьому контексті доречно звернутися до аналітики Льюїса Мамфорда («Техніка і цивілізація», 1934), який переконливо доводить, що засадничим механізмом індустриальної епохи став не паровий двигун, а механічний годинник. Коменський інкорпорує логіку годинника в освітній простір. Шкільний дзвінок функціонує як акт темпорального насильства: він брутально розсікає неперервну тривалість (*durée*) живого людського досвіду на дискретні, регламентовані сегменти. Інституція навчає не стільки змісту дисциплін, скільки навичці безумовної синхронізації з об'єктивним часом системи. Процес мислення іманентно не здатний зупинитися за зовнішнім сигналом, проте урок зобов'язаний це зробити. Це закладає дисциплінарний фундамент для індустри-

¹³⁶ Як саме індустриальна метафора стала фізичною реальністю? Еталонним прикладом є так звана белл-ланкастерська (моніторна) система освіти, що виникла в Англії на межі XVIII та XIX століть. Джозеф Ланкастер вирішив проблему масового та дешевого навчання для бідноти, буквально перенісши логіку індустриальної мануфактури в навчальний клас. В одному гігантському залі-ангарі могло навчатися до тисячі дітей одночасно, а керував процесом лише один дорослий вчитель. Система працювала як ідеальний механізм: учитель передавав стандартизовану інструкцію старшим учням-«моніторам» (своєрідним шестерням передачі), а ті трансливали її рядовим учням. Процес пізнання був розбитий на найпростіші, алгоритмізовані мікро-кроки, що супроводжувалися механічними командами. За одним ударом дзвоника сотні дітей одночасно діставали грифельні дошки, за другим — писали букву, за третім — піднімали дошки вгору для перевірки. Будь-який прояв індивідуальності чи збій у загальному ритмі був неприпустимим. Сам Ланкастер абсолютно відкрито і з гордістю порівнював свою школу зі складною машиною чи ткацьким верстатом, який продукує знання. Цей задокументований історичний прецедент бездоганно доводить: масова школа від початку конструювалася не як сад для вирощування унікальних суб'єктів, а як фабрика для дешевого і безперебійного штампування слухняних соціальних деталей, здатних синхронно реагувати на заводський гудок.

ального світу, де час еквівалентний капіталу¹³⁷.

Темний, прихований вимір цієї освітньої машини експлікує Мішель Фуко у праці «Наглядати й карати» (1975). Школа концептуалізується ним як класична дисциплінарна інституція, структурно ізоморфна в'язниці, клініці чи казармі. Їхня топологічна спорідненість оприявнюється в організації простору: довгі коридори, уніфіковані камери-класи, суворий режим дня. Просторова диспозиція парт, вишикуваних правильними рядами, забезпечує ідеальні умови для паноптичного нагляду, концентруючи владу погляду в фігурі вчителя-наглядача. У цій парадигмі іспит функціонує як ритуал влади, що об'єктивує суб'єкта, перетворюючи живе знання на кількісний показник, а оцінка стає інструментом інституційного сортування індивідів. Іntenція Коменського створити «майстерню гуманності» на практиці обернулася конструюванням архітектури тотального нагляду, де зовнішня конформна поведінка (дисциплінарна тиша) маркується як ціннісно вища за автономну пізнавальну дію¹³⁸.

Футуролог Елвін Тоффлер у дослідженні «Третя хвиля» (1980) запроваджує евристичний концепт «прихованого навчального плану» (*covert curriculum*). Поза офіційною декларацією трансляції академічних знань, школа латентно, але вкрай ефективно інсталює в суб'єкта ті базові навички, які є критично необхідними для функціонування індустріального конвеєра: пунктуальність (підпорядкування зовнішньому

137 Підпорядкування індивідуальної інтенціональності механічному сигналу є першим етапом глибинного відчуження суб'єкта від власних пізнавальних та темпоральних ритмів.

138 Дисциплінарна система досягає свого ідеалу тоді, коли об'єкт контролю стає максимально непомітним у просторі інституції, що категорично суперечить завданням формування активної, рефлексивної суб'єктивності.

ритму), беззаперечну слухняність (виконання рутинних операцій без рефлексії щодо їхнього сенсу) та здатність до механічного відтворення алгоритмів. Класно-урочна система ідеально задовольнила антропологічний запит фабричного виробництва епохи Модерну.

Найбільш радикальну деконструкцію цієї моделі здійснює Іван Ілліч у своєму маніфесті «Звільнення від шкіл» (1971). В оптиці Ілліча школа деградувала до статусу догматичної церкви модерної епохи. Вона здійснює систематичну епістемологічну підміну: справжня освіта підміняється формальною сертифікацією (диплом стає вагомішим за реальну компетенцію), а процес осягнення істини редукується до механічного проходження нормативної програми. Інституція монополізує право на продукування знання, відчужуючи його від суб'єкта та перетворюючи на об'єкт бюрократичного обміну.

Таким чином, Коменський фіксує історичну мить конституювання великої освітньої машини. Його проєкт не є зрадою ідеалів Просвітництва; це спроба їхньої тотальної інституційної матеріалізації. Проте ціною цієї універсалізації стала незворотна стандартизація суб'єкта. Сучасна криза освіти полягає в тому, що суспільство продовжує функціонувати всередині дисциплінарної машини, яка вичерпала свій історичний сенс. Архітектоніка контролю залишається незмінною, проте індустриального світу, який потребував цих «ідеальних виконавців», більше не існує. Постіндустріальна реальність вимагає екзистенційної гнучкості та автономії мислення, натомість школа за інерцією продовжує відтворювати жорсткість та конформізм. Апарат працює вхолосту, виштовхуючи суб'єктів у простір соціальної непевності. Ключова філософська проблема сучасності полягає не в історичній оцінці правоти Коменського, а в спроможності подола-

ти інерцію дисциплінарного конвеєра, який давно втратив свою телеологічну виправданість, продовжуючи функціонувати лише завдяки власній інституційній масі¹³⁹.

Храм науки і самотності

Епоха Модерну не зводиться до функціонування суцільної інструментальної машини; у її структурі іманентно закладені простори епістемологічної тиші, де логіка конвеєра та утилітарного прибутку тимчасово призупиняється. На противагу дисциплінарній масовій школі, класичний університет у гумбольдтівському сенсі постає як спроба захистити автентичне мислення від тотальної індустріалізації. Модерна раціональність ніби усвідомлює власну руйнівну небезпеку і конструює інституцію, покликану цю небезпеку стримувати.

Історичний контекст тут має визначальне значення. Заснування Берлінського університету (1810) відбувається в ситуації глибокої геополітичної та екзистенційної кризи Пруссії після поразок від наполеонівської армії. Компенсація територіальних та мілітарних втрат мала здійснитися через безпрецедентне нарощування духовного та інтелектуального капіталу нації.

Цей інституційний проєкт очолює Вільгельм фон Гумбольдт. У своєму програмному тексті «Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів» (1810) він артикулює парадоксальний принцип: університет слугує державі найефективніше саме тоді, коли зберігає абсолют-

¹³⁹ Інституційна інерція призводить до парадоксальної ситуації: освітня система продовжує інтенсивно готувати суб'єктів до ефективного функціонування в межах тієї соціальної парадигми, яка вже безповоротно відійшла в минуле.

ну автономію від її безпосередніх прагматичних запитів. Він генерує ту духовну енергію, яку неможливо стимулювати фінансово чи здобути силою зброї. Ідеолог цього процесу Фрідріх Шляєрмахер у «Думках про німецькі університети» (1808) доповнює цю інтенцію, наполягаючи на «негативній» ролі держави щодо академічної сфери: влада зобов'язана забезпечити матеріальну інфраструктуру і тотально відсторонитися¹⁴⁰. Лише в умовах радикальної ізоляції від ринкової кон'юнктури та політичного диктату здатна конституюватися наука (*Wissenschaft*) — не як набір прикладних знань, а як суверенний, безкорисливий епістемологічний процес.

Гумбольдт запроваджує засадничу формулу, що стає нормативним ідеалом академічної традиції: єдність дослідження та викладання (*Einheit von Forschung und Lehre*). Цей принцип радикально деконструє шкільну дидактичну схему. Професор перестає бути простим ретранслятором готових істин; він діє як дослідник, що перебуває на епістемологічному фронтірі невідомого, здійснюючи акт мислення

¹⁴⁰ Наскільки радикальним був цей жест «забезпечення інфраструктури» в реальності? Щоб це зрозуміти, треба поглянути на стан Пруссії у 1810 році. Після нищівного розгрому від Наполеона (битви під Єною та Ауерштедтом) країна втратила половину своєї території і була обкладена гігантськими репараціями. Державна скарбниця була абсолютно порожньою. Прагматична логіка виживальника підказувала: кожну вільну монету треба витратити на таємне виробництво гармат або виплати французам. Натомість король Фрідріх Вільгельм III робить абсолютно нелогічний крок. Проголосивши, що «державна мусить компенсувати духовними силами те, що вона втратила фізично», він віддає під новий університет не якесь закинуте складське приміщення, а розкішний королівський палац принца Генріха (*Palais des Prinzen Heinrich*) на головній вулиці Берліна Унтер-ден-Лінден. Збанкрутіла монархія виділяє колосальні бюджети на наймання зіркових професорів (Фіхте, Шляєрмахера), юридично гарантуючи їм *Lehrfreiheit* — абсолютну свободу викладання, куди не мав права втручатися жоден королівський цензор. Це був безпрецедентний історичний прецедент: держава, що стояла на краю прірви, віддала свій центральний палац філософам і дозволила їм робити там усе, що заманеться. І саме ця інституційна безкорисливість врешті-решт перетворила Німеччину на головну наукову наддержаву XIX століття.

в реальному часі, з усіма іманентними цьому процесу ваганнями та ризиками помилок. Студент, своєю чергою, позбавляється статусу пасивного реципієнта чи клієнта, набуваючи ідентичності молодшого партнера у спільному пізнавальному пошуку.

Звідси впливають класичні академічні свободи: свобода викладання (*Lehrfreiheit*) та свобода навчання (*Lernfreiheit*). Їхнім онтологічним підґрунтям слугує концепт «самотності та свободи» (*Einsamkeit und Freiheit*). У гумбольдтівській парадигмі суб'єкт наділяється екзистенційним правом на інтелектуальне блукання. Університет мислиться як простір радикальної темпоральної повільності. Його архітектурною метафорою є не виробничий цех, а тиша бібліотеки. Тут легітимізується право витратити роки на проблему, яка не має жодної очевидної утилітарної користі (*Nutzen*). Парадоксальним чином саме ця свідома відмова від вимоги негайної ефективності уможливила становлення модерної фундаментальної науки, де найбільш значущі відкриття виникали саме там, де комерційна доцільність була винесена за дужки.

Філософську легітимацію цієї інституційної моделі здійснив Іммануїл Кант у своєму трактаті «Суперечка факультетів» (1798). Здійснюючи структурний поділ на «вищі» факультети (теологічний, юридичний, медичний), що інструментально обслуговують прямі запити влади та соціуму, і «нижчий» (філософський), Кант наділяє останній функцією інституційної совісті. Позбавлений адміністративної влади, філософський факультет зберігає суверенне право здійснювати критичний суд над самою владою від імені істини. Істина принципово не може детермінуватися міністерським наказом; влада оперує силою, натомість філософія оперує критерієм.

Паралельно в англосаксонському інтелектуальному

ландшафті кардинал Джон Генрі Ньюмен у праці «Ідея університету» (1852) вибудовує захисний дискурс проти перетворення освітнього простору на фабрику. Запроваджуючи концепт вільної освіти (*liberal education*), Ньюмен стверджує іманентну, аутотелічну цінність знання. Університет існує не задля продукування вузькопрофільних інженерів чи юристів, а задля цілісного формування інтелекту. Якщо Гумбольдт артикулює академічний ідеал через категорію науки (*Wissenschaft*), то Ньюмен оперує категорією культури (*culture*), утворюючи таким чином двоєдиний фундамент класичного європейського університету.

1968

Класична гумбольдтівська модель університету конститувалася як амбітна відповідь на фундаментальний виклик епохи Модерну: спроба органічно синтезувати абсолютну свободу мислення з жорсткою інституційною формою, зберігши автономію духу в лещатах державного порядку. У своїй ідеальній, нормативній артикуляції ця модель презумувала нерозривну єдність дослідницького та навчального актів, внутрішню суверенність професури та студентства, а головне — концептуалізувала університет як топос автентичного формування особистості, а не як утилітарний транслятор готових масивів інформації. Проте впродовж XX століття ця архітектоніка зазнає глибокої, незворотної онтологічної мутації.

З тотальною демократизацією доступу до вищої освіти університет безповоротно втрачає статус елітарної епістемологічної спільноти, входячи у фазу масифікації. Простір, що від початку проєктувався як територія безумовної інтелектуальної свободи, неухильно інкорпорується в прагма-

тичну логіку індустріального суспільства. Університетська інституція редукується до статусу гвинтика в глобальній системі виробництва — виробництва не так матеріальних благ, як стандартизованих компетенцій, формальних дипломів та соціальних функцій. Замість плекання суверенного суб'єкта, академічний апарат переорієнтовується на масове відтворення функціональних елементів, необхідних для безперервної роботи системи.

Ця інституційна деградація отримала вичерпне концептуальне осмислення в межах критичної теорії. Герберт Маркузе переконливо доводить, що пізньоіндустріальне суспільство володіє феноменальною здатністю асимілювати навіть найрадикальніші опозиційні дискурси, стерилізуючи їхній критичний потенціал. Формується так звана «одновимірна людина» — суб'єкт, чий горизонт мислення та екзистенційних потреб жорстко детермінується параметрами панівної системи, яка принципово не залишає легітимного простору для тотального заперечення (Маркузе, *Одновимірна людина*, 1964). У цій парадигмі університет остаточно втрачає функцію локусу критичної рефлексії, мутуючи в досконалий механізм соціальної та економічної адаптації.

Саме в цій точці максимального інституційного тиску ви-зріває екзистенційна напруга, яка у 1968 році проривається у формі відкритого конфлікту. Синхронні студентські рухи, що паралізують академічні простори Франції, Німеччини, Італії та США, не є спорадичним спалахом соціального невдоволення. Вони постають як симптом значно глибшої епістемологічної кризи — колапсу університету як інституції, що зрадила власний ідеал. Студентство повстає не проти партикулярних адміністративних директив чи застарілих навчальних програм; об'єктом тотального сумніву стає сам модус існування академічної машини.

Аналізуючи феноменологію подій травня 1968 року, Ален Турен слушно наголошує, що в осерді цього вибуху лежить засадничий конфлікт між системою та суб'єктом. Система іманентно прагне до тотальної інтеграції, упорядкування та математичної передбачуваності; натомість суб'єкт артикулює категоричний запит на смисл, свободу та право на автономну історичну дію (Турен, *Травневий рух: бунт і реформи*, 1971). Університет, телеологічно призначений бути простором розгортання суб'єктності, на практиці виявився найефективнішим репресивним інструментом системи. Саме усвідомлення цієї цинічної інверсії і спровокувало соціальний розлам.

Показово, що цей спротив розгортався не лише в політичній, але й у глибоко екзистенційній площині. Академічна молодь повстала проти феномену тотального відчуження, проти інструментальної формалізації знання, проти редукції живого освітнього акту до механістичної технічної процедури. Це була вимога повернення автентичного смислу — такого смислу, який неможливо імперативно спустити згори по бюрократичній вертикалі, а який здатен кристалізуватися виключно в акті вільної інтерсуб'єктивної взаємодії. Відтак, 1968 рік слід інтерпретувати як момент радикальної реанімації запиту на суверенну людську суб'єктність.

Цей екзистенційний запит знаходить своє бездоганне теоретичне оформлення у критичній педагогіці, передусім у текстах Паулу Фрейре. Його концепція освіти як практики звільнення безкомпромісно протиставляється репресивній «банківській моделі», де знання розглядається як відчужений капітал, що механічно депонується у свідомість пасивного, об'єктивованого учня (Фрейре, *Педагогіка пригноблених*, 1968). В оптиці Фрейре автентична освіта є безперервним процесом діалогічного пізнання, де суб'єкти

спільно конструюють епістемологічну реальність, а не слугують трансляторами заданих ідеологічних структур. Педагогіка вилучається з арсеналу інструментів системної адаптації і перетворюється на радикальну технологію онтологічного звільнення.

У цьому філософському контексті 1968 рік фіксується як точка неподоланного розриву між двома парадигмами. З одного полюса височіє університет як інституційна мегамашина, чий алгоритм функціонування підпорядкований неоліберальній ефективності, стандартизації та контролю. З іншого полюса проступає ідеал освіти як простору радикальної відкритості, діалогу та феноменологічної непередбачуваності. Ця епістемологічна прірва не була ліквідована; вона продовжує генерувати високовольтну напругу в усьому сучасному освітньому ландшафті.

Парадоксально, але цей онтологічний злам відбувається саме в момент найвищої історичної капіталізації університету. Безпрецедентна масовість, досконала бюрократизація, щільна інтеграція в глобальні економічні та політичні ланцюги — усе це конструювало міцну ілюзію непохитної інституційної стабільності. Проте ця стабільність виявилася фатально крихкою саме тому, що її фундаментом слугувало систематичне придушення суб'єктності. Досвід 1968 року оприявнив засадничу істину: жодна, навіть найдосконаліша соціальна чи академічна система не здатна остаточно анігілювати потенцію до екзистенційного бунту.

Цей історичний прецедент має фундаментальне значення для герменевтики сучасності. Більшість процесів, що визначають сьогоднішній день — перманентна криза класичного університету, гарячковий пошук альтернативних освітніх форм, експансія неформальних педагогік — мають своє концептуальне коріння саме в тому хронотопі. Критична пе-

дагогіка, що активно розвивається в поствибуховий період, є не випадковим інтелектуальним трендом, а єдино можливою екзистенційною відповіддю на структурну трансформацію глобального освітнього поля.

У цьому сенсі події 1968 року виконують функцію історичного та філософського мосту між класичною епістемою та сучасністю. Вони засвідчують: гумбольдтівський ідеал не зникає в небуття, проте він потребує радикального, болісного переосмислення. Інтелектуальна та академічна свобода більше не може вважатися гарантованою самою наявністю інституційних стін; відтепер вона має щоденно, безперервно відтворюватися через індивідуальні практики, через інтерсуб'єктивну взаємодію та через акти усвідомленого опору.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що бунт 1968 року виходить за межі суто політичної історії, постаючи як глибокий філософський симптом. Він маніфестує принципову неможливість повної редукції освітнього акту до механістичного функціонування системи. В онтологічному ядрі освіти назавжди закладена вібрація напруги між порядком і свободою, між жорсткою структурою та живою суб'єктністю. І саме ця нездоланна напруга детермінує логіку її подальшого розгортання.

Якщо гумбольдтівський університет був наївною спробою примирити ці полюси в абсолютній інституційній гармонії, то 1968 рік брутально засвідчив: така гармонія є ілюзорною та нежиттєздатною. Віднині освіта мислиться не як завершена, статична форма, а як турбулентне поле перманентного конфлікту та безперервного концептуального переосмислення. І саме в цьому розірваному полі формується той сучасний суб'єкт, до детального феноменологічного аналізу якого ми неминуче переходимо далі.

Наглядач і каратель

Епоха Модерну характеризується фундаментальною волею до тотального впорядкування реальності. Після запровадження індустріального конвеєра (у парадигмі Коменського) та конституювання простору епістемологічної тиші (у моделі Гумбольдта) раціональність здійснює наступний логічний крок: вона винаходить технології мікроуправління людським тілом. Цей контроль здійснюється не через архаїчні інструменти прямого фізичного насильства (які виявляються економічно та політично неефективними), а через витончену систему просторових диспозицій, темпоральних розкладів, нормативного оцінювання та тілесної муштри. Саме в цій точці освітня інституція остаточно інтегрується в структуру Влади, де дискурси «навчання» та «покарання» виявляють свою приховану онтологічну спорідненість.

Цей епістемологічний зсув найбільш радикально діагностує французький мислитель Мішель Фуко у своєму класичному дослідженні «Наглядати й карати: Народження в'язниці» (1975). Його засаднича теза здійснює жорстку деконструкцію ліберально-гуманістичного міфу: Фуко проблематизує позірну очевидність того факту, що в'язниці структурно нагадують заводи, школи, казарми та лікарні, які, своєю чергою, є ізоморфними в'язницям.

Попри очевидну відмінність їхніх соціальних функцій (лікувати, навчати, карати чи виробляти), усі ці інституції об'єднує спільна операційна технологія — дисципліна. Дисциплінарна влада функціонує на рівні «мікрофізики»: вона оперує не абстрактними ідеологічними макронаративами, а найдрібнішими елементами людської тілесності — позами, жестами, просторовими переміщеннями та фокусом погляду. Школа більше не застосовує репресивних театралізова-

них покарань (як-от страти на ешафоті); вона здійснює тиху, методичну нормалізацію. Її метою є не фізичне знищення суб'єкта, а переформатування його волі.

Для ілюстрації цього переходу Фуко звертається до історичної генеалогії військової муштри. Якщо в XVII столітті солдатський статус визначався природними соматичними даностями (фізичною силою, тілесною конституцією), то з другої половини XVIII століття солдата починають цілеспрямовано конструювати. Новобранця інтегрують у складну систему біомеханічних приписів: він засвоює нормативну поставу, специфічну моторику кроку, правила поведінки зі зброєю. Із аморфного біологічного матеріалу влада виліплює функціональний «живий автомат». Шкільна інституція діє за аналогічним алгоритмом: вона вилучає дитину з природного стану і трансформує її на учня — суб'єкта, здатного до тривалої тілесної нерухомості та абсолютної концентрації уваги, що з біологічного погляду є актом радикального примусу¹⁴¹.

Архітектурною метафорою та ідеальною моделлю цієї логіки стає Паноптикум (*Panopticon*) — проєкт пенітенціарної установи, розроблений британським утилітаристом Джеремі Бентамом (1791). Просторова концепція Паноптикуму ґрунтується на принципі асиметрії видимості: центральна вежа наглядача оточена кільцевою структурою ізольованих камер. Завдяки системі освітлення наглядач володіє можливістю тотального контролю над в'язнями, тоді як самі в'язні (через затемнення вікон вежі) принципово позбавлені можливості бачити наглядача.

Екзистенційний ефект цієї просторової диспозиції є тоталь-

141 Примус до тривалої тілесної статичності є фундаментальним актом насильства над природною людською моторикою, проте він абсолютно необхідний для формування дисциплінованого суб'єкта індустріальної епохи.

літарним: оскільки суб'єкт ніколи не має певності, чи спрямований погляд влади на нього саме в цей момент, він змушений постійно підтримувати нормативну поведінку, інтерпретуючи нагляд як перманентний. Відбувається інтеріоризація контролю: зовнішній наглядач стає непотрібним, адже його функцію перебирає на себе сам суб'єкт, перетворюючись на власного внутрішнього поліцейського¹⁴². Фуко переконливо демонструє, що сучасний шкільний клас є класичним паноптичним простором: позиція вчителя за кафедрою (вежа), функціонування класного журналу (система досьє) та публічне оголошення оцінок (рейтингування) утворюють єдиний механізм. Так продукується «слухняне тіло» (*corps docile*) — тіло, економічна корисність якого прямо пропорційна його політичній покірності¹⁴³.

Ця аналітика органічно доповнюється марксистською оптикою Луї Альтюссера, розгорнутою в есеї «Ідеологія та ідеологічні апарати держави» (1970). Альтюссер концептуалізує школу як домінуючий ідеологічний апарат держави (ІАД) епохи Модерну, що перебрав на себе функції, які в

¹⁴² Наскільки буквальною була ця «інтеріоризація»? У своїх оригінальних кресленнях Паноптикуму Джеремі Бентам приділив маніакальну увагу вікнам центральної вежі. Він розробив складну систему жалюзі та дзеркал, щоб жоден промінь світла не міг видати силует наглядача. Більше того, Бентам із гордістю писав, що найвищим тріумфом цієї архітектурної машини є момент, коли вежа... абсолютно порожня. Оскільки в'язень технічно не здатен верифікувати наявності погляду, система продовжує бездоганно працювати навіть тоді, коли наглядач іде додому спати. Влада буквально відокремлюється від конкретної людини і переходить у саму геометрію простору. В'язень, паралізований власною невпевненістю, починає сам виконувати роботу відсутнього ката — він дисциплінує себе просто про всяк випадок. Бентам пишався тим, що винайшов механізм управління, який майже не потребує фінансових витрат на зарплати охоронцям, адже страх у голові суб'єкта працює безкоштовно і цілодобово.

¹⁴³ Класична ситуація виклику до дошки чи очікування оцінки становить собою мікромодель паноптичного жаху, де суб'єкт повністю беззахисний перед оцінюючим поглядом інституційного авторитету.

попередні епохи виконувала церква. Інституція утримує індивідів у своєму просторі впродовж тривалого періоду не стільки заради трансляції об'єктивних наукових знань, скільки задля інсталяції навичок поваги до наявного соціально-економічного порядку. Школа відтворює класову структуру суспільства, формуючи індивідів або як функціональну робочу силу, або як агентів управління та експлуатації.

Окремим, вкрай потужним механізмом влади виступає процедура іспиту, яку Фуко визначає як «церемонію об'єктивації». Іспит синтезує дві базові дисциплінарні техніки: ієрархічний нагляд (погляд, що фіксує) та нормалізуючу санкцію (покарання, що виправляє). Процедура оцінювання здійснює радикальну редукцію: жива, унікальна суб'єктивність трансформується у формалізоване «досє», об'єкт для вимірювання та класифікації. Екзистенційний вимір індивіда підміняється його кількісним показником успішності. Істина про суб'єкта відчужується від нього самого і стає власністю бюрократичного апарату. Це момент остаточного утвердження бюрократії як системи управління людьми за допомогою документації¹⁴⁴.

На наступному етапі шкільна інституція інтегрується у простір біополітики. У лекційному курсі «Потрібно захищати суспільство» (1976) Фуко аналізує механізми влади, спрямовані вже не на окреме тіло, а на популяцію загалом. Школа оперує масовими статистичними даними, віковими нормами та кривими нормального розподілу. Здійснюючи селекцію на «обдарованих» та «девіантних», система реалізує приховану форму соціальної євгеніки. Влада ухвалює безапеляційні рішення щодо розподілу життєвих шансів та соці-

¹⁴⁴ Делегування визначення власної цінності кількісному бюрократичному показнику є найвищою формою екзистенційного відчуження в умовах модерних інституцій.

альної маргіналізації суб'єктів.

Завершення цієї епістемологічної траєкторії фіксує Жиль Дельоз у своєму прогностичному тексті «Післямова до товариств контролю» (1990). Дельоз артикулює тезу про вичерпання історичного ресурсу епохи дисципліни (архітектури закритих просторів: в'язниць, заводів, шкіл). Сучасність здійснює транзит до «суспільства контролю», де фізичні мури замінюються цифровими паролями доступу, а дискретні процедури іспитів — безперервним моніторингом у режимі реального часу¹⁴⁵.

У цій новій парадигмі концепт «навчання впродовж життя» (*lifelong learning*) розкриває свій темний вимір: він означає неможливість остаточного звільнення. Суб'єкт перебуває у стані перманентної недостатності, вічної невідповідності мінливим ринковим критеріям. Традиційна школа-в'язниця з її чіткими просторово-часовими межами поступається місцем школі-мережі, де функцію паноптичного наглядача перебирає на себе повсюдно присутній алгоритм. Ілюзія абсолютної просторової мобільності приховує факт тотального

¹⁴⁵ Тут наївні апологети «цифрового кочівництва», вільного графіка та гнучкого «навчання впродовж життя» (*lifelong learning*) неодмінно святкуватимуть перемогу, заявляючи, що руйнування стін школи чи офісу наразі принесло суб'єкту омріяну автономію. Для них можливість слухати лекцію на пляжі чи працювати з кав'ярні — це апогей емансипації. Але їхня логіка демонструє різочу філософську короткозорість: вони наївно плутають невидимість повідця з його відсутністю. Класичне дисциплінарне суспільство, попри всю свою жорсткість, залишало людині шанс на вихід: дзвінок із заводу чи школи означав чітку просторово-часову межу, за якою починалася зона приватності. Натомість суспільство контролю скасовує саму лінію фронту. Сучасний «вільний» студент чи фрилансер, радіючи демонтажу фізичних мурів, добровільно імплантує наглядача у власну кишеню (смартфон) та власну психіку. Їхнє розхвалене «навчання впродовж життя» на практиці обертається станом нескінченного іспиту, перманентного випробувального терміну, де ти ніколи не є достатньо компетентним. Вони не звільнилися від матриці примусу; вони просто стали її аутсорсерами, перебравши на себе всі витрати на власне утримання і називаючи цю тотальну самоексплуатацію «свободою».

цифрового контролю¹⁴⁶.

Шкільний інститут епохи Модерну не просто забезпечив масову грамотність; він виробив у нас звичку до тотальної видимості, вимірюваності та функціональної покірності. Сучасний ентузіазм щодо впровадження біометричних технологій (на кшталт систем розпізнавання облич) чи тотальної освітньої аналітики свідчить лише про подальше вдосконалення паноптичної матриці — тепер уже в її цифровій, безшовній та іманентній формі¹⁴⁷. Оскільки простір свободи конститується лише там, де пролягають межі нагляду, сучасна експансія технологій контролю ставить під загрозу саму можливість збереження автономної суб'єктивності.¹⁴⁸

146 Детериторіалізація контролю означає, що владний вплив більше не локалізований у стінах конкретної установи; він імплементований у самі засоби комунікації, супроводжуючи суб'єкта в будь-якій точці простору.

147 Тут індустріальні євангелісти EdTech та апологети «дата-керованої освіти» неодмінно здіймуть лемент, переконуючи нас, що збір цифрових слідів, трекінг очей чи аналіз емоцій за допомогою ШІ — це зовсім не нагляд, а найвищий прояв педагогічної емпатії та інструмент «гіперперсоналізації». Мовляв, система просто допомагає вчасно виявити втрату концентрації та адаптувати матеріал під потреби індивіда. Проте за цією цукровою риторикою турботи ховається тоталітарна мутація, перед якою блякне навіть класичний Паноптикум. У дисциплінарному просторі Бентама-Фуко суб'єкт завжди зберігав за собою останній рубіж опору — право на *внутрішню* непрозорість, на приховану думку чи ненависть до наглядача. Сучасні ж техно-утопісти прагнуть скасувати саму можливість когнітивної тіні. Вони патологізують нудьгу, відволікання та блукання думок, не здатні збагнути, що саме в цих «непродуктивних» сліпих зонах визріває справжня суб'єктність. Те, що вони називають «персоналізацією», є насправді безпрецедентною колонізацією внутрішнього життя: зведенням людини до прозорого потоку нейробіологічних реакцій, де поліцейський моніторинг цинічно упакований в обгортку преміум-сервісу.

148 Опір системі тотальної видимості можливий лише через свідоме культивування зон непрозорості, вилучення себе з-під впливу алгоритмічного моніторингу та відмову від добровільної генерації цифрових слідів.

Фабрика нації

Проект Модерну, послідовно опанувавши технології управління тілесністю (через мікрофізику дисципліни Фуко) та раціональністю (через інституційну програму Коменського), у XIX столітті постає перед новим, грандіозним завданням: встановленням контролю над соціальною уявою. Саме в цей історичний момент освітній інститут остаточно втрачає презумпцію епістемологічної нейтральності. Школа конституюється як потужна інфраструктура з виробництва не лише об'єктивного знання, але передусім — ідентичності та політичної належності. Відтепер фокус освітнього впливу зміщується з площини когнітивної (що саме знає індивід) у площину онтологічну (ким саме він себе усвідомлює).

Нація не виникає стихійно з біологічного субстрату чи географічного детермінізму. Її онтологія ґрунтується на принципі перманентної реплікації. Вона конституюється через щоденне візуальне споживання стандартизованих символів, синхронне засвоєння єдиних історичних наративів та ритуальне відтворення державних гімнів. З огляду на це, Бенедикт Андерсон у своєму класичному дослідженні «Уявлені спільноти» (1983) визначає націю як феномен уявлений — не в сенсі фіктивності, а в сенсі її концептуальної сконструйованості в межах колективної свідомості. Індивід об'єктивно позбавлений можливості вступити в безпосередню фізичну комунікацію з усіма членами своєї національної спільноти, проте завдяки системі масової освіти та медіа він здобуває здатність уявити цю екзистенційну єдність. Школа виступає головним механізмом конструювання цієї уяви, де підручник історії функціонує як світський катехізис, що жорстко демаркує символічні кордони між «своїми» (героями) та «чу-

жими» (ворогами)¹⁴⁹.

Цей процес має суворе соціоекономічне обґрунтування. Ернест Геллнер у праці «Нації та націоналізм» (1983) доводить, що індустріальне суспільство іманентно потребує глибокої культурної та лінгвістичної стандартизації. Функціонування фабрики чи масової армії є неможливим в умовах діалектної фрагментації. Відтак, система масової освіти діє як потужний гомогенізуючий апарат, що трансформує гетерогенну етнографічну масу на стандартизовану спільноту лояльних громадян¹⁵⁰.

У цьому контексті симптоматичною постає фігура німецького філософа Йоганна Готліба Фіхте. Його «Промови до німецької нації» (1808), виголошені в умовах наполеонівської окупації та тотальної політичної дезінтеграції німецьких земель, артикують радикальну епістемологічну настанову: військова поразка має бути компенсована перемогою в освітньому просторі. Фіхте формулює мету педагогіки з граничною жорсткістю: освіта покликана знищити саму можливість свободи волі, сформувавши суб'єкта таким чином, аби його інтенції абсолютно і безумовно збігалися з інтенціями Нації. Педагогіка інструменталізується, перетворюючись на зброю; школа стає простором превентивного виграшу війни через конструювання покоління, онтологічно нездатного до політичної зради.

Механіку цього процесу блискуче експлікує Юджин Вебер у дослідженні «З селян у французів» (1976). Всупереч ре-

149 Механізм конструювання уявленої спільноти вимагає тривалої та систематичної індоктринації, що здійснюється через стандартизовані освітні ритуали та уніфіковані тексти.

150 Процес гомогенізації передбачає неминуче насильство над локальними ідентичностями задля формування універсального суб'єкта, здатного до ефективної комунікації в межах індустріальної мегамашини.

троспективним ілюзіям про споконвічну єдність французької нації, у середині XIX століття значна частина населення не володіла французькою мовою, послуговуючись локальними діалектами. Шкільна система здійснила масштабну внутрішню колонізацію країни. Знаковим інструментом цього процесу стала практика «символу» (*le symbole*) — дерев'яного бруска, який вішали на шию учневі за використання рідної мови. Звільнення від цього стигматизуючого знака вимагало акту доносу на іншого учня. Ця технологія інстальювала в суб'єкта не лише нормативну лінгвістичну компетенцію, але й глибинне почуття сорому за власну первинну ідентичність¹⁵¹.

П'єр Бурдьє у праці «Мова і символічна влада» (1991) концептуалізує цю ситуацію: вчитель виступає не просто як дидакт, а як повноважний «державний чиновник мови», наділений правом здійснювати символічне насильство¹⁵².

Український історичний досвід у цьому контексті постає як гранично чистий експеримент. Для бездержавної нації освітній простір ніколи не функціонував як нейтральна зона обміну об'єктивними знаннями; він незмінно конституював-

¹⁵¹ Наскільки глибоко конструювався цей сором, яскраво свідчить офіційна візуальна політика французьких шкіл Третьої республіки. У класах Бретані, Окситанії та інших регіонів на стінах масово розвішували стандартні державні таблички з правилами поведінки. Найвідоміший задокументований напис на них проголошував: «*Il est interdit de cracher par terre et de parler breton*» («Заборонено плювати на підлогу і розмовляти бретонською»). Цей лінгвістичний припис не був випадковим: державна машина свідомо прирівняла використання рідної (материнської) мови до антисанітарії, некультурності та брудної фізіологічної звички. Дитина з раннього віку засвоювала чітке рівняння: її первинна ідентичність — це щось таке ж відразливе і тваринне, як слина на підлозі громадського закладу. Відтак перехід на стандартизовану французьку мову сприймався не просто як освітній акт, а як єдиний спосіб очищення і здобуття статусу повноцінної людини.

¹⁵² Володіння монополією на мовну норму тотожне володінню монополією на саму реальність; мова виступає як найтонший і водночас найжорсткіший інструмент біополітичного контролю.

ся як поле інтенсивної політичної боротьби. Освіта існувала в режимі жорсткої бінарної опозиції: вона була або інструментом імперської асиміляції (спрямованої на тотальну елімінацію національної пам'яті), або інфраструктурою підпільного опору (через діяльність неформальних товариств та самвидав). У цьому екзистенційному напруженні викристалізувалися три антагоністичні стратегії виживання, що й досі визначають парадигмальний вибір української освіти.

Перша стратегія пов'язана з іменем Дмитра Донцова, котрого можна умовно визначити як українського Фіхте. Це стратегія тотальної мобілізації в умовах «обложеної фортеці». Аналізуючи поразку визвольних змагань, Донцов формулює висновок про згубність гуманістичної м'якості. Його педагогічна концепція ґрунтується на апології волі та творчого насильства заради виживання нації. Школа в цій оптиці уподібнюється до духовної казарми, покликаної продукувати не рефлексуючого інтелектуала, а суб'єкта безумовної дії. Історичний наратив функціонує тут як героїчний міф, а не як простір критичного аналізу. Цей шлях забезпечує високий рівень дисциплінарної мобілізації, проте неминуче містить загрозу скочування до тоталітарного типу свідомості, що нівелює свободу індивіда заради сили абстрактного цілого.

Друга стратегія артикульована Михайлом Драгомановим. Її можна визначити як стратегію європеїзації та відкритих горизонтів. Драгоманов діагностує екзистенційну загрозу не лише в зовнішній імперській агресії, але й у внутрішньому інтелектуальному ізоляціонізмі («хуторянстві»). Освіта для нього — це насамперед антидот проти провінційності. Нація не конститується як абсолютна самоціль; вищим благом проголошується свобода особистості та її інтеграція в універсальний цивілізаційний процес. Націоналізм, позбавлений відкритості до Іншого, приречений на епістемологічну

деградацію. Ця стратегія стверджує ідеал інтелектуальної чесності, хоча в умовах гострої мілітарної загрози вона часто маркується опонентами як надмірно космополітична.

Третя стратегія, репрезентована Іваном Франком, є найважчою для імплементації, оскільки вимагає постійного критичного зусилля. Франко відкидає як сліпий волюнтаризм Донцова, так і ліберальний оптимізм Драгоманова. Нація для нього — це не біологічна даність чи трансцендентний дар, а виснажливий щоденний проєкт раціональної свідомості. Його педагогічний ідеал — це громадянин, наділений гострим критичним мисленням, здатний артикулювати гірку істину задля оздоровлення власної спільноти. Патріотизм у франківській парадигмі позбавлений афективної істеричності; він виявляється через системну інституційну працю: розвиток науки, економіки та права. Метою цієї освіти є формування політично зрілої нації, фундаментом якої є не емоційний порив, а раціональна відповідальність¹⁵³.

Сучасна українська ситуація, детермінована реальністю війни, перманентно хитає суспільство між цими трьома полюсами. Екзистенційна загроза спонукає до реактуалізації донцовської мобілізації, проте стратегічне виживання та збереження цивілізаційної суб'єктності можливе лише за умови інтеграції етичного та критичного імперативу Франка, що поєднує мілітарну стійкість із раціональністю будівничого.

Війни сучасності підтверджують незворотну істину: окупація фізичної території завжди починається з окупації смислового простору (що виявляється у негайній зміні шкільних програм агресором). Досвід Модерну застерігає: фабрика

153 Ця стратегія вимагає від суб'єкта колосальної екзистенційної витримки, оскільки вона позбавлена комфорту простих рішень та догматичних ілюзій.

нації володіє потужним потенціалом як до захисту суб'єктності, так і до її тотальної інструменталізації. Ключове філософське питання сучасної освіти полягає у визначенні базової онтологічної моделі: чи формуємо ми націю автономних громадян, для яких ідентичність є актом раціонального вибору, чи націю слухняних функціонерів, чия ідентичність зводиться до сліпої покори? Ця демаркаційна лінія пролягає не в кабінетах бюрократії, а безпосередньо в епістемологічному просторі кожного шкільного класу¹⁵⁴.

Homo oeconomicus

Проект Модерну, ініційований пафосом емансипації та утвердженню універсальної свободи, на етапі свого пізнього розгортання неминує редукується до тотальної прагматичної калькуляції. Після послідовного опанування технологій контролю над тілесністю (через дисциплінарні механізми), соціальною уявою (через конструювання нації) та раціональністю (через інституцію університету) в історичному просторі конституюється принципово новий антропологічний тип — людина як інвестиційний проєкт. Суб'єкт остаточно втрачає свої онтологічні виміри як політичний громадянин, трансцендентна сутність чи носій автономної культури; відтепер він концептуалізується винятково в категоріях економічного активу. Так відбувається генеза *Homo oeconomicus* — істоти, чия свідомість перманентно підпорядкована алгоритмам підрахунку власної утилітарної корисності. Відповідно, освітня парадигма зазнає радикальної трансформації: фундаментальне онтологічне запитання

¹⁵⁴ Кожен освітній акт, навіть найменш ідеологічно маркований, неминує містити у собі політичний вимір, оскільки він завжди здійснює легітимізацію певної картини світу.

«ким бути?» безповоротно витісняється суто економічним імперативом генерації доданої вартості¹⁵⁵.

Епістемологічне підґрунтя цього зсуву було закладено, хоч і без подібних інтенцій, у межах філософського прагматизму. Джон Дьюї у праці «Демократія та освіта» (1916) обґрунтував необхідність подолання академічного схоластизму через утвердження практичної значущості знання. Проте демаркаційна лінія між продуктивною практичністю та вузьким утилітаризмом виявилася вкрай крихкою. Дискурс «ефективності», запроваджений прагматизмом, латентно легітимізував цинічну інструменталізацію освітнього процесу, утвердивши норму, за якою знання, що не обіцяє безпосередньої прагматичної вигоди, автоматично маркується як епістемологічно зайве¹⁵⁶.

Ця тенденція досягає свого апогею в процесі універса-

¹⁵⁵ Як саме відбувся цей перехід від філософії до бухгалтерії на практиці? У 1913 році Френк Сполдінг, один із провідних шкільних адміністраторів США (суперінтендант шкіл у Ньютоні, Массачусетс), здійснив безпрецедентний на той час розрахунок. Надихнувшись ідеями фабричного тайм-менеджменту, він вирахував точну фінансову вартість однієї хвилини викладання кожного шкільного предмета. У своєму офіційному звіті він презентував таблицю, де математично доводив: одне заняття з давньогрецької мови коштує платникам податків 5,9 цента, тоді як заняття з англійської — лише 2,4 цента. З цього Сполдінг зробив суто алгоритмічний висновок: оскільки за ціну однієї хвилини Гомера можна «купити» більше двох хвилин практичного читання, античну літературу слід безжально викреслити з навчального плану. Він відкрито проголосив, що освітній процес має позбавитися таких «освітніх відходів» (educational waste). Цей задокументований історичний факт (який історик Раймонд Каллаган пізніше назве початком «культу ефективності») знаменує точку неповернення: це момент, коли цінність знання остаточно припинили вимірювати його здатністю конструювати свідомість, звівши її до прайс-листа у графі інвестиційних витрат.

¹⁵⁶ Первинна інтенція прагматизму, спрямована на подолання відчуження школи від реального життєсвіту, в умовах неоліберального капіталізму неминуче мутувала у вимогу жорсткого утилітарного обґрунтування будь-якого пізнавального акту.

лізації так званого принципу Парето (правила 80/20), який агресивно екстраполюється з корпоративного менеджменту на сферу людської екзистенції та освіти. Імплементация цієї суто оптимізаційної логіки (згідно з якою 20% зусиль детермінують 80% результату) до процесів формування особистості спричиняє антропологічну катастрофу. Імператив тотальної оптимізації вимагає редукції складних культурних текстів до функціональних резюме (*summary*) та зведення системного знання до набору фактів, необхідних для проходження тестів.

Проте сама сутність культури локалізується саме в тих 80% простору, які логіка ефективності відбраковує як «непродуктивні». Естетичний досвід¹⁵⁷, глибокі міжособистісні зв'язки (кохання, дружба) за визначенням є зонами радикальної економічної неефективності. Застосування оптимізаційної матриці до людської суб'єктивності дорівнює духовній лоботомії: елімінуючи сумніви, естетичну надмірність та екзистенційні паузи, ця логіка залишає по собі лише стерильний функціональний конструкт — ідеально оптимізованого біоробота, позбавленого онтологічної глибини¹⁵⁸.

Остаточний епістемологічний злам фіксується з появою теорії людського капіталу. Гері Беккер у своїй знаковій праці «Людський капітал» (1964) формулює гранично відверту максиму: освіта є формою капіталовкладення, а сама людина — матеріальним носієм цього капіталу. Легітимність навчального процесу визначається виключно показником рентабельності інвестицій (*ROI*). У цій оптиці людський жит-

157 Поезія – це 100% неефективності.

158 Тотальна раціоналізація міжособистісної комунікації та підпорядкування її критеріям тайм-менеджменту руйнує саму тканину автентичного співбуття, залишаючи замість неї лише мережу формальних транзакцій.

тесвіт алгоритмізується подібно до фінансової таблиці: дитинство стає етапом початкових інвестицій, університет — фазою капіталізації активів, а професійна діяльність — періодом монетизації. Будь-який інтелектуальний акт, що не конвертується у фінансовий еквівалент, розглядається як збиткова транзакція¹⁵⁹.

Вже згаданий раніше Мішель Фуко в лекційному курсі «Народження біополітики» (1979) здійснює глибинний аналіз цього феномену, діагностуючи появу неоліберального суб'єкта — «підприємця самого себе» (*entrepreneur of himself*). Суб'єкт більше не відчужує свою робочу силу на користь зовнішнього експлуататора; він інтеріоризує капіталістичну логіку, перетворюючись на мікропідприємство, що здійснює тотальну самоексплуатацію, розглядаючи власне тіло та інтелект як активи для управління. Найбільш руйнівним наслідком цієї диспозиції є повна ліквідація концепту соціальної відповідальності. Бідність чи соціальна маргіналізація більше не тлумачаться як системні дисфункції соціуму; вони кваліфікуються як особисті бізнес-провали індивіда, наслідок його неефективного самоменеджменту та недостатніх інвестицій у власний людський капітал. Неоліберальна парадигма освіти атомізує суб'єкта, залишаючи його наодинці з тягарем тотальної екзистенційної та економічної відповідальності.

Перехід до постіндустріального суспільства (за Данієлом Беллом) утверджує освіту як центральну індустрію виробництва знань. Проте Жан-Франсуа Ліотар у праці «Постмодерний стан» (1979) ставить діагноз епістемологічній природі цього знання: воно тотально підпорядковується принципу

159 Телеологія людського буття принципово не зводиться до логіки бізнес-проєкту; екзистенція має самоцінність, яка не підлягає кількісній монетизації.

перформативності (ефективності). Класичне філософське запитання «чи є це істинним?» остаточно витісняється ринковим імперативом «чи підлягає це комерціалізації?». Університет відмовляється від аутотелічного пошуку істини, перемикаючись на масове продукування компетентностей — квантифікованих навичок, придатних для негайного обміну на ринку праці¹⁶⁰.

Критичну деконструкцію цього процесу здійснює Майкл Еппл у дослідженні «Ідеологія і навчальний план» (1979). Еппл доводить, що риторика «людського капіталу» є глибоко ідеологічною і слугує камуфляжем для легітимізації класової нерівності. Маркетизація освіти не забезпечує рівних можливостей, а лише реплікує наявні соціальні ієрархії. Елітарні верстви купують доступ до преміального «людського капіталу» (що забезпечує відтворення статусу), тоді як маргіналізовані класи отримують доступ лише до базового функціоналу, необхідного для обслуговування еліти. Освітня система функціонує як симулякр чесної меритократичної конкуренції, приховуючи радикальну нерівність стартових умов.

Фундаментальна криза сучасності полягає не в тому, що освіта набула практичного спрямування, а в тому, що вона стала катастрофічно одновимірною. *Homo oeconomicus*, зведений до формули максимальної ефективності, — це суб'єкт, позбавлений онтологічної глибини, екзистенційної тіні та невідчужуваного права на непрагматичне блукання. Вилучення філософії та фундаментальної гуманітаристики з академічного простору (через їхню позірну «нерентабельність») призводить до елімінації темпоральності повільного мислення та права на епістемологічну помилку. Освітня па-

160 Ситуація, за якої академічна чи філософська цінність дисципліни вимірюється винятково її зарплатним потенціалом на ринку праці, свідчить про тотальний крах епістемологічної автономії університету.

радикала трансформується з практики «бути» на інструкцію «функціонувати».

Водночас історичний досвід доводить протилежне: найрадикальніші цивілізаційні зсуви та наукові парадигмальні прориви генерувалися саме в просторах, не підпорядкованих імперативу негайної економічної віддачі, де суб'єкт зберігав за собою розкіш безкорисливого інтелектуального споглядання¹⁶¹. Редукція феномену освіти до процесу нарощування капіталу становить собою акт антропологічної катастрофи. Коли освітній простір тотально колонізується логікою ринку, людина перестає розглядатися як абсолютна самоціль (за Кантом), деградує до статусу звичайного засобу — інструментального ресурсу, єдине призначення якого полягає в спалюванні у топці економічної мегамашини¹⁶². Фінальний колапс суб'єктності настає не в момент фізичної

¹⁶¹ Найяскравішим історичним доказом цієї тези є історія створення Інституту перспективних досліджень (IAS) у Принстоні. У 1930 році американський освітянин Абрагам Флекснер переконав меценатів профінансувати інституцію на абсолютно безпрецедентних і корпоративно «самогубних» умовах: там не мало бути студентів, розкладів, звітів про ефективність, дедлайнів чи будь-яких вимог щодо публікацій. Вчені отримували величезні зарплати виключно за те, щоб гуляти лісом і думати про що завгодно. Свою філософію Флекснер зафіксував у славетному есеї 1939 року з показовою назвою «Корисність марного знання» (*The Usefulness of Useless Knowledge*). Він стверджував, що одержимість негайною практичною вигодою паралізує людський дух і вбиває справжню науку. Ця «економічно абсурдна», позбавлена будь-якого менеджменту модель дала неймовірні результати. Саме в цих стінах, де ніхто не вимагав генерації доданої вартості, Альберт Ейнштейн та Курт Гедель мали розкіш роками вести неспішні розмови про природу часу, а Джон фон Нейман розробив математичну архітектуру сучасного комп'ютера — ту саму інновацію, яка сьогодні генерує трильйони доларів у глобальній економіці. Цей задокументований прецедент безапеляційно доводить: найбільші цивілізаційні та економічні прориви парадоксальним чином народжуються лише там, де суб'єкту гарантовано інституційне право на 100% неефективне і «марне» споглядання.

¹⁶² Застосування корпоративного терміна «людські ресурси» (*Human Resources*) оприявнює глибоку дегуманізацію: людина концептуалізується в одному ряду з сировинними матеріалами, які позбавлені суб'єктних прав і володіють лише ринковою вартістю.

смерті, а в тій точці, де людська екзистенція виявляється абсолютно тотожною власному професійному резюме.

Естетика

Просторовий вимір освітнього акту ніколи не є онтологічно чи ідеологічно нейтральним. Він функціонує не як пасивна декорація для трансляції знань, а як потужний диспозитив, що попередньо структурує ідентичність суб'єкта та детермінує його соціальну стратифікацію. Матеріальність середовища, його архітектоніка та інтер'єрні рішення конструюють імпліцитну естетику пізнання, яка здійснює свій формуючий вплив задовго до першого артикульованого слова викладача. Ще до моменту безпосереднього інтелектуального зусилля студент опиняється тотально зануреним у символічний конструкт університету.

У сучасній цифровій культурі цей символічний конструкт дедалі частіше кристалізується у феномені так званої «темної академії» (*dark academia*). Цей естетичний тренд, що концептуально оформився довкола роману Донни Тартт (*The Secret History*, 1992), пропонує радикальну романтизацію класичної традиції: напівтемні бібліотечні зали, готичні вітражі, латинські сентенції та візуальні маркери інтелектуального аристократизму. Університет репрезентується тут як герметичний орден, топос, де знання зберігає свій сакральний, майже магічний статус. За своєю природою ця естетика є глибоко меланхолійною. Вона постає як відчайдушна спроба реанімувати те, що Вальтер Беньямін визначив як ауру — унікальне феноменологічне відчуття «тут-і-тепер», невловимий подих автентичності (Беньямін, *Твір мистецтва в добу його технічної відтворюваності*, 1936). У світі тотальної диджиталізації, масових дистанційних курсів та безкінечно-

го тиражування інформації ця субкультура намагається симулювати ауру елітарності, конструюючи естетичний прихисток від профанної буденності.

Проте за цим ностальгійним фасадом приховується жорстка соціальна прагматика. Як переконливо довів П'єр Бурдьє (Бурдьє, *Відмінність*, 1979), естетичний смак іманентно функціонує як механізм символічної влади. Естетика рафінованої академічності працює як безжальний соціальний фільтр. Вона слугує магнітом для суб'єктів, які вже є носіями відповідного культурного капіталу, і водночас здійснює невидиму сегрегацію «чужинців», змушуючи їх відчувати власну онтологічну недоречність у цих уявних класичних просторах. Це витончена естетика виключення, що успішно капіталізує ілюзію належності до вищої інтелектуальної касты.

В українському історичному контексті розрив між цим рафінованим образом та об'єктивною дійсністю набуває гранично трагічного виміру. Тут естетика класичної освіти стикається не просто з викликами масифікації, а з досвідом тотального фізичного анігілювання. Освітній простір ґрунтовно виламується з меж дубових панелей; відтепер він інкорпорує сирість підземель, посічені уламками стіни та забиті фанерними щитами віконні отвори. Сакральна тиша читального залу безповоротно розривається акустичним терором сирени. На зміну романтизованому симулякру приходить нещадна естетика руїни.

Як зазначає британський феноменолог Ділан Трігґ (Trigg, *The Aesthetics of Decay*, 2006), руїна має здатність оголювати саму анатомію простору. Те, що було надійно сховане за гладким фасадом інституційної стабільності — тягар історії, абсолютна крихкість матерії, руйнівний плин часу — стає нестерпно видимим у процесі розпаду. Руїна не лише фіксує факт втрати; вона примушує суб'єкта споглядати матеріальність буття

без жодних захисних ілюзій. Вона позбавляє університет його аристократичних декорацій, залишаючи оголений бетон каркасів, який, суголосно думці Беньяміна, відкриває нову епістемологічну оптику: історія постає не як тріумфальний поступ розуму, а як катастрофа, що залишає по собі суцільні руїни.

Цей онтологічний зсув доцільно концептуалізувати як радикальний перехід від статичної естетики форми до динамічної естетики ситуації. Якщо симулятивна традиція фіксувала виключно зовнішню форму (нормативний дрескод, візуальну бездоганність підручників на столі), то український екстремальний досвід виводить на передній план сам модус події: акт читання з ліхтариком в умовах тотального блекауту чи лекцію, що розгортається в глухому коридорі за правилом двох стін. Естетика більше не детермінується попередньо заданими декораціями; вона викресується безпосередньо в процесі екзистенційного опору. Водночас українське студентство не відкидає романтичну візуальність остаточно. Часто ці патерни інструменталізуються як механізм психологічної компенсації — як символічний прихисток, форма ескапізму, спроба зберегти бодай крихку ілюзію нормальності посеред абсолютного хаосу. Вони монтують фрагменти свого понівеченого побуту в естетично бездоганні цифрові наративи, накладаючи фільтри меланхолії на об'єктивний жах війни.

Топологія освітнього простору безпосередньо формує сам спосіб буття суб'єкта. Класичний університет конструював ідентичність через занурення в ілюзорно стабільний, недоторканий світ. Натомість сучасний український ландшафт генерує принципово нову епістемологічну категорію — естетику життєстійкості (*resilience*). Це не естетика симетричної досконалості, а феноменологія витривалості. Це утвердження процесу, а не завершеності. Вона тотально

позбавлена інтелектуального снобізму. Її автентична краса оприявнюється не у вишуканості готичних склепінь, а в солідарній впертості продовжувати філософський семінар у момент зникнення електроенергії. Транзиція від симулякрів класичної академії до цієї нової, суворої естетики є актом остаточного інституційного та екзистенційного дорослішання. Освіта скидає з себе комфортні романтичні декорації минулого, віднаходячи свою жорстку, але беззаперечну істинність у спроможності тримати удар.

Що далі?

У XX столітті класичний ідеал університету зазнав катастрофічної девальвації. В умовах тоталітарних режимів німецька академічна спільнота нерідко зраджувала істину на користь ідеологічної кон'юнктури. Після Другої світової війни концептуальну ревізію ідеї університету здійснює Карл Ясперс. На руїнах Європи Ясперс стверджує: університет є не просто осередком науки, а передусім моральною формою життя — вільною спільнотою дослідників і студентів, об'єднаних безумовним зобов'язанням перед істиною¹⁶³.

¹⁶³ Як саме виглядала ця відданість істині в умовах тоталітарної катастрофи? Еталонним історичним прикладом є діяльність групи «Біла троянда» (Weiße Rose) у Мюнхенському університеті в 1943 році. Коли значна частина німецької академічної спільноти (включно з видатними мислителями на кшталт Мартіна Гайдегера) пішла на компроміс із нацизмом, перетворивши університет на інструмент державної ідеології, професор філософії та музикознавства Курт Губер і його студенти (зокрема Ганс і Софі Шолль) обрали інший шлях. Вони почали таємно друкувати й поширювати в стінах університету листівки із закликом до повалення диктатури. Коли їх викрило гестапо, під час показового процесу професор Губер не намагався виправдатися. У своїй останній промові перед винесенням смертного вироку він заявив, що діяв заради порятунку самої сутності німецького університету — повернення до ясного морального судження, безумовної істини та духовної свободи. Страта Губера та його студентів на гільйотині стала найвищим фізичним доказом тези Ясперса: справжній університет — це

Історичну глибину цій рефлексії надає американський історик Ярослав Пелікан у дослідженні «Ідея університету: Переосмислення» (1992), формулюючи блискучу епістемологічну максиму: традиція — це жива віра мертвих, тоді як традиціоналізм — це мертва віра живих. Університет утверджується як топос безперервного, живого діалогу з інтелектуальним спадком минулого.

У ситуації пізнього Модерну цей ідеал зазнає глибокої ерозії під системним тиском неоліберального ринку. Білл Рідінгс у своєму симптоматичному дослідженні «Університет в руїнах» (1996) констатує колапс гумбольдтівської парадигми. Пошук істини підміняється порожнім, позбавленим референта концептом «досконалості» (*excellence*).

Академічна свобода витісняється корпоративним менеджментом та кількісними показниками ефективності, а студент остаточно редукується до статусу клієнта. Університет трансформується з епістемологічного храму на транснаціональну корпорацію.

Реакцією на цю кризу стає концепт Жака Дерида, розгорнутий у лекції «Університет без умов» (2001). Дерида намагається зберегти залишки інституційного суверенітету, стверджуючи, що академічний простір має функціонувати як місце «безумовного опору». Це ексклюзивний топос у суспільстві, де зберігається безумовне право піддавати деконструкції будь-які авторитети: державу, економічні інститути і самі критерії істини. Це останній bastion, де акт мислення не зобов'язаний легітимізувати себе через утилітарну корисність¹⁶⁴.

не лояльна до влади державна установа і не стіни аудиторій, а невидима, солідарна спільнота тих, хто має мужність називати зло злом навіть перед лицем смерті.

¹⁶⁴ Як саме виглядає фізичне зіткнення цієї «корпоративної машини»

Класичний гумбольдтівський університет сьогодні може видаватися втраченою Атлантидою, поглинутою логікою ринкових відносин. Проте ця історична модель залишається не предметом наївної ностальгії, а строгим нормативним критерієм. Головна проблема сучасності полягає не в буквальній реставрації історичних реалій XIX століття, а у збереженні простору, де суб'єкту дозволено перебувати наодинці з істиною. Елімінація тиші бібліотеки неминуче призводить до анігіляції самої науки. Коли університет уникає екзистенційної самотності й капітулює перед ринковими рейтингами, він втрачає власну онтологічну сутність. У ринковій парадигмі клієнт завжди правий, але автентичний студент володіє значно вищим правом — екзистенційним правом на помилку. Корпорація принципово не здатна забезпечити це право; справжній університет — зобов'язаний. Суб'єкт долає статус інструментального клієнта саме в той момент, коли здобуває епістемологічну мужність аргументовано заперечити професору.

Індустріальна модель освіти сформувала не лише уні-

та потреби в «безумовному опорі»? Історичний рубікон було перейдено в США у 1963 році, коли президент Каліфорнійського університету Кларк Керр відкрито проголосив створення «мультиверситету». У своїх працях він із гордістю порівнював університет із гігантським промисловим підприємством, чия єдина мета — безперервно виробляти патенти для індустрії та кадри для уряду, фактично звівши студента до статусу сировини на конвеєрі. Коли ж адміністрація спробувала утилітарно оптимізувати простір і заборонити політичні дебати на кампусі, спалахнув легендарний «Рух за свободу слова» (1964). Його лідер, 21-річний студент філософії Маріо Савіо, виголосив на сходах університету в Берклі промову, яка стала абсолютним маніфестом того, що Деріда пізніше назве *безумовним опором*. Савіо заявив: «Настає час, коли робота цієї машини стає настільки огидною... що ви мусите покласти свої тіла на шестерні, на важелі, на весь апарат, і зупинити її!». Сотні студентів буквально заблокували роботу адміністрації. Цей задокументований історичний вибух довів безапеляційну річ: коли університет остаточно мутує в транснаціональну корпорацію, єдиним способом захистити територію мислення стає фізична і безкомпромісна зупинка його меджерських шестерень.

верситет і школу — вона сформувала саме дитинство. Якщо школа функціонувала як фабрика з виробництва слухняних суб'єктів, то поза її стінами існував інший простір — не спроектований, не контрольований, не інституційний. Простір, де дитина ставала собою не всупереч системі, а просто в її відсутність. Щоб зрозуміти, що саме руйнується сьогодні в просторі дитинства треба спочатку побачити, яким воно було до того, як алгоритм прийшов туди раніше за дорослих.

Висновки розділу

Розділ простежує траєкторію, у якій ідеали Просвітництва послідовно трансформуються в інституційні машини. Коменський намагається універсалізувати доступ до знання, проте засобом цієї універсалізації стає стандартизація, що редукує суб'єкта до об'єкта педагогічного впливу. Гумбольдт конструює альтернативну модель, де університет захищає автономію мислення від утилітарного тиску, проте ця модель виявляється крихкою перед системним тиском масифікації та ринкової логіки. Події 1968 року фіксують момент, коли суперечність між інституційним апаратом і живою суб'єктністю досягає критичної точки і проривається у формі відкритого конфлікту. Фуко розкриває прихований механізм цього конфлікту: школа функціонує не лише як місце трансляції знань, а як дисциплінарний апарат, що виробляє слухняні тіла через просторову диспозицію, нормалізуючу санкцію та паноптичний нагляд. Нарешті, концепція людського капіталу здійснює остаточну редукцію: суб'єкт перетворюється на інвестиційний проєкт, а освіта втрачає будь-який вимір, що виходить за межі економічної доцільності.

Варто наголосити на тому, що кожен із цих етапів не є відхиленням від просвітницького ідеалу, а його логічним про-

довженням за відсутності критичної рефлексії. Прагнення навчити всіх всьому без питання про те, якою ціною, породжує дисциплінарну машину. Прагнення до автономії мислення без демократичного виміру породжує елітарну інституцію. Прагнення до практичності без збереження простору для непрагматичного пізнання породжує ринковий симулякр освіти. Ця закономірність має принципове значення для будь-якого реформаторського проєкту: зміна окремих елементів системи без переосмислення її фундаментальних телеологічних засад відтворює ті самі дисфункції в новій формі.

Питання, яке розділ залишає відкритим, стосується не інституційних форм, а антропологічних передумов. Якою має бути людина, що входить у цей освітній простір? Якщо індустріальна модель формувала дисциплінованого виконавця, а ринкова модель формує ефективного підприємця власного я, то яку суб'єктність формує дитинство, що передує школі? Відповідь на це запитання потребує звернення до простору, що існував до школи і поза нею: до двору, до вулиці, до тієї території, де дитина вперше пізнає світ без педагогічного посередництва.

ЧАСТИНА III.
ЕВОЛЮЦІЯ ПРОСТОРУ
ДИТИНСТВА: ВІД ГРИ ДО
ЕКРАНУ І УКРИТТЯ

Розділ 8.

Дитинство двору

Перш ніж простір дитинства зазнав тотальної диджиталізації, редукувавшись до пласкої, стерильної екранної онтології, воно конституювалося як фізична та екзистенційна Територія. Цей концепт слід тлумачити не метафорично, а буквально: йдеться про матеріальний топос, наділений чіткими межами, інтенсивною сенсорною насиченістю (запахами, шорсткістю фактур) та об'єктивними, невідворотними тілесними ризиками. Цією територією виступав Двір — унікальний буферний простір, що пролягав між герметичністю Дому (як зони абсолютної приватності та безпеки) і нормативністю Школи (як зони публічного дисциплінарного примусу). Двір функціонував як лімінальна зона між інституційним контролем та природним хаосом.

Саме в цій топології дитина вперше здійснювала акт виходу з-під тотального батьківського нагляду. Символічним маркером цієї епохи слугував ключ, підвішений на шию, — своєрідний матеріальний орден суб'єктної автономії. Він засвідчував перехід індивіда в режим особистої екзистенційної відповідальності. Дитина опинялася у світі, де правила соціальної взаємодії не артикулювалися апріорі зовнішнім авторитетом, а виборювалися безпосередньо в процесі ко-

мунікативного зіткнення, домовленості та гри¹⁶⁵. Дворовий простір був позбавлений ідилічності; його жорсткість гарантувала автентичний контакт із невідредагрованою реальністю.

Цей історико-антропологічний злам найдраматичніше діагностує соціальний психолог Джонатан Гайдт у дослідженні «Тривожне покоління» (2024). Спираючись на теоретичну оптику Пітера Грея, Гайдт пропонує жорстку періодизацію, що розтинає історію соціалізації на дві несумісні парадигми. Перша парадигма (домінуюча до 2010 року) визначається як дитинство, базоване на грі (*play-based childhood*). Вона структурується навколо тілесної, іманентно ризикованої взаємодії *face-to-face*, принципово позбавленої модераторського втручання дорослих. Друга парадигма (після 2010 року) маркується як дитинство, базоване на смартфоні (*phone-based childhood*). Цей життєсвіт тотально опосередкований екранами, структурований алгоритмами та детермінований ідеологією батьківської гіперопіки (*safetyism*)¹⁶⁶.

165 «Ніхто не наказує дітям займатися ризикованою грою. Тому можна стверджувати, що вона має виражений аспект автономії. Раніше було встановлено, що автономія є необхідною умовою благополуччя дітей. Це також можна описати як досвід суб'єктності та розвиток позитивного відчуття власного "я", що обидва тісно пов'язані з благополуччям у дитячому віці.» (Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*, 14, 1435–1451, p. 1446. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>)

166 «Гайдт вписує ці питання у ширший суспільний контекст, стверджуючи, що основними причинами того, чому діти, народжені після 1995 року, стали "тривожним поколінням", є два тренди: "надмірний захист у реальному світі та недостатній захист у віртуальному". <...> Розділ 3 розкриває цінність ризикованої гри для розвитку дитини та наголошує, що діти, всупереч переконанням батьків, є "антикрижкими" і повинні зростати у світі "дрібних аварій та звичайних конфліктів", щоб бути готовими функціонувати в непередбачуваному світі.» (Balon, R. (2024). The impact of social media, smartphones, and overprotective parenting on child and adolescent development [Review of *The Anxious Generation* by J. Haidt]. *Academic Psychiatry*, 48, 645–647, p. 645. <https://doi.org/10.1007/s40596-024-02070-x>)

Рубіж 2010 року маркує момент масової експансії смартфонів із фронтальними камерами та алгоритмічних соціальних мереж. Засаднича теза Гайдта має катастрофічний вимір: радикальна зміна середовища — транзит від матеріальності асфальту до віртуальності пікселя — спричинила незворотну трансформацію самої нейробіологічної архітектури суб'єкта. Якщо дворова топологія формувала навички автономії та екзистенційного терпіння, то екранна онтологія продукує механізми дофамінової залежності та хронічної тривоги. Тотально убезпечивши фізичне тіло від травм, сучасна культура завдала непоправної шкоди психічній структурі індивіда¹⁶⁷.

У класичній феноменології гри, розгорнутій Йоганом Гейзінгою у трактаті *Homo Ludens* (1938), гра утверджується як феномен, онтологічно первинніший за саму культуру. Вона не функціонує як утилітарна підготовка до дорослого життя; гра і є формою автентичного буття. У цьому контексті Двір постає як класичне «магічне коло». Він вилучений з юрисдикції як державного апарату (поліції), так і патріархального авторитету (батьків), належачи виключно самим суб'єктам гри¹⁶⁸. У цьому просторі діють емерджентні правила — такі,

167 Заміна матеріальних об'єктів підвищеної небезпеки на віртуальні симулякри мінімізує ризики фізичного травматизму, проте катастрофічно звужує горизонт емпіричного пізнання законів фізичної реальності.

168 «Зміни у балансі між наглядовою та вільно-ризикованою грою дітей є частиною зрушень у відносинах влади між батьками і дітьми. Під час фази інформалізації між поколіннями встановився більш рівний баланс. Дитяча гра характеризувалася переважанням більшої свободи на “пригодницьких ігрових майданчиках”... Відносна автономія, надана дитинству в умовах змінюваних відносин між батьками і дітьми, проявилася у розвитку ігрових майданчиків, що виражали цінності свободи і природи.» (Sánchez-García, R. (2024). Changes in play and playgrounds within recent informalising and reformalising cycles of parent-child relationships (1950–2020). In N. Gabriel (Ed.), *International Comparisons in Learning and Education*.

що конституються іманентно, безпосередньо в акті взаємодії. Соціальна ієрархія тут легітимізується не інституційними оцінками чи успадкованим капіталом, а винятково наявністю *phronesis* (практичної мудрості): спроможністю дотримуватися конвенцій, виявляти тілесну спритність та стоїчно витримувати фізичний біль.

Психоаналітик Дональд Віннікотт у праці «Гра та реальність» (1971) концептуалізує цей топос як «перехідний простір» (*transitional space*). Саме в цій буферній зоні, що пролягає між суб'єктивною фантазією та об'єктивною реальністю (де символічний акт неминуче стикається з фізичним наслідком), відбувається кристалізація самості (*Self*). Фундаментальною передумовою цього процесу є абсолютна відсутність інституційного наглядача. Будь-яка дидактична інтервенція дорослого миттєво руйнує магічне коло гри, редукуючи автономних суб'єктів до статусу маріонеток. Двір функціонував як школа екзистенційної відповідальності саме завдяки тому, що унеможлиблював апеляцію до вищої арбітражної інстанції¹⁶⁹.

Окрім того, Двір був іманентно небезпечним середовищем (маркованим індустриальними руїнами, інфраструктурними об'єктами та стихійним ландшафтом). У парадигмі класичної соціалізації ця небезпека виконувала позитивну функцію. Норвезька дослідниця Еллен Сандсетер у розвідці «Категоризація ризикованої гри» (2011) доводить парадоксальну тезу: суб'єкт має глибоку еволюційну потребу в

Palgrave Studies on Norbert Elias, pp. 109–130. Palgrave Macmillan, Cham, p. 127. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60958-9_6.

¹⁶⁹ Апеляція до зовнішнього (батьківського) авторитету негайно руйнувала саму онтологічну структуру гри. Залучення інституційної влади для вирішення внутрішніх конфліктів маркувалося спільнотою як найтяжчий етичний проступок, що призводив до неминучого соціального ostracismu.

переживанні ризику. Практики балансування на висоті чи тілесних зіткнень слугують механізмом «антифобічного» тренування. Наближаючись до межі фізичної небезпеки, індивід вчиться автономно дозувати власний страх, здійснюючи своєрідну інокуляцію (щеплення) проти патологічної тривожності¹⁷⁰. Натомість сучасний, гіперрегульований і тотально безпечний простір дитячих майданчиків функціонує як зона сенсорної та екзистенційної депривації. Максимізуючи фізичну безпеку, суспільство продукує психологічну крихкість, вирощуючи покоління, нездатне до адекватної взаємодії з непередбачуваністю реального світу.

Водночас цей архаїчний простір володів власною, унікальною безпековою архітектурою. Американська урбаністка Джейн Джейкобс у праці «Смерть і життя великих американських міст» (1961) запроваджує для опису цього феномену концепт «очей на вулиці» (*eyes on the street*). Безпека двору гарантувалася не присутністю силового апарату, а розгалуженою мережею неформального суспільного нагляду з боку локальної спільноти (сусідів). Цей нагляд мав охоронну, але не дисциплінарну природу: він блокував зовнішню загрозу, проте не втручався у внутрішню іманентність гри. Сучасна урбаністика замінила цю живу, емпатичну мережу соціального контролю на холодний, інструментальний погляд камер відеонагляду, остаточно перетворивши двір на стерильну зону відчуження.

¹⁷⁰ «Еволюційне пояснення ризикованої гри полягає в тому, що вона допомагає звільнити дітей від фобій. <...> Діти залюбки відходять досліджувати довкілля поза наглядом батьків чи інших дорослих. Вони переживають відчуття загубленості та відірваності від групи, але все одно відчують потяг до цього. Розлучення водночас захоплює і лякає. <...> Діти, схоже, "щеплюють" себе проти тривоги розлучення. <...> З цієї теоретичної перспективи, ризикована гра є необхідною умовою для навчання подолання потенційної небезпеки та шкоди.» (Kvalnes, Ø. (2017). Risky play. In *Fallibility at Work*, pp. 1–20. Springer, Cham, p. 7. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63318-3_1)

Із соціологічної перспективи двір функціонував як автономна республіка. Вільям Корсаро в дослідженні «Соціологія дитинства» (1997) показує, що в цьому просторі генерується унікальна культура однолітків (*peer culture*), наділена власним символічним капіталом, фольклором та етичними кодексами. Проте уникнення зайвої романтизації вимагає згадки про жорстокий мисленнєвий експеримент Вільяма Голдінга у романі «Володар мух» (1954). Голдінг демонструє наслідки тотальної елімінації культурного виміру: простір, позбавлений символічного порядку, неминуче регресує до стану первісного насилля. Булінг і фізична агресія становили невіддільну частину дворової реальності. Голдінг не девальвує цінність гри, але радикально оприявнює її ціну. Дворова топологія існувала в постійній напрузі між абсолютною свободою та загрозою насильства. Суб'єкт опановував механізмами розпізнавання зла та спротиву йому не через засвоєння дидактичних текстів, а через безпосередній тілесний досвід зіткнення з агресією. Це була жорстка практика первинної політичної соціалізації: мистецтво виживання серед формально рівних, здатних на екстремальну жорстокість.

Світ епохи, що передувала диджиталізації, ще зберігав пам'ять про цей тип соціалізації. Він не був гуманістичнішим чи добрішим; він був онтологічно реальнішим. Тілесність суб'єкта була тотально залучена в процес взаємодії зі світом — від температурних коливань до фізичного болю. Зі зникненням феномену Двору суспільство втратило не просто специфічну урбаністичну локацію. Було анігільовано фундаментальний досвід проживання свободи, не детермінованої зовнішньою інструкцією. Сучасний суб'єкт, бездоганно орієнтуючись у віртуальних інтерфейсах (де будь-яка хиба підлягає миттєвій алгоритмічній відміні), виявляє катастрофіч-

ну безпорадність у зіткненні з матеріальною та соціальною реальністю, де наслідки вчинків є незворотними, а етичний акт має екзистенційну, а не віртуальну вагу.

Топологія різновікової спільноти

Коли ми концептуалізуємо освітній ландшафт, наша свідомість зазвичай оперує стабільною картографією: інституційні будівлі, дискретні класи, чіткі вікові ієрархії. Проте історичний розлам — досвід війни, вимушеної міграції чи руйнації соціальних інститутів — оприявнює фундаментальну істину: ландшафт є не статичною картою, а екзистенційною тріщиною. Саме в цій точці онтологічного зсуву стає очевидним, що класична педагогічна теорія була жорстко прив'язана не до автентичного життєсвіту, а до штучно стабілізованого, епістемологічно стерильного простору епохи Модерну.

Лев Виготський належав до тих мислителів, котрі інтуїтивно схопили цю істину. Його концепт зони найближчого розвитку зафіксував засадничий факт: пізнання ніколи не здійснюється в ізоляції; воно розгортається в екзистенційній напрузі між інтенцією «я можу самостійно» та потенцією «я можу за допомогою Іншого». Мислення має глибоко соціальну природу. Однак подальша інституційна рецепція ідей Виготського припустилася фатальної топологічної помилки¹⁷¹.

¹⁷¹ Тут методисти від інституційної педагогіки та архітектори стандартизованих навчальних планів неодмінно стануть на свій захист, переконуючи нас, що вони щодня практикують Виготського. Як доказ вони пред'являть свої бездоганні схеми — ретельно прописані алгоритми підтримки та покрокові інструкції, які нібито гарантовано ведуть учня до успіху. Але саме тут криється їхня фатальна сліпота: вони перетворили живу екзистенційну напругу на плоский логістичний маршрут. Для них «Зона найближчого розвитку» — це безпечний, обгороджений майданчик, лінійна драбина між точкою А (ще не знає) і точкою Б (вже знає). Вони фундаментально ре-

Його теорію було механічно вмонтовано в індустріальну архітектуру шкільного класу. Зону розвитку брутально вилучили з живого простору спільноти й перенесли у штучний хронотоп уроку. Учителю монополізував статус єдиного легітимного «Іншого», тоді як природні горизонтальні зв'язки зазнали радикальної абляції¹⁷².

Модерна школа здійснила акт розриву природного освітнього ландшафту. Вона запровадила жорстку сегрегацію суб'єктів за роком народження, виходячи з хибної презумпції, ніби антропологічний розвиток детермінується суто хронологічним календарем, а не інтенсивністю прожитого досвіду¹⁷³. Кен Робінсон цілком слушно проблематизує цю фабричну логіку сортування індивідів за «датою виробництва».

дукували фігуру «Іншого» (вчителя) до безтілесного диспетчера знань, до функціональної милиці. Натомість в умовах розімкненого ландшафту та екзистенційної тріщини ця Зона не є комфортними сходами; вона є спільним балансуванням над прірвою. Справжній «Інший» за Виготським — це не той, хто стоїть на сходинку вище з готовою методичкою, а той, хто має мужність розділити з учнем радикальний досвід незнання і спільно вибудувати смисл на краю хаосу. Інституційна школа просто стерилізувала транgresивний потенціал Виготського, підмінивши живу зустріч двох вразливих свідомостей мертвою технологією інструктажу.

172 «Дитинство у своїй суті є зоною найближчого розвитку, де дитина конституюється через діалогічне зіткнення з Іншим — включаючи, що принципово важливо, зіткнення з іншими дітьми. Водночас і доросла культура є зоною найближчого розвитку, де суб'єктивність дорослого сама конституюється через зіткнення з дитиною.» (Kennedy, D. (2020). *Second nature, becoming child, and dialogical schooling. Studies in Philosophy and Education*, 39, 641–656, p. 641. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09729-6>)

173 «Школа завжди є суспільством у призупиненні. Те, що учні вивчають у школі, — це не сам світ, а світ у призупиненні. <...> Позбавлення школи можливості надавати вільний час — наприклад, через політичне приписування чітко визначених очікуваних результатів — є ознакою “безвідповідального суспільства”; це, за Масшелейном і Сімонсом, акт приборкання школи.» (Tysklind, E. N., & Tryggvason, Á. (2025). *Politicised or political: On agonism and school as ‘free time’*. *Studies in Philosophy and Education*, 44, 305–316, p. 306. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09977-w>)

«Студентів навчають партіями, за віком, наче найважливішим спільним знаменником між ними є дата їх виробництва»¹⁷⁴

Припущення про тотожність інтересів та темпів когнітивного розвитку винятково на основі спільного року народження руйнує саму сутність соціального пізнання. Воно конструює штучні гетто однолітків, які стають живильним середовищем для булінгу саме через відсутність старших суб'єктів (здатних транслювати норму захисту) та молодших (що потребують емпатійної опіки).

Історично ж зона найближчого розвитку локалізувалася не в класі, а у дворі. Пітер Грей описує цю втрачену соціальну екологію, для якої різновікова взаємодія поставала як абсолютна антропологічна норма. У дворовій топології молодший суб'єкт переймав досвід у старшого не внаслідок дидактичного примусу, а підкоряючись іманентним законам соціального виживання: молодші бачили у старших розгорнутий горизонт власного майбутнього, тоді як старші через опіку інтерналізували відповідальність. Освітній ландшафт мав градієнтний, а не дискретний характер. Це була своєрідна різновікова республіка, де циркуляція знання здійснювалася вільно в усіх можливих напрямках¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Viking, p. 17.

¹⁷⁵ «Освіта є далеко не новим явищем; вона давніша за наш вид. <...> Ідеальним середовищем для такої освіти — знайденим як у групах мисливців-збирачів, так і в досліджуваній школі — є таке, в якому молоді люди <...> можуть вільно змішуватися з дітьми всіх вікових груп. <...> Дорослі мисливці-збирачі не керували освітою дітей і не вказували їм, що робити. Діти і навіть підлітки були вільні гратися та досліджувати на власний розсуд, обра-

Барбара Рогофф у праці «Культурна природа людського розвитку» (2003) доповнює цю картину концептом керованої участі (*guided participation*)¹⁷⁶. У традиційних культурах суб'єкт інтегрується в практичну діяльність через безпосереднє спостереження та поступове включення. Він не засвоює абстрактну теорію, а здійснює акт пізнання через тілесну співприсутність поруч із майстром. Такий освітній ландшафт не зазнає штучної фрагментації на ізольовані зони «навчання» та «життя» — він залишається онтологічно цілісним¹⁷⁷.

Марія Монтессорі здійснила одну з небагатьох спроб реінтегрувати цю логіку в інституційний простір, відмовившись від одновікових класів на користь трирічних циклів. Вона практично довела, що різновіковість є необхідною умовою індивідуалізації темпів пізнання. Проте бюрократична машина масової школи відкинула цей досвід через його управлінську незручність. Бюрократична раціональність іманентно тяжіє до уніфікації¹⁷⁸, не толеруючи орга-

ними ними самими способами, “від світанку до сутінок.”» (Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution: Education and Outreach*, 4, 28–40, p. 28. <https://doi.org/10.1007/s12052-010-0306-1>)

176 Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, p. 284.

177 «Шкільне навчання є відносно новою культурною інновацією: цілеспрямованим забезпеченням дорослими спеціальних умов і процедур для передачі конкретних умінь. Освіта ж, навпаки, є далеко не новим явищем — вона давніша за наш вид. <...> Людські освітні інстинкти мають набагато більше спільного з научінням, ніж із навчанням. По суті, це характеристики, що спонукають молодих людей із власної ініціативи спостерігати, досліджувати та практикувати сутнісні елементи культури, що їх оточує.» (Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution: Education and Outreach*, 4, 28–40, p. 28. <https://doi.org/10.1007/s12052-010-0306-1>)

178 «Ідея “розгортання” природних схильностей дітей у спеціально спроектованому різновіковому середовищі з маніпулятивними та само-

нічного хаосу різновіковості. Розділивши суб'єктів за віком задля оптимізації контролю, система позбавила їх найадекватніших епістемічних провідників — інших суб'єктів, що перебувають на суміжних етапах розвитку.

В оптиці сучасного історичного розламу (досвіду війни) хибність модерного ландшафту оприявнюється з граничною чіткістю. Коли екзистенційна загроза руйнує нормативний розклад, а простір укриття примусово змішує вікові категорії, соціальне буття парадоксальним чином повертається до свого автентичного стану. Ієрархія розчиняється, поступаючись місцем органічній спільноті. Освітній ландшафт відновлює свою тілесну та ситуативну природу¹⁷⁹. Отже, Виготський не помилився у своїй відповіді на питання про механізми соціального пізнання; його помилка полягала в неадекватній локалізації цього процесу. Його теорію було накладено на карту стабільного індустріального світу. Сьогодні ж, коли ця карта згоріла, перед нами розгортається ландшафт без легенди, де автентичне навчання можливе лише в просторі

коригувальними матеріалами є серцевиною підходу Монтессорі. Тут діти навчаються у власному темпі через маніпулювання широким спектром об'єктів. Такі основоположні принципи, як автономія учня, самодисципліна, ініціативність і співпраця, є необхідними умовами навчання та мотивації.» (Oralbayeva, N., Telisheva, Z., Amir, A., Zhanatkyzy, A., Aimysheva, A., & Sandygulova, A. (2024). Moveable Ālipbi: Design of Montessori-based child-robot interaction for long-term alphabet learning. *International Journal of Social Robotics*, 17, 2107–2122, p. 2108. <https://doi.org/10.1007/s12369-024-01189-z>)

¹⁷⁹ «Зміщення акценту на міжпоколінні та цілісно-життєві підходи [в освіті під час надзвичайних ситуацій] відкриває можливості для більш трансформативної форми освіти та навчання, яка використовує широкий спектр знань і набутого досвіду. <...> Існує потенціал для довгострокової, інтегрованої в спільноту, міжпоколінної та плуріверсальної практики... що сприяє автономії спільноти та особистості... та краще використовує обмежені ресурси через інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти.» (Emmertson, A. J. (2025). Shared learning for shared futures: Challenging narratives and norms underpinning child-first approaches to education in emergencies. *International Review of Education*, 71, 235–253, p. 237. <https://doi.org/10.1007/s11159-025-10133-w>)

різновікової спільноти.

Епістемологія тілесності

Існує фундаментальний пласт знання, який принципово не піддається дискурсивній трансляції чи абстрактній репрезентації. Його неможливо досягнути поза актом безпосереднього тілесного переживання. Розуміння гравітації неможливе без фізичного зіткнення з поверхнею; відчуття рівноваги оприявнюється лише в момент її миттєвої втрати; осягнення живого вимагає безпосереднього тактильного контакту з його шорсткою матеріальністю. Саме цей тип пізнання — позірно примітивний, але філософськи радикальний — становить ядро того, що можна концептуалізувати як епістемологію бруду (або ж епістемологію тілесності).

Жан Піаже одним із перших артикулював тезу про те, що інтелект не бере свого початку у сфері абстракції; його першоджерелом є фізичний рух. У дослідженні «Витоки інтелекту у дітей»¹⁸⁰ (1952) він описує стадію сенсомоторного інтелекту як період активного емпіричного тестування реальності. Дитина не формулює абстрактних суджень про світ; вона випробовує його через кидання, штовхання та тактильний контакт. Пізнавальний акт здійснюється не в ізольованій свідомості, а в напруженому просторі між тілом і середовищем¹⁸¹. У цій оптиці помилка чи падіння трактується не як ек-

¹⁸⁰ Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.

¹⁸¹ «Дослідження втіленого пізнання (embodied cognition) визнає, що когнітивна обробка нерозривно пов'язана з тілесною активністю та середовищем. Важливий наслідок для освіти полягає в тому, що навчання може бути суттєво посилене, коли мозок, тіло та середовище взаємно впливають одне на одного, — зокрема, коли людина здійснює або спостерігає людські дії, що передбачають жестикуляцію та маніпулю-

зистенційна поразка, а як необхідна корекція гіпотези. Двір історично функціонував як гігантська лабораторія, де кожна тілесна травма ставала записаним на шкірі уроком опору матеріалів¹⁸².

Філософську глибину цього феномену розкриває Моріс Мерло-Понті у «Феноменології сприйняття» (1945). Він висуває революційну настанову: тіло не є об'єктом володіння (інструментом); тіло є самою сутністю нашого буття-в-світі. Світ розкривається суб'єкту не як набір абстрактних фактів, а як безпосереднє поле фізичного опору. Відповідно, бруд втрачає конотацію «нечистоти» і набуває статусу об'єктивного епістемологічного маркера. Він є слідом автентичної зустрічі суб'єкта з реальністю. Освітній ландшафт, у якому суб'єкт завжди залишається стерильним, є ландшафтом мертвого, ілюзорного досвіду¹⁸³.

вання предметами.» (Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., Zhang, S., de Koning, B. B., & Paas, F. (2024). Research avenues supporting embodied cognition in learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 36, article 10, p. 1. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09847-4>)

182 Тут ідеологи «педагогіки нульового ризику», проєктувальники гумових дитячих майданчиків та розробники ранніх розвивальних додатків неодмінно заб'ють на сполох. Вони стверджуватимуть, що фізична травма є пережитком варварського минулого, а сучасні екрани здатні стимулювати дитячий нейрогенез абсолютно безпечно і набагато ефективніше. Але їхня санітарна утопія ґрунтується на катастрофічному нерозумінні самої природи когнітивного акту. Замінюючи шорстку, непередбачувану фактуру дерева і бетону на ідеально гладеньку поверхню айпада, вони не оптимізують пізнання, а здійснюють його сенсорну ампутацію. Скло гаджета не чинить екзистенційного опору; воно завжди слухняно реагує на свайп, формуючи в суб'єкта токсичну ілюзію магічної всемогутності без зусиль. Коли адепти гіперопіки оббивають усі кути поролоном і забороняють дитині лізти на високе дерево, вони не просто рятують її від синців — вони позбавляють її фундаментального досвіду зустрічі з гравітацією, власною вразливістю та межами свого тіла. Вилучивши ризик і тертя з простору раннього розвитку, ця індустрія безпеки конструює глибоко крихких суб'єктів, котрі при першому ж зіткненні з невідредагованою, жорсткою реальністю дорослого світу неминуче зазнають онтологічного колапсу.

183 «Акцент Мерло-Понті на тілесному суб'єкті забезпечує цілісний спосіб осмислення відносин, що дозволяє уникнути надмірного приви-

Британський антрополог Тім Інгольд у праці «Сприйняття середовища» (2001)¹⁸⁴ проблематизує когнітивістську ідею про те, що мислення локалізується виключно в мозку. Інгольд стверджує: мислити означає рухатися крізь світ, перебуваючи в стані безперервного діалогу з його матеріальністю¹⁸⁵. Знання є процесом прокладання шляху (*wayfaring*). Взаємодіючи з матеріалом (наприклад, з мокрим піском), суб'єкт не здійснює одностороннього накладання ідеальної форми на пасивну матерію (як припускав Арістотель); він вступає в складні феноменологічні переговори з її властивостями.

Дослідники довели, що здатність мозку до оперування абстрактними символами прямо детермінується попереднім насиченням базових сенсорних систем — насамперед вестибулярної та пропріоцептивної. Без інтенсивного тілесного досвіду взаємодії з гравітацією нейронний фундамент для складних когнітивних операцій просто не формується¹⁸⁶.

леювання абстракції та когніції і применшення центральної ролі тіла в людському досвіді. <...> Навчання [повинно] підноситися над формальними схемами, що зазвичай звужують освітній досвід дітей.» (Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2023). Where Merleau-Ponty meets Dewey: Habit, embodiment, and education. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 599–615, p. 599. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09897-1>)

184 Ingold, T. (2001). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge, p. 229.

185 «Пізнання не локалізується виключно в розумі, а є різним чином утіленим, вбудованим, enacted та розширеним. <...> Ця позиція передбачає розгляд того, як тіло і розум пов'язані з нашим соціальним і культурним середовищем та з можливостями для дії, що надають різні середовища, коли ми стаємо все більш налаштованими на навколишні обставини.» (Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2023). Where Merleau-Ponty meets Dewey: Habit, embodiment, and education. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 599–615, **p. 601**. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09897-1>)

186 «Хороше сенсомоторне функціонування є необхідною умовою для плавного переходу до школи. <...> Сенсомоторна інтеграція стосується здатності центральної нервової системи поєднувати різні стимули та од-

Такий підхід радикально змінює рецепцію простору. Психолог Джеймс Гібсон у своєму «Екологічному підході до зорового сприйняття» (1979) запроваджує поняття *affordances* (можливості дії). Середовище не є пасивним фоном; воно іманентно містить заклики до тілесної взаємодії¹⁸⁷. Двір класичної епохи був максимально насичений такими можливостями. Натомість сучасний сенсорний екран постає як абсолютний анти-ландшафт. Він не чинить об'єктивного опору, його поверхня є ідеально гладкою, а помилкова взаємодія не залишає тілесних наслідків. Це пізнання, позбавлене гравітації та тертя. Криза сучасного дитинства має глибоко епістемологічну природу: багатий ландшафт, де тілесність була ключем до осягнення світу, замінено пласким середовищем, де тіло зредуковалося до статусу громіздкого приладу до візуального апарату.

Інтелект бере свій початок саме там, де тіло здійснює акт ризику. У світі без тертя, генерованому екранною онтологією, неможливо послизнутися, проте так само неможливо знайти точку опори для здійснення реального кроку.

ночасно переводити їх у рухові дії. <...> Дослідження вказують на значущий зв'язок між сенсомоторним розвитком і когнітивними функціями... діти з вестибулярною незрілістю можуть демонструвати затримки моторної координації, рівноваги, мовленнєвого розвитку, читання та письма.» (Stephens-Sarlós, E., Stephens, P., & Szabo, A. (2024). The efficacy of the sensorimotor training program on sensorimotor development, auditory and visual skills of schoolchildren aged 5–8 years. *Child & Youth Care Forum*, 54, 323–352, p. 324. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09818-4>)

187 «Когнітивна обробка тісно пов'язана з тілесною активністю та середовищем. Важливим висновком для освіти є те, що навчання може бути підсилене тоді, коли мозок, тіло та середовище взаємно впливають одне на одного, зокрема коли здійснюються або спостерігаються людські дії — особливо ті, що включають жести рук та маніпуляції з об'єктами.» (Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., Zhang, S., de Koning, B. B., & Paas, F. (2024). Research avenues supporting embodied cognition in learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 36, article 10, p. 1. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09847-4>)

Культура ризику

Феноменологія страху вимагає суворого розрізнення двох його екзистенційних модусів. Перший тип страху виконує охоронну функцію: він актуалізується тоді, коли тіло шляхом емпіричного тестування чітко усвідомлює межі власних можливостей. Другий тип страху має паралізуючий характер: він виникає в ситуації тотального незнання цих меж, коли суб'єкт жахається світу як нерозчленованого цілого. Сучасна культура, огорнута індустрією безпеки та батьківською тривогою, парадоксальним чином продукує не спокій, а тотальну фонову невротизацію. Елімінувавши об'єктивний ризик із фізичного середовища, суспільство позбавило індивіда здатності до інтеріоризації механізмів психологічної стійкості.

Теорію ризикованої гри розробила норвезька дослідниця Еллен Беате Сандсетер. У праці «Страшно-смішно» (2010) вона доводить, що дитина свідомо й інстинктивно шукає ситуацій ризику. Це прагнення не має суїцидальної природи; воно є тонким механізмом соматичного калібрування. Суб'єкт інтенціонально шукає антифобічного досвіду, вступаючи в діалог із гравітацією. Страх у цій ситуації функціонує не як ворог, а як надійний внутрішній навігатор. Інституційні або батьківські інструкції (кшталту «будь обережний») виявляються неефективними через свою зовнішню, дискурсивну природу, тоді як безпосереднє тілесне відчуття ризику діє безвідмовно.

Пітер Ґрей у дослідженні «Вільні навчатися» (2013) фіксує трагічну закономірність: посилення зовнішнього контролю над середовищем прямо корелює зі зростанням рівня психопатологій. Суб'єкти, позбавлені досвіду гри з дозованим ризиком, формують зовнішній локус контролю. Вони інтер-

налізують переконання, що їхня безпека тотально залежить від зовнішніх інституцій (дорослих, поліції, мурів), повністю втрачаючи екзистенційну довіру до власного «Я». У зіткненні з нерегламентованою реальністю такі індивіди впадають у стан паралічу.

Філософську рамку для розуміння цього феномену пропонує Нассім Талеб у концепції «Антикрихкості» (2012). На противагу крихким системам (що руйнуються від стресу) та невразливим (що залишаються незмінними), антикрихкі системи потребують дозованого стресового впливу задля власного вдосконалення та зміцнення. Дитяча психіка і тілесність є еталонними антикрихкими системами. Гумове покриття сучасних майданчиків постає як злочин проти еволюційних механізмів адаптації. Запобігаючи дрібним фізичним травмам у сьогоденні, це середовище позбавляє суб'єкта можливості сформувати психологічну стійкість, необхідну для подолання серйозних екзистенційних криз у дорослому житті¹⁸⁸.

Цю тенденцію аналізують Грег Лук'янов та Джонатан Гайдт у праці «Розпещування американського розуму» (2018), описуючи нову ідеологію «сейфтизму» (*safetyism*). Ця ідеологія абсолютизує категорію безпеки (зокрема емоційної), підпорядковуючи їй навіть критерії істини. Дослідники простежують чіткий причинно-наслідковий зв'язок: покоління, позбавлене права на тілесний ризик у дитинстві, неминуче трансформується в покоління, що вимагає створення інтелектуальних «безпечних просторів» (*safe spaces*) в університетах. Суб'єкт, чий больовий поріг штучно знижено до

¹⁸⁸ Гумове покриття та тотальна безпека продукують хибне уявлення про фізичні властивості реальності; здерте коліно виступає як своєрідний емпіричний диплом, що підтверджує акт справжнього пізнання законів гравітації.

мінімуму, втрачає здатність витримувати зіткнення з неприємною або альтернативною ідеєю, інтерпретуючи будь-який дискурсивний дискомфорт як акт фізичного насильства.

Отже, переосмислення освітнього ландшафту вимагає визнання фундаментальної істини: абсолютна безпека онтологічно несумісна з автентичним розвитком. Освітній простір має конституюватися як середовище, де ризик є видимим, осяжним і доступним для тілесного освоєння. Захищаючи індивіда від об'єктивної випадковості, суспільство парадоксальним чином обеззброює його перед лицем невідворотного екзистенційного хаосу.

Нудьга

Феномен нудьги не слід редукувати до банальної відсутності зовнішніх подій. В екзистенційному вимірі нудьга постає як радикальна пауза світу, своєрідне феноменологічне епохе, у просторі якого суб'єкт здобуває здатність розчути внутрішній голос власної уяви. У класичній дворовій топології досвід в'язкої, тягучої порожнечі часу був іманентною умовою виникнення символічного мислення. У цій ситуації відсутності наперед заданих сценаріїв звичні матеріальні об'єкти (палиця чи камінь) вилучалися зі сфери утилітарного вжитку і набували статусу первинних символів. Їхня матеріальна недосконалість та семантична відкритість виступали категоричною вимогою до досконалості суб'єктивної уяви¹⁸⁹.

Нейробіологічне підґрунтя цього механізму експлікує Санді Манн у дослідженні «Переваги байдидування» (2017). Нудьга діє як епістемологічний перемикач, що активує ме-

189 Символічна відкритість найпростішого предмета стимулює інтенсивну роботу уяви, тоді як високотехнологічна іграшка зі жорстко заданим функціоналом прирікає суб'єкта на пасивне споживання готових смислів.

режу пасивної роботи мозку (*Default Mode Network*). Позбавлена агресивного бомбардування зовнішніми стимулами, свідомість починає сканувати власні внутрішні архіви, генеруючи несподівані асоціативні зв'язки. Креативність виникає не як наслідок інформаційного профіциту, а навпаки — як реакція на сенсорний дефіцит.

Психоаналітик Дональд Віннікотт концептуалізує цей стан як перебування у «перехідному просторі». Здатність витримати екзистенційну порожнечу є необхідною передумовою акту творення. Коли ж темпоральність суб'єкта тотально колонізується зовнішніми активностями чи споживанням цифрового контенту, ігровий імпульс зазнає радикального придушення.

У філософському вимірі нудьга має ще глибше онтологічне звучання. Мартін Гайдегер («Основні поняття метафізики») здійснює фундаментальне розрізнення між поверховою нудьгою (пов'язаною з тривалим очікуванням) та глибокою нудьгою (*tiefe Langeweile*), за якої світ як цілісність втрачає свою значущість, і суб'єкт опиняється віч-на-віч із прірвою власного буття. З цієї закинутості виростає автентичне філософське запитання про власну сутність.

Ця інтуїція суголосна роздумам Вальтера Беньяміна («Оповідач», 1936), який концептуалізує нудьгу як стан, необхідний для визрівання та засвоєння істинного досвіду. Якщо інформація споживається миттєво, то досвід вимагає повільного темпорального розгортання. Бюн-Чхоль Хан («Суспільство втоми», 2010) доповнює цей діагноз, констатує втрату сучасною культурою здатності до *vita contemplativa* (споглядального життя). Її місце узурпував істеричний режим багатовимірності, який Хан трактує як регрес до тваринного стану перманентної гіперпильності. Знищення нудьги веде до

тотального вигорання суб'єктивності¹⁹⁰.

Експансія цифрових інтерфейсів радикально заблокувала природний імпульс до творчого подолання нудьги. Екран пропонує готові, гіперстимулюючі світи, знімаючи напругу порожнечі ціною атрофії уяви. Алгоритм перетворюється на когнітивний протез. Епістемологічне переосмислення освітнього ландшафту вимагає повернення нудьзі її статусу екзистенційної гідності — не як втраченого часу, а як фундаментального інкубатора смислотворення. Саме в просторі тиші, не заповненої нав'язливими алгоритмічними стимулами, зароджується автентична здатність творити нові світи.

Висновки розділу

Розділ простежує траєкторію втрати суб'єктом автентичної просторовості та тілесності в процесі антропологічного становлення. Якщо класичний двір історично функціонував як лімінальна територія гри, де, за Гейзінгою та Віннікоттом, самостійність кристалізувалася через безпосереднє зіткнення з об'єктивною реальністю, то сучасна епоха здійснює радикальну елімінацію цього простору. Гайдт фіксує катастрофічний транзит від дитинства, базованого на грі, до дитинства, тотально опосередкованого екраном. Ця зміна середовища руйнує природну архітектуру зони найближчого розвитку (яку Виготський інтуїтивно намацав саме в різновіковій взаємодії), підміняючи її штучною інституційною сегрегацією. Відмова від епістемології тілесності (Піаже, Мерло-Понті) та антикрихкості ризику (Сандсетер, Талеб) на

¹⁹⁰ Як зазначав Блез Паскаль, лівова частка людських нещасть зумовлена нездатністю суб'єкта спокійно залишатися наодинці з собою. Сучасні гаджети створюють ілюзію перебування в кімнаті, водночас тотально скасовуючи стан екзистенційного усамітнення.

користь тотального безпекового контролю продукує суб'єкта, який бездоганно оперує віртуальними інтерфейсами, але виявляється екзистенційно паралізованим перед найменшим непередбачуваним тертям матеріального світу.

Варто наголосити, що ця антропологічна мутація є не випадковим побічним ефектом технологічного прогресу, а логічним наслідком доведення ідей безпеки та комфорту до їхньої патологічної межі. Прагнення тотально убезпечити фізичне тіло дитини парадоксальним чином породжує глибоку психологічну крихкість і невротизацію цілого покоління. Прагнення оптимізувати соціалізацію через одновікові класи знищує органічну емпатію та наставництво різновікової «республіки», відкриваючи шлях до інституційного булінгу. Прагнення елімінувати нудьгу через безперервну цифрову стимуляцію анігілює простір глибокої споглядальності (*tiefe Langeweile*) та саму здатність до автономного символотворення. Ця закономірність демонструє фундаментальну істину: захищаючи суб'єкта від об'єктивного опору середовища та екзистенційної порожнечі, сучасна культура позбавляє його єдиного дієвого інструментарію для конструювання власної внутрішньої стійкості.

Питання, яке розділ залишає відкритим, стосується не просто ностальгії за втраченим простором асфальту, бруду та розбитих колін, а контурів нової цифрової онтології. Яким чином формується суб'єкт, чиє первинне пізнання здійснюється не через подолання гравітації, а через ковзання по ідеально гладкій поверхні екрана? Якщо двір навчав мистецтву виживання серед рівних через реальний фізичний біль і неформальні конвенції, то яких екзистенційних ран завдає середовище, де біль набуває форм алгоритмічного виключення, а взаємодія зводиться до нескінченного споживання контенту? Відповідь на це потребує глибокого занурення у

феноменологію нового життєсвіту — простору, де межі між «Я» та глобальною мережею остаточно розмиваються, тобто у дитинство телефону.

Розділ 9.

Дитинство телефону

Колонізація уваги

Процеси тотальної колонізації життєсвіту рідко набувають форми відкритого вторгнення; вони здійснюються латентно, через трансформацію базових інфраструктур повсякденності. У період між 2010 та 2015 роками відбувся безпрецедентний антропологічний зсув, який можна концептуалізувати як масштабне онтологічне перепрошивання (*The Great Rewiring*). Життєсвіт дитинства був радикально перепідключений до нової, безтілесної цифрової топології. Цей віртуальний всесвіт не потребував зовнішньої експансії; суспільство добровільно інтегрувало його портали у повсякденний простір, хибно інтерпретуючи технологію тотального залучення як нейтральний інструмент розваги. Наслідком стало примусове занурення суб'єкта в цифровий скафандр, позбавлений механізмів деактивації.

Найчіткіше цей діагноз формулює соціальний психолог Джонатан Гайдт у дослідженні «Тривожне покоління» (2024). Він деконструє ілюзію про плавну та еволюційну адаптацію до технологій, доводячи, що суспільство зазнало різкого екзистенційного зламу. Згідно з емпіричними даними, криві маркерів ментального здоров'я підлітків (депресія, тривожність, аутоагресія), які демонстрували стабільність до 2010

року, після цієї межі стрімко прямують угору. Джин Твенге у праці «iGen» (2017) доповнює цю картину, фіксуючи абсолютну кореляцію між графіками психологічних криз та експоненційним зростанням поширеності смартфонів. Цей феномен виходить за межі звичної міжгенераційної «моральної паніки»; він становить собою об'єктивний біологічний та соціокультурний маркер радикальної зміни середовища існування виду *Homo sapiens*, здійсненої без жодних превентивних безпекових протоколів¹⁹¹.

Визначальним епістемологічним фактором стала не сама наявність мобільного зв'язку, а трансформація телефону на тотальний інтерфейс. Інтеграція фронтальної камери (2010) та запуск візуально орієнтованих соціальних мереж (зокрема Instagram) здійснили кардинальний розворот вектора людської уваги. Якщо традиційна оптика була спрямована на досягнення зовнішнього світу як об'єкта, то нова візуальна парадигма спрямувала погляд винятково на самого суб'єкта. Фотографія втратила функцію фіксації об'єктивної події, перетворившись на інструмент перманентного конструювання ідентичності.

Фронтальна камера приречла індивіда на необхідність безперервно споглядати себе крізь призму оціночного погляду Іншого. Існування редукувалося до безперервного перформансу. Перебуваючи фізично в ізолюваному просторі, ментально суб'єкт виявляється закинутим у гіперпублічний ландшафт тотального та перманентного оцінювання. Ця диспозиція становить собою бездоганний механізм

¹⁹¹ Неконтрольована зміна середовища неминуче призводить до трансформації самої антропологічної сутності; технологія ніколи не залишається лише пасивним інструментом у руках суб'єкта.

продукування неврозу¹⁹².

Цей новий цифровий ландшафт позбавлений будь-якої епістемологічної нейтральності. Як доводить Шошана Зубофф у фундаментальній праці «Епоха наглядного капіталізму» (2019), цифрові платформи функціонували не як інструменти фасилітації комунікації, а як механізми екстракції так званого «поведінкового надлишку». Емоційні реакції, тривалість фокусування погляду, структура преференцій індивіда — все це конвертується у сировину для алгоритмічної обробки. Смартфон діє не як пасивне знаряддя, а як активний агент колонізації внутрішньої темпоральності суб'єкта. Користувач цифрової платформи не є її бенефіціаром; він є виключно її ресурсом.

На нейробіологічному рівні ця колонізація має чітко окреслену механіку. Ніколас Карр у дослідженні «Мілководдя» (2010) експлікує цей процес через концепт нейропластичності. Когнітивний апарат неминуче адаптується до специфіки панівного медіа. Архітектура інтернету імперативно вимагає безперервного перемикання уваги та фрагментарного сканування поверхонь, винагороджуючи когнітивну швидкість ціною тотальної анігіляції здатності до глибокого осягнення смислів. Нейронні контури, що забезпечують тривалу концентрацію та складну рефлексію, зазнають незворотної атрофії.

Адам Алтер у розвідці «Непереборне» (2017) демаскує суто інженерну природу цього явища: архітектура платформ цілеспрямовано експлуатує біхевіористський принцип «змінного підкріплення». Жест оновлення стрічки новин структурно тотожний взаємодії з ігровим автоматом. Стан

192 Спотворення процесу формування ідентичності полягає в тому, що суб'єкт втрачає здатність оцінювати себе поза рамками зовнішньої, часто алгоритмічно згенерованої, валідації.

перманентної непевності щодо часу та форми наступної символічної винагороди утримує нейробіологічну систему суб'єкта в режимі виснажливого дофамінового очікування. За умов фізичної статичності нервова система індивіда перебуває у стані екстремального перенапруження.

Антропологічні наслідки цього транзиту фіксує Шеррі Теркл у книзі «Поверненні до розмови» (2015). Головною екзистенційною втратою стає здатність до конструктивної самотності — стану плідного перебування наодинці з власним «Я» (що принципово відрізняється від травматичного досвіду ізоляції). Тотальна експансія екрана анігілювала самотність як феномен. Будь-яка темпоральна пауза негайно заповнюється споживанням цифрового контенту через панічний страх індивіда опинитися віч-на-віч із власною свідомістю. Життєсвіт сучасного дитинства цілковито позбавлений онтологічної тиші. Суб'єкт, позбавлений досвіду самотності, втрачає здатність до автентичної самоідентифікації, підміняючи власне «Я» набором репрезентацій у цифровому профілі¹⁹³.

Отже, відбувся радикальний зсув від ландшафту, що конституювався через тілесну взаємодію та подолання об'єктивного ризику, до ландшафту, де єдиною ліквідною валютою виступає екстрагована увага. Ця колонізація стала можливою внаслідок руйнації захисних структур традиційної соціалізації: автономного дворового простору, безпосередньої спільноти та невідчужуваного права індивіда на соціальну невидимість. Новий ландшафт утверджує свою владу не через репресивний примус, а через інтеграцію в механізми насолоди. Засадниче запитання сучасності лежить не в пло-

193 Елімінація простору для автономної рефлексії призводить до незворотного відчуження індивіда від його власних екзистенційних потреб та інтенцій.

щині функціональної корисності технологій, а в площині екзистенційної спроможності біологічного суб'єкта зберегти цілісність свідомості в умовах тотального занурення в кремнієве середовище¹⁹⁴.

Алгоритм як агент

Алгоритмічна влада принципово відрізняється від традиційних дисциплінарних практик. Вона не послуговується інструментами прямого примусу, відкритої санкції чи морального імперативу. Її модус оперування — це стратегія вичікування та точкового підкріплення. Саме ця мімікрія під агента емпатії ускладнює її ідентифікацію як жорсткої форми інституційного контролю. У парадигмі екранного дитинства алгоритм бере на себе функцію специфічного інституту опіки. Якщо класична педагогіка концептуалізувала опіку як процес підготовки суб'єкта до екзистенційної автономії (сепарації), то алгоритмічна опіка керується діаметрально протилежною телеологією: її мета — не розвиток і не емансипація, а тотальне та безстрокове утримання суб'єкта в межах системи. Єдиним критерієм її ефективності виступає показник максимізації часу, проведеного в екранному середовищі (*time on device*). Ця форма влади інвестує виключно у збереження індивіда у стані вічного епістемологічного та соціального інфантилізму.

Економічна сутність цієї пастки, за Шошаною Зубофф, полягає в тотальному ігноруванні алгоритмом інтересів розвитку суб'єкта. Алгоритмічна раціональність потребує виятково безперервної залученості (*engagement*). Ця залуче-

¹⁹⁴ Можливість усвідомленого опору системі починається з рефлексії над фактом власного інструментального використання в інтересах транснаціональних цифрових монополій.

ність найефективніше стимулюється не через гармонізацію станів, а через провокування афектів тривоги, обурення та страху. Трістан Гарріс формулює безжальну максиму цифрової економіки: суб'єкт, який не сплачує за продукт, сам неминуче перетворюється на товар. У цій логіці дитяча свідомість стає найбільш ліквідним активом, оскільки поведінкові патерни, інсталювані на ранніх етапах соціалізації, набувають рис незворотності.

Філософський підсумок цієї кризи підбиває Джеймс Вільямс у дослідженні «Стій осторонь нашого світла» (2018). Він констатує розгортання повноцінної онтологічної кризи: головною загрозою виступає не просто фрагментація уваги, а фундаментальна руйнація самої здатності до волевиявлення — спроможності суб'єкта формувати автентичні інтенції («хотіти того, чого ми дійсно хочемо хотіти»). Розрив між усвідомленими цілями (навчання, відновлення) та реальною поведінкою (безцільний скролінг) свідчить про відчуження суб'єкта від власного когнітивного апарату.

Переосмислення освітнього ландшафту вимагає чіткої демаркації між процесом тренування уваги та актом її інструментальної екстракції. Історично увага конституювалася через акт подолання опору (екзистенційної нудьги чи складності тексту), що забезпечувало розвиток вольового ресурсу. У сучасній парадигмі увага вилучається безслідно. Алгоритм, імітуючи турботу, здійснює токсичну гіперопіку, що редукує вільного суб'єкта до стану ідеального, нерефлексуючого консюмера. Трансформація уваги на ринковий товар перетворює простір соціалізації на комфортабельну в'язницю, найнебезпечнішою рисою якої є цілковита відсутність у суб'єкта інтенції до звільнення¹⁹⁵.

195 Усвідомлення механізмів екстракції уваги є першим необхідним

Деконструкція приватності

Екзистенційне пекло в умовах пізнього Модерну набуває форми нескінченного дзеркального коридору, де суб'єкт приречений на перманентне, виснажливе зіставлення себе з віртуалізованими ідеалами, позбавлений будь-якої можливості відвести погляд. Смартфон інтериоризував цей механізм, зробивши його портативним та іманентним повсякденному досвіду. Кожен акт взаємодії з екраном перетворюється на автоматичну процедуру соціального порівняння — безапеляційний суд, у якому суб'єкту апіорі відведено роль переможеного.

Леон Фестінгер у «Теорії процесів соціального порівняння» (1954) довів, що механізм зіставлення себе з іншими є базовим інструментом еволюційної самооцінки індивіда. Проте в класичних умовах масштаб цього порівняння завжди залишався суворо локалізованим і співмірним із реальними антропологічними можливостями (порівняння здійснювалося в межах безпосереднього фізичного оточення). Цифрові платформи (зокрема Instagram) радикально зруйнували цю масштабність. Індивід відтепер змушений порівнювати власні реальні досягнення не з показниками безпосереднього оточення, а з глобально відфільтрованими конструктами світової еліти. Соціальне середовище мутувало в глобальний ринок симулятивних ідеалів.

Найбільш травматичним аспектом цієї диспозиції є асиметричність самого акту порівняння. Суб'єкт зіставляє власні екзистенційні «залаштунки» — хаотичний, тілесний, обтяжений проблемами життєсвіт — з чужим цифровим симуля-

кроком до відновлення когнітивної та екзистенційної суверенності суб'єкта.

кром, з якого ретельно вилучено будь-які ознаки недосконалості чи страждання. У цій епістемологічній битві перемога реального суб'єкта над віртуальним ідеалом є онтологічно неможливою.

Цю проблематику доцільно розглянути крізь соціологічну оптику Ірвінга Ґофмана («Представлення себе у повсякденному житті», 1959). Ґофман структурує соціальну взаємодію через метафору театру, виокремлюючи «сцену» (простір нормативної публічної поведінки та утримання соціальної маски) та «заштунки» (простір приватної релаксації та зняття соціальних обмежень). Трагедія цифрової епохи полягає в тотальній анігіляції простору заштунків. Смартфон забезпечив абсолютну експансію публічної сцени на всі сфери життєсвіту. Дім остаточно втратив статус закритого екзистенційного прихистку, трансформувавшись у прозору вітрину для постійної демонстрації. Цей режим безперервної перформативності призводить до тотального виснаження психічного ресурсу індивіда.

Емпірична психологія послідовно підтверджує катастрофічність цих процесів. Дослідження фіксують пряму кореляцію між тривалістю перебування в соціальних мережах та розвитком дисморфобії (патологічного несприйняття власної тілесності). Рене Енгельн у праці «Хвороба краси» (2017) констатує перехід суб'єктів у режим перманентної самооб'єктивації. Якщо в класичній парадигмі ідентичність конституювалася через активну діяльність (суб'єкт як агент дії), то в новій парадигмі ідентичність визначається винятково через здатність відповідати критеріям зовнішнього погляду (суб'єкт як об'єкт споглядання). Тіло втрачає функцію інструмента життєдіяльності і набуває статусу естетичного експоната. Камера та цифрові фільтри інструменталізуються як засоби самоненависті. Зіткнення з власним відображен-

ням провокує не акт прийняття, а невротичну потребу в негайній візуальній корекції.

Симптоматикою цього стану стає поява нових форм соціальної патології. Томас Курран у дослідженні «Пастка перфекціонізму» (2023) деконструє сучасний перфекціонізм, визначаючи його не як прагнення до об'єктивної майстерності, а як форму глибокого соціального страху — панічного жаху перед власною ординарністю. В ідеологічному просторі, що абсолютизує гіпертрофований успіх, стан «нормальності» прирівнюється до соціальної невидимості, що в умовах цифрового дзеркального коридору дорівнює символічній смерті. Ця диспозиція пояснює вертикальний зліт графіків депресивних станів, зафіксований після 2012 року. Це екзистенційна ціна перебування в режимі нескінченного кастингу, критерії якого принципово неможливо задовольнити.

У просторі класичного двору поразка функціонувала як дискретна подія, темпорально обмежена рамками конкретної гри. У просторі соціальних мереж поразка набуває статусу неперервного екзистенційного стану, адже алгоритмічна стрічка не має темпоральних чи просторових меж. Цей механізм карає суб'єкта не фізичним болем, а недосяжністю симулятивного Ідеалу, безперервно артикулюючи меседж про його фундаментальну недостатність (естетичну, економічну чи емоційну).

Переосмислення освітнього ландшафту вимагає радикального повернення антропологічної співмірності Масштабу. Критичним імперативом сучасності стає відвоювання священного права на Тінь — права на існування захищених залаштунків, недосяжних для проникнення цифрової камери. Це право на недосконалість, смуток та соціальну невидимість. Екзистенційне пекло сучасних технологій полягає

в тому, що ідентичність суб'єкта примусово формується не через автентичний Вчинок, а через конструювання візуального Симулякра. Жодна психічна структура не здатна витримати цього тиску без цілеспрямованої інституційної та особистісної деконструкції цієї системи дзеркал.

Втрата автономії

Механізми соціального контролю зазнали радикальної трансформації: вони втратили свою видиму, матеріальну репресивність, перемістившись у площину невидимих цифрових координат та радіохвиль. Технології геолокації (GPS) не здійснюють прямого фізичного примусу — вони функціонують у режимі перманентного безшовного супроводу. Саме в цій латентності криється їхня нова, тоталітарна за своєю суттю влада. Якщо в попередній соціокультурній парадигмі символом дитячої автономії виступав фізичний ключ, що маркував акт батьківської довіри та делегування відповідальності, то символом сучасної епохи стає смарт-годинник із функцією трекінгу — матеріальний маркер абсолютної екзистенційної недовіри та презумпції тотального нагляду.

Сучасна дитина не стикається з прямою заборорою на автономне переміщення; її свобода набуває суворо умовного характеру. Вона санкціонується лише за наявності цифрового маячка, що репрезентує індивіда як іконку на екрані контролера, та легітимізує право останнього на миттєву інтервенцію. Свобода редукується до сервісної опції, оснащеної функцією примусового повернення. Фізичне переміщення у просторі більше не є актом автентичного екзистенційного блукання; бездротова пуповина забезпечує безпе-

первність інституційного зв'язку¹⁹⁶.

Цей режим тотальної видимості є базовою нормою екранного дитинства (*phone-based childhood*). Джонатан Гайдт у дослідженні «Тривожне покоління» (2024) діагностує глибоко шизофренічний парадокс сучасної соціалізації. З одного боку, у фізичному вимірі реального світу суспільство продукує гіпертрофовану систему захисту, вибудовуючи навколо тілесності дитини неприступну фортецю, попри те що об'єктивна статистика свідчить про безпрецедентно високий рівень безпеки сучасного урбаністичного середовища. З іншого боку, у віртуальному вимірі цифрових мереж суспільство здійснює акт радикального екзистенційного покидання, надаючи дитині неконтрольований доступ до агресивних, травматичних алгоритмічних середовищ під хибним приводом поваги до цифрової приватності. Максимізуючи фізичну недоторканність, культура демонструє абсолютну індиферентність до руйнації психічної структури суб'єкта¹⁹⁷.

Ця асиметрія живиться ідеологією страху. Стівен Пінкер у праці «Добрі янголи людської природи» (2011) наводить переконливі дані щодо неухильного зниження рівня об'єктивного насильства у світі; зокрема, ризик кіднепінгу є статистичною аномалією. Проте суб'єктивне сприйняття загрози лише зростає. Ленор Скеназі (засновниця руху *Free-Range Kids*) концептуалізує цей стан як «мислення найгіршим сценарієм» (*worst-first thinking*). Суб'єкти, перебуваючи під пер-

¹⁹⁶ Сьогодні “прочитати книгу” для багатьох означає “подивитися 15-секундний огляд в TikTok”. Це як понюхати обід замість того, щоб його з'їсти.

¹⁹⁷ У “вічному зараз” немає відповідальності. Бо відповідальність — це зв'язок між “вчора” (що я зробив) і “завтра” (що буде). TikTok скасовує і те, і інше.

манентним впливом тривожних медіа-наративів, вибудовують життєві стратегії виходячи з презумпції неминучості катастрофи. Відповідно, цифрові додатки для сімейного трекінгу капіталізують не реальну потребу в безпеці, а психологічний запит на медикалізацію батьківського неврозу.

Соціологічне підґрунтя цього феномену експлікує Аннет Ларо у праці «Нерівне дитинство» (2003), описуючи домінантний стиль виховання як «узгоджене культивування» (*concerted cultivation*). У цій парадигмі дитина концептуалізується не як органічний суб'єкт вільного розвитку, а як об'єкт інтенсивного інвестиційного менеджменту. Вільна гра, позбавлена чіткої дидактичної мети, розглядається як неефективне використання ресурсу часу. Відтак, GPS-трекер функціонує як суто логістичний інструмент, що забезпечує безперерйне транспортування цінного активу між локаціями, де здійснюється нарощування його «людського капіталу».

Антропологічні наслідки цієї диспозиції артикулює Пітер Грей. Відсутність досвіду автономного фізичного переміщення унеможлиблює формування адекватної когнітивної карти світу. Суб'єкт, позбавлений необхідності самостійно приймати навігаційні рішення (покладаючись винятково на вказівки алгоритмічних маршрутизаторів), втрачає базову екзистенційну агентність. У ситуації деактивації зовнішнього цифрового провідника такий індивід опиняється у стані тотальної просторової дезорієнтації, залишаючись вічним туристом у межах власного життєсвіту¹⁹⁸.

Філософську глибину цього зсуву розкриває Шошана Зубофф. В умовах наглядного капіталізму механізми тоталь-

198 Мільйон людей одночасно танцюють один і той самий танець. Це виглядає весело, але з точки зору філософії це виглядає як армія клонів.

ного контролю цинічно перекодовуються в дискурс турботи та безпеки. У суб'єкта цілеспрямовано формується стійке переконання, що прагнення до приватності є апіорі підозримим і свідчить про наявність девіантних інтенцій. Інтеріоризувавши норму абсолютної прозорості на рівні родинних зв'язків, майбутній громадянин втрачає концептуальний апарат для опору державному чи корпоративному нагляду, сприймаючи тотальну видимість як базову умову власної безпеки.

Так конститується фундаментальний парадокс сучасності: абсолютна самотність в умовах тотального нагляду. Інституція чи родина володіє вичерпною інформацією про фізичні координати суб'єкта, проте залишається абсолютно сліпою до його справжніх емоційних чи екзистенційних станів. Гіпертрофований захист тілесності у фізичному просторі супроводжується повною беззахисністю перед травматичним досвідом у цифровому вимірі. Відтак, епістемологічне переосмислення освітнього ландшафту вимагає радикального парадигмального зсуву: переходу від ідеології превентивного контролю до етики екзистенційної довіри. Технології трекінгу не гарантують автентичної безпеки; вони лише забезпечують ілюзію тотальної видимості, яка є онтологічною протилежністю справжньої людської присутності.

Фрагментація суб'єкта

Концепт «кліпу» слід тлумачити не просто як формат короткого відеоконтенту, а як базову онтологічну одиницю нової епістемі. Кліп не розгортає послідовного наративу (оскільки оповідь іманентно потребує тривалості та когнітивного терпіння); він функціонує в режимі миттєвого спалаху, мета якого — не трансляція смислу, а агресивне за-

хоплення (*capture*) уваги. Алгоритмічні стрічки (на кшталт TikTok) не просто редукували обсяг повідомлення; вони концептуально скасували саму темпоральну тривалість як фундаментальну умову генерування смислу.

У межах цієї парадигми суб'єкт втрачає здатність до проживання власного досвіду як неперервної історії; його екзистенція розпадається на дискретну послідовність непов'язаних афектів. Це спричиняє радикальну фрагментацію ідентичності: індивід втрачає доступ до власної суб'єктності, розчиняючись у потоці швидкоплинних візуальних стимулів.

Нейрокогнітивні механізми цього процесу досліджує Меріанна Вулф у праці «Читачу, повернись додому» (2018). Вона доводить, що архітектура мозку зазнає фізичної реконфігурації під впливом середовища, орієнтованого на швидке поверхневе сканування. Наслідком стає критична втрата «когнітивного терпіння» — здатності до герменевтичного зусилля, необхідного для дешифрування складних синтаксичних та смислових структур. Практика глибокого читання не є вродженою біологічною функцією; це крихка культурна технологія, яка стрімко деградує під тиском кліпового формату.

Цю проблематику поглиблює Н. Кетрін Гейлз (у розвідці *Hyper and Deep Attention*, 2007), запроваджуючи розрізнення двох фундаментальних режимів когнітивної діяльності. Глибока увага (*deep attention*) передбачає здатність до тривалого фокусування на складному об'єкті, що становить основу класичної академічної та духовної культури. Гіперувага (*hyper attention*), натомість, орієнтована на миттєве перемикання між множинними потоками інформації, що є адаптивним механізмом для виживання в середовищі підвищеної небезпеки або тотального сенсорного шуму. Конфлікт сучасної освіти полягає в тому, що академічна інституція вимагає від суб'єкта оперування в режимі глибокої уваги, тоді

як увесь його повсякденний цифровий життєсвіт невинно тренує гіперувагу. Ця системна невідповідність часто помилково медикалізується (через діагностування синдрому дефіциту уваги), хоча за своєю природою вона є конфліктом несумісних епістемологічних екосистем.

У філософському вимірі ця фрагментація означає крах самої структури суб'єктності. Поль Рікер у фундаментальній праці «Час і розповідь» (1984) доводить, що ідентичність «Я» конститується виключно через наратив: розрізнені події людського життя набувають екзистенційної ваги лише тоді, коли вони інтегруються в єдину смислову послідовність. Коли ж темпоральність суб'єкта дробиться на мікроскопічні кліпи, нитка наративу незворотно розривається, що призводить до дезінтеграції самого суб'єкта.

Цей стан всеохопного наративного колапсу аналізує Дуглас Рашкофф у книзі «Шок сьогодення» (2013). Сучасна культура втрачає здатність до конструювання класичної «сюжетної арки»; їй на зміну приходить диктатура вічного, істеричного «зараз». Біографічний наратив підміняється алгоритмічною стрічкою новин, а уявлення про долю — логікою випадкового рандому. Суб'єкт втрачає здатність до стратегічного планування, оскільки сама ідея майбутнього анігілюється тиском гіпертрофованого теперішнього¹⁹⁹.

Бернар Стіглер у дослідженні «Турбота про молодь» (2008) пропонує найбільш жорсткий діагноз цього феномену, використовуючи концепт короткого замикання (*short-circuit*). Цифрові медіа здійснюють коротке замикання уваги, руйнуючи традиційні механізми міжгенераційної трансляції досвіду. Алгоритмічні платформи функціонують як потужні

¹⁹⁹ Сказати “Я не маю TikTok” сьогодні звучить так само зухвало, як у XIX столітті сказати “Я не ходжу до церкви”.

машини дезіндивідуації, що синхронізують афекти мільйонів користувачів, створюючи ілюзію спільності, яка насправді є лише виявом масової, синхронізованої самотності.

Психополітичний вимір цієї проблематики схоплює Бюн-Чхоль Хан («Суспільство втоми», 2010). Режим кліпового сприйняття концептуалізується ним як витончена форма самоексплуатації. Суб'єкт перебуває у стані перманентної когнітивної включеності за повної внутрішньої порожнечі. Інформаційний інфаркт настає не внаслідок інтелектуального перевантаження смислами, а через виснажливу необхідність безперервно фільтрувати потоки цифрового шуму. Кліп постає як класичний симулякр досвіду: він імітує інформаційну насиченість, водночас залишаючи суб'єкта в стані глибокого смислового голоду.

Однак епістемологічний песимізм щодо цих процесів не є абсолютним. Здатність до нейропластичності не має односпрямованого вектора. Сучасний сплеск інтересу до багаторічних подкастів, практик «цифрового детоксу» чи ретро-медіа (вінілу) свідчить про глибоку антропологічну потребу в подоланні фрагментації. Суб'єкт відчуває екзистенційний голод за тривалістю.

Переосмислення освітнього ландшафту в цих умовах вимагає утвердження тривалості як фундаментальної етичної та епістемологічної категорії. Інституція освіти покликана відновити право суб'єкта на когнітивну повільність, на глибоку нудьгу, на неперервний, складний діалог та на тривале фокусування. Без досвіду темпоральної тривалості неможливе формування пам'яті, а без пам'яті неможливе конституювання суверенного «Я». У культурі тотальної візуальної фрагментації здатність утримувати фокус уваги стає головним актом екзистенційного та інтелектуального опору.

Висновки розділу

Розділ простежує траєкторію радикального онтологічного зламу: переходу від матеріальної топології двору до безтілесної екранної реальності. Цей транзит, концептуалізований Гайдтом як «велике перепрошивання», виявляється не еволюційним кроком, а актом тотальної колонізації життєсвіту алгоритмічними системами. Якщо дисциплінарна школа Модерну контролювала тіло, то цифровий нексус (за Зубофф) здійснює екстракцію самої уваги, перетворюючи її на сировину для поведінкового ринку. Фронтальна камера руйнує рятівний простір «залаштунків» (за Гофманом), прирікаючи суб'єкта на перманентну самооб'єктивацію та виснажливе соціальне порівняння, тоді як кліпова архітектура медіа розриває наративну цілісність особистості (за Рікером), підміняючи глибоку увагу фрагментарним гіперскануванням.

Варто наголосити, що ця цифрова мутація є парадоксальним тріумфом ідеології контролю та гіперопіки (safetyism), доведеної до її найтемнішої межі. Суспільство сконструювало глибоко шизофренічну реальність: воно здійснює тотальний логістичний нагляд за фізичним тілом дитини (через GPS-трекери), елімінуючи будь-який об'єктивний ризик, і водночас абсолютно беззахисно кидає її психіку в агресивне середовище алгоритмічних маніпуляцій. Прагнення до абсолютної просторової видимості обернулося тотальною екзистенційною сліпотою: інституції знають точні географічні координати суб'єкта, але втратили будь-який доступ до його справжніх інтенцій. Алгоритмічна влада не еманіпує — вона інфантилізує, формуючи фрагментованого цифрового споживача, який делегує власне волевиявлення машині й поступово втрачає здатність до автономного смислотворення.

Питання, яке розділ залишає відкритим, виходить за межі критики технологічного відчуження і торкається самої межі міцності цієї симулятивної конструкції. Що відбувається із суб'єктом, чий життєсвіт був тотально зведений до алгоритмічної стрічки і позбавлений навичок подолання реально-го фізичного опору, коли віртуальна ілюзія безпеки раптово руйнується? Коли екран гасне внаслідок блекауту, алгоритм втрачає зв'язок із сервером, а замість цифрових фантомів у реальність брутально вдирається кінетична загроза знищення? Відповідь на це запитання вимагає переходу до аналізу найтравматичнішого та найрадикальнішого топосу нашої сучасності — до простору, де дитинство змушене повернути собі екзистенційну вагу тілесності та віднайти новий смисл серед руїн, тобто до дитинства війни.

Розділ 10.

Дитинство війни

Контекстуальність освітнього процесу виступає не просто формальною методологічною вимогою, а фундаментальною онтологічною умовою самого акту мислення. Будь-які спроби імплементації універсальних, деконтекстуалізованих освітніх моделей (фінських, британських чи сингапурських) виявляються не лише епістемологічно хибними, але й екзистенційно небезпечними²⁰⁰. Вони штучно генерують ілюзію стабільності в просторі, де насправді панує радикальна онтологічна невизначеність (що переконливо артикулюється в наших дослідженнях²⁰¹).

200 «Варто замислитися над етичними, онтологічними та епістемологічними імплікаціями філософських концепцій, що походять від недостатньо інклюзивного авторства, ґрунтуються на редукованому розумінні людського буття і вкорінені у вибіркових переважно глобально-мінорних контекстах. Дискусії про освітні питання такого роду не можуть бути плідними й відновлювальними, коли «інші» голоси залишаються непочутими, або навіть «активно підриваються», заглушуються чи знецінюються.» (Orchard, J., & Dunne, G. (2025). Why global philosophical perspectives on teacher education matter: Introduction to *Beyond Epistemic Bubbles and Echo Chambers*. *Studies in Philosophy and Education*, 44, 121–129, p. 122. <https://doi.org/10.1007/s11217-025-09986-3>)

201 Terepyshchyi, S. (2025). The Hospitable Translanguaging Lifeworld: A Phenomenology of the Displaced Students Experience. *Studia Warmińskie*, 62(62), 123–138. <https://doi.org/10.31648/sw.11974>

Terepyshchyi, S., & Federowicz, M. (2024). Philosophical Aspects of Education in the Conditions of War: Strategies of Support and Adaptation of Displaced Children in Ukraine and Poland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy*, 2(11), 50–54. <https://doi.org/10.17721/2523-4064.2024/11-10/13>

Oleksiyenko, A., & Terepyshchyi, S. (2024). 'Hope Despite All Odds': Academic

Сучасний український освітній ландшафт становить собою граничний, екстремальний випадок такої контекстуальності. До звичних інституційних та структурних напружень тут додається невідворотний екзистенційний вимір: перманентна загроза небуття. Освітній акт здійснюється в умовах постійної можливості катастрофи. Саме в цій точці кристалізується унікальний феномен, який докорінно трансформує топологію освітнього досвіду — простір укриття.

Укриття принципово не зводиться до суто інструментальної функції фізичного безпекового периметра. Воно постає як складна феноменологічна подія. Примусове переміщення з відкритого простору класу до підземного сховища, заміна природного сонячного освітлення на штучну неонову люмінесценцію, звуження відкритого горизонту до глухої бетонної стіни — усе це знаменує радикальну інверсію базових структур людського сприйняття. Освітній простір втрачає свою звичну організацію, що раніше вибудовувалася довкола лінійної перспективи та інтенціонального руху вперед. Натомість простір укриття зазнає екзистенційного стискання: він позбавляється оптичної глибини, стаючи гра-

Precarity in Embattled Ukraine. *Teaching in Higher Education*, 29(3), 741–755. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263744>

Federowicz, M., & Terepyshchyi, S. (2023). Democratic Values in Education: A Theoretical Examination of Ukrainian Children and Youth in Polish Schools Post-February 2022. *Studia Warmińskie*, 60, 45–60. <https://doi.org/10.31648/sw.9562>

Terepyshchyi, S. (2023). Transformation of the Educational Landscape of Ukraine: The Impact of Migration Processes and Integration Strategies after February 24, 2022. *Visnyk of the Lviv University. Series: Philosophical-Political Studies*, 49, 152–160. <https://doi.org/10.30970/PPS.2023.49.19>

Oleksiyenko, A., Terepyshchyi, S., Gomilko, O., & Svyrydenko, D. (2021). 'What Do You Mean, You Are a Refugee in Your Own Country?': Displaced Scholars and Identities in Embattled Ukraine. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777446>

Terepyshchyi, S. (2021). In Search of Peacebuilding Strategies for the Global Civilization: From 'Education for War' to 'Education for Peace'. *Philosophy and Cosmology*, 27, 153–162. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/27/12>

нично щільним і безвихідним. Це абсолютна топологічна антитеза класичної школи. Відкритість заміщується глухою замкненістю, телеологія вільного розвитку підпорядковується жорсткому імперативу біологічного виживання, а оптимістична проєкція в майбутнє редукується до тотального, напруженого зосередження на моменті теперішнього.

У феноменологічному вимірі цей досвід означає жорстке, невідворотне повернення до первинної тілесності суб'єкта. Моріс Мерло-Понті у «Феноменології сприйняття» (1945) довів, що наше пізнання світу є фундаментально вкоріненим у тілі. Проте в умовах мирного повсякдення тіло набуває властивості епістемологічної «прозорості»: суб'єкт не фіксує його як об'єкт постійної рефлексії, безперешкодно спрямовуючи інтенцію на зовнішній світ. В укритті ця прозорість миттєво анігілюється²⁰²; тіло брутально повертає собі свою матеріальну присутність. Холод бетонних поверхонь, дефіцит кисню, фізична тіснота, акустичний терор та вібрація від вибухів на поверхні — усе це редукує складний життєсвіт до базового соматичного рівня. Світ перестає сприйматися як відсторонений текст у підручнику; він переживається як безпосередня, агресивна інтенсивність відчуттів²⁰³.

202 «Живе тіло вирізняється характеристиками постійності та прозорості. Доки матеріальне тіло функціонує нормально і здорово, воно перебуває на межі сприйняття — воно є прозорим, засобом взаємодії зі середовищем, що не стає об'єктом уваги само по собі. [...] Ця прозорість призупиняється, щойно живе тіло опиняється в так званих "граничних ситуаціях" — хвороби, каліцтва або неприємних фізіологічних відчуттів. [...] Примусове самоусунення від зовнішнього має тоталізуючий, всеосяжний ефект, призводячи до відчуження та ізоляції від середовища, і позбавляючи легкості та імпліцитності перебування у світі.» (Wagner, J. N. (2024). Pain and temporality: A Merleau-Pontyan approach. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 27, 321–331, p. 322. <https://doi.org/10.1007/s11019-024-10205-y>)

203 Тут адепти комерціалізованого стоїцизму, інструктори з майндфулнесу та коучі з «резильєнтності» неодмінно спробують втрутитися зі своїми стерильними мантрами про те, що «біль неминучий, але страждан-

Епістемологічну глибину цього простору розкриває Гастон Башляр у своїй топоаналітичній праці «Поетика простору» (1957). Досліджуючи феноменологію будинку, Башляр концептуалізує горище як простір раціональності та світлих мрій, тоді як підвал постає як оселя темних, первинних сил, глибинний архетип страху, але водночас і надійного захисту²⁰⁴. В умовах війни укриття набуває метафоричних рис своєрідної бетонної матки. Це простір примусової екзистенційної регресії до стану, де безпека гарантується виключно через тотальну замкненість і залежність від укриваючої оболонки. Однак парадокс полягає в тому, що ця регресія іманентно містить у собі потенціал нового народження. В ізоляції укриття визріває принципово новий тип соціального досвіду — досвід радикальної спільності, який був практично неможливим в умовах атомізованого, екранного від-

ня — це вибір». Спираючись на вульгарно спрощене картезіанство, вони переконуватимуть, що суб'єкт нібито завжди здатний зберегти когнітивну автономію, абстрагувавшись від зовнішнього хаосу через техніки дихання чи фокусування уваги. Проте їхня позитивна психологія розбивається на друзки під час першого ж прильоту балістики. Цей поп-стоїцизм є винятковим епістемологічним привілеєм ситого, кліматично контрольованого коворкінгу. Вони наївно трактують тіло як слухняний апаратний додаток, який свідомість може «поставити на паузу» зусиллям волі. Але коли вибухова хвиля буквально вибиває повітря з легень, а сейсмічна вібрація проходить крізь кістки, жодна когнітивно-поведінкова вправа не здатна скасувати цю соматичну диктатуру. В укритті тіло бунтує проти ілюзії поділу на «дух» і «матерію»; воно жорстко доводить, що свідомість — це не автономний софт, який можна перенести у «безпечне місце» всередині голови. Продавати ілюзію абсолютного когнітивного контролю людям, чії тіла затиснуті в лещата фізичного терору — це не терапевтична допомога, а вершина епістемологічного цинізму.

204 «Що стосується льоху, ми безсумнівно знайдемо для нього застосування. Його раціоналізують, а його зручності перерахують. Але це, перш за все, темна сутність будинку, та, що бере участь у підземних силах. Коли ми там мріємо, ми перебуваємо в гармонії з ірраціональністю глибин». (Bachelard, G. (1994). *The Poetics of Space*. Trans. M. Jolas. Boston: Beacon Press, p. 18. (Orig. *La Poétique de l'espace*, 1957.)

чуження мирної епохи.

Цифрова соціалізація докатастрофічного періоду надавала суб'єкту можливість безболісно уникати безпосереднього зіткнення з Іншим, ховаючись за безпечним інтерфейсом смартфона. В укритті ця опція ескапізму остаточно зникає. Фізичний простір набуває такої екзистенційної щільності, що присутність Іншого стає феноменологічно неминучою. Тілесність інших суб'єктів відчувається як невідворотна, матеріальна даність. Саме в цій точці відбувається парадоксальне відновлення втраченої тактильності. Пошук фізичного контакту — тримання за руки, обійми — постає не як прояв сентиментальності, а як дієвий інструмент стабілізації реальності, що втратила онтологічну опору. Страх, який за звичайних обставин діє як відцентрова сила, що спонукає індивіда до ізолюваної втечі, в укритті виконує доцентрову, консолідуючу функцію. Він стає онтологічним клеєм спільноти.

Кризовий досвід провокує різку інтенсифікацію практик солідарності, які закладають фундамент для нових, безпрецедентних форм освітньої взаємодії. Антропологиня Лійса Малкі, аналізуючи досвід дітей в умовах війни, зазначає, що збройний конфлікт не зводиться до суто травматичного впливу²⁰⁵; він формує специфічні режими досвіду, де жах і солідарність співіснують як нерозривні, взаємодоповнюючі екзистенційні сили. Український контекст доводить цю тезу до радикальної межі: війна тут функціонує не як дискретна історична подія, а як тотальне середовище, що наскрізь пронизує тканину повсякденності²⁰⁶.

205 Malkki, L. (2010). Children, humanity, and the infantilization of peace.

206 «Найновіші спогади, пов'язані з вторгненням в Україну, розкрива-

Відтак, простір укриття втрачає свій маргінальний статус, перетворюючись на центральний, смислотвірний елемент українського освітнього ландшафту. Ця просторова трансформація неминуче тягне за собою формування нової антропології учня. Відбувається остаточна руйнація ілюзії нейтральності: освіта безповоротно втрачає риси стерильної сервісної послуги, глибоко вкорінюючись у самий імператив біологічного та екзистенційного виживання. Концепт розвитку також зазнає радикального переосмислення. Він більше не тлумачиться як лінійний, безперешкодний рух від нижчого до вищого; автентичний розвиток відтепер вимірюється здатністю суб'єкта витримувати онтологічні розриви, періоди регресії та повернення до базових основ буття.

Учень остаточно перестає сприйматися крізь призму картезіанського дуалізму як відокремлений інтелект, позбавлений тіла; він утверджується як гранично вразлива тілесна істота, спроможна до найвищих виявів солідарності в моменти абсолютного мороку. Укриття здійснює безжальну редукцію світу до його екзистенційного мінімуму. Проте саме в цьому мінімумі оголюється те, що в умовах стабільності завжди залишається прихованим: наша фундаментальна, онтологічна взаємозалежність і наша дивовижна спроможність зігрівати холодний бетон відчаю інтенсивністю власної людської присутності.

ють дихотомію між загрозою для життя, з одного боку, і необхідністю продовжувати звичайне повсякденне існування — з іншого; потребу в інституційній та емоційній підтримці. [...] Транснаціональна солідарність стала опором ізоляції, породженій війною, і слугувала силою зв'язності у час людського страждання та розколу.» (Zaviršek, D. (2024). *Transnational solidarity in rough times: Documenting and engaging for peace. Journal of Human Rights and Social Work*, 9, 348–359, p. 348. <https://doi.org/10.1007/s41134-024-00338-8>)

Сирена

Якщо простір укриття здійснює радикальну топологічну деформацію освітнього ландшафту, то феномен повітряної тривоги брутально шматує саму тканину його темпоральності. Освітній процес безповоротно втрачає свою класичну безперервність та лінійність, розпадаючись на дискретні фрагменти, між якими відсутній будь-який гарантований зв'язок. Урок, гра чи фаза сну — будь-який акт може бути миттєво анігільований єдиним акустичним сигналом. Сирена функціонує тут не просто як звуковий подразник; вона утверджується як жорстка онтологічна структура досвіду, як абсолютний імператив переривання.

Феноменологію переривання концептуалізував Вальтер Беньямін в есеї «Про деякі мотиви у Бодлера» (1939). Він доводив, що модерний суб'єкт урбаністичного простору приречений на існування у світі перманентних шоків, де досвід більше не зорієнтовується на плавне, органічне накопичення (подібно до архаїчної розповіді), а розбивається на серію хаотичних, розірваних епізодів. Український воєнний досвід доводить цю логіку до екзистенційного абсолюту. Шок остаточно перестає бути побічним, випадковим ефектом мегаполіса; він інституалізується як щоденний розклад. Акустичний удар сирени не просто втручається у повсякденний досвід — він його тотально форматує²⁰⁷.

207 «Такі пов'язані з війною переривання, як повітряні тривоги та відключення електроенергії, переплелися зі звичайними академічними навантаженнями, породжуючи “накопичену несприятливість” (compounded adversity). Часті сигнали повітряної тривоги вимагають евакуації в укриття, переривають заняття та іспити, змушуючи викладачів розробляти спеціальні підходи для допомоги студентам у подоланні тривоги в умовах надзвичайних ситуацій.» (Błaszczuk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovsky, Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2025). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War — a

Класична освітня інституція укорінена в картезіанській темпоральній лінійності: урок має чітко детермінований початок і кінець, а день структурований непорушною сіткою розкладу. Акустичний терор тривоги вщент руйнує цей раціональний годинник. Час набуває пунктирного, рваного характеру, повністю позбавляючись горизонту планування. Кожен ініційований акт (початок уроку чи нового дня) іманентно містить у собі загрозу раптового, насильницького фіналу. Життєсвіт суб'єкта переходить у специфічний режим очікування. Проте це не телеологічне очікування прогнозованої події; це паралізуюче очікування абсолютної невідзначеності — ймовірності удару. Суб'єкт опиняється в стані зависання, перманентної та екзистенційно виснажливої відкритості до фатальної загрози.

На нейробіологічному рівні цей стан маніфестується як глибока акустична травма. Психіатр Бессел ван дер Колк у своїй фундаментальній праці «Тіло веде лік» (2014) переконливо демонструє: в умовах пролонгованої екзистенційної загрози нервова система зазнає розламу, переходячи в хронічний режим гіперпильності (*hyperarousal*). Мигдалеподібне тіло (амигдала) здійснює безперервне, параноїдальне сканування реальності. Будь-який різкий акустичний подразник — грюкіт дверей чи гул двигуна, що імітує звук ударного дрона, — миттєво ідентифікується як смертельна небезпека. Тіло дитини перестає функціонувати як пасивний носій когнітивного апарату; воно перетворюється на оголений сенсор, гіперналаштований на вловлювання катастрофи. Відтак, викладач змушений взаємодіяти не лише з

раціональним інтелектом учня, але й із його травмованою, гранично виснаженою нервовою системою²⁰⁸.

Американський композитор Джон Кейдж стверджував, що абсолютної тиші не існує; існують лише звуки, які ми відмовляємося чути. Однак сирена — це звук, який онтологічно неможливо проігнорувати. Вона набуває статусу ультимативного афективного тригера. Її пронизливе виття транслює не інформацію (як конвенційний шкільний дзвінок), а наказ: зупинити будь-яку діяльність, тікати і ховатися. Вона не піддається раціональній герменевтиці; вона здійснює чистий біологічний примус. Цей акустичний супровід війни брутально стирає межі між сном і неспанням²⁰⁹, між приватним і публічним просторами, підпорядковуючи всю багатомірність людського буття єдиній, редуکتивній логіці виживання.

Емпіричні спостереження, зокрема, зафіксовані в наших

208 «Діти, які пережили травму, часто мають труднощі з регулюванням своїх емоцій... бо вони навчилися перебувати у постійному стані надзвичайної ситуації. Природні стресові реакції включають прискорене серцебиття, підвищений тиск і зосередженість на пошуку безпеки, що призводить до надмірної реактивності, поганого прийняття рішень і дезадаптивних емоційних і поведінкових реакцій. [...] Травматизовані діти можуть розвинути труднощі з сенсорною переробкою внаслідок погіршення здатності до обробки інформації і концентрації уваги, що ускладнює навчання читанню і письму.» (Hunter-Dehn, A. (2021). A trauma-informed transition model for new entrants with dysregulated behaviours. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 56, 301–314, p. 302. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00219-y>)

209 «Автономні рефлекси дають можливість швидко реагувати на потенційні загрози, запобігати пошкодженням і опосередковувати реакції “борись або тікай”. Інтенсивні акустичні стимули з раптовим початком викликають рефлекс переляку, тоді як стимули подібної інтенсивності, але з тривалишим наростанням, спричиняють лише серцево-оборонну реакцію. [...] Рефлекс переляку став модельною системою для вивчення нейронних основ найпростіших процесів навчання та емоційної обробки інформації.» (Götz, T., & Janik, V. M. (2011). Repeated elicitation of the acoustic startle reflex leads to sensitisation in subsequent avoidance behaviour and induces fear conditioning. *BMC Neuroscience*, 12, article 30, p. 1. <https://doi.org/10.1186/1471-2202-12-30>)

роботах (С. Терепищій, 2024) засвідчують, що ця темпоральна розірваність вщент руйнує традиційну дидактику, проте водночас стимулює інституційну мутацію, генеруючи новітні форми адаптації. У цьому просторі кристалізується специфічна педагогіка переривання. Викладач та учень формують унікальну екзистенційну навичку — спроможність до осмисленої дії в умовах перманентної незавершеності. Це здатність обірвати складне математичне доведення чи філософську думку на півслові, здійснити евакуацію до укриття, а через кілька годин повернутися до аудиторії і відновити перерваний інтелектуальний акт. Така епістемологічна та психологічна еластичність є абсолютно безпрецедентною для освітніх систем мирної епохи.

Для суб'єкта, який лише засвоює базові ритми соціального існування, звук сирени інсталює фундаментальну максиму: радикальна нестабільність є єдиною нормою. Світ позбавлений будь-яких гарантій щодо настання завтрашнього дня. Проте цей гранично травматичний досвід містить парадоксальний зворотний бік. Примусове переривання безповоротно знищує ілюзію суб'єктивного контролю над часом, але водночас відкриває доступ до іншої форми його феноменологічного переживання — граничної інтенсивності моменту теперішнього. Кожен завершений урок, кожна дограна в умовах тиші гра набувають колосальної, пронизливої екзистенційної ваги саме через усвідомлення того факту, що вони мали всі шанси не відбутися. Акустична травма безжально розриває тканину часу, але водночас екзистенційно зшиває суб'єктів, які в спільному просторі очікують на сигнал відбою, аби щоразу заново здійснювати спробу повернення до буття.

Екранний інтерфейс

Якщо простір укриття здійснює топологічну деформацію освітнього ландшафту, а акустичний терор сирени розриває його темпоральність, то цифровий екран радикально перевизначає саму тканину соціального та екзистенційного зв'язку. Феномени, які в умовах докатастрофічного, стабільного дискурсу стигматизувалися виключно як когнітивні девіації — цифрова залежність, фрагментація уваги, кліпове мислення (за Джонатаном Гайдтом) — в екстремальних умовах війни набувають діаметрально протилежного, вітального значення. Екран остаточно втрачає статус медіума розваги та відволікання, перетворюючись на безальтернативний інструмент екзистенційного виживання.

Цей епістемологічний зсув має глибоко антропологічну природу. Смартфон перестає функціонувати як побутовий гаджет, стаючи критичним каналом комунікації. У ситуації тотально розірваного простору, коли родинні та соціальні зв'язки розмежовані лініями фронту, державними кордонами та стінами підземних сховищ, екран виконує функцію єдиного мосту, що утримує фрагментований досвід від остаточного розпаду. У цьому контексті нової концептуальної актуальності набуває «Маніфест кіборгів» (1985) Донни Гаравей. Деконструкція межі між біологічним та технологічним організмом знаходить тут своє буквально, трагічне втілення. Суб'єкт освітнього процесу, ізольований у підземному укритті й підключений до портативного джерела живлення та мережі, постає не як метафоричний, а як реальний кіборг виживання. Технологічний інтерфейс функціонує як його цифровий екзоскелет, як екстерналізована нервова систе-

ма²¹⁰, що дозволяє підтримувати безперервний афективний зв'язок із близькими, долаючи тисячі кілометрів фізичної дистанції.

Водночас відбувається радикальна переоцінка онтологічного статусу цифрового середовища. Французький філософ Жан Бодріяр у праці «Симулякри і симуляція» (1981) доводив, що екранна культура продукує гіперреальність — тотальну симуляцію, копію без оригіналу, яка незворотно відчужує суб'єкта від автентичного буття. Досвід війни здійснює жорстку інверсію цієї бодріярівської логіки. В екстремальних умовах саме екран стає єдиним порталом доступу до найщільнішої, найжорсткішої об'єктивної дійсності. Лаконічне текстове повідомлення про збереження життя, отримане в месенджері, принципово не є симулякром. Воно постає як незаперечний онтологічний факт абсолютної ваги. Цифровий інтерфейс більше не заміщує реальність ілюзією; він єдиним утримує цю реальність від остаточного колапсу.

Ця трансформація особливо виразно оприявнюється у функціонуванні новинних агрегаторів. Моніторингові цифрові канали переростають статус звичайних медіа, перетворюючись на базовий інструмент просторової орієнтації в смертоносному середовищі. Інформація набуває виразно біополітичного статусу (у термінах Мішеля Фуко): від швидкості та точності її отримання безпосередньо залежить фізичне виживання біологічного тіла. Володіння даними про

210 «Ми всі є хімерами, теоретично і конструктивно — гібридами машини та організму; коротше кажучи, ми є кіборгами» (Haraway 1985, p. 150). Маніфест закликає до «насолоти від змішування меж та відповідальності за їх конструювання»... до фундаментальної гібридності — «спільного споріднення між людським і нелюдським», відходу від унітарного суб'єкта на користь «інтимної реструктуризації», що охоплює «нові з'єднання і нові коаліції» з радикальним політичним потенціалом.» (Bayne, S. (2026). Haraway's cyborg manifesto in education: after AI. *AI & SOCIETY*. pp. 2–3. <https://doi.org/10.1007/s00146-026-02972-4>)

траєкторію балістичної загрози дорівнює збереженню життя. Однак цей вітальний зв'язок має глибоко деструктивний вимір. Цифрова екосистема починає паразитувати на стані хронічної гіперпильності суб'єкта. Інформаційні платформи інструменталізують тривогу, перетворюючи колективний афект страху на ресурс для максимізації власного символічного та економічного капіталу.

Унаслідок цього формується замкнене екзистенційне коло: об'єктивна потреба у виживанні посилює тотальну залежність від цифрового інтерфейсу, який, своєю чергою, перманентно каталізує панічні стани. Смартфон утверджується як глибоко амбівалентний сенсорний орган. Ті самі пікселі, що мить тому транслиували сигнал про скасування загрози, вже наступної миті можуть ретранслиувати візуальні свідчення фатальних руйнувань у безпосередній близькості від суб'єкта. Межа між вітально необхідною інформацією та джерелом вторинної травматизації стирається остаточно²¹¹. Екран функціонує одночасно як інструмент порятунку і як механізм безперервного психологічного виснаження.

Попри очевидну психологічну токсичність цього середовища, саме цифрова інфраструктура вберегла українську освітню систему від абсолютного інституційного колапсу²¹².

211 «Ця динамічна «цифрова емоційна екосистема» несе в собі як можливості, так і ризики: вона здатна сприяти емпатії та зв'язку, але також може посилювати стрес та емоційне виснаження» (Sandra, L. (2025). Digital emotional regulation paradox. *BMC Psychology*, 13, article 1411, p. 1. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03727-4>).

212 «Пов'язані з війною переривання... породжували “накопичену несприятливість”... студенти реагували не новими методами, а інтенсифікуванням і адаптацією повсякденних стратегій подолання, практик співпраці та мереж взаємопідтримки — прояв “звичайної магії” в надзвичайних обставинах... безперервність освіти зрештою спиралася на “спільну резильєнтність”» (Błaszczuk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovskyy, Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2025). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War —

Практики дистанційного навчання з підземних укриттів та віртуальні комунікативні майданчики, де здійснюється постійний моніторинг фізичного стану учасників освітнього процесу після обстрілів, переконливо доводять здатність спільнот перетворювати технологічну мережу на автентичний простір етичної турботи.

Цей досвід оприявнює фундаментальну тезу: технології позбавлені іманентної моральної природи, їхня онтологічна функція цілковито детермінується екзистенційним контекстом застосування²¹³. Головний парадокс сучасної доби полягає в тому, що цифровий інструмент, який у мирний час обґрунтовано звинувачували у знищенні комунікативної глибини та відчуженні, в умовах катастрофи перетворився на єдиного гаранта самої можливості здійснення людського спілкування. Екран принципово неспроможний усунути травматичний розрив, спричинений війною, проте він надає суб'єкту ту епістемологічну та афективну опору, яка дозволяє цей розрив витримати.

Вкрадений час

Класичний просвітницький дискурс наполягав на тому, що дитинство наділене власною іманентною логікою та специфічним темпом. Жан-Жак Русо розглядав його не як тран-

a perspective from Lviv University students. *Higher Education*, p. 4)

213 «Результати спростовують припущення, що скорочення цифрового впливу є найкращим шляхом до психічного здоров'я. Натомість те, як саме люди використовують технологію — усвідомлено й рефлексивно — може мати більше значення, ніж кількість її використання.» (Sandra, L. (2025). Digital emotional regulation paradox: A cross-sectional study on mindful technology use moderates the relationship between social media emotional content exposure and psychological resilience. *BMC Psychology*, 13, article 1411, p. 1. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03727-4>)

зитний етап підготовки до «справжнього» буття дорослих, а як автономну онтологічну фазу, що потребує безумовного захисту від передчасного втручання зовнішньої раціональності. Дитина, за Русо, має абсолютне право на екзистенційну повільність, на поступове розгортання досвіду, на життя у часовому ритмі, який органічно відповідає її природі (Русо, *Еміль, або Про виховання*, 1762).

Екстремальний досвід війни здійснює брутальну деконструкцію цієї логіки. Він не просто механічно пришвидшує дитинство — він онтологічно скасовує саму можливість його поступовості. Феноменологічний час більше не розгортається лінійно; він зазнає радикального стискання. Процеси, які в мирній парадигмі мали б тривати роками, колапсують у темпоральні межі кількох місяців або навіть днів. Суб'єкт опиняється в лімінальному розламі: він змушений паралельно функціонувати в реєстрах і дитячого, і дорослого буття, не маючи при цьому змоги повноцінно вкорінитися в жодному з них.

Цей феномен доцільно кваліфікувати як досвід «вкраденого часу». Йдеться не лише про арифметичну втрату певного вікового періоду, а про радикальну деформацію самої структури становлення. Дитинство безповоротно втрачає статус безпечного простору для експерименту, вільної гри та права на помилку; воно мутує в простір граничної відповідальності, фізичного ризику та екзистенційної необхідності. Замість того, щоб поступово і захищено входити у світ дорослих, дитина насильницьки викидається в нього без жодної попередньої підготовки.

Американський теоретик медіа Ніл Постман у книзі «Зникнення дитинства» (*The Disappearance of Childhood*, 1982) стверджував, що дитинство — це соціальний конструкт, побудований на інформаційній асиметрії. Дорослі знають «секрети» життя (смерть, секс, насильство, гроші), а діти — ні. Коли медіа зробили ці секрети доступними для всіх, дитин-

ство почало зникати. Війна робить це набагато брутальніше за екран. Вона стирає межу²¹⁴. Діти знають про калібри ракет, про правила турнікетів і про ціну життя стільки ж, скільки їхні батьки. Інформаційна монополія дорослих зруйнована. Дитина викидається у дорослий світ без підготовки.

Антропологічні студії дитинства в умовах збройних конфліктів доводять, що в подібних ситуаціях формується специфічний тип епістемологічного досвіду, який можна концептуалізувати як «мудрість виживання» (Малкі, *Children and War: A Historical Anthropology*, 2010). Це не те конвенційне знання, що акумулюється шляхом інституційного навчання; це знання, що генерується з екзистенційної необхідності діяти в умовах тотальної загрози. Воно є виразно прагматичним, ситуативним і глибоко соматичним (тілесно вкоріненим). Проте водночас — це знання, яке радикально не відповідає біологічному та психологічному віку суб'єкта.

Саме тому ця специфічна «мудрість» є глибоко амбівалентною. З одного боку, вона маніфестує феноменальну здатність суб'єкта до адаптації, його життєстійкість та потенцію до смислотворення навіть усередині тотального хаосу. З іншого боку, вона є беззаперечним симптомом травми. Адже обсяг компетенцій, якими вимушено оволодіває дитина, належить до того регістру реальності, з яким вона об'єктивно не повинна була б стикатися на цьому етапі свого становлення.

У цьому контексті відбувається фундаментальний зсув у самій антропології дитинства. Дитина більше не може тлу-

214 «Критикуючи глобалізовані уявлення про тривалість людського життя та панівні норми і наративи щодо ролей дітей і дорослих... обмеження в підтримці освіти для дорослих і молоді є не лише фінансовими чи логістичними, а й глибоко нормативними. Переорієнтація на міжпоколінні та цілісно-життєві підходи до освіти в надзвичайних ситуаціях відкриває можливості для більш трансформативної форми освіти, що використовує величезні знання й набутий досвід.» (Emmertson, A. J. (2025). Shared learning for shared futures. *International Review of Education*, 71, 235–253, p. 237. <https://doi.org/10.1007/s11159-025-10133-w>)

мачитися як істота, надійно відокремлена від світу дорослих. Демаркаційна лінія між цими двома екзистенційними станами остаточно розмивається. Війна конструює ситуацію, за якої ця межа не просто епізодично порушується, а стає принципово нестабільною.

Критично важливо усвідомлювати, що цей процес позбавлений будь-якої інтенціональної свободи. Діти не здійснюють свідомого вибору на користь прискореного дорослішання; вони є екзистенційно змушеними до цього. Їхнє дорослішання постає не як телеологічний проєкт, а як чиста реактивність. Воно розгортається не як органічний розвиток, а як біологічна та психологічна відповідь на загрозу знищення. Саме в цьому полягає ядро його травматичного характеру: суб'єкт трансформується не внаслідок внутрішнього прагнення до емансипації, а тому, що інакше він об'єктивно не здатен вижити.

Ця нова онтологічна диспозиція диктує радикальні наслідки для філософії освіти. Освітній процес безповоротно втрачає право спиратися на ілюзію «нормального» вікового розвитку²¹⁵. Учень, який інтегрується в навчальний простір (чи то в класичній аудиторії, чи в підземному укритті), вже є носієм екстремального досвіду, що виходить далеко за межі будь-якої конвенційної дидактичної програми. Він знає про смерть, страх і незворотну втрату не як про абстрактні філософські концепти, а як про невідчужувані елементи власного емпіричного буття. Ігнорування освітньою інституцією цього факту неминуче призводить до епістемологічної слі-

215 «Для дітей стадія розвитку також відіграє важливу роль, причому різні вікові періоди характеризуються унікальними реакціями на воєнну травму. [...] Діти не були позбавлені жахів. [...] Мільйони дітей пережили порушення своїх домівок, освіти, сімейних зв'язків та доступу до базових послуг охорони здоров'я і санітарії.» (McElroy, E., Hyland, P., Shevlin, M., et al. (2024). Change in child mental health during the Ukraine war. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 1495–1502, p. 1496. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02255-z>)

поти та втрати будь-якого автентичного зв'язку з дійсністю.

Водночас освіта не має права просто капітулювати, акцептувавши цю вимушену «дорослість» як нову норму. Її найвищим завданням стає штучне утримання та реконструкція простору дитинства саме там, де він зазнав найбільшої руйнації. Це передбачає створення безпечних феноменологічних лакун, у яких суб'єкт отримує можливість бодай фрагментарно повернутися до досвіду вільної гри, базової довіри та емоційної відкритості. В екстремальних умовах освіта виходить за межі суто когнітивної функції — вона перетворюється на простір екзистенційного опору передчасному дорослішанню.

Отже, феномен «дорослих мимоволі» оприявнює глибоку трансформацію дитинства в умовах війни. Це дитинство, брутално позбавлене повільності, проте не позбавлене смислу; дитинство, що втратило свою екзистенційну автономію, але зберегло абсолютну волю до життя. І саме в цій точці граничної напруги — на розриві між незворотною втраченою та потенцією до відновлення — розгортається сучасний український освітній досвід. Війна не просто експропріює лінійний час суб'єкта. Вона радикально змінює саму його природу, і саме простір дитинства стає тим онтологічним полігоном, де ця метаморфоза набуває найвищої, найтрагічнішої видимості.

Освіта всупереч

Коли соціологічний дискурс звертається до феномену дітей війни, він найчастіше автоматично репродукує класичний концепт Еріха Марії Ремарка «втраченого покоління». Ця метафора презумує тотальну віктимізацію: покоління розглядається як таке, чий екзистенційний хребет непоправно зламаний, а часовий горизонт майбутнього редукований до травматичної порожнечі. Проте стосовно сучасного україн-

ського досвіду ця віктимна оптика виявляється епістемологічно хибною. Суб'єкти цього досвіду не є онтологічно втраченими; вони зазнали радикального розламу, але здійснюють акт безпрецедентного самовідновлення.

Цей травматичний досвід утворює колосальний антропологічний контраст із парадигмою сучасного західного світу. Соціальний психолог Джонатан Гайдт (Haidt, *The Coddling of the American Mind*, 2018) описує новітню західну генерацію через концепт культу безпеки (*safetyism*). Інституційна практика максимального убезпечення дітей від найменших мікроагресій, дискомфорту та екзистенційних ризиків закономірно продукує крихких суб'єктів, нездатних витримувати зіткнення з об'єктивним опором реальності²¹⁶. Українські ж учні опинилися в ситуації тотального скасування будь-яких ілюзій безпеки. Вони здобули прямий, не опосередкований інституційними фільтрами доступ до досягнення граничної реальності, усвідомлюючи, що світ не є апріорі безпечним простором, а жодні вербальні попередження не здатні зупинити балістичну загрозу.

Парадоксальним чином саме ця гранична незахищеність формує феномен, який Нассім Талеб (Taleb, *Antifragile: Things That Gain from Disorder*, 2012) визначив як антикрихкість. Якщо крихка система руйнується під тиском стресу, а міцна здатна лише пасивно витримувати його без структурних змін, то антикрихка система використовує стрес, хаос та невизначеність як каталізатори для власного якісного посилення та ускладнення. Нове покоління володіє коло-

216 «Надмірно «захисні» батьки можуть негативно впливати на своїх дітей, трансліюючи їм переконання, що вони не мають достатніх навичок для успішного подолання труднощів у навколишньому середовищі та в житті загалом.» (Kvalnes, Ø., & Hansen Sandseter, E. B. (2023). Negative consequences of protection. In *Risky Play. Critical Cultural Studies of Childhood*, pp. 47–57, c. 53. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6_4)

сальним потенціалом антикрихкості: воно іманентно навчається здійснювати раціональний вибір в епіцентрі хаосу та формувати солідарні зв'язки там, де конвенційні інституції зазнають колапсу.

У цьому горнилі формується резильєнтність принципово нового типу. Це не класична резильєнтність, що тлумачиться як здатність до пружного повернення у вихідний дотравматичний стан (оскільки повернення до онтологічної ситуації до повномасштабного вторгнення є об'єктивно неможливим). Це резильєнтність як здатність інтегрувати досвід болю у власну екзистенційну структуру. Цю думку геніально передрік Ернест Гемінгвей (Hemingway, *A Farewell to Arms*, 1929), зазначаючи, що «світ ламає кожного, проте згодом багато хто стає лише сильнішим саме на місцях зламів»²¹⁷. Ці діти проходять через примусове дорослішання, але це становлення позбавлене наївних ілюзій. Воно вигартоване в бетонних укриттях та скріплене цифровими мережами солідарності. Їхня справжня сила локалізується в їхніх екзистенційних швах.

Проте цей епістемологічний оптимізм потребує суворого застереження: суспільство не має морального права на романтизацію травми. Травма як така не продукує сили; залишена без герменевтичного опрацювання, вона діє виключно як механізм руйнації, що веде до глибокої соціальної ізоляції та психологічного колапсу. Аби зруйнована цілісність перетворилася на витвір кінцугі, критично необхідними є зусилля зовнішнього актора та наявність інтегруючої субстанції.

Саме в цій точці викристалізовується найвища екзистенційна місія сучасної української освіти. Інституція не може

217 Hemingway, *A Farewell to Arms*, 1929

дозволити собі розкіш ігнорування контексту, продовжуючи вимагати суто когнітивної результативності та імітуючи нормальність. Вона зобов'язана надати суб'єкту концептуальні інструменти для опрацювання межового досвіду. Освіта мусить стати простором інтенсивного смислотворення — тією символічною сполучною субстанцією, що дозволяє індивіду відрефлексувати власний страх, артикулювати біль і трансформувати травматичний досвід у життєствердний наратив. Якщо освітня система залишить нове покоління наодинці з глухим бетоном укриттів та акустичним терором сирен, наслідком стане тотальна віктимізація.

Інтернаціоналізація

Картина була б не повною без дітей, які виїхали за кордон. Тут доцільно звернутися до феноменології повсякденного простору. Уявімо дитину або молодого студента, що фізично перебуває у світлому, безпечному та інфраструктурно бездоганному класі європейського мегаполіса — у Берліні, Варшаві чи Відні. Викладач розгортає нормативний європейський дискурс: артикулює цінності сталого розвитку, проблематику глобального потепління чи фундаментальні математичні алгоритми. Суб'єкт візуально спрямований на дошку, імітуючи акт академічної присутності. Проте в цей самий момент вібрація смартфона сповіщає про зліт стратегічного бомбардувальника та загрозу балістичного удару по його рідному місту. У цю мить відбувається радикальний онтологічний розрив: фізичне тіло суб'єкта локалізується в просторі непорушної європейської стабільності, тоді як його нервова система, афекти та інтенціональна свідомість тотально закинуті в простір української катастрофи. Український освітній ландшафт остаточно втратив просторову кон-

груєнтність із державними кордонами; він зазнав екстремального розтягнення, фрагментації та мутував у безпрецедентне транснаціональне поле екзистенційної напруги.

Класичний неоліберальний дискурс освіти традиційно концептуалізував інтернаціоналізацію як безумовне благо²¹⁸. Дослідники на кшталт Ганса де Віта розглядали академічну мобільність як вищий щабель освітньої еволюції, орієнтований на безперешкодний обмін капіталами знань та конструювання ідеалізованого «глобального громадянина»²¹⁹. Однак в оптиці українського воєнного досвіду ця парадигма зазнає повного епістемологічного колапсу. Для українського студентства перебування в іноземних інституціях є не актом вільного академічного вибору, а станом вимушеного екзистенційного вигнання. Інтеграція в альтернативну освітню матрицю перестає бути суто дидактичним квестом (оволодінням новою мовою чи адаптацією до тестових систем) і перетворюється на виснажливе антропологічне випробування: як зберегти власну цілісність у ситуації, коли

218 «Інтернаціоналізація є домінуючим політичним дискурсом у сфері вищої освіти сьогодні, що формується під впливом економічних, соціальних та освітніх міркувань. Вона часто подається як ідеологічно нейтральне, цілісне, знеосблене, засноване на знаннях політичне втручання — безумовне благо.» (Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 76, 537–554, с. 537. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>)

219 «Мобільність, відома також як «інтернаціоналізація за кордоном», є найбільш уживаною формою діяльності в рамках інтернаціоналізації і охоплює широке розмаїття практик. Навчальний план та розвиток глобальної професійної і громадянської ідентичності — так звана «інтернаціоналізація вдома» — є іншим ключовим компонентом інтернаціоналізації.» (de Wit, H., & Altbach, P. (2021). 70 years of internationalization in tertiary education: Changes, challenges and perspectives. In H. van't Land, A. Corcoran, & D.-C. Iancu (Eds.), *The Promise of Higher Education*. Springer, pp. 119–125, с. 119. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_19)

приймаюче середовище імперативно вимагає безболісної функціональної адаптації, ігноруючи невимовну травму розриву²²⁰.

Цю диспозицію принципово неможливо описати за допомогою архаїчної соціологічної оптики класичної еміграції, що оперувала лінійною формулою «від'їзд — асиміляція». Для концептуалізації цього стану необхідно звернутися до теорії транснаціоналізму Стівена Вертовека. Сучасний транснаціональний суб'єкт не перебуває у лімінальному стані «між» країнами; він приречений на одночасне, виснажливе проживання «в» кількох просторах. Соціологиня Пеггі Левітт визначає цю феноменологічну ситуацію як режим одночасності (*simultaneity*). Український здобувач освіти змушений паралельно оперувати у двох несумісних онтологічних та темпоральних логіках²²¹.

220 «Після місяців або років призупиненого і невизначеного існування настає період, коли від біженців вимагають швидко пристосуватися та інтегруватися в нове середовище... Від них тепер очікують повноцінної участі в новому соціокультурному просторі і локального відновлення власного життя — і водночас збереження своєї культурної ідентичності.» (Theisen-Womersley, G. (2021). *Trauma and migration*. In G. Theisen-Womersley (Ed.), *Trauma and Resilience Among Displaced Populations*. Springer, pp. 29–65, c. 47. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67712-1_2)

221 Тут адміністратори європейських кампусів, ідеологи «диверситивності» (*diversity & inclusion*) та менеджери з академічної мобільності неодмінно пред'являть свої глянцеві звіти про успішну інтеграцію українських біженців. Вони щиро пишаються організованими мовними курсами та «зонами психологічного комфорту», безсоромно розглядаючи цю катастрофу як несподіваний бонус для покращення власних метрик інтернаціоналізації. Проте їхня стерильна інституційна гостинність маскує глибоке епістемологічне лицемірство. Вони цинічно упаковують екзистенційний жах вигнання в зручну, знайому їм категорію «програми обміну». Західна академія готова толерувати українського суб'єкта лише за умови його швидкої, гігієнічної конвертації у зразкового «глобального громадянина» — вдячного, функціонального і, головне, такого, що не псує академічну атмосферу незручною травмою. Від студента вимагають неможливого: ампутувати ту частину власної ідентичності, яка просто зараз перебуває під ракетними ударами в режимі реального часу, заради того, щоб органічно вписатися у розклад європейських семінарів. Ця індустрія «інклюзії» насправді є актом

У цьому контексті соціальна креативність функціонує не як суто адаптивна навичка, а як глибокий механізм екзистенційної трансценденції. Вона надає суб'єкту можливість відновлювати зруйновані смисли в умовах радикальної непередбачуваності. Емпіричні прояви цього феномену вражають своєю стійкістю: масове явище гібридних освітніх моделей, коли дитина після повноцінного навчального дня в німецькій чи польській школі долучається до вечірніх трансляцій української зум-школи, є не просто свідченням дидактичного перевантаження. Це глибоко усвідомлений політичний та екзистенційний акт опору, маніфестація відмови від розриву з власною культурою. Аналогічну функцію виконує горизонтальна педагогіка (*peer-learning*), де здобувачі освіти стихійно формують децентралізовані мережі обміну знаннями, компенсуючи параліч або фізичну руйнацію традиційних інституцій міцною тканиною солідарних зв'язків²²².

Головним епістемологічним ризиком перебування в європейському просторі є загроза підміни інтеграції тотальною асиміляцією. Нідерландський філософ освіти Герт Бієста невтомно наголошує, що, окрім кваліфікації та соціалізації, освіта має третій, фундаментальний вимір — суб'єктивацію,

м'якого насильства: вона визнає право Іншого на присутність лише тоді, коли цей Інший погоджується забути про кровоточиву роздертість свого буття і грати за правилами безпечного неоліберального кампусу.

222 «Справжніми бенефіціарами будь-яких ініціатив у галузі вищої освіти в умовах надзвичайних ситуацій мають бути самі учні-біженці та їхні спільноти, адже навчання є одночасно індивідуальною і соціальною діяльністю, а знання та навички, здобуті учнями-біженцями, мають слугувати розвитку їхніх спільнот.» (Moser-Mercer, B., Hayba, E., & Goldsmith, J. (2018). Higher education spaces and protracted displacement: How learner-centered pedagogies and human-centered design can unleash refugee innovation. In S. Hostettler, S. Najih Besson, & J.-C. Bolay (Eds.), *Technologies for Development*. Springer, pp. 41–52, c. 47. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91068-0_4)

тобто процес емансипації та становлення людини як відповідального, суверенного суб'єкта. Для українського студента, що перебуває в транснаціональному вигнанні, суб'єктивація означає спроможність до формування складної, поліфонічної ідентичності. Вона полягає у здатності витримувати та синтезувати множинність суперечливих досвідів без їхньої спрощеної редукції; у вмінні набувати європейської компетенції, не відмовляючись від своєї трагічної вкоріненості в українську історію. Асиміляція вимагає стирання травми заради комфорту; суб'єктивація вимагає перетворення травми на джерело унікальної екзистенційної оптики.

Глобальна вимушена міграція оприявила радикально новий вимір філософії освіти. Інституція остаточно позбулася ілюзії, ніби її головна функція зводиться до трансляції інструментальних знань. У сучасному світі освіта постає як єдиний нерепресивний простір, здатний здійснити акт зшивання розірваного суб'єкта. Саме в умовах війни здатність будувати мости над безоднею екзистенційної катастрофи стає найвищим і єдиним істинним виправданням існування освітнього ландшафту.

Висновки розділу

Розділ простежує радикальну деконструкцію стабільного, деконтекстуалізованого освітнього ландшафту під тиском екстремального екзистенційного досвіду. Класична топологія школи колапсує у гранично щільний простір укриття, де, за Башлярмом і Мерло-Понті, відбувається вимушене повернення до соматичної тілесності та парадоксальне відновлення автентичної солідарності на противагу екранному ескапізму. Картезіанська лінійність часу брутально розривається сиреною, інституціалізуючи бензямінівський шок і формуючи унікальну «педагогіку переривання», за

якої нервова система суб'єкта переходить у стан хронічної гіперпильності. У цьому розірваному хронотопі цифрові інтерфейси втрачають статус симулякрів, перетворюючись на вітальні екзоскелети виживання (за Гаравей), а саме дитинство насильницьки позбавляється руссоїстської повільності, викидаючи суб'єкта у дорослий світ та наділяючи його глибоко амбівалентною «мудрістю виживання».

Варто наголосити, що цей екстремальний досвід не зводиться до віктимізації та формування «втраченого покоління». Навпаки, він оприявнює колосальний потенціал антикрихкості (за Талебом), що радикально контрастує із західним культом гіперопіки (safetyism), який паралізує волю суб'єкта. Війна остаточно знищує ілюзію інституційної нейтральності освіти, доводячи, що навчання нерозривно пов'язане з імперативом екзистенційного збереження. Ця закономірність особливо гостро фіксується у досвіді транснаціонального студентства, що існує в режимі одночасності: розрив між європейською стабільністю та українською катастрофою ставить інституцію перед вибором між комфортною, але мертвою асиміляцією та болісною, але автентичною суб'єктивацією (за Бієстою). Зміна парадигми полягає в тому, що освіта більше не має права імітувати «нормальність» — вона зобов'язана стати тим символічним інструментом (кінцугі), що дозволяє інтегрувати досвід болю у життєствердний наратив і зберегти цілісність розірваного суб'єкта.

Питання, яке цей розділ залишає відкритим, стосується долі самого людського мислення в умовах подвійного онтологічного тиску. Якщо досвід війни вигартував дитину, здатну до резильєнтності та граничної концентрації в умовах зруйнованого фізичного ландшафту, то з чим цей вразливий, але живий суб'єкт зіткнеться у просторі тотальної технологічної раціональності? Як зберегти цю вистраждану суб'єктність

перед лицем нової, невидимої загрози — систем, що претендують на монополізацію самого акту пізнання? Відповідь на це вимагає переходу від аналізу фізичних руїн до аналізу невидимих цифрових архітектур, де інструментальний розум сягає свого абсолюту, делегуючи функцію мислення машині, тобто до проблеми штучного інтелекту та глибокої кризи людської рефлексії.

ЕКСКУРС 2:

ПРОСТІР БЕЗ СТІН

— Я не розумію міст без стін, — каже Хан одного вечора. Він не дивиться на карту цього разу, він дивиться у вогонь. — Стіна — це перше, що будує розумний правитель. Раніше за дороги. Раніше за ринки. Стіна визначає, де починається місто і де воно закінчується. Без стіни немає міста. Є просто люди на відкритому просторі.

— Я бачив таких людей, — відповідає Марко.

— І що з ними стало?

— Вони побудували місто. Без стін.

Хан дивиться на нього з виразом людини, яка підозрює, що її морочать.

— Розповідай.

Марко думає. Потім починає.

— Я бачив місто, зруйноване так ретельно, що від кварталів залишились лише контури: фундаменти будинків, як розмітка на землі. Стін не було. Дахів не було. Були лише прямокутники каміння і битої цегли, що позначали, де колись були кімнати, коридори, подвір'я.

Він робить паузу.

— І в цих прямокутниках гралися діти.

Хан мовчить. Чекає.

— Не тому, що їм не було куди йти. Їм було куди йти: поруч, за валами, стояли вцілілі дома, де їх прихистили, там було тепло і безпечно. Але вони поверталися сюди. Щодня. Бо тут було щось важливіше за безпеку.

— Що саме? — питає Хан.

— Вони розділили руїни між собою. Один прямокутник став замком. Інший — кораблем. Третій — школою, де старша дівчинка вчила молодших рахувати, бо так вирішила вона сама, без жодного дорослого, який би їй це наказав. Вони домовились про правила: хто де живе, хто куди може входити, що можна і чого не можна. Вони створили місто зі

своїх домовленостей.

Хан хмуриться.

— Це гра. Не місто.

— А чим місто відрізняється від гри? — питає Марко. — Місто теж починається з домовленості. З рішення: ми живемо тут, за цими правилами, і захищаємо одне одного. Стіна — це лише камінь, у який одягли домовленість. Але домовленість первинна. Стіна вторинна.

Хан мовчить. Це не означає, що він погоджується, але він думає.

— Я бачив там одного хлопчика, — продовжує Марко. — Років десяти. Він знайшов у руїнах шматок дошки і крейду. Звідки взялась крейда серед уламків, не знаю. І він почав писати на цій дошці. Не малювати — писати. Слова. Спочатку я думав, що він пише імена: своє, друзів. Але підійшов ближче і побачив: він писав правила. Довгий список правил для їхнього міста з руїн. Хто за що відповідає. Як вирішувати суперечки. Що робити, якщо хтось порушить домовленість.

— Десятирічна дитина, — каже Хан повільно.

— Десятирічна дитина, — підтверджує Марко. — Без дорослих, без наказу згори, без стін. Але з розумінням, що спільне життя потребує порядку, і що цей порядок треба створити самому, бо більше нікому.

Він дивиться на вогонь.

— Ось де живе ця сила, Великий Хане. Не в здатності виконувати накази в захищеному місті. А в здатності створювати порядок там, де його немає. Писати правила на дошці серед руїн. Це те, чого не може зруйнувати жодна облога, бо воно живе не в стінах, а в людині.

Хан довго мовчить. Потім:

— Але ці діти вразливі. Без стін вони вразливі.

— Так, — каже Марко. — Але подивись, що вони зробили

зі своєю вразливістю. Вони не сховались від неї. Вони побу-
дували з неї місто.

Тиша.

— Простір без стін — це не слабкість, — каже Марко тихо. —
Це інший тип сили. Та, яку не можна захопити, бо її не можна
взяти в облогу.

ЧАСТИНА IV.
ФІЛОСОФІЯ СУБ'ЄКТНОСТІ
В УМОВАХ АЛГОРИТМІЧНОЇ
РАЦІОНАЛЬНОСТІ

Розділ 11.

Штучний інтелект і криза мислення

Сучасну кризу освітнього інституту помилково зводити до суто технологічного виміру. За фасадом безперервних цифрових інновацій приховується набагато глибший процес — неухильне делегування суверенного людського мислення алгоритмічним системам. Упродовж тривалого часу базовим ідеалом прогресивної освіти залишався імператив *learning by doing* (навчання через дію), спрямований на подолання пасивності схоластичної лекції. Проте впровадження генеративного штучного інтелекту радикально проблематизує цю парадигму: якою є природа пізнання в ситуації, коли власне «дію» здійснює нейромережевий алгоритм, а функція людського суб'єкта редукується до ініціації запиту? Наслідком стає феномен *learning by nothing* — конструювання глибоко симулятивної ілюзії компетентності²²³.

223 «Надмірна залежність від чат-ботів породжує ілюзію, що ми маємо кращі навички, ніж насправді; іншими словами, виникає ефект плацебо. Ілюзія здобуття або реалізації власної навички формується тоді, коли насправді завдання виконав чат-бот.» (Rivera-Novoa, A., & Duarte Arias, D. A. (2025). Generative artificial intelligence and extended cognition in science learning contexts. *Science & Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00660-1>)

Класичний американський прагматизм (зокрема, у версії Джона Дьюї) концептуалізував мислення не як абстрактне, відсторонене споглядання, а як реакцію живого суб'єкта на порушення повсякденної рутини. Згідно з працями Дьюї (1910, 1916), доки алгоритми нашої взаємодії зі світом функціонують безвідмовно, ми діємо в режимі нерефлексивного автоматизму. Мислення ж актуалізується винятково в точці екзистенційного або інструментального збою — у момент зіткнення з *problematic situation* (проблемною ситуацією), що розриває звичний потік досвіду²²⁴.

Поломка інструмента (як у відомому гайдегерівському прикладі зі зламаним молотком) виводить суб'єкта зі стану нерефлексивної поглинутості дією. Саме цей розрив між очікуванням та реальністю генерує простір для дослідницької інтенції. Акт мислення конституюється в темпоральному та епістемологічному зазорі між виникненням проблеми та віднайденням її вирішення. Мислення постає як постійна робота з репарації (відновлення) самої реальності²²⁵.

У цей крихкий епістемологічний зазор вторгається штучний інтелект і здійснює його миттєву ліквідацію. Алгоритмічні системи (на кшталт *ChatGPT*) іманентно не толерують пауз; вони заповнюють простір екзистенційного та інтелектуального сумніву готовими синтаксичними структурами за частки секунди. Їхня головна ціннісна пропозиція — це

224 «Дьюї стверджує, що «мислення є процесом дослідження», де здобуття знання завжди вторинне щодо «акту запитування». Мислення — це, отже, дослідження — пошук відповіді — і воно активується в ситуаціях, що є незавершеними, невизначеними та проблемними.» (Berg, D.-E. (2024). Zooming in on Dewey, democracy, and subjectivity in postdigital education. *Postdigital Science and Education*, 6, 1304–1319, с. 1308. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00422-8>)

225 Момент зламу молотка відіграє критичну епістемологічну роль: він руйнує ілюзію прозорості світу і змушує суб'єкта тематизувати приховані механізми функціонування реальності.

ліквідація тертя (*frictionless*). Однак, якщо проблемна ситуація розв'язується миттєво, без участі суб'єкта, сам акт людського мислення деактивується за непотрібністю. Делегуючи алгоритму генерацію тексту чи коду, студент привласнює кінцевий продукт, проте відчужується від самого процесу²²⁶. Він оминає стадію «продуктивної боротьби» (*productive struggle*). Здобуття тексту, не опосередковане інтелектуальним зусиллям та екзистенційним подоланням, унеможливає автентичне розуміння²²⁷.

Цю проблематику поглиблює Метью Кроуфорд у філософському есеї *The World Beyond Your Head* (2015). Він стверджує, що наша екзистенційна агентність (спроможність бути автономним діячем) прямо детермінується нашим досвідом подолання об'єктивного опору матеріального чи інтелектуального світу. Справжня майстерність визріває лише в жорсткому зіткненні з непіддатливістю реальності (шорсткістю дерева, складністю тексту, нелінійністю коду)²²⁸. Коли штуч-

226 «Надмірна залежність студентів від ChatGPT може перешкодити їм брати участь у необхідних компонентах навчання — таких як практика, припущення помилок, отримання зворотного зв'язку та консолідація знань.» (Liu, Q., Hu, A., Gladman, T., & Gallagher, S. (2025). Eight months into reality: A scoping review of the application of ChatGPT in higher education teaching and learning. *Innovative Higher Education*, 50, 1677–1700, с. 1690. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09790-4>)

227 ШІ це як стероїди для інтелекту. Формальне привласнення результату без проходження шляху його здобуття руйнує саму структуру формування компетенції, перетворюючи знання на відчужений симулякр.

228 «Увага як практика вимагає «правильного зусилля» для розрізнення бажаних і небажаних станів, «правильної концентрації» для зупинки потоку, у якому ми перебуваємо, і «правильної усвідомленості» для зміцнення здатності зосереджуватися на теперішній ситуації.» (Bombaerts, C., Anderson, J., Dennis, M., Gerola, A., Frank, L., Hannes, T., Hopster, J., Marin, L., & Spahn, A. (2023). Attention as practice: Buddhist ethics responses to persuasive technologies. *Global Philosophy*, 33, art. 25. <https://doi.org/10.1007/s10516-023-09680-4>)

ний інтелект перетворює будь-який процес на ідеально «гладкий», він екзистенційно позбавляє нас можливості становлення як майстрів. Абсолютна ергономічність і зручність виявляються найбільшими ворогами автентичної компетентності. Усунення опору матеріалу редукує творця до статусу пасивного оператора системи.

Ця критична лінія має глибоке коріння. Ще в 1972 році Г'юберт Дрейфус наголошував на принциповій онтологічній відмінності: машина здатна блискуче симулювати правильну відповідь, але вона принципово не здатна пережити екзистенційний ризик помилки та відповідальність за неї. Ніколас Карр у книзі «Скляна клітка» (2014) актуалізує цю тезу через концепт «деградації навичок» (*skill fade*). Тотальне покладання на автоматизовані системи призводить до атрофії специфічної тілесної та когнітивної інтуїції. Пілот, який більшість часу делегує управління автопілоту, втрачає соматичне відчуття машини і простору, стаючи безпорадним у момент неминучого системного збою. Аналогічно, делегування когнітивних завдань штучному інтелекту формує скляну клітку інтелектуального комфорту, яка гарантує нашу повну епістемологічну безпорадність у ситуації відмови алгоритму²²⁹.

Найрадикальніший діагноз цій ситуації ставить Бернар Стіглер у праці *La Société automatique* (2015), артикулюючи концепт «пролетаризації розуму». Якщо в XIX столітті ремісник зазнав пролетаризації, відчуживши власні мануальні навички на користь механічного верстата, то в XXI столітті інтелектуал (лікар, юрист, науковець) зазнає пролетаризації когнітивної, відчужуючи власну аналітичну здатність на ко-

229 Пілот, який вміє літати тільки в ясну погоду з автопілотом, — це не пілот. Це пасажир у формі.

ристь алгоритму. Система «людина + смартфон» демонструє безпрецедентний рівень обчислювальної потужності, проте сам індивід, вилучений із цієї конфігурації, виявляє ознаки глибокої когнітивної деградації²³⁰.

Повертаючись до витоків прагматичної філософії (Вільям Джеймс, *Pragmatism*, 1907), варто нагадати: істина не є статичним об'єктом у сховищі даних; істина — це те, що верифікується як дієве в межах нашого індивідуального досвіду проживання. Проте якщо функцію цього «проживання» та розв'язання проблеми перебирає на себе машина, статус істини проблематизується²³¹. Алгоритмічно згенерова-

230 Тут адепти неоліберального менеджменту, бізнес-коучі та євангелісти принципу 80/20 (зокрема послідовники Річарда Коха) могли б радісно заперечити, що генеративний ШІ — це абсолютний тріумф закону Парето. Їхня логіка звучить звабливо: алгоритм бере на себе 80% рутинної «чорнової» роботи (написання коду чи тексту), дозволяючи людині сконцентрувати свої 20% зусиль на вищій доданій вартості — стратегії, редагуванні та креативі. Але їхня логіка фундаментально хибна з огляду на одну катастрофічну категоріальну помилку: вони ототожнюють когнітивну працю з фабричним виробництвом. В інтелектуальній діяльності «чорнові» 80% — тертя, сумніви, видалені абзаци, тупикові гілки коду — це не виробничі відходи, які треба мінімізувати. Це і є сам простір конструювання сенсу. Неможливо звести дах, делегувавши заливання фундаменту машині, і сподіватися, що він висітиме в повітрі. Делегуючи алгоритму «брудну роботу», цей ефективний менеджер не стає візіонером; він позбавляє себе того інтимного, тілесного знання матеріалу, яке тільки й дає право та здатність здійснювати фінальне редагування. Закон Парето в епоху ШІ обертається епістемологічною пасткою: намагаючись хакнути систему і вкласти лише 20% зусиль, суб'єкт отримує не геніальний результат, а 100% відчуженої, алгоритмічної посередності, до якої він більше не має жодного відношення. Порів.: «Бажані труднощі — це умови навчання, які часто сприймаються як виснажливі, однак мають позитивний вплив на результати навчання та перенесення знань і навичок. Учні нерідко не усвідомлюють корисних ефектів бажаних труднощів, і негативний досвід великих зусиль та суб'єктивне відчуття низького прогресу змушують їх уникати таких труднощів.» (de Bruin, A. B. H., Biwer, F., Hui, L., Onan, E., David, L., & Wiradhandy, W. (2023). Worth the effort: The Start and Stick to Desirable Difficulties (S2D2) Framework. *Educational Psychology Review*, 35, art. 41. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09766-w>)

231 Свідчення того, що результат, вироблений ШІ, є ефективним, передусе дослідженню того, чому це так... свідчення ефективності пояснень може передувати дослідженню того, чому вони мають бути такими.»

на відповідь є утилітарно корисною, але вона позбавлена трансформуючого потенціалу для суб'єкта. Вона не інскрибується в його нейробіологічну чи екзистенційну структуру. Істина, не здобута через особисте інтелектуальне зусилля, не може належати суб'єкту — він лише бере її в тимчасову оренду в цифровій корпорації²³².

Отже, сучасна філософія освіти стикається з глибоким парадоксом. Прагматизм історично утверджував пріоритет живої практики над безплідною схоластикою; нині ж сама ця практика тотально делегується машині. Автентична інтелектуальна позиція в епоху штучного інтелекту вимагає інтенціонального конструювання штучного опору. Йдеться про свідому, вольову відмову від алгоритмічної оптимізації мислення та готовність утримувати зазор між питанням і відповіддю відкритим якомога довше. Адже справжнє мислення актуалізується виключно за наявності трьох умов: екзистенційного ризику помилки, інтенсивного (часто тілесного) зусилля та суб'єктивного досвіду подолання розриву звичної рутини. Тотальне делегування цих функцій алгоритмам загрожує перетворити людство на сукупність найбільш інформаційно озброєних, але екзистенційно порожніх виконавців в історії цивілізації²³³.

(Billingsley, W. (2025). The practical epistemologies of design and artificial intelligence. *Science & Education*, 34, 807–824, с. 820. <https://doi.org/10.1007/s11191-024-00517-z>)

232 Знання, здобуте за 1 секунду в ChatGPT, вивірюється з голови за 0,5 секунди. Швидкість отримання інформації обернено пропорційна глибині її інтерналізації: дані, здобуті без когнітивного опору, не здатні сформувати стійкі нейронні зв'язки чи стати основою для світоглядної трансформації.

233 Ми мріяли про світ, де роботи будуть працювати, а ми — творити. Вийшло навпаки: роботи пишуть вірші і малюють картини, а ми працюємо операторами роботів. Іронія технологічного прогресу полягає в тому, що машини поступово експропріюють сфери творчості та аналітики, залишаю-

Єресь ефективності

Існують інтелектуальні концепти, деструктивний потенціал яких прихований за фасадом позірної раціональності; вони не руйнують епістемологічний ландшафт миттєво, а здійснюють його повільну, непомітну ерозію. Принцип 80/20 (відомий як принцип Парето) належить саме до такої категорії ідей. У межах економічного дискурсу ця модель демонструє високу інструментальну дієвість. Як переконує бізнес-консультант Річард Кох у праці «Принцип 80/20» (1997), максимізація результату досягається через радикальну редукцію зусиль: оптимізація вимагає безжального відсікання нерентабельних елементів системи. Ця логіка бездоганно функціонує в площині складської логістики чи корпоративного менеджменту. Однак екстраполяція цього принципу на простір академічної інституції чи культури загалом перетворює його на небезпечну епістемологічну єресь²³⁴.

Фундаментальна проблема полягає в тому, що феномен культури конститується саме в зоні тих «надлишкових» 80%, які принципово не піддаються верифікації через ключові показники ефективності (*KPI*). Застосування оптиміза-

чи людині функцію рутинного обслуговування алгоритмічних інфраструктур.

²³⁴ «Менеджеріалізм — це ідеологія, що ґрунтується на універсалізованому застосуванні цінностей і практик приватного сектору, зокрема корпоративного управління, до всіх сфер суспільства... У контексті університету менеджеріалізм «колонізує» цінності, традиційно пов'язані з вищою освітою (зокрема, істину, автономію, демократію та суспільне благо).» (Leitheiser, S., Vezzoni, R., & Hakkarainen, V. (2021). *Painting outside the lines: Transgressing the managerial university, avoiding forced creativity*. In *Co-Creativity and Engaged Scholarship*. Springer, pp. 43–73, с. 47. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84248-2_2)

ційної матриці Парето до естетичного чи інтелектуального об'єкта неминуче призводить до його онтологічної анігіляції. Редукція складного модерністського роману до фабульного кістяка перетворює його на примітивний синопсис; вилучення із симфонії «неефективних» темпоральних пауз та варіацій редукує музичний твір до функціонального акустичного сигналу; зведення трагедії до лінійного переліку дій забезпечує стовідсоткову економію часу за умови абсолютної нуліфікації смислу.

Імплементація принципу Парето в освітню парадигму рівнозначна проведенню інтелектуальної лоботомії. У гонитві за ефективністю освітній інститут хірургічно вилучає так звані «непродуктивні» елементи мислення — екзистенційний сумнів, нелінійне інтелектуальне блукання, естетичне споглядання. Залишається лише набір суто моторних, операційних компетенцій. Суб'єкт, що пройшов таку оптимізацію, зберігає високу функціональну життєздатність як елемент економічної системи, проте остаточно втрачає вимір автономної особистості²³⁵.

Університет за своєю онтологічною сутністю не є фабрикою з виробництва компетенцій. Його історична та епістемологічна генеалогія вкорінена в античному концепті *scholē* (дозвілля). Німецький мислитель Йозеф Піпер у класичній праці «Дозвілля як основа культури» (1948) переконливо доводить, що автентична культура здатна зародитися винятково в просторі радикальної надлишковості — у темпоральності, повністю звільненій від диктату негайної утилітарної

235 Рациональність, позбавлена ціннісного та естетичного вимірів, неминуче деградує до рівня інструментального алгоритму, здатного вирішувати завдання, але не здатного рефлексувати щодо їхнього смислу.

користі. Університет утверджується як специфічна інституція темпоральної затримки. Практики неструктурованого перебування в бібліотеці, розлогі дискусії поза межами академічного розкладу чи лекції, що генерують екзистенційну тривогу замість готових алгоритмів, — усе це з позиції корпоративного менеджменту класифікується як непродуктивні витрати (*losses*). Проте з позиції філософії саме в цих зонах нерентабельності розгортається процес справжнього становлення суб'єкта (*Werden*). Як неможливо форсувати природні процеси органічного дозрівання шляхом простого термічного втручання, так само неможливо прискорити здобуття освіти шляхом елімінації «зайвого» часу²³⁶.

Цю лінію захисту блискуче продовжує італійський мислитель Нуччо Ордіне у своєму маніфесті «Корисність марного» (2013), який постає як пряма інтелектуальна відповідь апологетам оптимізації. Ордіне аргументує парадоксальну тезу: саме ті сфери знання, які не підлягають прямій монетизації (класична філологія, фундаментальна філософія, поетика), є найбільш життєво необхідними для збереження людської цивілізації, оскільки вони єдині здатні культивувати в суб'єкті навичку безкорисливого судження. Редукція освітнього простору винятково до високорентабельних прагматичних дисциплінарних кластерів неминуче продукує суспільство високотехнологічних варварів. Якщо ідеальному функціо-

236 «Обмеження тривалості навчання, дроблення студій на кредити, прив'язані до часу, та запровадження часових заохочень і санкцій для прискорення навчання є очевидними проявами політик, що загрожують автономії освіти, перетворюючи її на простий виробничий процес.» (Impola, J. T. (2023). Reconsidering Newtonian temporality in the context of time pressures of higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 431–448, с. 433. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09879-3>)

неру філософська рефлексія становить лише перешкоду, то для вільного громадянина вона є фундаментальною необхідністю²³⁷.

На макроонтологічному рівні цю проблематику обґрунтовує Жорж Батай у трактаті «Проклята частка» (1949).

«Не необхідність, а її протилежність, розкіш, створює фундаментальні проблеми для живої матерії та людини.»²³⁸

Згідно з Батаєм, базова логіка існування — це не логіка накопичення та економії, а логіка безповоротної витрати (*dépense*). Космічні та природні процеси функціонують у режимі колосального, нераціонального марнотратства енергії, що в оптиці утилітарного менеджменту виглядає як катастрофічна неефективність. Проте саме цей енергетичний надлишок становить розкіш буття, яка уможливорює виникнення життя. Автентична освіта структурно ізоморфна цьому процесу: вона також є формою екзистенційної розкоші. Вона передбачає циркуляцію надлишкових текстів та смислів, які не є критично необхідними для біологічного виживання чи економічного функціонування, але які є абсолютно незамінними для конституювання людського Духу.

237 Суспільство, яке оцінює знання винятково за критерієм його негайної конвертації у фінансовий капітал, приречене на втрату цілісного гуманістичного світогляду.

238 Цит. за LA PART MAUDITE Georges Bataille c. 1

«Що, якби замість того, щоб обговорювати, як ми збираємося виробляти або як ми збираємося забезпечити стале використання ресурсів, ми обговорювали, як ми збираємося колективно використовувати наш надлишок, як переорієнтувати нашу робочу силу, яка контрпродуктивно використовується у виробництві, на колективні проекти?»²³⁹

Спроба оптимізувати освітній процес до утилітарного «сухого залишку» подібна до спроби замінити сонячну енергію ефективною, але стерильною офісною лампою: вона здатна освітлювати робочі поверхні, проте під її промінням неможливий жоден органічний ріст.

У цій точці конфлікт між інструментальною ефективністю та духовним виміром суб'єкта набуває гострого політичного звучання. Американська філософиня Марта Нуссбаум у праці «Не заради прибутку» (2010) формулює суворе застереження: редукція освітньої системи до інструмента економічної вигоди неминуче призводить до ерозії самих підвалин демократичного устрою. Ганна Арендт у фундаментальному дослідженні «Життя розуму» (1978) нагадує, що акт мислення за своєю природою не є продуктивною діяльністю; мислення — це акт темпоральної затримки, своєрідне екзистенційне гальмо, що передує імпульсу до безпосередньої дії.

Усуваючи з освітнього ландшафту «неефективні» 80% простору для рефлексії, система вирощує ідеального виконавця інструкцій, який водночас абсолютно не здатний піддати ці інструкції моральному чи раціональному сумніву. Історичний прецедент Адольфа Ейхмана слугує тут моторош-

239 Цит. за LA PART MAUDITE Georges Bataille с. 6

ним, але точним епістемологічним прикладом: як бюрократ він продемонстрував абсолютну інструментальну ефективність в оптимізації логістичних процесів геноциду; трагедія полягала саме в тому, що ця стовідсоткова функціональність супроводжувалася тотальною атрофією здатності до мислення²⁴⁰.

Принцип 80/20 зберігає свою легітимність виключно в межах логістичних та операційних систем. Він перетворюється на радикальне епістемологічне зло тієї миті, коли досягає на статус універсальної онтологічної моделі людини. Заміщення симфонічної складності буття калькуляційною матрицею становить акт агресивного насильства над людською природою. Фундаментальним завданням сучасності є інституційний захист права університету на епістемологічний надлишок. Саме в тих вилучених економічною логікою 80% — у просторі паузи, герменевтичного повтору, нелінійного блукання та «нерентабельної» інтелектуальної комунікації — здійснюється процес розгортання духу. А дух, за своєю природою, не підлягає алгоритмізації і дихає поза межами будь-яких метрик ефективності²⁴¹.

240 Тоталітарні системи історично спиралися не на ідеологічних фанатиків, а на виконавців, які керувалися виключно логікою інструментальної раціональності, беззастережно відокремлюючи ефективність виконання завдання від його етичної сутності.

241 Тут освітні технократи, державні аудитори та ідеологи вузького «навичкового підходу» (skills-based education) неодмінно висунуть свій улюблений фінансовий ультиматум: «Хто оплачуватиме цей ваш “епістемологічний надлишок”? Економіці потрібні конкретні виконавці, здатні генерувати ВВП, а не рефлексуючі суб'єкти, які безцільно блукають у своїх неефективних 80%». Їхня риторика маскується під прагматичний здоровий глузд, проте вона приховує катастрофічну інституційну сліпоту. Зводячи університет до банального інкубатора для ринку праці, вони з гордістю випускають у світ тисячі бездоганих «Ейхманів для цифрової економіки» та корпоративного менеджменту — висококваліфікованих фахівців, здатних геніально оптимізувати будь-яку логістику чи нейромережу, але тотально позбавлених етичного радару, аби запитати про кінцеву мету цієї оптиміза-

Помилка

Сучасна освітня парадигма виявляє глибокий екзистенційний страх перед феноменом помилки. Ця фобія живиться тотальною одержимістю ідеєю безшовності та ергономічності досвіду (*User Experience*). Ідеал системи зводиться до забезпечення максимального комфорту суб'єкта: когнітивний процес має розгортатися безперешкодно, уникаючи пауз, зупинок чи концептуальних розривів. Алгоритмічний штучний інтелект постає як абсолютне, квазібожественне втілення цієї телеології: він пропонує ідеально гладку, дзеркальну епістемологічну поверхню, генеруючи відповіді миттєво, без вагань і без рефлексивного сумніву.

Проте фундаментальна філософська проблема полягає в тому, що автентичне знання принципово не здатне зародитися на абсолютно гладкій поверхні. Позбавлена об'єктивного тертя, думка просто ковзає і безслідно розчиняється²⁴². Знання конститується виключно в точці опору — там, де суб'єкт стикається з онтологічною шорсткістю та епістемологічним тертям.

Чарльз Сандерс Пірс ще в 1877 році переконливо проде-

ції. Ці менеджери від освіти маніакально вимагають чіткого ROI (повернення інвестицій), не здатні збагнути фундаментальної істини: «неефективний» простір для мислення — це не розкіш і не марнотратство, це екзистенційна імунна система суспільства. Коли ви ампутуєте цей надлишок заради максимальної утилітарної конверсії, ви отримуєте ідеально злагоджену соціальну машину, яка за першої ж політичної кризи буде готова абсолютно ефективно і без жодних докорів сумління обслуговувати новий тоталітаризм.

242 «Проблема епістемологічного тертя — це кантівська проблема забезпечення наших теорій відповідним опором, аби вони не «ширяли у порожнечі без опори».» (Sher, G. (2010). *Epistemic friction: Reflections on knowledge, truth, and logic. Erkenntnis*, 72, 151–176, с. 151. <https://doi.org/10.1007/s10670-009-9202-x>)

монстрував, що процес мислення ініціюється не аподиктичною впевненістю («я знаю»), а станом екзистенційного роздратування від сумніву (*irritation of doubt*). Епістемологічний дискомфорт виступає каталізатором раціональної активності. Пізнання здійснюється через механізм абдукції — висування сміливої, ризикованої гіпотези, яка іманентно містить у собі потенцію до хибності. Людський суб'єкт функціонує в режимі перманентного когнітивного ризику: він проєктує гіпотезу, зіштовхує її з реальністю, переживає травматичний досвід її краху та здійснює подальшу корекцію. Саме цей цикл становить сутність інтелектуального становлення.

Натомість алгоритм принципово позбавлений здатності екзистенційно проживати власну помилку. Ситуація, коли штучний інтелект генерує хибну інформацію (так звана «галюцинація»), є лише статистичною похибкою, позбавленою етичного чи рефлексивного виміру. Якщо інтенція штучного інтелекту зводиться до стохастичного передбачення наступного токена на основі масивів даних, то інтенція людського суб'єкта спрямована на досягнення істини через акт екзистенційного ризику. Алгоритм не зазнає травми інтелектуального розриву і не здійснює структурної перебудови власної сутності внаслідок помилки; він здійснює суто механічну оптимізацію²⁴³.

Цю механіку глибоко осягнув Жан Піаже (у праці *The Equilibration of Cognitive Structures*, 1975), довівши, що акт пізнання можливий виключно через стан когнітивного дисбалансу. Коли наявна концептуальна схема суб'єкта стика-

243 GPT ніколи не скаже: “Вибачте, я заплутався і мені соромно”. Він скаже впевнену дурницю. Хіба що ви його спеціально так попросите сказати. Сам – ні. Це і є “гладкість”. Відсутність здатності до сорому чи рефлексивного сумніву свідчить про те, що алгоритмічна генерація тексту перебуває поза межами етичного та епістемологічного вимірів, властивих людській свідомості.

ється з аномальним феноменом, що не вписується в її межі, виникає епістемологічний розрив. Цей стан супроводжується інтенсивним інтелектуальним дискомфортом. Проте саме в моменті цього тертя відбувається акомодация — структурна реконфігурація нейронних та концептуальних зв'язків. Когнітивна система ускладнюється, аби інтегрувати новий досвід.

Штучний інтелект діє всупереч цій логіці: він генерує «безшовний» досвід, пропонуючи гладкі відповіді, які не проблематизують наявні схеми користувача, а лише інструментально обслуговують їх. Однак поза когнітивним тертям неможлива структурна перебудова, а поза екзистенційним зусиллям неможливий автентичний розвиток. Абсолютний інтелектуальний комфорт є синонімом епістемологічної стагнації²⁴⁴.

Філософську критику цієї парадигми пропонує Бюн-Чхоль Хан у своєму есеї «Врятування краси» (2015). Він запроваджує естетичний та онтологічний концепт «Гладкого» (*The Smooth*). Гладкими є поверхні сучасних девайсів, об'єкти консюмеристського мистецтва та алгоритмічно згенеровані, неконфліктні тексти. Сутність Гладкого полягає в тому, що воно не чинить жодного екзистенційного опору. Воно спроектоване виключно для того, аби викликати миттєве задоволення (реакцію *like*). Воно не вимагає герменевтичного зусилля, не генерує концептуального шоку і не травмує свідомість²⁴⁵. Проте справжнє пізнання розгортається лише в

244 Система, що проектується винятково для усунення когнітивних перешкод, діє як руйнівний механізм гіперопіки, позбавляючи суб'єкта можливості сформувати навички автономного подолання кризових ситуацій.

245 Тут євангелісти «безшовного дизайну» (*seamless UX*), апологети гейміфікації та ідеологи едьютейнменту неодмінно почнуть захищати свої яскраві, інтуїтивно зрозумілі інтерфейси, стверджуючи, що усунення ког-

акті зустрічі з Негативністю — з тим, що постає як Інше, радикально відмінне і шорстке. Алгоритмічне усунення Негативності продукує гіперкомфортний світ, у якому суб'єкт приречений на поверхневе ковзання без можливості глибинного занурення²⁴⁶.

Когнітивістика підтверджує цю філософську інтуїцію через концепт Роберта Бьорка «бажані труднощі» (*desirable difficulties*). Засадничий парадокс процесу пізнання полягає в тому, що методики, спрямовані на максимальне полегшення засвоєння інформації (безперешкодний доступ до алгоритмічних відповідей), генерують лише стійку ілюзію знання²⁴⁷. Суб'єкту хибно здається, що він володіє компе-

нітивного тертя — це головна передумова утримання уваги (engagement). Їхня риторика зводиться до небезпечної ілюзії: якщо студенту важко, отже, дизайн освітнього продукту поганий. Але вони фатально плутають пасивне споживання контенту з актом справжнього пізнання. Намагаючись відшліфувати освітній процес до стану ідеального «Гладкого» і звести його до безперервного потоку мікро-винагород, вони знищують саму можливість зачепитися за сенс. Закони фізики невблаганні: ідеально гладенька поверхня не здатна нічого втримати, на ній неможливо залишити глибокий слід. Справжнє ж розуміння завжди є шорстким і травматичним; воно ранить попередній, наївний досвід суб'єкта і вимагає болісного зусилля для подолання концептуального опору. Підміняючи герменевтику дизайном користувачького досвіду, ці архітектори «комфортного навчання» вирощують інтелектуально тефлонових індивідів: жодна складна ідея, жодна моральна дилема чи екзистенційна криза просто не здатні до них прилипнути, миттєво і безслідно зісковзуючи в небуття.

246 Ми так полюбили гладкі екрани, що почали ненавидіти шорстких людей і складні тексти. Звикання до безконфліктних, алгоритмічно оптимізованих інтерфейсів неминуче призводить до зниження толерантності суб'єкта до складності та амбівалентності реального соціального світу.

247 «Студенти нерідко застосовують неефективні стратегії навчання, але вважають їх ефективними — це явище отримало назву метакогнітивної ілюзії.» (Cervin-Ellqvist, M., Larsson, D., Adawi, T., Stöhr, C., & Negretti, R. (2021). Metacognitive illusion or self-regulated learning? Assessing engineering students' learning strategies against the backdrop of recent advances in cognitive science. *Higher Education*, 82, 477–498, с. 477. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00635-x>)

тенцією, оскільки процес рецепції був комфортним. Водночас виключно когнітивне зусилля (акт пригадування через подолання внутрішнього опору) здатне сформувати тривкі нейронні та смислові структури. Миттєва ліквідація проблеми за допомогою штучного інтелекту підміняє процес становлення думки (*development*) механічним завантаженням даних (*download*).

Цю дихотомію вдало ілюструє концепт антропологині Анни Цін (*Friction*, 2005). Глобальні та локальні процеси формування смислів стають можливими винятково завдяки наявності Тертя (*friction*). Тертя не блокує рух як такий — воно є його необхідною фізичною та онтологічною передумовою. На ідеально гладкій поверхні суб'єкт втрачає здатність до контрольованого переміщення, зазнаючи падіння. Алгоритмічне середовище постає як світ тотально елімінованого тертя. Суб'єкт рухається в ньому з колосальною швидкістю, проте абсолютно не контролює траєкторію цього руху. Автентичне пізнання, натомість, подібне до руху по шорсткій поверхні: воно повільне, обтяжене помилками та опором, проте воно гарантує суб'єкту відчуття реального онтологічного ґрунту²⁴⁸.

Сучасна епоха постає перед критичною загрозою ототожнення поверхневого ковзання з автентичним розвитком. Суб'єкт, який перманентно делегує вирішення проблем алгоритмам, здатний успішно проходити інституційні процедури сертифікації. Однак його епістемологічний досвід залишається тотально стерильним²⁴⁹. Стерильність у культур-

248 Альпініст любить гору не за те, що вона гладка, а за те, що вона чинить опір. Екзистенційна цінність подолання перешкоди полягає не стільки в досягненні кінцевої мети, скільки в трансформації самого суб'єкта, що відбувається в процесі цього подолання.

249 «Знання, згенероване сучасними системами штучного інтелекту,

ному вимірі рівнозначна анігіляції самої здатності до генерування нових смислів.

Завданням освітнього ландшафту в епоху домінації штучного інтелекту стає безкомпромісний захист Права на Помилку. Це означає інституційну легітимізацію права на незнання, права на тривалий евристичний пошук та права на зіткнення з концептуальними глухими кутами. Адже феномен екзистенційного здивування зароджується виключно в момент усвідомлення помилки, а архітектоніка думки кристалізується лише в процесі подолання опору матеріалу. Гладка поверхня алгоритмічної відповіді гарантує когнітивний комфорт, тоді як шорсткість реальності забезпечує смислову глибину. Абсолютизуючи швидкість та безпомилковість за рахунок елімінації тертя, людство ризикує здобути миттєві відповіді на будь-які запитання ціною повної втрати здатності ці запитання формулювати²⁵⁰.

Кентавр

У сучасному епістемологічному ландшафті фундаментальна проблема ідентифікації Іншого у процесі мислення набуває безпрецедентного технологічного виміру. Якщо в

є нетілесним, надійним і відчуженим [...] тоді як людське знання є тілесним, ціннісно-навантаженим і залученим — що можна узагальнити словом «особистісне»» (Oh, P. S., & Lee, G.-G. (2025). Confronting imminent challenges in humane epistemic agency in science education: An interview with ChatGPT. *Science & Education*, 34, 779–805, с. 779. <https://doi.org/10.1007/s11191-024-00515-1>)

250 Найкращий вчитель — це той, хто не дає відповідь одразу. ШІ — це найгірший вчитель, бо він не вміє мовчати. Найвища форма педагогічної майстерності полягає у здатності витримувати мовчання та не надавати готової відповіді, стимулюючи самостійну активність суб'єкта; алгоритм, натомість, запрограмований на тотальне і негайне заповнення будь-якої комунікативної лакуни.

класичній педагогічній парадигмі функцію введення суб'єкта в зону найближчого розвитку виконував більш обізнаний Інший (вчитель чи майстер), конструюючи підтримуючі риштування для пізнавального зусилля, то сьогодні на цей статус тотально претендує нейромережевий алгоритм. Відтак постає засадниче запитання: чи функціонує алгоритм як структура, що стимулює екзистенційну напругу розвитку, чи він перетворюється на механізм, який повністю елімінує необхідність суб'єктивного пізнавального зусилля?

Оптимістичну перспективу цієї взаємодії артикулює Ітан Моллік у концепті «спів-інтелекту» (*Co-Intelligence*), пропонуючи модель своєрідного епістемологічного кентавра (симбіозу людини та штучного інтелекту)²⁵¹. Ця парадигма передбачає не відчуження когнітивної функції, а раціональне делегування рутинних операцій задля вивільнення простору для автентичної творчості. Історичну валідацію цього

251 Тут наївні ентузіасти «промпт-інжинірингу» та євангелісти концепції ШІ-як-копілота радісно підхоплять метафору «кентавра», виправдовуючи тотальне делегування академічних завдань нейромережам. Мовляв, ми просто «вивільняємо простір для креативу». Але їхня аргументація містить фатальну епістемологічну підміну: вони свідомо чи несвідомо отождествлюють *результативність експерта з когнітивним розвитком новачка*. Гаррі Каспаров зміг утворити ефективний тандем із комп'ютером виключно тому, що до цієї зустрічі він роками формував власну нейробіологічну матрицю через виснажливе, болісне подолання опору шахової теорії. Його внутрішній інтелектуальний компас, викуваний у продуктивній боротьбі, дозволяв йому домінувати над машиною і критично верифікувати її пропозиції. Коли ж студент — людина, чия когнітивна архітектура ще тільки формується, — делегує алгоритму базові операції (читання, структурування тексту, написання коду), він не створює «кентавра». Він ампутує сам процес визрівання власної компетентності. Експерт використовує ШІ як підсилювач власної суб'єктності; новачок, делегуючи алгоритму «рутину», використовує його як заміник мислення. Тандем «новачок + ШІ» — це не епістемологічний кентавр; це симулякр симбіозу, де ШІ виконує всю онтологічну роботу, а людський суб'єкт деградує до статусу біологічного протеза, чия єдина функція — вчасно натиснути кнопку «Generate».

принципу здійснює Гаррі Каспаров на прикладі феномену просунутих шахів (*advanced chess*). Досвід демонструє, що в ситуації інтелектуальної конкуренції найвищу ефективність виявляє не ізольований суперкомп'ютер і не автономний людський розум, а саме їхній тандем. Збереження цієї ефективності детермінується суворою онтологічною умовою: стратегічне цілепокладання та право на ухвалення остаточного рішення мусять належати людському суб'єкту, тоді як машина виконує функцію потужного тактичного інструмента²⁵².

Альтернативою моделі кентавра (яку можна порівняти з телескопом, що розширює оптику дослідника) виступає парадигма екзистенційного протеза. Якщо інструмент посилює інтенціональну дію суб'єкта, то протез компенсує втрачену або добровільно атрофовану функцію. Звертаючись до концепту упередженості автоматизації (*automation bias*), слід констатувати небезпечну схильність суб'єкта довіряти алгоритмічному рішенням більше, ніж власним когнітивним та сенсорним здібностям. Що масштабнішою стає сфера делегованих алгоритму повноважень, то стрімкіше деградує автономна здатність індивіда до критичної орієнтації в смисловому просторі.

Французький філософ Бернар Стіглер пропонує розглядати техніку загалом і штучний інтелект зокрема крізь призму античного концепту фармакона (*pharmakon*) — субстан-

252 У когнітивній взаємодії з алгоритмом (як і в шаховому симбіозі) машина здатна згенерувати безліч комбінаторних сценаріїв, проте вона принципово позбавлена інтенціональності: алгоритм не має власного бажання атакувати, розв'язувати проблему чи досягати істину. Формування цільової причини залишається виключною прерогативою людської свідомості; поза цією свідомістю машина функціонує в режимі безцільної стохастичної генерації.

ції, що містить у собі нерозривну амбівалентну природу ліків та отрути. Алгоритм, який функціонує як спаринг-партнер для критичної рефлексії, виступає як епістемологічні ліки проти когнітивної обмеженості. Проте той самий алгоритм, інструменталізований як безперебійний генератор готових рішень, текстів та концептів, перетворюється на токсичну отруту для людської волі, знищуючи суб'єктність через надмірну дозу інтелектуального комфорту та усунення необхідного опору²⁵³.

Як зазначав фундатор кібернетики Норберт Вінер у праці «Людське використання людських істот» (1950), машини здатні генерувати бездоганні відповіді, проте вони онтологічно неспроможні формулювати запитання. Екзистенційна криза розгортається саме в тій точці, де суб'єкт делегує алгоритму не процедуру обчислення, а саму здатність до винесення судження.

Збереження суб'єктності в епоху штучного інтелекту вимагає радикальної епістемологічної та екзистенційної дисципліни: максимізація технологічного горизонту можлива лише за умови абсолютного збереження монополії на етичний вибір та відповідальність за помилку. Відчуження самого акту мислення на користь алгоритмічної системи неминуче призводить не до еволюційного прискорення, а до остаточної анігіляції суб'єкта.

253 «Проблема нашого часу є передусім проблемою автоматизації [...] сама наша людяність руйнується, оскільки ми не реалізуємо можливостей, що відкриваються розвитком технології [...] лише інтерналізуючи технологію, ми можемо стати де-пролетаризованими.» (Ritter, M. (2024). How to make a difference in the Anthropocene? On Stiegler's call for bifurcation. *Philosophy & Technology*, 37, article 136, с. 1–3. <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00824-x>)

Університет майбутнього

Якщо ми приймаємо парадигму, у якій алгоритмічні системи (штучний інтелект) остаточно експропріюють рутинні когнітивні функції (від збору емпіричних даних до генерації стандартизованих текстів та перевірки формальних компетенцій), виникає засадниче екзистенційне та інституційне запитання: що залишається в юрисдикції людського субекта? І тоді якою є онтологічна виправданість Університету в епоху, коли інформація дематеріалізувалася, набувши властивостей всюдисущого та безкоштовного епістемологічного повітря? Відповідь полягає в радикальному зміщенні фокуса: університет має зосередитися виключно на тих феноменах, які принципово не піддаються алгоритмізації та диджиталізації. У центрі освітнього процесу знову опиняється тілесність, афективна співприсутність та феномен екзистенційного резонансу²⁵⁴. Університет майбутнього неминуче трансформується з пасивного сховища знань на генератор соціальної та інтелектуальної енергії.

Епістемологічна цінність фізичної присутності в аудиторії стає неочевидною, якщо розглядати лекцію виключно як акт трансляції даних (функцію, з якою цифрові носії справляються незрівнянно ефективніше). Відповідь на питання про доцільність фізичного академічного простору лежить у площині соціології емоцій. Рендалл Коллінз у фундаментальній праці «Ланцюги інтерактивних ритуалів» (2004) запроваджує

254 «Феноменологія також може запропонувати перспективу розуміння свідомості, що підкреслює її втілену, динамічну й ситуативну природу [...] свідомість є не статичним, ізольованим чи фіксованим феноменом, а перебуває у постійному плині, формуючи і водночас формуючись тим світом, що її оточує.» (Gouveia, S. S., & Morujão, C. (2024). Phenomenology and artificial intelligence: Introductory notes. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 23, 1009–1015, с. 1010. <https://doi.org/10.1007/s11097-024-10040-9>)

концепт «колективного збудження» (*collective effervescence*). Цей феномен виникає виключно в ситуації фізичної синхронізації тіл, емоційних станів та інтенціональної уваги групи індивідів, об'єднаних спільним фокусом.

Університетська лекція втрачає сенс як процедура дидактичного диктування; вона зберігає свою легітимність лише як унікальний перформативний акт, своєрідна інтелектуальна подія, що генерує афективну напругу. Викладач, який обмежується механічною репродукцією тексту, об'єктивно підлягає заміні алгоритмічним інструментом. Автентичний освітній акт потребує енергії живої, нерегламентованої присутності²⁵⁵.

Німецький соціолог Гартмут Роза пропонує концепцію «резонансу» як антидот проти тотального відчуження пізнього Модерну. Сучасний суб'єкт перебуває у стані перманентного ковзання поверхнею реальності, не вступаючи з нею в автентичний контакт; світ сприймається як байдужий і «холодний». Освіта, за Розою, є практикою відновлення здатності до резонансу — стану, за якого суб'єкт інтенціонально запитує світ, світ відповідає (чинячи об'єктивний опір або трансформуючись), і внаслідок цього акту обидві сторони зазнають онтологічної зміни.

Штучний інтелект структурно неспроможний до резонансу; він генерує ідеально гладкі, безконфліктні відповіді, функціонуючи як досконала «ехо-камера», що лише віддзеркалює запити користувача. Натомість справжній академічний семінар конститується через подолання нерозуміння, через концептуальну провокацію та зіткнення розбіжних

255 Практика лекції як механічного зачитування тексту є рудиментом середньовічної епістемі (зумовленим об'єктивним дефіцитом книг). У сучасному контексті така практика постає як академічний карго-культ, що імітує форму пізнання за повної відсутності його сутності.

позицій. Розуміння кристалізується саме в цій екзистенційній напрузі, яку принципово неможливо імітувати в хмарному середовищі²⁵⁶.

Універсалістська модель «освіти для всіх» у її фізичному вимірі вичерпала свій історичний ресурс, остаточно делегувавши функцію масової трансляції базових знань глобальним цифровим платформам (на кшталт *Coursera*). Університет як просторова інституція змушений переорієнтуватися на формування щільних, ціннісно гомогенних спільнот.

Відбувається кардинальний зсув в ідентифікації суб'єкта освітнього процесу: від статусу споживача освітніх послуг до статусу свідомого учасника академічної традиції. Якщо клієнт орієнтований на отримання диплома як утилітарного товару (цінність якого стрімко девальвується в епоху алгоритмічної генерації текстів), то автентичний студент шукає причетності та ідентичності. Належність до конкретної університетської спільноти перетворюється на форму невідчужуваного соціального та символічного капіталу, стійкого до технологічної інфляції²⁵⁷.

У новій епістемологічній диспозиції роль викладача знає радикальної трансформації. Він перестає бути ексклюзивним носієм та транслятором інформації, перебираючи на себе складнішу функцію модератора колективної уваги та куратора інтелектуального процесу. Його завдання полягає в динамічному конструюванні дискурсу, ініціації концепту-

256 Резонанс — це коли ви виходите з пари і вас трясє. Або від злості, або від інсайту. Якщо ви виходите з пари і вам “норм”, то це була не освіта, а перетримка. Автентична освіта неможлива без стану екзистенційного струсу.

257 Трансформація студента з клієнта на активного співтворця традиції передбачає зміну парадигми відповідальності: лояльність до спільноти та право на помилку замінюють суто транзакційні ринкові відносини.

альних конфліктів та їхньому продуктивному розв'язанні²⁵⁸.

Алгоритм здатен згенерувати бездоганно структурований текст лекції, проте він абсолютно позбавлений здатності до феноменологічного зчитування аудиторії — він не може зафіксувати момент втрати фокусу, втому чи зміну емоційного фону групи. Здатність до миттєвої, емпатичної корекції комунікативної стратегії утворює сутність «педагогічного такту» — глибоко людської компетенції, яка наразі залишається закритою для цифрової симуляції²⁵⁹.

За умови, коли будь-який лекційний матеріал доступний для дистанційного засвоєння, фізичне переміщення до університетського кампусу набуває сенсу виключно заради досвіду нерегламентованої соціальної взаємодії. Кампус концептуалізується як «третє місце» (за Реєм Ольденбургом) — топос, вільний від жорстких приписів домашнього чи суто

258 «Позиційність викладачів зазнає виразної трансформації. Традиційно розглядаючись як центральні носії знань і лідери навчального плану, викладачі дедалі більше позиціонуються як фасилітатори та співучні у класних кімнатах, де системи штучного інтелекту беруть участь у формуванні змісту, зворотного зв'язку та навіть педагогічного дизайну. Ця зміна вимагає нових підходів до педагогічної освіти, озброюючи педагогів критичними AI-грамотностями та адаптивними педагогічними навичками. [...] Реляційність охоплює взаємозалежності між людськими та нелюдськими агентами. [...] Студенти, викладачі та системи штучного інтелекту залучені до динамічних процесів творення смислу, що вимагає переходу від навчання «згори донизу» до більш collaborative педагогік. Педагоги мають тепер враховувати, як стосунки з ШІ впливають на динаміку аудиторії, навчальні результати та етику спільної агентності.» (Creely, E., & Carabott, K. (2025). Teaching and learning with AI: an Integrated AI-Oriented Pedagogical Model. *The Australian Educational Researcher*, 52, 4633–4654, cc. 4634–4635. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00913-6>)

259 У хорошого вчителя завжди є план уроку, але він готовий викинути його у смітник, якщо виникне цікава дискусія. ШІ ніколи не викине план. Дидактична майстерність виявляється у здатності свідомо відмовитися від наперед заданого плану заради підтримки живого концептуального конфлікту, що розгортається «тут і тепер». Алгоритм, детермінований протоколом, до такого кроку онтологічно не здатний.

виробничого середовищ²⁶⁰.

Найбільш значущі епістемологічні та соціальні події в університеті розгортаються не стільки у формалізованому просторі аудиторій, скільки в маргінальних зонах — коридорах, кав'ярнях, рекреаційних зонах. Саме тут, у режимі стихійної комунікації, генерується феномен серендипності (*serendipity*) — здатності до непередбачуваних, випадкових, але продуктивних інтелектуальних відкриттів. Штучний інтелект тотально оптимізує процеси, проте він іманентно ворожий до випадковості. Відтак, стратегічні інвестиції університету мають спрямовуватися не на надлишкову діджиталізацію аудиторій, а на розбудову просторової інфраструктури, що стимулює неформальну інтелектуальну взаємодію²⁶¹.

260 «Одним із результатів стала потреба в просторах неформального навчання (де студенти можуть займатися самостійно, з однолітками або просто проводити час). [...] Відбувся зсув від трансляції знань до більш студентоцентризованих практик навчання. Іншими словами, сучасні практики роблять акцент на конструюванні знань, а не на їх трансляції. [...] Різноманітні методи [...] вимагають навчальних середовищ, придатних для колаборації студентів, які працюють над спільними темами. Ці методи також потребують просторів і можливостей для роботи з темами поза аудиторіями та лекційними залами. [...] Це вказує на важливість забезпечення навчальних середовищ за межами семінарських приміщень та аудиторій.» (Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vartiainen, H., Sointu, E., & Hirsto, L. (2021). Learning environments preferred by university students: A shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 24, 371–388, cc. 371–373. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>)

261 «Простори неформального навчання є важливими дестинаціями для студентів, які мають улюблені місця для занять, де вони часто працюють поруч із товаришами і знаходять мотивацію до роботи в присутності інших. [...] Саме тут, не менш ніж в аудиторіях чи на семінарах, студенти навчаються. [...] Навчання переживається як утілений, а не лише когнітивний (та емоційний) процес. [...] Думки, що виникають під час ходьби, відрізняються від тих, що з'являються під час сидіння; тому багато авторів виявили, що ходьба стимулює творчість. [...] Звідси випливає, що фізичні характеристики місць, де відбувається навчання, можуть впливати на навчання як процес.» (Cox, A. M. (2018). Space and embodiment in informal learning. *Higher Education*, 75, 1077–1090, cc. 1077–1078. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0186-1>)

Таким чином, постгумбольдтівський університет епохи штучного інтелекту неминуче набуває рис елітарного інституту. Проте критерієм цієї елітарності виступає не стільки фінансовий ценз, скільки здатність та воля суб'єкта до автентичної фізичної присутності. Індивіди, орієнтовані на інструментальний комфорт та швидкість здобуття формальних сертифікатів, остаточно мігрують у простір алгоритмізованої онлайн-освіти. І це є закономірним соціальним процесом²⁶².

Натомість суб'єкти, які прагнуть глибинної екзистенційної трансформації, обиратимуть фізичний простір університету задля зіткнення з живим опором іншої свідомості. Цей вибір вимагатиме значних темпоральних та вольових інвестицій; він буде пов'язаний із неминучим дискомфортом прямої комунікації. Проте саме ця здатність до подолання комфорту та готовність до безпосереднього резонансу з реальністю залишиться єдиним маркером збереження людської суб'єктності у світі, що дедалі більше підпорядковується логіці машин.

262 «На відміну від шкільної освіти, у вищій освіті певна інституційна стратифікація є неминучою — навіть у егалітарних скандинавських суспільствах. [...] З розширенням системи масової вищої освіти частка місць у закладах з високою доданою цінністю невпинно зменшується. Нееліта у вищій освіті зростає в обсягах, але середня цінність знецінюється. [...] Вища освіта функціонує як позиційне благо в частково нульовій грі і ніколи не здатна повністю задовольнити всіх, хто до неї звертається. [...] Вища освіта просіює і сортує населення. Її точна роль у соціальному розподілі [...] визначає, чи робить вища освіта суспільство більш рівним, чи відтворює наявні нерівності. [...] Тривала динаміка вищої освіти живиться прагненнями родин до соціального становища і студентів — до самореалізації.» (Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413–434, сс. 413–415. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>)

Висновки розділу

Розділ проблематизує експансію штучного інтелекту не як чергову технологічну інновацію, а як фундаментальну онтологічну загрозу — ризик тотальної експропріації самого акту мислення. Делегуючи алгоритмам розв'язання «проблемних ситуацій» (за Дьюї), суб'єкт елімінує необхідне епістемологічне тертя та рятівний досвід помилки (за Пірсом і Піаже), опиняючись у комфортній, але паралізуючій «скляній клітці» (за Карром). Ідеологія безшовності та інструментальної ефективності діє як інтелектуальна лоботомія: вона хірургічно видаляє з освітнього ландшафту життєво необхідний надлишок (*dépense* Батая) та нерентабельний простір дозвілля (*scholē*), перетворюючи людину на безвольного оператора «гладкого» симулякра (за Ханом), який миттєво отримує відповіді, проте остаточно втрачає здатність ставити запитання.

Варто наголосити, що адекватною відповіддю на цей виклик є не луддитська відмова від технологій, а жорстке утримання монополії на етичне цілепокладання в межах моделі «кентавра» (за Молліком). Відтак, місія постгумбольдтівського університету зазнає радикальної інверсії: якщо раніше він слугував машиною з трансляції інформації, то нині його головним завданням стає інтенціональне конструювання штучного опору. Університет майбутнього легітимізує своє існування виключно як топос живої фізичної присутності, де генерується «колективне збудження» (за Коллінзом) та автентичний «резонанс» (за Розою). Здобуття освіти перетворюється на елітарну практику не через фінансовий ценз, а через готовність суб'єкта інвестувати власний час у «бажані труднощі» та долати дискомфорт прямого концептуального конфлікту, який алгоритм принципово не здатен зімітувати.

Питання, яке цей розділ залишає відкритим, стосується долі тих суб'єктів і дискурсів, які опиняються поза межами цього елітарного простору резонансу. Якщо штучний інтелект та корпоративні платформи неухильно продовжують свою епістемологічну колонізацію, перетворюючи маси на когнітивних пролетарів (за Стіглером), то як саме артикулюється незгода з цим процесом? Хто і як здатен подати голос проти диктатури алгоритму в умовах, коли сама архітектура сучасних соціальних та освітніх просторів латентно, але невблаганно продовжує тренувати в нас інституційну та технологічну слухняність? Відповідь на це вимагає аналізу життєво важливих стратегій інтелектуального опору та дослідження того, як сам фізичний простір детермінує нашу (не)здатність до бунту.

Розділ 12.

Голоси проти алгоритму

Теоретичні дискусії щодо експансії штучного інтелекту нерідко залишаються в просторі абстрактних філософських спекуляцій. Для адекватного осягнення того, як саме ці тектонічні процеси проживаються безпосередньо в реальному освітньому життєсвіті, було здійснено феноменологічний аналіз емпіричного досвіду суб'єктів освітнього процесу.

У сучасному соціокультурному дискурсі домінує зручний міф, згідно з яким нове покоління сприймає генеративні алгоритми винятково в утилітарному реєстрі — як безвідмовний інструмент для мінімізації когнітивних зусиль та уникнення інтелектуальної напруги. Проте безпосереднє звернення до екзистенційного досвіду студентів, аспірантів та викладачів оприявнює кардинально іншу онтологічну диспозицію. З'ясовується, що суб'єкти пізнання на інтуїтивно-му рівні формують потужний «антропологічний кордон» — систему глибинних внутрішніх бар'єрів та ментальних настанов, покликаних захистити людську сутність від алгоритмічної редукції. Індивід відмовляється від ролі сліпого споживача симулякрів, трансформуючись на суворого епістемологічного критика. Аналіз отриманих наративів дозволяє виокремити фундаментальні bastiони цього антропологіч-

ного кордону, свідомо вибудовані самими респондентами²⁶³.

Недосконалість

Спроба визначити критерії демаркації між людським та алгоритмічним текстом призводить до парадоксального емпіричного висновку: головним маркером автентичної суб'єктності визнається відхилення від ідеальної норми. Алгоритмічна система генерує синтаксично бездоганний, раціонально вивірений контент. Натомість респонденти схильні інтерпретувати мовні девіації — локальний суржик, діалектизми, емоційно забарвлені неологізми чи надмірну багатозначність висловлювання — не як епістемологічні вади, а як безумовні маркери унікальної ідентичності.

Цей феномен розгортається на тлі загальної трансформації мовних практик. Як констатує один з учасників дискусії: «...як правило, сучасний студент вже не здатний формулювати думку довжиною у цілу сторінку чи цілий абзац... завдяки цій мемності, завдяки цій кліповості мислення... жива людина пише жахливо». Згортання розгорнутої раціональної аргументації супроводжується колапсом етикету: «Ніхто не пише “Добрий день... з повагою”... в порожній лист приходить просто файл... епістолярний жанр помер». Проте саме на тлі цієї мовної мінімалізації виникає безпрецедентний епістемологічний зсув. Бездоганна синтаксична зв'язність

263 Тут і далі наведено фрагменти рефлексій, отриманих у результаті глибоких неструктурованих інтерв'ю та фокус-групових дискусій, проведених автором зі студентами та аспірантами Українського державного університету імені Михайла Драгоманова у 2025–2026 роках. Методологія цього емпіричного зрізу свідомо дистанціювалася від суто кількісних соціологічних метрик; її засадничою інтенцією стала феноменологічна фіксація живого екзистенційного досвіду взаємодії здобувачів освіти з алгоритмічними системами безпосередньо в полі їхнього академічного життєсвіту.

відтепер стигматизується як симптом симуляції: «якщо дуже зв'язаний і толковий текст... відразу підозра, що це ШІ».

Ця інверсія легітимізує феноменологію недосконалості. Людська хиба перетворюється на базовий маркер суб'єктності. Респонденти ілюструють цю тезу естетичною метафорою: «...якщо розбити записи... то чуєш нерівності... але саме вони створюють відчуття живої музики». Ця рефлексія концептуалізується у висновку: «...оця нерівність і є те, що відрізняє людину від робота... це твій почерк...». Шорсткість мислення постає не як дефект, а як невідчужуваний доказ екзистенційної присутності. Один із респондентів блискуче фіксує цю настанову: «У своєму мисленні я свідомо виходжу з переконання, що жодне явище, текст чи ідея не є ідеальними за визначенням, а отже — є унікальними у своїй індивідуальності».

Більше того, суб'єкти освітнього процесу свідомо обстоюють право на нелінійність мислення. Штучний інтелект іманентно запрограмований на прокладання найкоротшого шляху. Однак автентичне людське мислення розгортається стрибкоподібно, через раптові інтуїтивні асоціації та ірраціональні зв'язки. Оптимізований алгоритмічний шлях гарантує структурну правильність, але найчастіше продукує семантичну стерильність. Саме у відмові від цієї стерильності локалізується спроможність до парадигмального зсуву, адже, як зауважує інший учасник: «Злам стандарту — це точка народження науки».

Когнітивний драйв

Визначення межі, за якою делегування функцій машині стає екзистенційно неприйнятним, лежить не в площині продуктивності, а в площині збереження когнітивного драй-

ву та автентичного досвіду. Акт мислення вимагає вольового зусилля, яке є джерелом глибокої антропологічної насолоди. Студенти готові беззастережно відчувати рутинні операції, проте процес смислотворення конструювання ідеї та оцінка її значущості залишається ексклюзивною монополією людини.

Межа алгоритмічної раціональності оприявнюється передусім у нездатності до проживання. Співрозмовник-науковець підкреслює: «...власний досвід... його можна лише привнести... він не відтворений...». Штучний інтелект здійснює комбінаторні операції, проте він онтологічно неспроможний до акту екзистенційного переживання, що включає тілесність та історичність. Водночас у нього відсутня базова категорія інтенціональності: «у нього немає наміру, немає волі...». Машина здійснює процесинг, тоді як суб'єкт здійснює акт самотрансформації.

Респонденти чітко артикулюють небажання втрачати можливість цього екзистенційного стрибка. Як зазначає один із них: «Самостійне осмислення й “момент раптового розуміння” — мені важливо самому дійти до ідеї або висновку, бо саме цей процес приносить найбільше задоволення, навіть якщо алгоритм міг би зробити це швидше й безпомилково». Машина здатна підібрати аргументи, але лише свідомість здатна наділити їх моральною чи естетичною вагою, взявши на себе відповідальність за наслідки²⁶⁴.

264 Тут радикальні трансгуманісти, апологети обчислювальної теорії свідомості та евангелісти прямих нейроінтерфейсів неодмінно звинуватять нас у наївному біоконсерватизмі та сентиментальній романтизації «біологічних обмежень». Для них когнітивний драйв, зусилля та радість інсайту — це лише примітивний нейрохімічний фокус, еволюційний милиця, створена природою виключно для стимуляції примата до виживання. Вони щиро вірять, що коли технологія дозволить безшовно «завантажувати» готові геніальні висновки безпосередньо в мозок, оминаючи стадію болісного обмірковування, людство здійснить остаточний еволюційний стрибок.

Парадокс довіри

У цифровій диспозиції класичний тест Тюрінга остаточно втрачає свою релевантність. На зміну йому приходить новий критерій демаркації — екзистенційна вразливість. Сучасний реципієнт виявляє значно вищий рівень епістемічної довіри до тексту, що містить сліди сумніву, внутрішнього вагання та рефлексивної непослідовності, аніж до ідеально згладженого продукту нейромережі. Алгоритм, телеологічно спрямований на генерацію оптимальної відповіді, позбавлений внутрішньої мотивації до вагання. Натомість для людини сумнів уможливлює справжній евристичний прорив. Аспіранти наполягають на фундаментальній важливості «...права сумніватися...», яке є ядром критичного пізнання, і яке уможливлює феномен інсайту — «...момент осяєння... коли ти сам аналізуєш... і раптом приходить рішення».

У цьому ж семантичному полі локалізується феномен інтуїції: «інтуїція — це те, чого ШІ абсолютно позбавлений». Інтуїція функціонує як здатність до миттєвого феноменологічного схоплення смислу поза покроковими формальними процедурами. Саме вона уможливлює суб'єктивну парадоксальність — спроможність синтезувати логічно непоєднані концепти. Цю думку вичерпно формулює респондент: «Текст, написаний людиною, зберігає сліди екзистенційної

Проте їхня технократична есхатологія ґрунтується на катастрофічному нерозумінні природи самого смислу. Вони зводять свідомість до банального жорсткого диска, ігноруючи той факт, що смисл не є об'єктивним файлом, який можна передати по кабелю. Смысл іманентно народжується *виключно* в процесі подолання прірви між незнанням і знанням, він невіддільний від вразливості та тілесності суб'єкта. Відчужуючи процес пошуку заради миттєвого володіння ідеальним результатом, трансгуманісти не оптимізують людину — вони здійснюють її онтологічну евтаназію. Усуваючи з мислення час, сумнів і зусилля, вони оптимізують людське буття до стану абсолютного, функціонального небуття.

позиції: сумнів, внутрішню напругу, асиметрію між питанням і відповіддю. Саме ця неалгоритмізована неостаточність і створює ефект присутності автора та інтуїтивну довіру до тексту». Відбувається реактуалізація потреби в інтенціональній адресності: алгоритм генерує текст у комунікативну порожнечу, тоді як людина завжди говорить до іншої людини, очікуючи на резонанс. Цю інтенцію бездоганно метафоризує інша учасниця дослідження: «Ми шукаємо ритм дихання тексту, а не алгоритмічний потік».

Що далі?

Прогностичні рефлексії респондентів щодо майбутнього співіснування зі штучним інтелектом оприявнюють показовий зсув пріоритетів: домінантним страхом стає не соціально-економічна тривога, а глибинний онтологічний жах перед загрозою інтелектуальної атрофії. Артикулюється чітке розуміння того, що регулярна відмова від когнітивного зусилля неминуче призводить до втрати самої здатності до критичної рефлексії. Як зазначає один із опитаних: «ШІ в освіті — це інструмент, а не заміна мислення. Його головна цінність — звільняти час для осмислення, а головна загроза — притупляти здатність мислити самостійно».

Це усвідомлення радикально переформатовує вимоги до інституційної ролі академічної спільноти. Викладач остаточно втрачає статус монопольного транслятора об'єктивних знань. Його нова епістемологічна місія полягає в модерації смислів, куруванні екзистенційних криз та інтелектуальному натхненні. У просторі тотальної алгоритмізації безапеляційно спрацьовує правило невідчужуваної інтерсуб'єктивності: для ініціації акту пізнання людині абсолютно необхідна інша людина. При цьому студентство демонструє високий рівень

адаптивності, формуючи конструктивну парадигма співіснування, де штучний інтелект концептуалізується як інтелектуальний спаринг-партнер для критики ідей та виявлення логічних хиб, а не як замітник автономної волі.

Синтез емпіричних наративів дозволяє констатувати потужний оптимістичний тренд. Усупереч поширеному технологічному детермінізму, у надрах освітнього процесу визріває радикальний запит на збереження нередукованої людської суб'єктності. Стратегічний імператив полягає у плеканні тих антропологічних якостей, які самі індивіди визнають принципово недеlegationованими: здатності до критичного сумніву, інтуїтивного осягнення, етичної відповідальності за наслідки вибору та навички нелінійного мислення. Завершальним акордом цього маніфесту нового гуманізму постають слова респондентки, які принципово не піддаються алгоритмічній симуляції:

«ШІ може обробити мільйони томів... але він ніколи не відчує того солодкого щему в грудях від усвідомлення, що знайдений рядок тексту щойно назавжди змінив твій погляд на світ».

Висновки розділу

Розділ здійснює перехід від теоретичних спекуляцій до емпіричної феноменології освітнього життясвіту, оприявнюючи несподіваний оптимістичний тренд: формування глибокого «антропологічного кордону» проти алгоритмічної

редукції. Наші дані цілком кореспондуються із іншими емпіричними дослідженнями²⁶⁵. Тому, всупереч міфу про «тотальну капітуляцію суб'єкта» перед цифровим комфортом, маємо підстави стверджувати, що людська свідомість інтуїтивно вибудовує нові критерії автентичності, головним з яких стає феноменологія недосконалості. Бездоганно згладжений, синтаксично стерильний текст штучного інтелекту стигматизується як мертвий симулякр. Натомість екзистенційна вразливість, шорсткість аргументації, стилістичні девіації та нелінійні стрибки думки набувають статусу невідчужуваних маркерів живої присутності. Тест Тюрінга втрачає сенс: сучасна епістемічна довіра народжується не з ідеальної логіки, а зі здатності суб'єкта до внутрішнього вагання та збереження унікального «ритму дихання тексту».

Варто наголосити, що ядром цього спротиву виступає захист когнітивного драйву — фундаментальної антропологічної насолоди від акту самостійного смислотворення. Делегування машині рутинних обчислень не означає делегування їй волі та інтенціональності²⁶⁶. Усвідомлення загрози

265 «Висловлювалися також занепокоєння щодо точності, приватності, етичних питань та впливу на особистісний розвиток, кар'єрні перспективи і суспільні цінності. [...] Серед побоювань та недоліків, пов'язаних з використанням ШІ, студенти називали обмеженість людської взаємодії [...], відсутність емоційного зв'язку [...], [а також] порушення етичних норм. [...] Студенти [...] висловлювали побоювання, що ці технології можуть негативно вплинути на їхній розвиток. [...] [Учасники зазначали, що] «штучний інтелект може суперечити нашим людським цінностям і стати для нас небезпекою.» (Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, article 43, cc. 1–9. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>)

266 «Homo sapiens мотивований пізнавати. [...] Епістемологічна цікавість — це афективний стан, що характеризується прагненням до знання [...] [яке] надає своєму епістемологічному об'єкту статус винагороди [...] і мотивує пізнавальну поведінку (тобто «бажання знання»). [...] Цікаве знання само по собі є винагородою [...], а цікавість є мотивацією здобути цю епістемоло-

когнітивної атрофії радикально переформатовує очікування від освітньої інституції: якщо алгоритм бере на себе дидактичну трансляцію, то живий викладач стає життєво необхідним як модератор екзистенційних криз та інтелектуальний натхненник. Формується нова парадигма співіснування, де штучний інтелект зводиться до ролі спаринг-партнера, залишаючи людині монополію на етичний вибір, парадоксальну інтуїцію та здатність до глибокого внутрішнього проживання інсайту, який машина може зімітувати, але ніколи не зможе відчувати²⁶⁷.

Питання, яке цей розділ залишає відкритим, виникає на перетині цього внутрішнього бунту та зовнішньої інституційної реальності. Якщо людська суб'єктність настільки органічно прагне до когнітивної автономії, ризику та збереження власного «недосконалого» голосу, то чому освітня система все ще настільки успішно продукує конформістів? Як систе-

гічну нагороду. [...] Набуття знання є нагороджувачим, може виправдовувати або перевищувати очікувані від нього переваги, та здатне підкріплювати майбутню пізнавальну поведінку.» (Erdemli, A., Audrin, C., & Sander, D. (2025). An integrative appraisal model of epistemic curiosity. *Affective Science*, 6, 714–725, cc. 714–717. <https://doi.org/10.1007/s42761-025-00328-7>)

267 «Видається, що бракує контексту для розуміння емоцій та їхнього сенсу поза межами «сигнальної парадигми» зіставлення емоцій з відповідними поведінковими сигналами. [...] Тоді як студенти й викладачі переживають весь спектр емоцій — від радості до розчарування — дизайн афективної поведінки освітніх [AI-систем є обмеженим]. [...] Емоційне благополуччя та соціальні навички є ключовими для загального успіху. Проте нині ці технології нерідко підпорядковані освітній парадигмі, що ставить у пріоритет результативність [...] замість того, щоб задовольняти ширші освітні та розвивальні потреби. [...] Роздуми про ШІ мають враховувати компроміси між етикою та [...] тим, як ШІ бере участь у цьому прагненні до досконалості, яке західна філософія вважає вродженою природою людини.» (Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M., & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2024). Uncovering blind spots in education ethics: Insights from a systematic literature review on artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34, 1166–1205. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00384-9>)

мі вдається приборкувати цей іманентний антропологічний драйв? Відповідь криється в тому, що влада оперує не лише через цифрові інтерфейси чи прямі дидактичні накази, а й через невидиму, мовчазну архітектоніку самого фізичного середовища. Щоб зрозуміти анатомію цього підкорення, необхідно звернутися до аналізу того, як геометрія стін, розташування парт і топологія коридорів здійснюють щоденну, непомітну муштру нашого тіла і розуму — тобто до того, як сам простір навчає нас слухняності.

Розділ 13.

Як простір навчає слухняності

Живі голоси респондентів у попередньому розділі засвідчили, що люди інтуїтивно відчувають, де закінчується людське і починається машинне. Вони захищають цей кордон — не через теорію, а через досвід, через тілесну пам'ять про те, що означає самому дійти до думки. Але виникає питання, яке голос респондента не може поставити сам собі: а який простір робить цей досвід можливим? Чи не є сама архітектура освітнього середовища — аудиторія, парта, кафедра, розклад — прихованою відповіддю на це питання? Відповіддю, яку ми ніколи не читали вголос, бо вона вмурована в бетон²⁶⁸.

268 «Освітні середовища, в яких навчалися наші батьки й діди, створювалися для формування ієрархічних стосунків на засадах контролю та дисципліни. [...] Простір класної кімнати, заповнений рядами парт і стільців, був здебільшого організований для «лекційного» навчання. Логіка цієї моделі полягає в тому, що знання, якими володіє вчитель, мають бути передані учневі. [...] Активна участь студентів обмежена, оскільки більшу частину уроку займають пояснення та презентації вчителя. [...] Ця модель шкільного життя передбачає: вхід, маршрут до кімнати для своєї вікової групи, яку ніхто не залишає до кінця навчального дня, крім коротких перерв. Ті будівлі були спроектовані й збудовані відповідно до критеріїв саме такої шкільної моделі й більше не відповідають сучасним освітнім потребам.» (Borri, S. (2021). From classroom to learning environment. In *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments* (Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 240, pp. 51–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77040-2_7)

Здійснімо уявний епістемологічний експеримент. Припустімо, що через тисячоліття, на руїнах нашої цивілізації, археолог майбутнього розкопує типову університетську аудиторію чи шкільний клас епохи пізнього Модерну. Його погляд — це погляд не дидакта, а антрополога влади. Споглядаючи жорстку геометрію простору (бетонну підлогу, ряди уніфікованих, монолітних кріплень, безапеляційне домінування фронтального підвищення-кафедри), він не формулюватиме запитання про зміст дисциплін, що тут викладалися. Його дослідницький інтерес буде зосереджений на розшифруванні прихованої соціальної хореографії:

- Чому вектор уваги всіх присутніх був імперативно спрямований в одну точку?
- Чому топологія простору передбачала радикальну асиметрію, наділяючи одну фігуру правом фізичного домінування (подіум)?
- Чому простір розмежовано на ізольовані індивідуальні комірки, що мінімізують можливість горизонтальної тілесної та комунікативної взаємодії?
- Чому темпоральність цього життєсвіту піддавалася жорсткій дискретній нарізці за допомогою різкого акустичного сигналу, структурно тотожного фабричному гудку?

В оптиці такого дослідника цей простір постане не як нейтральна зона трансляції об'єктивного знання, а як складна інфраструктурна схема: ряди парт розшифровуватимуться як лінії дисциплінарного контролю; кафедра — як архітектурна матеріалізація авторитету; дзвінок — як метроном індустріальної синхронізації²⁶⁹. Єдиний логічний висновок,

269 Тут наївні педагогічні інструменталісти та захоплені дизайнери «сучасних освітніх хабів» неодмінно образяться, вказуючи на свої новітні ергономічні меблі, інтерактивні дошки та життєрадісні кольори стін. Для

до якого дійде археолог: цей простір проектувався не для вільного пізнання, а для масового продукування покірної поведінки та формування дисциплінованого суб'єкта²⁷⁰.

Ця ретроспективна гіпотеза підтверджується цілком реальними історичними прецедентами. У 1896 році Джон Дьюї, засновуючи свою Лабораторну школу в Чикаго, зіткнувся з показовою інфраструктурною кризою. Концептуалізуючи навчання як активний, творчий процес (що включає конструювання, моделювання, соціальну взаємодію), Дьюї безуспішно шукав відповідні меблі — робочі столи. Ринок пропонував винятково один стандарт: масивні, часто чавунні парти, призначені для жорсткої фіксації тіла учня та його ізоляції. Відповідь одного з постачальників блискуче артикулювала саму суть проблеми: «Боюсь, професоре, у нас немає того, що ви хочете. Ви хочете меблі, за якими діти могли б працювати (*work*); а ці всі — для того, щоб слухати (*listen*)».

них простір — це просто нейтральний контейнер, який вони нібито успішно демілітаризували, зробивши його «комфортним». Але їхня аргументація є класичним симптомом тотальної сліпоти до прихованої навчальної програми (*hidden curriculum*). Вони фатально не здатні збагнути, що геометрія — це і є ідеологія, відлита в матеріалі. Ви можете поставити в аудиторії найдорожчі ортопедичні крісла і роздати всім планшети, але доки збережена фронтальна матриця «один транслює — багато мовчки споживають», простір продовжує виконувати свою головну поліцейську функцію: дресуру покірних тіл. Викладач може скільки завгодно патетично читати лекцію про емансипацію, демократію чи критичне мислення, але якщо тіло студента при цьому жорстко зафіксоване в індивідуалізованій сітці координат, вектор якої сходиться на кафедрі-вівтарі, архітектура завжди гарантовано перемає дискурс. Дизайн не здатен скасувати дисциплінарну владу; фарбування ґрат паноптикуму в приємні пастельні тони не перетворює його на простір свободи — воно лише робить підкорення більш естетичним і менш помітним для самого в'язня.

²⁷⁰ Якщо ви хочете виховати рабів, посадіть їх рядами і забороніть розмовляти. Жорстка фронтальна розстановка тіл у просторі є одним із найефективніших інструментів соціального контролю: вона унеможливорює горизонтальну комунікацію та фокусує всю увагу на єдиному центрі владної еманациї.

Дьюї зафіксував фундаментальну істину: епістемологічна проблема вкорінена в самій матеріальній конструкції інституції. Парта функціонує як інструмент примусового слухання (пасивної рецепції), тоді як стіл є інструментом роботи (активної генерації сенсів). Допоки освітній простір структурується партами, жорстко зафіксованими в просторі (як фізично, так і ментально), будь-які декларативні реформи щодо «активного» чи «особистісно-орієнтованого» навчання неминуче розбиваються об чавунну реальність дисциплінарної інфраструктури²⁷¹.

Прихований навчальний план

Наївна епістемологія схильна розглядати школу як нейтральний транслятор академічних дисциплін. Натомість критична педагогіка демаскує цю ілюзію: академічні предмети часто слугують лише легітимним алібі для глибших процесів соціалізації. Пауло Фрейре у своїй знаковій праці «Педагогіка пригноблених» (1970) концептуалізує цей феномен як «банківську модель» освіти. У цій парадигмі вчитель діє як суб'єкт, що здійснює транзакцію (вкладник), а учень редукується до пасивного об'єкта (депозитного рахунку). Свідомість учня тлумачиться як порожній сейф, що підлягає наповненню. У такій архітектурі взаємин головним об'єктом засвоєння стає не наукова формула, а сама практика покірного мовчання перед лицем інституційної Влади.

Цю логіку поглиблює Анрі Жиру (1983), запроваджуючи критичний концепт «прихованого навчального плану»

271 Спробуйте провести демократичну дискусію, сидячи в позі "руки на парті". Тілесна поза глибоко детермінує когнітивні та емоційні стани; суб'єкт, зафіксований у позі підкорення, не здатний до вільної інтелектуальної чи соціальної дії, попри будь-які вербальні декларації свободи.

(*hidden curriculum*). Цей план не фіксується в офіційних державних стандартах чи підручниках; він імпліцитно прописаний у самому режимі функціонування інституції, у її просторово-часовій геометрії²⁷². Він безпосередньо впливає на тілесність суб'єкта, інсталюючи базові імперативи: імператив статичності (сиди нерухомо), імператив очікування (дій лише після санкції зверху) та імператив тілесного відчуження. Ситуація, за якої суб'єкт змушений публічно запитувати дозволу на задоволення базових фізіологічних потреб, є механізмом глибокого онтологічного підкорення²⁷³. Школа готує індивіда не до автономного наукового пошуку, а до безконфліктної інтеграції в ієрархічні структури офісу чи індустріального конвеєра. Засвоюючи закони фізики, індивід водночас латентно засвоює закони соціальної субординації.

Саме тому просторова і політична організація школи виявляє глибокий структурний ізоморфізм з іншими інститу-

272 «Прихований навчальний план часто є «побічним ефектом» освіти. Передача норм, цінностей і переконань у класі та соціальному середовищі перетворила освіту на простір, де засвоюються уроки, що відкрито не декларуються. [...] Цей прихований навчальний план привінюється до виробництва або відтворення соціальних відносин — расової та гендерної ієрархії, відтворення класової структури та насадження ідеологічних переконань. [...] Цей термін передусім використовується для критики освітніх інституцій за імпліцитне відтворення нерівних можливостей, нерівності та здійснення влади в суспільному порядку, що для багатьох означає, що вища освіта «не для них». [...] Прихований навчальний план стає фокусом трансформації, звільнення або метаморфози, яку критична педагогіка покликана оскаржити, — він примусово спрямовує індивідів по траєкторіях, функціональних для збереження існуючого ладу, замість того щоб дозволити їм слідувати шляхами, які вони б обрали як окремі суб'єкти.» (Gallagher, M., Breines, M., & Blaney, M. (2021). Ontological transparency, (in)visibility, and hidden curricula: Critical pedagogy amidst contentious edtech. *Postdigital Science and Education*, 3, 425–443, pp. 436–437. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00198-1>)

273 Підняти руку, щоб вийти в туалет — це найглибше приниження, яке ми нормалізували. Делегування інституції повного контролю над власними фізіологічними процесами є актом радикального відчуження тілесності, що формує стійкий патерн соціальної безпорадності.

ціями Модерну — казармою, клінікою чи в'язницею. Мішель Фуко (1975) переконливо довів, що всі ці простори є локусами розгортання дисциплінарної влади. У модерну епоху влада функціонує не через театралізоване насильство, а через раціональну геометрію нагляду. Фронтальна розстановка парт забезпечує викладачеві (наглядачеві) паноптичний огляд усієї аудиторії, водночас блокуючи можливість повноцінної візуальної комунікації між самими учнями. Споглядання виключно спин і потилиць своїх однолітків є потужним механізмом соціальної атомізації. Колектив розщеплюється на ізольовані монади, унеможливлючи формування горизонтальної солідарності. Суб'єкт опиняється наодинці перед обличчям системи²⁷⁴.

Виробництво простору та архітектура визволення

Поглиблення філософського аналізу неминуче приводить до усвідомлення того, що простір ніколи не функціонує як нейтральний, пасивний фон соціальної дії. Анрі Лефевр у своєму фундаментальному дослідженні «Виробництво простору» (1974) доводить, що простір є активним соціальним продуктом, який, своєю чергою, конструює соціальні відносини. Класна кімната з пригвинченими до підлоги партами є своєрідною машиною з виробництва пасивного, керованого суб'єкта. Домінування кафедри недвозначно транслює епістемологічну настанову: істина завжди локалізується нагорі (у фігурі авторитету), тоді як функція низу зводиться до некритичного сприйняття.

274 *Ідеальний клас для диктатора: всі мовчать, всі дивляться на портрет вождя, ніхто не дивиться один на одного.*

Пошук альтернативи цій дисциплінарній топології приводить до досвіду Лоріса Малагуцці (засновника підходу Реджо-Емілія), який запровадив концепт «середовища як третього вчителя» (поряд із дорослими та однолітками). Просторове рішення несе в собі потужний дидактичний та екзистенційний заряд: монотонні стіни та жорстка рядність парт імпліцитно навчають нудьзі та конформізму; натомість гнучкий, трансформований і світлий простір стимулює здатність до вибору та автономії. Архітектура освітнього середовища має функціонувати як перманентна провокація до взаємодії, а не як просторова інструкція до покори²⁷⁵.

Деконструкція політичної анатомії парти вимагає радикальних тілесних та просторових практик. Афроамериканська феміністична мислителька белл гукс у знаковій праці «Навчання як порушення» (*Teaching to Transgress*, 1994) формулює революційну максиму: акт перестановки меблів під час входження в аудиторію є першим, засадничим політичним актом звільнення. Формування просторового кола, усу-

275 «В основі цієї освітньої філософії простір розглядається як «третій учитель» і тому ретельно осмислюється та організовується, виконуючи функцію ключового джерела дидактичного стимулювання та осяяння. [...] Малагуцці вірив, що діти народжуються зі «ста мовами» — виразальним потенціалом, який дорослі мають безстрашно підтримувати й розвивати. [...] Він відмовлявся зосереджуватися лише на навчальних процесах дітей; натомість прагнув встановити неієрархічні стосунки між дітьми та дорослими. [...] Шкільні будівлі Реджо-Емілії також набували форми й ідентичності завдяки несубординованим організаціям, що давало рівномірний розподіл рівнозначних приміщень, де панування традиційного класу зникало, а горизонтальність розглядалась як «фізичне втілення демократії функцій, рівної гідності та спільності». [...] Освіта — це насамперед створення умов для навчання, що передбачає колегіальність і спільну відповідальність у конструюванні знань і прийнятті рішень.» (Martín Domínguez, G. (2024). The beauty of the unusual: An architectural inquiry into the Reggio Emilia approach. *Interchange*, 55, 383–403, pp. 383–384. <https://doi.org/10.1007/s10780-024-09525-y>)

нення кафедри як бар'єра, можливо, навіть розташування на підлозі — усе це руйнує вертикальну візуальну вісь «учитель — учень», замінюючи її на горизонтальну мережу багатомірних поглядів «усі — всі».

Ця просторова трансформація часто викликає глибокий психологічний дискомфорт та опір, оскільки вона брутально руйнує звичну ієрархію. Викладач позбавляється свого символічного «трону», втрачаючи монополію на контроль. Проте саме за цих умов уможливлується конституювання автентичної Спільноти. Інституційна влада іманентно боїться кругової розстановки, адже коло є топологічною фігурою, принципово позбавленою центру домінування²⁷⁶.

Критична педагогіка розпочинається з базового феноменологічного жесту — здатності побачити невидиме. Вона вимагає розпізнати політичний вимір парти та ідеологічне навантаження шкільного дзвінка. Сучасний акт викладання не може обмежуватися трансляцією наукових фактів; він вимагає експлікації тих невидимих інституційних мурів, які дисциплінують тіло та обмежують думку суб'єкта. Коли студент здобуває здатність дешифрувати цей інституційний код, освітній ландшафт втрачає статус об'єктивної «природної» даності, виявляючи свою пластичність. Саме в точці цього усвідомлення освіта припиняє функціонувати як інструмент адаптації до статус-кво минулого і перетворюється на радикальний проєкт перепроєктування світу.

276 *Коло* – це найнебезпечніша геометрична фігура. Форма кола утверджує фундаментальну рівність учасників комунікативного акту, деконструюючи будь-які спроби встановлення авторитарної монополії на істину.

Бідність за дизайном

Феноменологія шкільного досвіду розпочинається з ілюзії рівного старту. Уявімо десятирічну дитину, яка йде до школи, несучи за плечима базовий набір школяра. Проте об'єктивна реальність полягає в тому, що найважчим елементом його багажу є те, що принципово не фіксується візуально: його географічна локація, рівень акумульованого капіталу його родини та специфічний лінгвістичний габітус, засвоєний у приватному житті. Суб'єкт наївно переконаний, що вступає у простір емансипації та вільного конструювання власної долі. Насправді ж він інтегрується в жорстку систему інституційної фільтрації, яка з високою часткою ймовірності вже детермінувала його соціальну траєкторію.

Цей фільтраційний механізм функціонує латентно, оприявнюючись насамперед через архітектуру та просторову сегрегацію. Привілейований освітній простір (елітний район) конститується через естетику прозорості та надлишку технологій: тут домінує дискурс формування «м'яких навичок» (*soft skills*) та виховання суб'єктів глобальної дії. Натомість маргіналізований простір (депресивний район) маркується інфраструктурним занепадом та домінуванням дисциплінарного дискурсу: головним імперативом тут стає не розвиток агентності, а забезпечення базового контролю над тілами. Номінально обидві інституції підпадають під класифікацію «закладів загальної освіти», проте ця номінальна тотожність є інструментом цинічного камуфлювання реальності. Якщо перша інституція функціонує як соціальний трамплін, то друга — як інфраструктура соціальної консервації. Багатство привілейованого освітнього простору онтологічно уможливлюється винятково через відчуження ресурсів із простору маргіналізованого. Для підтримки статусу пере-

можців системі життєво необхідне безперебійне продукування переможених²⁷⁷.

Звична ліберальна оптика схильна трактувати кризу бідних шкіл як випадкове «недопрацювання» державного апарату. Проте соціолог Меттью Десмонд у дослідженні «Бідність, зроблено в Америці» (2023) формулює радикальнішу і значно жорсткішу тезу: бідність не є системною дисфункцією, вона є цілеспрямовано сконструйованим дизайном. Панівний клас латентно зацікавлений у збереженні просторів депривації, оскільки функціонування економіки потребує здешевленої робочої сили, а легітимність елітних інституцій тримається винятково на їхній ексклюзивності. Фундаментальна цінність елітного диплома вимірюється не обсягом транслокаваного знання, а кількістю суб'єктів, яким було відмовлено в доступі до нього²⁷⁸.

Рівень інституційного контролю	Механізм / Архітектура влади	Антропологічний наслідок
---------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------

277 Ми кажемо: “Всі діти рівні”. Але деякі діти рівніші, бо їхні батьки можуть купити будинок у “правильному” районі. Декларація про рівність стартових умов в освіті залишається цинічною фікцією в ситуації, коли доступ до якісної інфраструктури безпосередньо детермінується економічною спроможністю.

278 Тут наївні апологети меритократії, архітектори систем стандартизованого тестування (на кшталт SAT чи HMT) та різноманітні євангелісти «успішного успіху» неодмінно піднімуть на щит ідею великого інституційного зрівнювача. Вони стверджуватимуть, що екзаменаційний бланк сліпий до походження, банківського рахунку чи прописки, а отже, кожен суб'єкт має шанс здійснити вертикальну мобільність виключно завдяки власній працелюбності. Проте їхня меритократична утопія — це найвитонченіша форма інституційного лицемірства. Вони фатально плутають об'єктивне вимірювання таланту з банальною фіксацією акумульованого сімейного капіталу. Стандартизований тест вимірює не абстрактну нейробіологічну геніальність; він вимірює кількість годин, оплачених приватним репетитором, доступ до якісної нутриціології, базовий рівень кортизолу в домашньому середовищі та багатство лінгвістичного габітусу батьків. Називаючи цей заздалегідь визначений забіг «меритократією», панівний клас здійс-

Дисциплінарна топологія (за Фуко, Дьюї)	Жорстка фіксація парт, фронтальна кафедра, акустичний дзвінок	Формування «слухняного тіла», пасивна рецепція, соціальна атомізація
Прихований навчальний план (за Фрейре, Жиру)	Банківська модель освіти, регламентація фізіологічних потреб	Інсталяція конформізму, підкорення ієрархії, відчуження від власного тіла
Ілюзія меритократії (за Бурдьє, Десмондом, Рівзом)	Просторова сегрегація, легітимізація габітусу, «скляна підлога» еліт	Відтворення класової нерівності, інтерналізація провини за структурну поразку
Дата-колоніалізм (за Колдрі, Кроуфорд)	Цифрові платформи, неоплачувана мікропраця (digital labor)	Екстракція когнітивної уваги, перетворення суб'єкта на сировину для алгоритмів
Епістемологічний спротив (за Гукс, Ворком)	Трансгресія простору (коло), хакерський «дебагінг» системи	Деконструкція коду влади, емансипація, перехід до автентичної спільноти

Таб. 3. Як простір та інституції конструюють суб'єкта

Епістемологічну механіку цього процесу вичерпно деконструювали П'єр Бурдьє та Жан-Клод Пассерон у праці «Відтворення» (*La Reproduction*, 1970). Освітня інституція ретель-

ноє геніальну ідеологічну операцію: він *відмиває* свої структурні привілеї, перетворюючи їх на нібито заслужену, індивідуальну інтелектуальну чесноту. Але найстрашніший злочин цієї системи має суто психологічний вимір: змушуючи маргіналізованого суб'єкта грати в цю начебто «чесну» гру, система змушує його інтеріоризувати власну поразку. Дитина з депресивного району отримує не просто низький бал; вона отримує екзистенційний вирок, повіривши, що її соціальне дно — це наслідок її власної когнітивної неповносправності, а не безжального інфраструктурного дизайну.

но симулює меритократичний характер своєї діяльності.

На практиці школа здійснює легітимізацію не об'єктивного інтелекту, а успадкованого культурного капіталу. Представники еліти вступають в освітній простір, уже володіючи неформальними правилами гри (габітусом) — специфічною артикуляцією, естетичними преференціями, тілесною впевненістю. Інституція хибно розпізнає цей завчасно набутий капітал як вроджену «обдарованість». Водночас суб'єкти з маргіналізованих верств, чий первинний досвід не збігається з інституційною нормою, стигматизуються як носії когнітивного чи етичного «дефіциту». Школа не стільки долає нерівність, скільки здійснює акт символічного насильства: вона перетворює об'єктивну соціальну долю на індивідуалізовану академічну провину (незадовільну оцінку)²⁷⁹.

Ця архітектура доповнюється принципом відповідності, сформульованим економістами Семюелом Боулзом та Гербертом Гінтісом (1976). Школа функціонує як структурна тінь капіталістичної економіки. Привілейовані заклади культивують навички автономії та прийняття рішень, готуючи майбутній менеджерський клас; маргіналізовані заклади інсталюють навички беззаперечного підкорення зовнішньому авторитету, формуючи майбутній пролетаріат. Система бездоганно здійснює попереднє сортування людського ресурсу для ринку праці задовго до того, як суб'єкт здобуває здатність до критичної рефлексії власного становища.

Важливий концептуальний зсув фіксує Річард Рівз у дослідженні «Збирачі мрій» (2017), аналізуючи феномен монополізації можливостей (*opportunity hoarding*). Представники вищих страт використовують інструменти просторово-

279 Елітна школа продає не знання. Вона продає телефонну книгу майбутніх міністрів і олігархів.

го зонування та надлишкового приватного фінансування (репетиторства) для радикального відсікання конкуренції з боку нижчих класів. Метою цих інвестицій є конструювання не стільки «скляної стелі» для інших, скільки непробивної «скляної підлоги» для власних нащадків. Ця підлога гарантує, що суб'єкт, наділений надлишковим капіталом, уникне соціального падіння незалежно від його реальних когнітивних чи вольових якостей. Це маніфестація абсолютної анти-меритократії — утвердження нової форми аристократії, легітимізованої формальними академічними сертифікатами²⁸⁰.

Психологічна та етична ціна цієї системи є колосальною. Майкл Сандел у праці «Тиранія заслуг» (2020) доводить, що меритократичний міф руйнує саму тканину соціальної солідарності. Переможці цієї гонки інтерналізують глибоку зарозумілість (хибно приписуючи системний успіх виключно власним зусиллям), тоді як переможені поглинаються почуттям тотального приниження (беручи на себе екзистенційну провину за структурну поразку). Школа в такій диспозиції навчає зневаги до тих, кого система маркувала як «неефективних»²⁸¹.

280 Наявність «скляної підлоги» нівелює саму ідею вільної конкуренції: вона функціонує як страхувальний механізм капіталу, що запобігає низхідній соціальній мобільності привілейованих суб'єктів незалежно від їхньої персональної ефективності.

281 «Сандел доводить, що «народне незадоволення — це протест проти тиранії заслуг»: це відповідь на самозакохану переконаність еліти в тому, що успішні заслуговують на свій успіх, а ті, хто стоїть на нижніх щаблях суспільства, відповідно заслуговують на свою долю. [...] Тому меритократичний ідеал породжує зарозумілість у переможців і обурення та приниження в усіх інших. [...] Якщо успішні заслуговують на свої успіхи, то менш успішні також мусять визнавати свої невдачі — це тяжкий тягар для молодих людей, і він роз'їдає громадянські почуття: що більше ми вважаємо себе самодостатніми, то важче навчитися вдячності та смиренності, а без цих почуттів важко дбати про спільне благо. [...] Меритократична зарозумілість слабшає лише тоді, коли люди визнають, що їхній успіх — не лише їхня особиста заслуга; це позбавляє невдах від приниження у вигляді переконання, що

Декодування цього освітнього ландшафту є першим необхідним актом інтелектуального опору. Освітня система — це не «рівнина рівних можливостей», а складна інженерна структура соціальних шлюзів та бар'єрів. Інфраструктурна проблема полягає не просто в застарілому матеріальному забезпеченні окремих шкіл, а в самому інституційному дизайні, який онтологічно потребує наявності невдах задля легітимізації статусу переможців. Автентична педагогіка емансипації мусить розпочинатися не з імплементації інноваційних дидактичних методик, а з жорсткої деконструкції цих бар'єрів. Її відправною точкою має стати визнання фундаментальної істини: антропологічний потенціал (талант) розподілений у популяції рівномірно, натомість соціальні можливості його реалізації є об'єктом жорсткої інституційної монополізації²⁸².

Екстракція суб'єктності

Уявімо феноменологію повсякденного досвіду сучасного студента. Перебуваючи у просторі кав'ярні, він взаємодіє з цифровим середовищем: формулює запити в пошукових

їхня поразка є цілковитим відображенням їхньої власної недостатності. [...] Досконала меритократія виганяє будь-яке відчуття дарунку чи благодаті, підриває нашу здатність усвідомлювати, що ми поділяємо спільну долю, і залишає мало місця для солідарності, яка виникає, коли ми розмірковуємо над випадковістю наших талантів і статків.» (Cook, D. J. (2022). One year on: Michael Sandel's Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good? (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020). *Res Publica*, 28, 753–758, pp. 753–754. <https://doi.org/10.1007/s11158-022-09549-0>)

282 Ми любимо історії про Попелюшку, бо це виняток. Статистика каже, що Попелюшка, швидше за все, залишиться прибиральницею. Апологетика виняткових випадків успішної соціальної мобільності з низів часто використовується як ідеологічний інструмент для маскування загальної статистичної закономірності відтворення класової нерівності.

системах, комунікує з генеративними алгоритмами, споживає освітній контент на глобальних платформах, слухає лекцію чи подкаст, здійснює акти символічної валідації (ставить лайки). На суб'єктивному рівні індивід переконаний, що він здійснює акт вільного пізнання та споживання знань. Проте об'єктивно, у прихованому інфраструктурному вимірі, розгортається діаметрально протилежний і незрівнянно масштабніший процес. Кожен акт механічної взаємодії з інтерфейсом, кожна темпоральна пауза (тривалість фіксації погляду), кожна допущена епістемологічна чи синтаксична помилка миттєво конвертуються у високоліквідні дані. Студент перебуває в ілюзії, що він інструменталізує систему; насправді ж система інструменталізує його. Освітній ландшафт пізнього Модерну трансформувався на глобальний простір екстракції, де об'єктом видобутку стає найцінніший ресурс сучасності — сама структура людської поведінки та уваги²⁸³.

Критична педагогіка 1970-х років концептуалізувалася як форма інтелектуального спротиву інституційній пасивності. Бразильський мислитель Пауло Фрейре у своїй фундаментальній праці «Педагогіка пригноблених» (1970) деконструював традиційну дидактику через метафору «банківської моделі». У цій парадигмі викладач наділявся статусом монопольного володільця капіталу (вкладника), тоді як учень редукувався до статусу пасивного резервуара (порожнього сейфа). Процес пізнання зводився до механічного депонування фрагментів знання з метою їхнього подальшого вилучення під час процедури екзаменації. Фрейре діагностував

283 Перетворення суб'єкта на сировинний ресурс для тренування нейромереж є найвищою стадією відчуження в умовах капіталістичної економіки, оскільки експропріації підлягає не лише фізична праця, але й самі процеси когнітивної та емоційної діяльності.

цю модель як інструмент онтологічного пригнічення, що анігілює суб'єктність учня. Проте, застосовуючи ретроспективну оптику, ми змушені визнати: ця архаїчна парадигма мала одну незаперечну екзистенційну перевагу. Вона зберігала антропоцентричний вимір. Навіть відчужений суб'єкт залишався суверенним власником свого когнітивного «депозиту»; його свідомість належала йому самому²⁸⁴.

Сучасна алгоритмічна система функціонує на принципово вищому рівні відчуження. Нік Колдрі та Улісес Мехіас у дослідженні «Ціна з'єднання» (2019) запроваджують для опису цього феномену концепт дата-колоніалізму (*data colonialism*). Якщо історичний колоніалізм експропріював фізичні території, матеріальні ресурси та людські тіла, то неоколоніалізм нової епохи анексує сам життєсвіт суб'єкта. Афективні реакції, мікромоторика взаємодії з інтерфейсами, темпоральність когнітивних процесів проголошуються транснаціональними корпораціями *terra nullius* (нічийною

284 Тут євангелісти Кремнієвої долини, техно-філантропи та апологи глобальних EdTech-платформ неодмінно почнуть розмахувати прапорами «демократизації освіти». Вони патетично заявлятимуть, що нарешті зруйнували мури елітних університетів, надавши студенту в кав'ярні безкоштовний доступ до лекцій Стенфорда. А тотальний збір поведінкових даних — це нібито лише невинна, технологічна плата за «гіперперсоналізацію» та покращення сервісу; класичний win-win. Проте за цією цукровою риторикою рівного доступу криється наймасштабніший акт когнітивного колоніалізму в історії. Вони свідомо підміняють поняття благодійності банальним екстрактивізмом. У парадигмі наглядного капіталізму освітня платформа не є школою; вона є високотехнологічною плантацією. Користувач отримує безкоштовний контент не тому, що корпорація дбає про його просвітництво, а тому, що він сам є сировиною для видобутку «поведінкового надлишку» (за термінологією Шошани Зубофф). Студент, який радіє безкоштовному доступу до платформи, віддаючи алгоритмам ексклюзивні права на нейробіологічну мапу своєї уваги, сумнівів і помилок — нагадує тубільця, який з вдячністю приймає в подарунок безкоштовну лопату від колонізатора, аби нею ж викопати золото з-під власної хати і добровільно здати його корпорації. Це не демократизація; це епістемологічне мародерство, запаковане в яскравий інтерфейс.

землею), що підлягає безперешкодному освоєнню. Сучасні індивіди постають як цифрові аборигени, котрі добровільно відчужують свій екзистенційний капітал (приватні дані) в обмін на симулятивні блага алгоритмічного комфорту.

Метафорику інфраструктурної екстракції послідовно розгортає Кейт Кроуфорд у праці «Атлас штучного інтелекту» (2021). Вона демаскує ідеологему «хмарних технологій», яка конструює хибний образ цифрового простору як чогось ефірного та імматеріального. Натомість штучний інтелект є продуктом важкої видобувної індустрії, функціонування якої потребує колосальних обсягів рідкісноземельних елементів, енергоносіїв та, що найголовніше, мільярдів годин екстрагованого людського досвіду. Студент, який генерує академічний текст у хмарному середовищі, об'єктивно не є суверенним клієнтом сервісу; він є інтегрованою ланкою глобального ланцюга постачання. Його інтелектуальний продукт експропріюється задля оптимізації наступної генерації нейромережевої моделі.

Найвищий ступінь цього відчуження артикулює соціолог Антоніо Казіллі (*En attendant les robots*, 2019) через концепт цифрової праці (*digital labor*). Процедури верифікації (на кшталт розпізнавання об'єктів у капчі), що подаються користувачеві як протоколи безпеки, насправді є актами прихованої, неоплачуваної розмітки даних для машинного навчання. Коли студент здійснює стилістичну чи фактологічну корекцію згенерованого алгоритмом тексту, він функціонує як безоплатний коректор нейромережі. Освітній процес трансформується на форму невидимої мікропраці на цифрових плантаціях глобальних платформ²⁸⁵.

285 Неоплачувана цифрова праця, вбудована в повсякденні освітні

На зорі цифрової епохи соціологічний дискурс фокусувався на проблемі «цифрового розриву», ідентифікуючи як маргіналізованих тих суб'єктів, котрі були позбавлені доступу до мережевої інфраструктури. Сучасна диспозиція є діаметрально протилежною. Статус привілейованого класу визначається спроможністю суб'єкта до офлайн-існування, правом на абсолютну приватність та доступом до неалгоритмізованої педагогічної взаємодії. Новим типом пригнобленого стає індивід, тотально інкорпорований у мережеву структуру, приречений на перманентну генерацію контенту та безперервне тренування алгоритмів. Його екзистенційна присутність редукується до безоплатної праці, компенсацією за яку слугує винятково мікродозування нейробиологічних стимуляторів (дофаміну).

Цей онтологічний зсув вимагає радикальної переорієнтації критичної педагогіки. Якщо метод Фрейре був спрямований на дешифрування ідеологічних конструктів у класичних академічних текстах, то сьогоdnішнім імперативом стає герменевтика самих алгоритмів — здатність розпізнавати архітектуру прихованої експлуатації в архітектурі цифрових платформ. Ключове епістемологічне завдання освіти полягає у донесенні до суб'єкта фундаментальної істини цифрової політекономії: у просторі так званих «безкоштовних» сервісів індивід ніколи не є споживачем; він завжди є товаром. Неспроможність освітньої системи інсталювати цю критичну оптику неминуче прирікає суб'єкта на статус цифрового кріпака, який власноруч, через повсякденні акти алгоритмічної валідації, конструює інфраструктуру власного відчуження.

практики, слугує безпосереднім механізмом вдосконалення тих самих алгоритмів, які в перспективі покликані витіснити людський суб'єкт із ключових сфер професійної діяльності.

Деконструкція коду

Жодна складна система не може зберігати іманентну нейтральність. Традиційний суспільний консенсус ґрунтується на наївній презумпції, ніби освітній інститут є цілком деполітизованою зоною трансляції об'єктивного знання. Проте освітній ландшафт не є природною, органічною даністю; він є високоорганізованим просторовим та концептуальним конструктом. Його архітектура кодується владними дискурсами, економічними імперативами та соціокультурними інерціями. Цей невидимий код жорстко регламентує топологію тіл, режим мовлення та механізми дистрибуції символічного й матеріального капіталу.

Якщо архітектура інституції апіорі спроектована задля відтворення наявних соціальних ієрархій та легітимізації нерівності, то викладач, який обмежується безрефлексивним виконанням нормативної програми, неминуче набуває статусу системного оператора. Він стає латентним співучасником процесу інструменталізації суб'єкта, добровільно відмовляючись від критичного осмислення тих інституційних угод, які легітимізують редукцію вільного індивіда до функціонального елемента системи.

Пауло Фрейре артикулював цю проблему з абсолютною безапеляційністю: акт освіти ніколи не буває політично чи епістемологічно нейтральним. Освітній процес неминуче розгортається або в парадигмі пристосування до наявного статус-кво, або як радикальна практика звільнення. Спроба зайняти позицію інтелектуального нейтралітету в межах навчальної аудиторії є формою політичного самообману. Традиційна педагогіка, орієнтована на адаптацію, функціо-

нує як механізм забезпечення виживання в межах наявної соціальної матриці, навчаючи суб'єкта стратегій уникнення конфлікту з владною ієрархією.

Критична педагогіка проблематизує саму справедливість правил цієї гри. Генрі Жиру (у праці *On Critical Pedagogy*, 2011) наполягає на фундаментальній трансформації ідентичності викладача: він не має права залишатися простим «технічним працівником» сфери послуг; його онтологічне покликання — бути публічним інтелектуалом. Якщо технік діє суворо в межах заданого алгоритму, забезпечуючи трансляцію наявних смислів, то інтелектуал здійснює ревізію самих основ цього алгоритму. Його надзавдання полягає не в наданні освітніх сервісів, а в наданні студенту концептуального апарату для ідентифікації та деконструкції тих владних структур, що детермінують його відчуження.

У цьому контексті доцільно звернутися до концептуальної метафорики кіберкультури, зокрема до переосмислення фігури хакера. Поза межами поп-культурної криміналізації, у філософському дискурсі хакер утверджується як автентичний творець. Маккензі Ворк у своєму «Маніфесті хакера» (2004) здійснює фундаментальний політекономічний поділ світу на два класи. Перший — це клас векторіалістів, монополістів цифрової інфраструктури (власників платформ, патентів та масивів даних), які здійснюють тотальний контроль над інформаційними потоками. Другий — це клас хакерів, креативних суб'єктів, котрі генерують нові смисли, коди та ідеї, виступаючи єдиним джерелом виробництва онтологічної Відмінності.

Автентичний викладач належить саме до цієї креативної страти. Він здійснює акт творення там, де система імперативно вимагає механічної реплікації. Його функція поля-

гає не в адмініструванні затверджених масивів знання, а в системному дебагінгу освітнього ландшафту: він ідентифікує дисфункції системи (епістемологічну несправедливість, екзистенційну нудьгу, ідеологічні симулякри) та ініціює процес їхнього виправлення²⁸⁶.

Головним методом цього спротиву є тотальна розкодовка реальності. Викладач-інтелектуал оприявнює перед студентами приховану архітектуру повсякденності, спонукаючи до постановки незручних епістемологічних питань: якими є ідеологічні детермінанти конкретного історичного наративу? Хто є кінцевим бенефіціаром специфічної роботи алгоритмів соціальних мереж? Яка політична функція прихована за вимогою дисциплінарної тиші в аудиторії?

Ніл Постман у класичній праці «Навчання як підривна діяльність» (1969) визначив цей критичний навик як найвищу мету освіти. Формування у суб'єкта здатності до безпомилкової ідентифікації маніпулятивних конструктів, ідеологічної пропаганди та інтелектуальних симулякрів є запорукою збереження його суверенності. Здобувши цю оптику, індивід перестає сприймати архітекτονіку інституцій (парти, системи тестування, алгоритмічні платформи) як природну невідворотність. Коли прихований код влади стає видимим, система втрачає статус об'єктивної даності й перетворюється на конструкт, що підлягає ревізії та перебудові²⁸⁷.

286 Деконструкція системних наративів не має на меті тотальне руйнування інституцій; вона спрямована на виявлення прихованих механізмів влади задля оптимізації системи на принципах епістемологічної прозорості та справедливості.

287 Тут консервативні адміністратори, апологети стерильного академізму та свідки секти «освіта поза політикою» неодмінно звинуватять нас у радикалізації навчального процесу та перетворенні аудиторії на майданчик для ідеологічного активізму. Їхня головна вимога звучить напрочуд

Педагогіка епістемологічного спротиву не тотожна закликам до деструктивного нігілізму; вона є проявом найвищого рівня екзистенційної та соціальної відповідальності. Будь-яка система, що закривається від критичного осмислення, неминуче мутує в тоталітарну інфраструктуру. Відтак, телеологія сучасного вчителя зводиться не до сприяння комфортній адаптації суб'єкта до умов його відчуження, а до експлікації механізмів можливого визволення. Освіта майбутнього має функціонувати як гнучка, антидогматична архітектура, головна місія якої — надати новому поколінню концептуальні інструменти доступу до формування самої реальності. Сутність освітнього акту полягає в конструюванні суб'єкта, здатного усвідомити, що правила функціонування соціуму мають конвенційну природу, а відтак — підлягають свідомій та цілеспрямованій переробці.

Висновки розділу

Розділ здійснює радикальну деконструкцію освітнього простору, доводячи, що він ніколи не є нейтральним фоном, а функціонує як активний інструмент політичної та епістемо-

благородно: викладач повинен залишатися «нейтральним транслятором об'єктивних фактів», не нав'язуючи студентам власної оптики. Проте за цим фасадом об'єктивності ховається найвища форма політичного лицемірства. Вони наївно (або глибоко цинічно) ототожнюють *гегемонію з нейтральністю*. Те, що вони називають «деполітизованим» і «природним» станом речей — це насправді простір, де панівна ідеологія (ринкова, дисциплінарна чи патріархальна) перемогла настільки тотально, що стала невидимою, як повітря. Забороняючи викладачу бути хакером і розкодовувати цю матрицю, інституційні бюрократи зовсім не захищають студента від маніпуляцій. Навпаки: вони залишають його абсолютно беззбройним перед тими владними структурами, які вже давно визначили його долю. Вимога «залишатися нейтральним» у системі, яка фундаментально спроектована для відтворення нерівності — це не епістемологічна чеснота. Це мовчазна згода на співпрацю з наглядачем.

логічної влади. Від чавунних парт епохи Дьюї до фронтальної архітектури сучасного класу, простір виступає матеріальним втіленням «прихованого навчального плану» (за Жиру) та паноптичного нагляду (за Фуко). У цій топології академічні дисципліни часто слугують лише легітимним камуфляжем для глибшого процесу — інсталяції імперативів статичності, очікування та відчуження тілесності. Школа, структурно ізоморфна казармі чи в'язниці, продукує «слухняне тіло», готове до безконфліктної інтеграції в ієрархічні структури індустріального конвеєра або бюрократичного апарату.

Варто наголосити, що ця дисциплінарна архітектоніка нерозривно пов'язана з механізмами соціальної та цифрової екстракції. Фізична топологія легітимізує сегрегацію, де елітні простори конструюють непробивну «скляну підлогу» для обраних, а маргіналізовані школи відтворюють бідність як цілеспрямований дизайн (за Десмондом), маскуючи це символічне насильство (за Бурдьє) ілюзією меритократії. У пізньому Модерні ця матриця контролю виходить за межі фізичних стін, мутуючи у дата-колоніалізм (за Колдрі та Мехіасом). Сучасний студент, взаємодіючи з алгоритмами, опиняється на цифрових плантаціях, де його когнітивні зусилля, увага та помилки відчужуються як безоплатна мікропраця. Суб'єкт остаточно перетворюється на високоліквідний ресурс для глобальних платформ.

Питання, яке цей розділ залишає відкритим, виводить нас на територію екзистенційного та політичного вибору. Якщо освітній ландшафт глибоко закодований на відтворення покірності та нерівності, а цифрові технології перетворюють нас на когнітивних кріпаків, то яким чином можливий автентичний спротив? Як суб'єкт, сформований у парадигмі тотальної просторової та алгоритмічної слухняності, здатен

здійснити акт деконструкції цього коду (подібно до хакера за Ворком чи до просторової трансгресії за белл гукс)? Відповідь на це запитання вимагає переходу від аналізу нав'язаних патернів поведінки до філософії індивідуальної агентності — тобто до розуміння того, як подолати інерцію навченої безпорадності та здійснити фундаментальний транзит від механічної звички до вільного, відповідального вчинку.

Розділ 14.

Від звички до вчинку

У структурі людського мозку амігдала (мигдалеподібне тіло) функціонує як архаїчний, еволюційно вкорінений механізм базової безпеки²⁸⁸. Її операційна логіка орієнтована на підтримання гомеостазу: вона прагне порядку, але миттєво і жорстко реагує на будь-який прояв хаосу. Її алгоритм є прямолінійним, редукативним та безвідмовним: стимул неминуче породжує реакцію, загроза провокує втечу, а біль спричиняє завмирання. У ситуації соціальної стабільності цей біологічний детермінізм видається безумовним благом:

288 «...більш примітивні ділянки мозку, зокрема мигдалеподібне тіло, зосереджені на автоматичних реакціях — таких як виявлення загрози, — вищі структури на кшталт префронтальної кори забезпечують когнітивний контроль і прийняття рішень. [...] Примітивна реакція на загрозу, що виникає як механізм захисту з метою виживання, має внутрішню логіку, яка є чорно-білою та негнучкою, тоді як усвідомлений страх, породжений цілеспрямованим мисленням, є динамічним і залежить від контекстуальних чинників, очікуваних майбутніх умов, емоцій і спогадів. [...] У контексті виживання системи страху слугують меті ідентифікації загроз і зосередження на них, ініціювання захисної реакції та підготовки індивіда до відповідних дій, що зберігають йому життя. [...] Тоді як логіка та критичне мислення можуть бути корисними для планування майбутнього й покращення загальних умов існування, автономні та автоматичні продукти реакції на загрозу виконують фундаментальну функцію захисту від потенційної шкоди чи загибелі й надають пріоритет негайному виживанню на шкоду довгостроковому процвітання.» (Amsel, L., Harbo, S., & Halberstam, A. (2015). There is nothing to fear but the amygdala: Applying advances in the neuropsychiatry of fear to public policy. *Mind & Society*, 14, 141–152, pp. 143–144. <https://doi.org/10.1007/s11299-014-0149-5>)

він мінімізує енергетичні витрати когнітивного апарату, дозволяючи суб'єкту функціонувати в режимі автоматизму під час виконання рутинних операцій.

Саме на абсолютизації цього нейробіологічного механізму вибудована сучасна прагматична філософія звички, що концептуалізує людське життя як ідеально налагоджений індустріальний конвеєр, де системний успіх гарантується автоматизацією процесів. У цьому контексті бестселер Джеймса Кліра «Атомні звички» (2018) постає як своєрідне євангеліє стабільної епохи. Його епістемологічні пропозиції — тактика маргінальних покращень, конструювання тригерів та оптимізація архітектури вибору — виглядають бездоганно раціональними: суб'єкт має сконструювати систему, яка надалі функціонуватиме автономно²⁸⁹.

Проте досвід екзистенційної катастрофи (зокрема, досвід війни) виконує функцію радикального краш-тесту для будь-якої конвеєрної логіки. Війна брутально руйнує простір рутини, примусово деактивуючи соціальний та психологічний автопілот. Звук сирени посеред ночі функціонує як абсолют-

289 Тут апологети селф-хелпу та прихильники нейробіологічного редукціонізму неодмінно заперечать, стверджуючи, що механізми формування звичок (петля «тригер-дія-винагорода») є біологічно універсальними, а тому тактика маргінальних покращень працює незалежно від обставин. Утім, їхня логіка фундаментально хибна через тотальну епістемологічну сліпоту до макроконтексту. Концепція Кліра життєздатна виключно в лабораторно стерильних умовах «закритого ландшафту» — передбачуваного буржуазного континууму, де гарантовано, що обставини завтрашнього дня будуть ідентичними до сьогоднішніх. Щойно суб'єкт стикається з екзистенційним розривом, катастрофою чи просто радикальною невизначеністю, уся ретельно вибудована «архітектура вибору» колапсує, оскільки сам архітектор втрачає контроль над фундаментом. Клір пропонує оптимізувати траєкторію падіння окремої піщинки, ігноруючи той факт, що ми опинилися в епіцентрі піщаної бурі. Зведення людського буття до сукупності автономних, оптимізованих алгоритмів — це не тріумф раціональності, а радше неоліберальна ілюзія контролю, яка позбавляє людину суб'єктності та здатності до спонтанного смислотворення в умовах невідвортної нестабільності.

на анти-звичка, що розриває нормативні сценарії сну, праці та планування. Владач може мати досконало відпрацьовану навичку слідування дидактичному плану, проте загроза балістичного удару анігілює цей план за лічені хвилини. Зведення освітньої парадигми виключно до формування «атомних звичок» містить фатальну антропологічну загрозу: система ризикує продукувати ідеально дисциплінованих функціонерів, здатних до бездоганного виконання процедур, але приречених на екзистенційний параліч (або фізичну загибель) у момент колапсу зовнішньої нормативної рамки²⁹⁰.

Цю проблематику поглиблює аналітика Деніела Канемана, розгорнута в праці «Мислення швидке й повільне» (2011). Канеман здійснює концептуальний поділ когнітивного апарату на два режими. Система 1 (умовно корельована з активністю амігдали) є швидкою, автоматичною та афективною; це простір інстинктів та сформованих звичок. Система 2 (пов'язана з корою головного мозку) є повільною, енергозатратною та раціональною; це простір усвідомленого цілепокладання. Парадигма «атомних звичок» спрямована виключно на оптимізацію Системи 1. Проте екстремальний досвід війни категорично вимагає включення Системи 2. У ситуації тотального хаосу автоматична (амігдаларна) реакція у вигляді паніки чи хаотичної втечі найчастіше є хибною. Фізичне та моральне виживання детермінується здатністю суб'єкта активувати режим повільного мислення всупереч біологічному імпульсу. Відповідно, мета автентичної освіти полягає не в доведенні реакцій до автоматизму, а у фор-

290 Абсолютизація концепції мікрокроків та стабільних рутин виявляє свою епістемологічну сліпоту в умовах радикальної непередбачуваності (*чорних лебедів*), коли виживання вимагає не оптимізації старого, а миттєвого створення принципово нового алгоритму дії.

муванні навички свідомого перемикання когнітивних регістрів — здатності раціонального суб'єкта взяти під контроль власні архаїчні імпульси²⁹¹.

Екзистенційну формулу цього розриву між біологією та суб'єктністю геніально артикулював Віктор Франкл («Людина в пошуках справжнього сенсу», 1946), спираючись на граничний досвід нацистських таборів смерті. Франкл стверджує: між зовнішнім стимулом та нашою реакцією на нього завжди існує темпоральний проміжок; саме в цьому невеликому просторі локалізується наша свобода і наша здатність бути людиною. Цей проміжок принципово не піддається алгоритмізації чи редукції до навички. Він конституюється виключно там, де індивід знаходить у собі сили зупинитися, долаючи інерцію інстинкту.

Сучасна нейробіологія часто тяжіє до детерміністських спокус²⁹². Зокрема, Роберт Сапольскі вказує, що вільної волі немає²⁹³. Він схильний редукувати людську діяльність до

291 Тотальне підпорядкування афекту страху зводить людську екзистенцію до безкінечного режиму втечі, навіть за об'єктивної відсутності зовнішньої загрози.

292 «Редуктивна нейрофілософія застосовує однонаправлений умовивід від суто емпіричних даних до філософських концептів, що призводить до висновку: емпіричний рівень нейронауки суттєво домінує над філософськими галузями та їх концептами. [...] Цей підхід зрештою стверджує, що особа та її суб'єктивний феноменальний досвід від першої особи — з такими його аспектами, як точка зору, інтенціональність, відчуття себе, відчуття агентності, — зводиться до нейронної активності мозку. [...] Згідно з метафізикою елімінативного матеріалізму, розум не має онтологічного статусу; свідомість, самість і ментальні характеристики наукою елімінуються й замінюються цілковитим зосередженням на нейронному рівні емпіричної нейронауки на користь ізольованого спостереження лише мозку. [...] Ця мозко-редуктивна позиція відображена у запереченні існування та реальності самості — свідомість вважається ілюзорною...» (Klar, P. (2021). What is neurophilosophy: Do we need a non-reductive form? *Synthese*, 199, 2701–2725, pp. 2704–2705. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02907-6>)

293 «Я виступаю проти існування вільної волі, виходячи з того, що ми є не що інше, як сума щільно переплетеної біології, над якою ми не маємо

складної комбінаторики нейронів, гормонів та еволюційних адаптацій. Якщо освітня філософія беззастережно акцептує цю позицію, педагогіка неминуче деградує до рівня витонченого дресирування.

Ганна Арендт у фундаментальній праці «Становище людини» (1958) встановлює жорстку демаркаційну лінію між двома модусами активності: Поведінкою (*behavior*) та Вчином (*action*). Поведінка є сферою повторюваних, причинно-наслідкових реакцій, що піддаються статистичному прогнозуванню. Вчинок, натомість, є маніфестацією свободи — здатністю ініціювати абсолютно нове (*natality*), таке, що не виводиться лінійно з попереднього досвіду²⁹⁴. Вчинок завж-

жодного контролю, та її взаємодії з навколишнім середовищем, над яким ми також не маємо жодного контролю. Незважаючи на це, переважна більшість людей, включаючи філософів та психологів, вважають, що свобода волі сумісна з нашим матеріалістичним світом. Я вважаю, що це виникає з (а) сильного інтуїтивного відчуття свободи волі, яке ми відчуваємо, коли формуємо намір і діємо відповідно до нього; (б) прикладів людей, які зусиллями піднімаються над своїми обставинами (або, навпаки, які марнують свої можливості), настільки потужних і переконливих, що ми вирішуємо, що наполегливість і сила волі не створені з біології; (в) неправильного тлумачення нещодавніх революцій хаотизму, емерджентної складності та квантової невизначеності; та (г) труднощів в усвідомленні того, що майбутнє є одночасно детермінованим і непередбачуваним. Нарешті, я вважаю, що відмова від вільної волі, замість того, щоб призвести до низки соціальних та екзистенційних проблем, була б глибоко визвольним фактором. (Sapolsky, R. (2024). Life without free will: Does it preclude possibilities? *Possibility Studies & Society*, 2(3), 272–281, pp. 272, <https://doi.org/10.1177/27538699241284330>)

294 «Політика також є вільною: лише діючи та промовляючи разом у політичному просторі, чоловіки та жінки реалізують свою свободу ініціювати щось нове. [...] Для Арендт потенційність дії — нових починань — виявляється у людській умові натальності, яка є самою сутністю освіти: вона робить освіту незамінною для виживання держави, з одного боку, і тим самим — для існування та тривання спільного світу — з іншого. [...] Лише в такому середовищі дітям може бути надано можливість розвинути розуміння та судження, необхідні для того, щоб стати вільними політичними акторами, здатними нести відповідальність за майбутнє нашого спільного світу. [...] Нові покоління мають бути введені у світ таким, яким він є, а не таким, яким його хоче бачити певна ідеологія або політичний рух — адже саме цей захищений простір множинності уможливорює справжню дію, на відмі-

ди містить у собі вимір непередбачуваного дива²⁹⁵.

Освітня система, редукована до генерації корисних звичок, успішно продукує компетентну поведінку, формуючи дисциплінованих виконавців. Проте лише освіта, орієнтована на культивування екзистенційної паузи, здатна уможливити Вчинок. У кризові моменти історії (як-от Революція Гідності) суб'єкти діяли не за інерцією звички (оскільки не існує алгоритмічної звички йти під кулі); вони здійснювали автономний акт свободи, долаючи диктат біологічного інстинкту самозбереження.

Етичний вимір цієї проблеми глибоко розкриває Аласдер Макінтайр («Після чесноти», 1981), розрізняючи поняття навички та чесноти. Навичка — це суто інструментальна здатність до безпомилкового виконання дії (наприклад, технічне вміння стріляти). Чеснота — це ціннісна рефлексія щодо того, чи варто застосовувати цю навичку в конкретному моральному контексті. Звичка за своєю природою є сліпою; чеснота завжди передбачає зрячість суб'єкта. В умовах катастрофи досконало відпрацьовані «атомні звички» здатні зробити з індивіда як недефективного захисника, так і ідеального виконавця злочинів. Історичний феномен Адольфа Ейхмана ілюструє жахливі наслідки редукції суб'єкта до набору організаційних навичок: він був генієм логістичної рутини, але абсолютно позбавленим моральної суб'єктності. Збереження суб'єктності є єдиним запобіжником, що не дозволяє людині перетворитися на функціональний гвин-

ну від простої поведінки.» (Lilja, P. (2018). Defending a common world: Hannah Arendt on the state, the nation and political education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 537–552, pp. 541–542. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9618-3>)

295 Можливість дива (у філософському розумінні Арендт) локалізується саме у здатності суб'єкта розірвати ланцюг причинно-наслідкового детермінізму, внісши в світ нову каузальність власної вільної волі.

тик тоталітарної машини²⁹⁶.

Отже, освітня парадигма, що долає диктат звички, не заперечує важливості рутини як засобу підтримання побутового чи операційного базису. Проте її вищою телеологією в епоху глобальної нестабільності стає захист простору екзистенційного проміжку. Йдеться про формування здатності витримувати паузу перед незворотним актом (натисканням курка чи ініціацією алгоритму); здатності до збереження раціональності в ситуації, коли стандартні інструкції втрачають чинність; здатності протистояти первинному імпульсу паніки.

Автентичний суб'єкт ніколи не зводиться до суми реакцій своєї амигдали. Свобода концептуалізується тут не як відсутність зовнішнього тиску, а як внутрішня спроможність перервати ланцюг автоматичних реакцій у критичний момент вибору. В умовах екзистенційної катастрофи реальність не цікавиться рівнем засвоєння нормативних дисциплін; вона ставить радикальне запитання про те, чим є суб'єкт у ситуації, коли звичний інституційний світ перетворився на руїни²⁹⁷.

Проти «лерніфікації»

Термін «лерніфікація» (*learnification*) — процес концептуальної заміни класичної категорії «освіта» (*education*) на інструментальне поняття «навчання» (*learning*) — на перший погляд видається абсолютно нейтральним, ба навіть марко-

²⁹⁶ Слепе виконання професійного обов'язку, не опосередковане етичною рефлексією, є найпоширенішим механізмом легітимізації системного зла.

²⁹⁷ Справжня перевірка антропологічної стійкості відбувається не в стерильних умовах академічного тестування, а в зонах тотальної невизначеності, де суб'єкт позбавлений будь-яких зовнішніх інструкцій.

ваним прогресивними інтенціями демократизації та відмови від авторитаризму. Проте за цією позірною лінгвістичною гуманізацією приховується радикальна онтологічна мутація. Освіта остаточно втрачає свій екзистенційний статус події входження (ініціації) у культуру, редукуючись до формалізованої сфери надання послуг. Рольова диспозиція академічного простору зазнає миттєвої і незворотної деформації: студент набуває статусу клієнта (чия правота гарантується фактом оплати), викладач трансформується у провайдера послуг, а саме знання концептуалізується як продукт із чітко визначеними гарантійними термінами.

Найбільш послідовну філософську критику цієї епістемологічної підміни здійснює Герт Бієста у працях «Більше, ніж навчання» (2006) та «Прекрасний ризик освіти» (2013). Він переконливо демонструє, як тотальна експансія дискурсу «навчальних результатів» (*learning outcomes*) та інструментальних навичок («скілів») неминуче виштовхує з освітнього простору його засадничий елемент — процес суб'єктивації.

«Я виступав проти того, що називаю «леарніфікацією» освіти — ідеї, що все, що ми можемо сказати про освіту, може і має бути зведено до термінів учнів і навчання. <...> Майбутнє освіти — це не майбутнє навчання. <...> Освіта є доречною лише щодо тих речей, які не можуть відбутися без освіти — [Educationem solum habet punctum ea quae fieri non possunt sine educatione]»²⁹⁸

298 Biesta, G. (2025). The future of education in the impulse society: Why schools and teachers matter. *PROSPECTS*, 55, 335–343, p. 335. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09723-1>

Бієста вдається до влучної метафори: сучасний університет деградує до рівня вендингового автомата. Логіка цієї взаємодії є гранично механістичною: суб'єкт чітко артикулює утилітарну потребу (отримання диплома), здійснює фінансову транзакцію, ініціює процес і пасивно очікує на видачу товару. У разі функціонального збою чи невідповідності продукту очікуванням, клієнт залишає за собою право на рекламацію. Навчання зводиться винятково до того, що індивід спроможний *робити* після завершення курсу (компетентнісний підхід), тоді як фундаментальне запитання про те, ким він *стає* внаслідок цього процесу, виноситься за дужки академічного дискурсу. Суб'єкту обіцяють безпечне «отримання» знання без будь-якого екзистенційного ризику бути цим знанням трансформованим. Це тріумф епістемологічної стерильності²⁹⁹.

Руйнівний вплив ринкової логіки на природу освітнього процесу глибоко аналізує Майкл Сандел у дослідженні «Чого не можна купити за гроші» (2012)³⁰⁰. Ринкові механізми не обмежуються нейтральною дистрибуцією благ; вони іманентно корумпують і спотворюють саму їхню сутність. Існують онтологічні феномени, які незворотно деградує у момент їхнього переведення в комерційну площину. Як неможливо

299 Процес освіти, який залишає ідентичність суб'єкта незмінною, є формою епістемологічної симуляції; справжнє пізнання неможливе без травматичного досвіду подолання власних ілюзій та меж.

300 «Встановлення ціни на блага людського життя здатне корумпувати їх. Це пояснюється тим, що ринки не лише розподіляють блага — вони також виражають і заохочують певні ставлення до обмінюваних благ. Якщо платити дітям за читання книг, вони можуть читати більше, але при цьому навчаться сприймати читання як обов'язкову роботу, а не як джерело внутрішнього задоволення. Продаж місць у першокурсницькому класі найвищому покупцю може принести дохід, але також підірве цілісність університету і цінність його диплому.» (Sandel, M. J. (2012). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Farrar, Straus and Giroux, p. 10.)

придбати за гроші повагу наукової спільноти (навіть володіючи купленими регаліями), так само неможливо перетворити знання на ринкову послугу без втрати його внутрішньої істинності. Знання, редуковане до товару, втрачає свою трансформуючу силу; його можна механічно привласнити (завантажити), не дозволивши йому проникнути у глибинні структури свідомості. Взаємини між учителем та учнем виходять до рівня холодної фінансової транзакції. У такому ландшафті клієнт диктує умови, проте він принципово позбавлений почуття вірності: його прихильність триває рівно до моменту появи більш економічно вигідної пропозиції в конкуруючій інституції³⁰¹.

Для поглиблення аналізу доцільно звернутися до концепції німецького соціолога Гартмута Розі. У фундаментальній праці «Резонанс» (2016) він розмежовує два діаметрально протилежні типи відносин суб'єкта зі світом. Перший тип — Відчуження — є класичною логікою транзакції: світ сприймається як об'єктивований, холодний ресурс, що

301 Тут апологети концепції «освіта як послуга» (Education as a Service) та різноманітні ефективні менеджери від вищої школи неодмінно закинуть, що конкуренція на ринку підвищує якість, а перехід до клієнтоорієнтованої моделі ставить у центр процесу інтереси здобувача освіти. Але їхня логіка розбивається об фундаментальну епістемологічну помилку: вони свідомо чи несвідомо ототожнюють задоволення клієнта з когнітивним прогресом. У парадигмі супермаркету аксіома «клієнт завжди правий» працює, оскільки покупець наперед знає, чого хоче придбати. Натомість справжня освіта іманентно передбачає, що учень ще не знає, що саме йому потрібно знати — інакше сам акт навчання втрачає сенс. Справжнє пізнання не є комфортним споживанням; воно часто вимагає інтелектуального дискомфорту, фрустрації та болісного руйнування попередніх ілюзій. Наділення студента статусом «клієнта» радикально позбавляє викладача права на цю цілющу фрустрацію. Щойно вчитель почне вимагати надзусиль і кидатиме серйозний виклик світогляду такого споживача, останній просто скористається своїм ринковим правом: залишить негативний відгук, розірве транзакцію і перейде до більш «комфортного» провайдера, де за його ж гроші йому продадуть приємну ілюзію компетентності. Ринкова логіка не оптимізує освітній процес — вона його стерилізує.

підлягає контролю та комерційному привласненню. Другий тип — Резонанс — відображає автентичну логіку освітнього акту: світ відповідає суб'єкту, вібує, вступає в інтенсивний діалог і незворотно його трансформує³⁰². Справжня освіта є актом резонансу; це досвід радикальної і незворотної зміни оптики світосприйняття внаслідок зіткнення зі складним текстом чи ідеєю. Логіка клієнта вимагає абсолютної гарантії результату, натомість резонанс принципово неможливо гарантувати контрактом. Це завжди акт непередбачуваної зустрічі, який вимагає від суб'єкта зусилля щодо екзистенційного налаштування на відповідну частоту³⁰³.

У цьому контексті оприявнюється ключовий соціологічний парадокс. Мішель Мафесолі у праці «Час племен» (1988) констатує: в епоху тотальної масової самотності та інституційної атомізації індивіди здійснюють відчайдушний пошук не формальних структур, а емоційно насичених спільнот причетності (неотрайбалізм). Сучасні цифрові платформи та ігрові спільноти успішно капіталізують цю потребу, формуючи новітні квазіплемена. Університет, який вперто продовжує комунікувати сухою мовою клієнтських контрактів, неминуче програє цю екзистенційну битву.

302 «Резонанс може бути визначений як “форма відносин зі світом, в якій суб'єкт і світ зустрічаються і трансформують один одного”. Виникнення резонансу можливе лише “через афектацію та емоцію, внутрішній інтерес і очікування власної дієвості”, що передбачає побудову змістовного, динамічного та трансформативного зв'язку між акторами та їхнім середовищем. <...> Резонанс нерозривно пов'язаний з мотиваційними горизонтами, що формуються ціннісною, а не інструментальною раціональністю.» (Susen, S. (2019). The resonance of resonance: Critical theory as a sociology of world-relations? *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 33, 309–344, p. 311. <https://doi.org/10.1007/s10767-019-9313-6>)

303 Нездатність сучасної академічної інституції продукувати стан екзистенційного резонансу неминуче призводить до відчуження студентства і його міграції в ті цифрові середовища, де цей емоційний зв'язок (хоч і в симулятивній формі) є доступним.

Онтологічна прірва між статусом клієнта та статусом причетного суб'єкта (умовного «фаната» ідеї чи традиції) є фундаментальною. Якщо клієнт здійснює акт купівлі і пасивного споживання, то причетний суб'єкт здійснює акт входження і співтворення. Якщо клієнт миттєво реагує реклаमाцією на найменший дискомфорт, то суб'єкт традиції здатен пробачати помилки інституції та зберігати солідарність із нею в моменти криз. *Alma Mater* історично конституювалася саме як локус ініціації у своєрідне плем'я — герметичну спільноту спільних смислів та етичних зобов'язань. Студент класичного університету — це не консюмер освітніх послуг, а повноцінний неофіт академічного ордену.

Філософську рамку цієї проблеми жорстко окреслює Ален Бадью у трактаті «Буття і подія» (1988). Істина, за Бадью, не є готовим продуктом, що чекає на споживача; істина — це завжди Подія. Суб'єкт як такий народжується винятково через акт абсолютної вірності цій Події. Подію неможливо придбати; їй можна лише екзистенційно присягнути. Еміль Дюркгайм (1912) доповнює цю оптику соціологічним концептом «колективного збудження» (*collective effervescence*) — специфічного енергетичного струму, що консолідує групу в момент спільного переживання інтелектуального чи сакрального досвіду (наприклад, під час блискучої лекції). Коли університет під тиском неоліберальної «ефективності» десакралізує власні ритуали, він безповоротно втрачає символічний клей, що утримує спільноту від розпаду. Перетворення студента на цинічного клієнта є не наслідком його моральної деградації, а закономірною реакцією на стерилізацію освітнього ландшафту, з якого вилучено будь-який вимір сакрального³⁰⁴.

304 Десакралізація університетського простору та переведення його

У контексті сучасних історичних викликів (зокрема, в умовах війни) опір «лерніфікації» набуває характеру екзистенційного виживання. Це спроба радикального переналаштування самої архітекτονіки освітнього ландшафту: від ринкової транзакції — до солідарної спільноти, від формального контракту — до етичного заповіту, від інструментальної навички — до формування суверенного суб'єкта. Студентський запит виходить далеко за межі отримання сертифіката; це запит на топос екзистенційного вкорінення, на простір, який можна ідентифікувати як власний інтелектуальний дім.

Університетська інституція повинна віднайти мужність відмовитися від клієнтської парадигми. Причетність до традиції вимірюється не транзакційною лояльністю, а екзистенційною стійкістю в моменти катастроф. Коли інституція зазнає руйнації, споживач освітніх послуг керується логікою захисту прав споживача, вимагаючи фінансової компенсації за ненаданий сервіс та шукаючи безпечнішого провайдера. Натомість суб'єкт, сформований у парадигмі причетності та вірності Події, демонструє діаметрально протилежну інтенцію: він здійснює акт захисту власної ідентичності, рятуючи фізичні та символічні залишки свого університету. Здатність до такого вчинку — вчинку збереження спільноти всупереч обставинам — і є найвищим епістемологічним та етичним результатом автентичної освіти³⁰⁵.

функціонування в суто бюрократичний реєстр знищує саму можливість формування академічного етосу як системи над-утилітарних зобов'язань.

305 Істинним критерієм успішності університетської традиції є не фінансова капіталізація її випускників, а їхня екзистенційна готовність стати на захист своєї *Alma Mater* у ситуації граничної історичної загрози.

«Коли в боротьбі інтересів і гасел виникне небезпека, що істину можуть знецінити, викривити й піддати насильству, як і окрему людину, як мову, як мистецтво, як усе органічне й досконало виплекане, тоді наш єдиний обов'язок — опиратися цьому й рятувати істину, тобто наше прагнення до істини, як найвищий символ віри»³⁰⁶.

Лабіринт дзеркал

Сучасна епістема тривалий час функціонувала в архітектоніці дзеркального лабіринту. Кожен інтелектуальний крок сприймався лише як нескінченне відбиття чужих смислів, кожне висловлювання маркувалося іронічними лапками, а будь-яка претензія на істину неминуче ставала об'єктом скептичної деконструкції. Постмодерна парадигма блискуче озброїла суб'єкта методологією тотального сумніву: авторитети, канонічні тексти та інституційні ієрархії були піддані безжальному розвінчанню. Цей етап був історично необхідним актом епістемологічної емансипації. Сміх та іронія функціонували як ефективні стратегії інтелектуального виживання. Проте тривале перебування в просторі тотальної деконструкції виявило її екзистенційну обмеженість: іронія забезпечує критичну дистанцію, але вона принципово неспроможна до генерування нових, позитивних смислів. Вона захищає від догматизму, проте залишає суб'єкта в стані глибокого онтологічного виснаження.

Деконструкція виконала функцію суворої школи інтелек-

³⁰⁶ Гессе Г. *Гра в бісер*; пер. з нім. Є. Попович. К.: Вища школа, 1983. С. 201.

туального дорослішання. Жак Дерида (у праці «Про граматику», 1967) інстальовав у сучасну свідомість навичку перманентної підозри щодо будь-яких логоцентричних структур та ілюзій самозрозумілості. Американський філософ Річард Рорті («Випадковість, іронія та солідарність», 1989) концептуалізував фігуру «ліберального іроніста» — інтелектуала, який чітко усвідомлює, що його словник не володіє монополією на істину і є лише однією з можливих (контингентних) мовних ігор. Ця позиція гарантувала безпрецедентну свободу, однак криза настала тоді, коли стан перманентного сумніву перетворився на єдину можливу етичну норму. Освітній та культурний ландшафт втратив онтологічну щільність: неможливість спертися на будь-який фундамент (оскільки все було проголошено плинним «соціальним конструктом») призвела до екзистенційного паралічу.

Цю глибоку внутрішню втому від тотальної іронічності діагностував Девід Фостер Воллес в есеї *E Unibus Pluram* (1993). Він фіксує парадокс: іронія, яка початково виконувала визвольну функцію, з часом мутує у форму тиранії. Цинізм перетворюється на захисну броню, що убезпечує суб'єкта від ризику видатися наївним, але водночас тотально блокує його здатність до автентичного контакту з реальністю. Сучасне студентство гостро реагує на цей стан. Фігура викладача-іроніста, який блискуче деконструює будь-який смисл, але сам уникає будь-якої екзистенційної чи етичної відповідальності за ствердження позитивної істини, більше не викликає довіри. Формується новий запит — запит на ризик автентичної віри.

Саме в цій точці артикулюється метамодерний поворот. Тімотеус Вермюлен та Робін ван ден Аккер у своїх «Нотатках про метамодернізм» (2010) пропонують принципово нову оптику. Йдеться не про регрес до наївної догматики

класичного Модерну, а про концепт осциляції (безперервного коливання). Сучасна свідомість коливається між полюсами іронії та щирості, між епістемологічним скепсисом та екзистенційною надією. Суб'єкт повертає собі право на серйозність інтенції, чітко усвідомлюючи власну вразливість і можливість поразки. Це готовність конструювати нові смисли в умовах повного розуміння їхньої можливої майбутньої деконструкції³⁰⁷.

Цей епістемологічний зсув маркується поняттям «нова щирість». Адам Келлі (*The New Sincerity*, 2010) концептуалізує її як свідому готовність до вразливості (*vulnerability*) після епохи тотальної іронії. Це не прояв інтелектуальної наївності, а акт мужньої відкритості. У цьому контексті надзвичайно актуальною постає праця Паркера Палмера «Мужність навчати» (1998). Палмер артикулює засадничу максиму: ми навчаємо не стільки методиками, скільки власною екзистенційною цілісністю (*integrity*). Викладач покликаний відмовитися від непробивної броні абсолютного експерта. Аудиторія шукає зустрічі з живою суб'єктивністю, яка володіє мужністю визнати межі власного знання і транслювати сумнів, не втра-

307 Тут закам'янілі адепти пізнього постмодерну та вульгарні деконструктивісти неодмінно закотять очі, звинувативши нас у ресентименті та жалюгідній спробі реанімувати мертві метанаративи. Для них будь-яка артикуляція «щирості» чи «надії» — це неприпустима інтелектуальна слабкість, наївний самообман у світі нескінченної гри симулякрів. Утім, за їхньою поблажливою посмішкою криється фундаментальна неспроможність усвідомити власну смерть. Вони не помітили, як тотальна іронія непомітно перетворилася на найсуворішу з догм, а деконструкція — з інструменту емансипації деградувала до стерильної салонної гри. Постмодерністський цинік безмежно пишається тим, що розібрав на гвинтики всі смисли в кімнаті, але він виявляється тотально імпотентним, коли виникає потреба зібрати з цих уламків хоч щось життєздатне. Його нескінченний скепсис — це вже не ознака гострого розуму, а зручне алібі для бездіяльності. Метамодекерна осциляція — це не крок назад у наївність, як їм здається зі своєї вежі зі словової кістки; це мужність діяти на руїнах. Відмовляючись ризикувати власною вразливістю, радикали деконструкції просто плутають свій епістемологічний параліч із почуттям власної вищості.

чаючи при цьому академічного авторитету.

Якщо іронічну оптику можна порівняти із вдивлянням у дзеркало (що фіксує лише власне спотворене відображення), то нова щирість структурно подібна до погляду крізь бінокль, налаштований на досягнення об'єктивного горизонту. Освітній ландшафт відновлює свою онтологічну рельєфність, повертаючи легітимність сходженням до віри, проваллям сумніву та зонам концептуальної невизначеності. Викладач еволюціонує від статусу інтелектуального фокусника, що жонглює симулякрами, до статусу екзистенційного провідника в просторі смислів.

Засаднича теза цієї трансформації є простою і водночас радикальною: суб'єкт повертає власну суверенність саме через легітимізацію свого права на епістемологічну та екзистенційну вразливість. Відмова від цинічної броні дозволяє відновити автентичний контакт із реальністю. Дзеркальний лабіринт постмодерну не зник, але суб'єкт більше не приречений на безвихідне перебування в ньому; він здобуває право вийти за його межі й спрямувати інтенціональний погляд на феномени, масштабніші за його власну іронічну рефлексію.

Феноменологія зустрічі

Проблема ідентифікації освітнього акту часто зводиться до хибного ототожнення сутності події з її просторовою локалізацією. Існує стійка ілюзія, ніби автентична освіта нерозривно пов'язана з фізичною матеріальністю (стінами аудиторії, партою, запахом крейди). Проте освітній акт за своєю природою не є механічною транзакцією даних (*data transfer*). Урок, лекція чи семінар — це передусім екзистенційна Подія. Вона або конститується (як феноменологічний

спалах розуміння), або ж не відбувається взагалі, незалежно від факту фізичної співприсутності тіл в одному ізолюваному просторі.

Феноменологічний апарат для розв'язання цієї апорії надає Едмунд Гусерль («Ідеї I», 1913). Згідно з Гусерлем, базовою властивістю свідомості є її інтенціональність — спрямованість на об'єкт. Безпредметної свідомості не існує. Відповідно, феномен присутності генерується не просторовим збігом біологічних тіл, а інтенціональною спрямованістю свідомості на спільно осягуваний смисл. Суб'єкт може фізично перебувати в центрі аудиторії, але феноменологічно бути абсолютно відсутнім, зосередивши інтенціональність на сторонніх об'єктах. І навпаки: перебуваючи в екстремальних умовах ізоляції (наприклад, у зоні бойових дій чи в процесі евакуації), суб'єкт здатний досягати найвищого рівня автентичної присутності через цифровий інтерфейс, якщо саме цей акт інтелектуальної комунікації утримує цілісність його життєсвіту. Отже, освітня Подія ініціюється не фізичною геолокацією, а екзистенційним наміром бути-з-Іншим у спільному просторі мислення³⁰⁸.

Американський філософ Г'юберт Дрейфус у праці «В Інтернеті» (2001) висунув тезу про неповноцінність дистанційної освіти, аргументуючи це усуненням тілесного ризику. За Дрейфусом, фізична аудиторія створює специфічну атмосферну напругу, де тіло вчиться орієнтуватися в полі соціальних оцінок (досвід сорому чи публічної експозиції). Віртуальне середовище, натомість, забезпечує анонімність, а відтак — безвідповідальність тіла. Проте досвід глобальної диджиталізації комунікації (особливо в умовах пандемії та

308 Фізична присутність тіла в аудиторії без відповідної інтенціональної включеності свідомості є проявом екзистенційної порожнечі, яку цифрові формати лише роблять більш видимою та вимірюваною.

війни) проблематизує цей висновок. Екранне середовище генерує власні, надзвичайно інтенсивні форми тілесної та психологічної напруги. Акт увімкнення камери, що експонує інтимний приватний простір або стан фізичного виснаження перед поглядом групи, стає новітньою формою тілесного ризику. Публічне формулювання питання у цифровому просторі, де суб'єкт стикається зі збільшеним відображенням власного обличчя в умовах «німої» аудиторії, вимагає не меншої мужності, ніж у класичній лекційній залі³⁰⁹.

Етичну глибину цього акту розкриває Еммануель Левінас у трактаті «Тотальність і нескінченне» (1961). В оптиці Левінаса, Обличчя Іншого не є суто анатомічною структурою; воно є фундаментальним етичним імперативом, що вимагає беззастережної відповідальності. Обличчя маніфестує вразливість і забороняє акт ігнорування. У контексті відеокомунікації феномен масового вимкнення камер (синдром «чорних квадратів») виходить за межі суто технічного протоколу; він набуває статусу онтологічної відмови. Це акт свідомого редукування себе до статусу анонімного об'єкта та перетворення лектора на знеособлений фоновий шум. Відповідно, добровільне увімкнення камери стає глибоко етичним жестом — маніфестацією власної екзистенційної відкритості та прийняттям відповідальності за свою присутність перед Іншим.

Пояснення надмірної когнітивної втоми, що супроводжує відеокомунікацію, пропонує Ганс Ульріх Гумбрехт у дослідженні «Виробництво присутності» (2004). Він здійснює засадниче розрізнення між «ефектами смислу» (*meaning effects*), які транслюються суто семантично, та «ефектами

309 Увімкнути камеру — це як вийти на сцену голим. Це страшно. Але саме цей страх робить зустріч справжньою.

присутності» (*presence effects*), що ґрунтуються на тілесній співприсутності, просторовій вібрації та матеріальності контакту. Цифровий інтерфейс бездоганно транслює ефекти смислу, проте здійснює жорстку депривацію ефектів присутності. Людський когнітивний апарат, еволюційно сформований для опрацювання цілісної, багатомірної сенсорної інформації, змушений витратити колосальний ресурс на несвідоме «домальовування» відсутніх тілесних та мікромімічних маркерів співрозмовника. Втома від онлайн-комунікації має не стільки комунікативну, скільки суто нейробіологічну природу: це наслідок безперервного когнітивного рендерингу редукованої реальності³¹⁰.

Мартін Бубер («Я і Ти», 1923) розрізняє два фундаментальні реєстри людського ставлення до світу: «Я—Воно» (модус об'єктивації та інструментального використання) та «Я—Ти» (модус автентичної зустрічі і діалогу). Будь-який інтерфейс може функціонувати в обох реєстрах. Технологія сама по собі є онтологічно нейтральною. Якщо екран слугує лише поверхнею для пасивного споживання даних, він актуалізує режим «Я—Воно». Проте, якщо крізь технологічну інфраструктуру пробивається інтенція живої думки та емпатії, конститується режим «Я—Ти». Просторова дистанція онтологічно не здатна скасувати діалог; його скасовує лише екзистенційна байдужість.

Цю онтологічну перспективу замикає Ален Бадью («Буття і подія», 1988). Урок як автентична Подія є моментом прориву істини крізь тканину повсякденної рутини. Істина не детермінується географічними координатами чи архітектурними формами. Подія конститується виключно через вірність

³¹⁰ Це ціна, яку ми платимо за диво телепортації. Втома — це податок на можливість бути у двох місцях одночасно.

суб'єктів самому акту пошуку.

Проте необхідно уникати спокуси семіотичних ілюзій. Цифровий інтерфейс ніколи не є прозорим відображенням; він завжди залишається конструктором. Образ, репрезентований на екрані, є лише цифровим знаком Іншого, симулякром, вилученим із повноцінного сенсорного та тілесного контексту (позбавленим тієї невловимої вібрації простору, яку антична філософія ідентифікувала як *pneuma*). Жива, матеріальна зустріч двох свідомостей зберігає свою абсолютну ексклюзивність; вона не підлягає повноцінній симуляції.

Автентична лекція у фізичному просторі зберігає риси інтелектуальної літургії та глибоко еротичного акту (в платонічному сенсі *eros* як пристрасті до істини). Ця подійність оприявнюється у специфічній атмосферній щільності аудиторії, у здатності фіксувати момент зародження думки в погляді іншого суб'єкта, що принципово неможливо редукувати до взаємодії пікселів на моніторі. Технологія здатна забезпечити бездоганну трансляцію інформації та зберегти неперервність смислу, проте вона не здатна гарантувати Подію. Автентична Подія вимагає радикального ризику спільної тілесної вразливості в єдиному просторі, де відсутність технологічних фільтрів робить суб'єктів абсолютно відкритими одне одному та істині.

Повернення суб'єкта

Здійснений концептуальний маршрут завершується не поверненням до вихідної точки, а виходом на принципово новий онтологічний рівень. Ця траєкторія розпочиналася з холодного діагнозу нейробіологічного редукціонізму (де людина зводилася до суми реакцій амігдали), пролягала через критику неоліберального ринкового інструменталізму (де

суб'єкт пізнання деградував до статусу клієнта, а знання — до товару) і долала лабіринт тотальної іронії постмодерну. У підсумку ми стикаємося з феноменом, який принципово не піддається редукції ані до біологічного детермінізму, ані до економічної транзакції, ані до безвідповідальної мовної гри. Ми стикаємося з феноменом суверенного Суб'єкта.

Цей епістемологічний рух не був відстороненою теоретичною спекуляцією; він розгортався в екстремальних умовах екзистенційного розламу — безпосереднього досвіду війни. У життєсвіті, зруйнованому фізичним насильством та акустичним хаосом сирен, прагматичні теорії лінійної успішності виявляють свою цілковиту наївність. Інструментальні звички втрачають свою валідність тієї миті, коли руйнується сама онтологічна сцена, на якій вони мали б функціонувати. У цей момент історичної сингулярності виникає гостра потреба в суб'єкті, спроможному подолати детермінізм рухливих декорацій.

Саме тут оприявнюється межа нейробіологічного детермінізму. Роберт Сапольскі у дослідженні «Поведінка» (2017) пропонує переконливу, емпірично обґрунтовану модель людини як складної сукупності гормональних, нейронних та еволюційних програм. Однак цей потужний пояснювальний апарат виявляє свою епістемологічну сліпоту в момент здійснення екзистенційного акту — коли індивід діє радикально всупереч інстинкту самозбереження заради Іншого.

Екзистенційним ядром повернення суб'єкта стає концепт проміжку, геніально артикульований Віктором Франклом: між об'єктивним стимулом і суб'єктивною реакцією завжди існує темпоральна та онтологічна дистанція, у якій локалізується людська свобода і здатність до вибору. У цьому екзистенційному зазорі відсутній будь-який алгоритм; натомість там розверзається безодня ризику. Коли сучасний

освітній інститут імплементує суху мову прогнозованих навчальних результатів, він здійснює спробу інституційного знищення цього проміжку задля гарантування абсолютної передбачуваності індивіда як функціонального елемента системи. На противагу цій тенденції, Герт Бієста наполягає: процес суб'єктизації є іманентним ризиком, що не підлягає кількісній оптимізації. Автентична освіта полягає саме в максимальному розширенні цього проміжку — у культивуванні мистецтва екзистенційної паузи перед незворотною дією³¹¹.

Постмодерна деконструкція (закладена Жаком Дерида) відіграла роль необхідної соціокультурної терапії, розчистивши простір від догматичного пафосу та інституційного лицемірства. Проте терапія, що перетворюється на перманентний стан, неминуче мутує в отруту. Як проникливо зазначав Девід Фостер Воллес, тотальний іронічний цинізм зрештою паралізує волю. З подолання цієї онтологічної втоми виростає запит на нову щирість. У цій точці дискурсу виникає культурна міфологема, здатна синтезувати попередні суперечності — архетипна фігура, яку в масовій культурі уособлює лицар-джедай. Його сутність повертається не через маніфестацію гіпертрофованої сили, а через феномен радикальної відмови³¹².

311 Спроба редукувати людську суб'єктивність до алгоритмічної передбачуваності є епістемологічним абсурдом; сутність людського полягає саме в її онтологічній здатності до непередбачуваного акту та здатності дивувати систему.

312 Тут інституційні бюрократи, автори стандартизованих силабусів та євангелісти SMART-цілей неодмінно здіймуть лемент, розмахуючи своїми ідеальними матрицями компетентностей. Вони звинуватять нас у педагогічному містицизмі та безвідповідальності, адже в їхньому всесвіті те, що неможливо кількісно виміряти, просто не має права на існування. Їхня логіка здається залізною: без чітко прогнозованого результату освітній процес нібито перетворюється на хаос. Утім, ця логіка приховує фатальну антропологічну помилку: вони плутають суб'єктивацію з програмуванням верстата. Для адміністратора освіти екзистенційний «проміжок» Франкла — простір

У кульмінаційному акті кіноепосу «Зоряні війни» головний протагоніст, перебуваючи в точці абсолютної фізичної переваги над ворогом, відкидає зброю всупереч імперативу втіленої системи (що в цій парадигмі функціонує як голос інстинктивної амигдали, яка вимагає негайного знищення Іншого). Цей жест є виходом із нав'язаного символічного порядку боротьби. Суб'єкт не намагається перемогти систему за її власними правилами — він онтологічно скасовує саму логіку конфлікту. Це вищий вияв екзистенційного прагматизму: трансформація самої парадигми гри замість оптимізації поточного результату³¹³.

Філософську легітимацію цього жесту здійснює Ганна Арендт, розмежовуючи каузальну поведінку та автентичну дію як здатність ініціювати принципово нове, розриваючи ланцюг причинності. Біологічний інстинкт вимагає агресії, неоліберальний ринок спонукає до транзакції, цифровий алгоритм диктує рефлекторну взаємодію. Суб'єктність же конститується виключно через здатність артикулювати тверде заперечення. Архетип вільного суб'єкта передбачає володіння потенцією до не-діяння. Свобода виявляється не як нестримна експансія сили, а як здатність до свідомого

сумніву, свободи і паузи — це просто неефективний баг, затримка сигналу, яку треба алгоритмічно усунути. Вимагаючи від студента гарантованої, наперед прописаної поведінкової реакції на освітній стимул, вони буквально відтворюють лабораторію Павлова, прикрашену неоліберальними термінами. Їхня одержимість «прогнозованими результатами» — це не турбота про якість знань; це тоталітарний страх перед непередбачуваністю живого суб'єкта. Здатність індивіда вчинити не за рубрикою, здивувати систему або радикально їй відмовити — тобто здійснити акт справжньої свободи — маркується ними як «недосягнення цілі». Але парадокс автентичної освіти полягає саме в тому, що її найвищий тріумф стається рівно тієї миті, коли всі метрики бюрократів виходять з ладу.

313 Крах тоталітарної системи часто зумовлений її концептуальною нездатністю уявити суб'єкта, здатного свідомо відмовитися від інструментальної влади заради збереження етичної цілісності.

гальмування навіть в умовах максимальної інерції³¹⁴.

У цій точці замикається онтологічна рамка. Згідно з концепцією Алена Бадью, істина є Подією, яка вимагає від суб'єкта абсолютної екзистенційної вірності. Вільний суб'єкт зберігає вірність смислу навіть тоді, коли це суперечить логіці інструментальної ефективності чи загрожує самому його фізичному існуванню. Відтак, повернення суб'єкта відбувається не у формі тріумфу сили, а у формі відновлення онтологічної рівноваги.

В умовах війни та тотального алгоритмічного шуму освітня інституція об'єктивно не здатна гарантувати ані фізичної безпеки, ані ринкової капіталізації. Її єдиним істинним призначенням залишається забезпечення простору для Вчинку. Простору, де уможливорюється подолання автоматизму. Рівновага буття відновлюється не завдяки складним технологічним інфраструктурам чи штучному інтелекту, а завдяки простому, але фундаментальному людському жесту, що перериває детермінований плін подій і відкриває горизонт для нового початку. Цим актом стверджується остаточна позиція суверенного суб'єкта, позиція екзистенційного опору, з якої єдино можливе автентичне конструювання майбутнього.

Висновки розділу

Розділ здійснює фундаментальну деконструкцію прагматичного культу «атомних звичок» та біологічного детермінізму, доводячи, що в екстремальних умовах (як-от війна) ставка виключно на автоматизми Системи 1 (за Канеманом)

³¹⁴ Автентична суверенність полягає не в безмежній здатності до дії, а у вольовій спроможності утриматися від неї, якщо остання нав'язана зовнішнім соціальним чи біологічним конформізмом.

загрожує екзистенційним паралічем. Справжня освіта долає диктат амигдали, виховуючи здатність до Франклової «екзистенційної паузи» між зовнішнім стимулом і реакцією. У цьому зазорі здійснюється фундаментальний транзит від передбачуваної каузальної Поведінки, що продукує ідеальних, але морально сліпих виконавців (синдром Ейхмана), до суверенного Вчинку (за Арендт), який іманентно містить у собі свободу, ініціацію нового та етичну зрячість (за Макінтайром).

Варто наголосити, що повернення цього суверенного суб'єкта вимагає радикального опору інституційній «лерніфікації» (за Бієстою) та ринковому інструменталізму (за Санделом), які перетворюють студента на цинічного клієнта, а університет — на вендинговий автомат. Автентичний освітній акт розгортається не як транзакція, а як Подія (за Бадью) та Резонанс (за Розою), що вимагають від суб'єкта вірності традиції та здатності до «нової щирості». Подолавши паралізуючий дзеркальний лабіринт постмодерної іронії, суб'єкт відновлює здатність до екзистенційної вразливості та етичної відповідальності перед Обличчям Іншого (за Левінасом). Навіть у депривованому, акустично чи просторово розірваному екранному середовищі ця інтенціональна співприсутність зберігає силу інтелектуальної літургії, якщо вона ґрунтується на свідомому вольовому акті присутності, а не на механічному споживанні.

Питання, яке цей розділ залишає відкритим, виводить нас за межі індивідуальної екзистенції у площину великої історії та політичної онтології. Якщо суверенний суб'єкт здатен здійснити Вчинок, подолати диктат нейробіології та свідомо відкинути логіку Системи (подібно до архетипу джедая, який відмовляється від насильства за нав'язаними правилами гри), то як ця здатність до спротиву розгортається

на макрорівні цілої культури? Як зберегти та відновити цю вистраждану ідентичність, коли в ролі Системи виступає не абстрактний цифровий алгоритм, а реальна імперія, що століттями використовувала освітній простір як інструмент стирання пам'яті? Відповідь вимагає переходу до аналізу української історичної траєкторії — тобто до осмислення освіти як механізму колонізації та неминучого процесу деколонізації нашого освітнього ландшафту.

ЕКСКУРС 3:

МІСТ НАД БЕЗОДНЕЮ

— Я хочу міст, — каже Хан одного вечора. Голос у нього інший, ніж зазвичай: не наказовий, а майже втомлений. — Не армію. Не золото. Міст. Такий, що стоятиме після мене. Після моїх онуків. Такий, що не можна зруйнувати.

Марко дивиться на нього довго.

— Ти боїшся, — каже він нарешті.

Хан не заперечує. Це саме по собі вже щось нове.

— Я бачив, як падають імперії, — каже Хан тихо. — Я бачив мости з каменю, що стояли триста років і впали за одну ніч. Я хочу знати: чи є такий міст, який не падає?

Марко мовчить. Думає. Потім каже:

— Я бачив такого будівельника. Його звали Тарас. Просто Тарас, без прізвища, без титулу. Він будував мости все своє життя: кам'яні, дерев'яні, мотузяні. Але останній міст його роботи, який я бачив, був наплавний.

Хан морщиться.

— Наплавний міст — це тимчасова переправа. Солдати знають: такий міст будують і кидають. Він не для вічності.

— Саме так, — каже Марко. — Але послухай.

Він продовжує.

— Це було на річці, яку я не називатиму. Місто на одному березі горіло: не все, але достатньо. На другому березі чекали люди. Вчителі з архівами шкіл, загорнутими в провощене полотно. Матері з дітьми. Старий бібліотекар, який ніс на спині не речі, а рукописи: важкі, незручні, безцінні. Вони чекали переправи.

Він робить паузу.

— Тарас прийшов зі своїми майстрами на світанку. У нього було мало часу і мало матеріалу: човни, канати, дошки. Міст, який він будував, не був розрахований на віки. Він був розрахований на цей день. На цих людей. На цей берег.

— І він впав? — питає Хан.

— Того ж вечора, — каже Марко. — Коли всі перейшли, міст розібрали, бо він заважав би обороні. Він існував рівно стільки, скільки був потрібен.

Хан розводить руками, ніби це і є доказ його правоти.

— Але я говорив з Тарасом після, — продовжує Марко. — Я запитав його: навіщо будувати те, що знаєш, що зруйнуєш? Він подивився на мене як на дитину. І сказав: я будую не міст. Я будую перехід. Міст — це камінь і дерево. Перехід — це рух. Рух не зникає, навіть коли зникає міст.

Хан мовчить.

— Той бібліотекар з рукописами, — каже Марко, — дістався іншого міста. Рукописи вижили. Через рік він відкрив читальню: маленьку, в одній кімнаті, з саморобними полицями. Вчителі, що перейшли той міст, відновили школу — спочатку в чужих приміщеннях, потім у власних. Діти, які перейшли той міст, вирости і пам'ятають, звідки вони. Міст упав. Але все, що він переніс, живе.

— Це не міст, який стоїть вічно, — каже Хан. В його голосі вже немає тріумфу. Скоріше щось схоже на розуміння, якого він не хоче визнавати.

— Ні, — погоджується Марко. — Але є щось міцніше за вічність. Є міст, який будується щодня заново. Не тому, що попередній впав, а тому, що кожен день з'являються нові люди на березі. І хтось знову бере канати і човни.

Він дивиться на Хана.

— Тарас казав мені ще одне. Він казав: найстрашніше — не коли міст руйнують. Найстрашніше — коли перестають будувати. Коли люди на березі вирішують, що переходити нікуди і нема чого. Ось це і є справжня безодня.

Хан довго мовчить. Вогонь догорає.

— Я знаю один народ, — каже Марко тихіше, майже до себе, — що будує такі мости вже кілька століть. Їх руйнують —

вони будують знову. Їм забороняють мову — вони передають її пошепки. Їм нав'язують чужу пам'ять — вони зберігають свою в піснях і іменах дітей. Щоразу, коли здається, що безодня перемогла, хтось знову виходить на берег з канатами.

— Що це за народ? — питає Хан.

Марко дивиться на нього.

— Ти дізнаєшся. Я ще не закінчив розповідь.

**ЧАСТИНА V. УКРАЇНЬСЬКА
ТРАЄКТОРІЯ: ПАЛІМПСЕСТ
ІДЕНТИЧНОСТІ**

Розділ 15.

Освіта як інструмент імперій

Усе сказане досі — про суб'єкта між інстинктом і алгоритмом, про дитинство, що втрачає територію, про університет, який забуває своє призначення — могло б залишитись абстракцією. Філософською конструкцією, побудованою в тиші кабінету, але є конкретний освітній ландшафт, де всі ці процеси розгорталися одночасно і з граничною інтенсивністю, де колоніальна травма накладалась на індустріальну модель, індустріальна модель — на алгоритмічну раціональність, а алгоритмічна раціональність — на війну. Цей ландшафт має назву. І щоб зрозуміти його треба повернутись до початку. До того моменту, коли освіта тут уперше стала зброєю.

У масовій свідомості процес колонізації традиційно концептуалізується через мілітарні метафори збройної експансії та фізичної окупації територій. Однак глибокий історичний аналіз доводить, що найефективнішим агентом імперського домінування є не озброєний солдат, а інституалізований вчитель. Стратегічна стабільність імперії забезпечується не стільки міцністю багнетів, скільки монополією на структурування підручників. Встановлюючи тотальний контроль над інтерпретацією минулого суб'єкта, імперія здобуває екс-

клюдивне право на конструювання його майбутнього³¹⁵.

Для ілюстрації цієї тези доцільно звернутися до компаративного аналізу двох освітніх парадигм кінця XIX століття на українських теренах, розділених імперськими кордонами³¹⁶. Перший сценарій розгортається в Галичині (Австро-Угорська імперія). Освітній простір тут маркується естетикою центральноєвропейської бюрократії. Мовна політика демонструє певну поліфонічність: домінування німецької мови співіснує з легітимним функціонуванням польської та української (руської). Інституція не ставить за мету радикальне знищення локальної етнічної ідентичності; її стратегія полягає в раціональному адмініструванні цієї ідентичності та її органічній інтеграції в строкату макроімперську мозаїку.

315 «Освіта — це не невинна і не аполітична діяльність. [...] Вона є практикою та процесом, що породжує та оскаржує соціальні порядки та інтереси. [...] Справді, хоча освіта давно розглядається як «м'яка сила» у глобальній геополітиці, вона також несе в собі мілітаристичну силу — символічну та ментальну. [...] Так само, як Велика Британія стирала історії народів, яких вона колонізувала, вона також намагалась приховати жахи своєї колоніальної історії, вилучаючи їх з обов'язкової навчальної програми.» (Câmara, J. N. (2025). Towards critical, anti-colonial and anti-racist education in national and global contexts. *International Review of Education*, 71, 255–279, pp. 258–259. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10110-9>)

316 «Спроби України — минулі, теперішні та майбутні — утверджувати свою ідентичність і культуру в постколоніальному контексті є засадничими для забезпечення демократичної та стабільної національної культури. [...] В Україні відбулося кілька хвиль русифікації, і домінування російської мови було вираженням — на шкоду українській. [...] Просування української мови — це питання самовизначення та державного будівництва після маргіналізації зазначеної мови (і культури), а не просування мови імперського центру, який нерідко прагнув стерти багатомовність. [...] Постколоніальний контекст може виправдовувати позірно неліберальні заходи більшою мірою, ніж в інших державах, оскільки це виправдання є засадничо ліберальним — воно спрямоване на розвиток спільної політичної, демократичної та єдиної культури, відмінної від культури колоніального гнобителя.» (Place, J., & Everett, J. (2025). Ukraine, language policies and liberalism: a mixed second act. *Studies in East European Thought*, 77, 275–296, pp. 279–280. <https://doi.org/10.1007/s11212-023-09612-3>)

Це класичний зразок інклюзивної колонізації, базовим імперативом якої є політична лояльність монарху та сумлінне виконання громадянських обов'язків (сплата податків, військова служба), за умови збереження відносної культурної автономії.

Другий сценарій реалізується на теренах Наддніпрянщини (Російська імперія). Освітній простір тут характеризується тотальною лінгвістичною уніфікацією. Російська мова функціонує не просто як засіб комунікації, а як інструмент жорсткого дисциплінарного примусу. Локальна мова стигматизується як маргінальна девіація, а національна історія піддається системному витісненню³¹⁷. Школа в цій парадигмі не обмежується функцією адміністрування; вона здійснює акт онтологічного стирання ідентичності. Це парадигма ексклюзивної колонізації, яка унеможлиблює поєднання локальної лояльності з імперською належністю, вимагаючи повної і беззастережної асиміляції.

Попри очевидні методологічні відмінності³¹⁸, обидві освіт-

317 «У царській Росії українська мова була заборонена в освіті, офіційному спілкуванні та друці з метою не допустити її повноцінного функціонування як стандартної мови.» (Lunyova, T., Lanvers, U., & Zelik, O. (2025). Bill 7633 on the restriction of the use of Russian text sources in Ukrainian research and education: analysing language policy in times of war. *Language Policy*, 24, 109–147, p. 111. <https://doi.org/10.1007/s10993-024-09697-4>)

318 «Заклади вищої освіти, що виникли під впливом Західної Європи, суттєво відрізнялися від своїх східних аналогів за моделями автономії, які визначали інституційні стосунки з відповідними урядами. На Заході держава (польська чи австрійська) надавала значної ваги впливу релігії на заклади вищої освіти, що нерідко спричиняло конфлікти з релігійними переконаннями українського населення. На Сході ж ключовим джерелом напруження у відносинах між університетом і державою були питання інституційної автономії. (Rumyantseva, N. L., & Logvynenko, O. I. (2018). Ukraine: Higher Education Reforms and Dynamics of the Institutional Landscape. In J. Huisman, A. Smolentseva, & I. Froumin (Eds.), *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (pp. 407–433). Palgrave Macmillan, p. 410. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_16)

ні системи слугували єдиній метаметі: інсталювати в свідомість суб'єкта непохитне переконання, що істинний Центр смислотворення (політичного, культурного, наукового) завжди локалізований поза межами його безпосереднього життєсвіту. Його локальна реальність апіорі маркувалася як глибока і безнадійна Периферія.

Історик Олександр Еткінд у дослідженні «Внутрішня колонізація» (2011) переконливо артикулює унікальну специфіку Російської імперії³¹⁹. На відміну від класичних західних імперій (зокрема Британської), які спиралися на чітке географічне та онтологічне розмежування метрополії та заморських територій, Росія здійснювала колонізаційні практики всередині власного континентального тіла. У цьому процесі освітня інституція відігравала роль головного технологічного інструмента трансформації «чужого» на «своє». Школа функціонувала як асиміляційний тигель, що залишав по собі глибокі колективні травми³²⁰.

Визначальну роль освітніх інституцій у процесах націєта імперієтворення фундаментально обґрунтував Бенедикт Андерсон у праці «Уявлені спільноти» (1983). Він довів, що

319 Etkind, A. (2011). *Internal colonization: Russia's imperial experience*. Polity Press.

320 «Розвиваючи концепцію російського кріпосництва як форми внутрішньої колонізації, Олександр Еткінд у праці «Внутрішня колонізація. Імперський досвід Росії» (2011) зафіксував виразну лінію наступності в розвитку Росії як імперії, незважаючи на загальну складність доведення прямих спадковостей у тривалій historical перспективі, зауваживши, що головна відмінність між західними імперіями та Російською полягала у витісненні раси з імперського дискурсу та правової практики.» (Kołodziejczyk, D., & Huigen, S. (2023). East Central Europe between the colonial and the postcolonial: A critical introduction. In S. Huigen & D. Kołodziejczyk (Eds.), *East Central Europe between the colonial and the postcolonial in the twentieth century* (pp. 1–32). Palgrave Macmillan, p. 12. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17487-2_1)

масштабні політичні спільноти конституюються не стільки біологічною спорідненістю, скільки стандартизованим друкованим словом та тиражованою візуальністю. Уніфікований підручник з історії та політична карта на стіні класу виступають найпотужнішими інструментами просторової уяви. Вони змушують суб'єкта відчувати символічну єдність із географічно віддаленими жителями імперії, водночас конструюючи штучне відчуження від найближчих етнічних сусідів по інший бік кордону³²¹. Школа інституалізує здатність суб'єкта уявляти себе частиною глобального цілого, підмінюючи безпосередній досвід локального ландшафту абстракцією імперської картографії.

Історичні механізми реалізації цього завдання суттєво різнилися. Як зазначає Сергій Плохій у дослідженні «Брама Європи» (2015), російська парадигма асиміляції, спираючись на Валуєвський циркуляр (1863) та Емський указ (1876), мала на меті конструювання гомогенного «русского человека»³²². Цей процес можна кваліфікувати як акт жорсткої лінгвістичної та культурної ампутації. Натомість австрійська парадигма,

321 «Карта входила у нескінченну петлю тиражування... Карта-«логотип»... проникала глибоко у народну уяву, стаючи могутнім символом для антиколоніальних націоналізмів, що народжувалися.» (с. 164); а також: «[Нація] є уявленою, оскільки члени навіть найменшої нації ніколи не знатимуть більшості своїх співгромадян, не зустрінуть їх і навіть не почують про них, однак у свідомості кожного живе образ їхньої спільноти.» (с. 6) (Anderson, B. (переглянуте видання 1991 року). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). Verso, pp. 6, 163–164.)

322 «Валуєвський циркуляр мав глибокий вплив на розвиток української культури та ідентичності. [...] Емський указ 1876 року поширив обмеження практично на всі сфери українського культурного життя, заборонивши україномовні публікації, театральні вистави та навіть тексти пісень. Його положення [...] були спрямовані на унеможливлення розвитку окремої української національної ідентичності та забезпечення культурної асиміляції українців у російську націю.» (Ploky, S. (2015). *The gates of Europe: A history of Ukraine*. Basic Books, pp. 164–165.)

як доводить Ларрі Вулф у праці «Ідея Галичини» (2010), була сфокусована на педагогіці інституційної лояльності. Галичина концептуалізувалася як експериментальний простір для виховання лояльного імперського бюрократа, де політична відданість Відню мала превалювати над партикулярними етнічними та мовними ідентичностями³²³.

Екзистенційну ціну колоніальної освіти найточніше діагностував філософ Франц Фанон («Чорна шкіра, білі маски», 1952). Головним наслідком колоніальної педагогіки є інтерналізація суб'єктом ненависті до власного походження³²⁴. Здобуття соціального статусу, легітимності та освіти жорстко обумовлюється оволодінням мовою та культурними кодами імперії. Рідна мова систематично маргіналізується, набуваючи конотацій архаїки, сільської відсталості та виключно при-

323 «Галичина була винайдена в раціональному дусі освіченого державного управління [...] Провінція концептуалізувалася як експериментальний простір для габсбурзької цивілізаційної місії, де плекання лояльності до Відня мало превалювати над партикулярними етнічними та мовними ідентичностями, а бюрократичне управління мало перетворити різноманітне населення на слухняних підданих імператора.» (Wolff, L. (2010). *The idea of Galicia: History and fantasy in Habsburg political culture*. Stanford University Press, pp. 14, 100–110.)

324 Фанон відкриває *Чорну шкіру, білі маски* аксіомою: колонізований суб'єкт — це насамперед лінгвістичний суб'єкт; говорити якоюсь мовою означає прийняти цілий світ, цілу цивілізацію. Антильчанин, який приймає французьку, зрікаючись креольської, не просто набуває нового інструмента комунікації; він вступає в процес самостирання та мімікрії — виконуючи, з дедалі більшою тривогою, роль культурної людини, раціонального суб'єкта, метропольного мовця. Ієрархія мов невіддільна від ієрархії тіл і соціальних позицій: той, хто опановує мову колонізатора, набуває нового статусу, тоді як той, хто тримається за народну мову, приречений на вічну соціальну маргінальність. Психічна шкода, завдана цим примусовим лінгвістичним перетворенням, не є випадковою — це сам механізм, за допомогою якого колоніальний порядок вписує себе у внутрішній світ підпорядкованого, породжуючи глибоку онтологічну меншовартість, яка є не просто зовнішньою, а інкорпорованою в найглибші структури самосприйняття та бажання. (Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Trans.). Grove Press. (Original work published 1952), pp. 1–2, 8–9.)

ватного (побутового) вжитку³²⁵. Школа провокує глибокий онтологічний розкол: автентичне середовище родини протиставляється інституційному простору, де критерієм успіху є ступінь уподібнення до колонізатора. Суб'єкт опиняється в стані епістемологічної шизофренії: умова його соціального просування вимагає символічного знищення його тубільної ідентичності.

Унаслідок цих процесів українська ідентичність набула структури палімпсеста — стародавнього пергаменту, з якого зішкрібався первинний текст для нанесення нового шару письма, проте сліди архаїчних знаків неминуче проступали крізь нові нашарування³²⁶. Під масивом офіційного

325 «Я надаю феномену мови принципового значення. [...] Говорити — означає мати можливість користуватися певним синтаксисом, осягати морфологію тієї чи іншої мови, але передусім — це означає засвоїти культуру, прийняти на себе тягар цивілізації. [...] Кожен колонізований народ — інакше кажучи, кожен народ, у чий душі шляхом знищення та поховання місцевої культурної самобутності було створено комплекс меншовартості, — стикається лицем до лица з мовою цивілізаційної нації, тобто з культурою метрополії. Колонізований підноситься над рівнем свого «джунглевого» стану пропорційно до того, як він засвоює культурні стандарти метрополії. Він стає більшим у міру того, як відрікається від своєї чорноти, від свого «джунгля». [...] Школяр із Антилу, який на уроках раз у раз говорить «наші предки, галли», отожднює себе з дослідником, носієм цивілізації, білою людиною, яка несе правду дикунам — цілком білу правду.» (Там само, pp. 8–9, 14)

326 «Культурна ідентичність матеріалізується в середовищі, коли ми відновлюємо й конструюємо колективні спогади, інтегруючи інформацію з нашої біологічної пам'яті з інформацією, закодованою в артефактах або в утілених знаннях інших людей [...] Колективна пам'ять, таким чином, розподілена між біологічними, соціальними та матеріальними системами. [...] Культурну пам'ять можна порушити, придушити або переписати, однак сліди, закодовані в повсякденних предметах, топоніміці та усних традиціях, зберігаються й проступають крізь час, утворюючи нашарування ідентичності, що чинять опір повному інституційному стиранню. Офіційний, нормативний шар ідентичності може домінувати в публічному просторі, тоді як давніші, народні шари продовжують функціонувати в побутовому та приватному просторі.» (Heersmink, R. (2023). *Materialised identities: Cultural identity, collective memory, and artifacts. Review of Philosophy and Psychology*, 14, 249–265. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00570-5>, pp. 254–256.)

імперського наративу продовжували латентно функціонувати структури народної пам'яті; під географічною сіткою імперії зберігалася жива топоніміка родинних переказів. Інституційна система безупинно генерувала новий, нормативний шар ідентичності, однак вона виявилася онтологічно неспроможною до остаточного стирання попередніх екзистенційних нашарувань. Офіційний дискурс домінував у публічному просторі, але втрачав свою владу в просторі приватному.

Найбільш деструктивним наслідком цієї тривалої освітньої політики стало формування глибоко вкоріненого комплексу провінційності³²⁷. Імперська епістема століттями інстальювала в свідомість суб'єкта непохитну ієрархічну формулу: автентична культура, наука та джерела влади іманентно локалізовані в метрополії; справжнє історичне буття розгортається виключно в імперському Центрі, тоді як локальний простір приречений на статус етнографічної декорації та ресурсної бази.

Освітній ландшафт XIX століття функціонував як потужний механізм продукування екзистенційної меншовартості.

327 «Україна, на відміну від колишніх колоніальних та імперських держав — таких як Велика Британія, США, Росія, Франція тощо, які нав'язували свою мову за кордоном і всередині країни тим, хто мігрував, — переживає процес деколонізації. [...] Просування її мови, порівняно з просуванням англійської в США, Канаді чи Великій Британії, може бути обґрунтоване на більш ліберальних засадах. В англійських країнах англійська мова ніколи не зазнавала переслідувань. В Україні відбулось кілька хвиль русифікації, і домінування російської мови виявлялось особливо виразним — на шкоду українській. Просування української мови — це питання самовизначення та державного будівництва після маргіналізації зазначеної мови (ї культури), а не просування мови імперського центру, який нерідко прагнув стерти багатомовність.» (Place, J., & Everett, J. (2025). Ukraine, language policies and liberalism: a mixed second act. *Studies in East European Thought*, 77, 275–296, p. 279. <https://doi.org/10.1007/s11212-023-09612-3>)

Водночас саме в цьому просторі, в умовах перманентного тиску, формувалася базова навичка антиколоніального опору — здатність до субверсивного прочитання реальності (вміння читати між рядків), що забезпечило виживання національного суб'єкта в тих латентних, невидимих шарах ідентичнісного палімпсесту, які так і не піддалися остаточно-му інституційному стиранню³²⁸.

Радянський бетон

Феноменологія радянського освітнього простору розпочинається з досвіду радикальної просторової та естетичної депривації. Типова будівля школи — сірий, монолітний бетонний куб — постає як архітектурна матеріалізація тоталітарної уніфікації. Ця структура була абсолютно тотожною в будь-якій точці імперської географії, чи то в Донецьку, чи в Ужгороді, Ташкенті або Владивостоці, маркуючи тим самим елімінацію будь-якого локального чи національного контексту. Символічна економіка цього простору була жорстко рег-

328 Спираючись на Фрейре та Фанона, Камара стверджує, що колоніальна освіта водночас продукувала меншовартість і, як це не парадоксально, породжувала умови для опору. Колонізований суб'єкт, підданий систематичному знеціненню власних культурних витоків, виробляє те, що Фрейре назвав «критичним читанням світу», — субверсивну здатність дешифрувати механізми панування зсередини самого ж пригноблюючого інституту. Ця латентна «контр-грамотність», плекана на маргінесах офіційного навчального плану, й склала основоположну навичку антиколоніального виживання: вміння читати між рядками імперського дискурсу, зберігаючи тим самим ті невидимі нашарування ідентичності, які інституційне стирання так і не змогло остаточно знищити. Класна кімната, задумана як технологія підкорення, парадоксальним чином ставала простором, де колонізовані загострювали критичні інструменти власного майбутнього звільнення. (Câmara, J. N. (2025). Towards critical, anti-colonial and anti-racist education in national and global contexts. *International Review of Education*, 71, 255–279. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10110-9>, pp. 265–267.)

ламентована: у вестибюлі розташовувалися ідеологічні тотеми (бюст засновника держави або портрет першого космонавта), що функціонували як ікони нової секулярної релігії, легітимізуючи безперерйну роботу Системи³²⁹.

Акустичний та просторовий режими інституції (дзвінок, що структурно відтворював фабричну сирену; жорстка геометрична рядність парт) підпорядковувалися логіці індустріального дисциплінування. Дитина, інтегруючись у цей простір, ставала об'єктом масштабної антропологічної фабрики. Метою цієї інституції було не просто формування лояльного громадянина, а конструювання принципово нової біологічної та соціальної істоти — радянської людини.

Тоталітарний проєкт прагнув здійснити фундаментальну онтологічну мутацію людської природи. Як переконливо доводять дослідники, це був тотальний антропологічний експеримент, що охоплював індивіда на всіх етапах його соціалізації. Об'єктом колонізації виступали не лише географічні території, але й сама структура людської свідомості. Стратегічна мета полягала в цілковитій елімінації індивідуального «Я» та його розчиненні в деперсоналізованому, колективно-

329 «Жорстка уніфікація виявлялася в обов'язковій детальній навчальній програмі, якої дотримувалася кожна радянська школа. Щоденні завдання, іспити та підручники були однаково обов'язковими у 11 часових поясах. [...] Радянська освіта була надзвичайно політизованою від самого початку. [...] Марксистська теорія освіти відкидала релігію як елемент морального та соціального розвитку людини й не вважала сім'ю важливим партнером у вихованні дітей. [...] Намагання забезпечити ширший і рівніший доступ до освіти призвели не лише до структурних змін та організаційного розширення, а й до надзвичайно важливих заходів у сфері навчальних планів та викладання. [...] ідея рівності призвела до практики уніфікованих вимог до знань учнів і кваліфікації вчителів.» (Froumin, I., & Remorenko, I. (2020). From the «best-in-the-world» Soviet school to a modern globally competitive school system. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems* (pp. 233–250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_9, pp. 237–238.)

му «Ми»³³⁰.

Головним соціальним інженером цього процесу виступив Антон Макаренко, чия «Педагогічна поема» (1935) стала засадничим текстом як для радянської школи, так і для пенітенціарної системи³³¹. Макаренко концептуалізував феномен колективу не як органічну спільноту, солідарну в спільному бутті, а як бездоганну паноптичну технологію нагляду та нормалізації. Принцип кругової поруки (колективної відповідальності за індивідуальну провину) перетворював горизонтальні соціальні зв'язки на інструмент перманентного взаємного контролю. Наглядачем³³² ставав не стільки

330 «Рання радянська школа характеризувалася трьома відмінними ознаками: примусовим нівелюванням та перевагою для раніше знедолених груп; комуністичним ідеологічним вихованням за відсутності традиційних цінностей, заснованих на релігії; та інноваційним навчальним планом, спрямованим на поєднання школи з «реальним життям» (працею). [...] Радянська освіта була надзвичайно політизованою від самого початку. Кожен учитель і батько знав знаменитий вислів Леніна: «Школа без політики — це не що інше, як брехня та лицемірство». Тому політична та ідеологічна освіта була невід'ємною частиною російської освітньої системи. Марксистська теорія освіти відкидала релігію як елемент морального та соціального розвитку людини й не вважала сім'ю важливим партнером у вихованні дітей.» (Froumin, I., & Remorenko, I. (2020). From the «best-in-the-world» Soviet school to a modern globally competitive school system. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems* (pp. 233–250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_9, pp. 235–237.)

331 У «Педагогічній поемі» Макаренко стверджує, що «колектив — це перший соціальний організм, створений вихованням. Він має організацію, власні органи, власні зв'язки, власні цілі. Завдання особистості — бути частиною цього організму, прийняти його цілі як власні.» Далі він наполягає, що «в нашому колективі кожен відповідає за все», — принцип кругової поруки, через який взаємний нагляд однолітків стає головним інструментом нормалізації. Будь-який член, який відособлюється, утверджуючи індивідуальну волю проти колективних цілей, є не лише відхиленням від норми, але й політичною загрозою для всього соціального організму. Див: Makarenko, A. S. (1955). *The road to life* (I. Litvinov & T. Litvinov, Trans.). Foreign Languages Publishing House. (Original work published 1935), Vol. II, pp. 334–335.

332 Меттіні та Ткаченко, спираючись на раніше засекречені архівні

інституційний авторитет (учитель), скільки найближчий соціальний оточуючий. У цій парадигмі будь-який прояв індивідуальності стигматизувався як екзистенційна та політична загроза, а невідрізненність від загалу проголошувалася найвищою громадянською чеснотою.

Інструментом цієї соціальної інженерії стала тотальна просторова та семантична уніфікація. Типова школа функціонувала як застигла в бетоні ідеологія рівності, що зводилася до рівності в депривації³³³. Суб'єкт, переміщуючись між

матеріали, доводять, що педагогічна практика Макаренка була невіддільна від інституційних структур радянської державної безпеки. Трудова комунa ім. Дзержинського — експериментальний майданчик його найбільш розвиненої колективної педагогіки — була заснована, фінансована та безпосередньо адміністрована українським ГПУ-НКВС під особистим патронатом В. А. Балицького, організатора масового терору в Україні. 1935 року Макаренко був офіційно призначений на посаду головного помічника відділу трудових колоній НКВС у Києві. Автори документують глибоку напруженість між позірно гуманістичною педагогічною філософією Макаренка та каральними імперативами апарату безпеки, який його наймав: адміністрація комуни систематично тиснула на нього, домагаючись скорочення навчальних годин на користь промислових виробничих квот, а кримінально-правова логіка кругової поруки — принцип, за яким група відповідає за індивіда, — виявилась цілковито сумісною з оперативною культурою НКВС. Педагогіка колективу, у такому прочитанні, була не просто теорією соціалістичного виховання, а технологією соціального контролю, вбудованою в каральний апарат радянської держави. Див: Mettini, E., & Tkachenko, A. (2022). Fighting for survivor: Ideological and ethical conflicts of A.S. Makarenko with Dzerzhinsky Commune. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), 168–187. <https://doi.org/10.14516/ete.498>, pp. 170–172.

333 Фруомін та Кузьмінов характеризують радянську систему вищої освіти як грандіозний проект соціальної інженерії, у якому знання було позбавлено його емансипативної функції та цілковито призначено на службу державній владі. Система функціонувала, за їхнім формулюванням, як «машина» — раціонально організований інструмент «виробництва людської сили, виробництва «нової людини» та реструктуризації соціальної й етнічної структури країни». Спираючись на власне сталінське визначення радянського суспільства як «соціально єдиного табору, що використовує освіту як зброю», автори показують, що точні науки були систематично підпорядковані військово-промисловим потребам та планувальним квотам, тоді як гуманітаристика була редукована до ідеологічного виробництва: «класичні університети готували кадри для науково-дослідних інститутів та персонал для місцевих управлінських еліт (в економіці, журналістиці, істо-

віддаленими містами імперії, потрапляв у незмінний символічний ландшафт: ідентичне двоколірне фарбування стін, тотожні ідеологічні гасла, єдиний нормативний підручник історії. Це конструювало міцну ілюзію моноліту — уявлення про світ як про єдину, безальтернативну та незмінну реальність.

Освіта була цілеспрямовано інструменталізована як зброя. Дослідник Анатолій Олексієнко та колеги (2018) зазначають, що радянська академічна система була жорстко інтегрована у військово-промисловий комплекс та апарат ідеологічної пропаганди³³⁴. Знання втратило свій емансипативний потенціал, перетворившись на чистий ресурс влади. Точні науки обслуговували мілітарні потреби імперії, тоді як гуманітаристика була редукована до функції виробни-

рії та праві)» — тобто адміністраторів та пропагандистів імперського апарату. У цій системі знання втратило свою внутрішню епістемічну вартість і перетворилося, за формулюванням авторів, на суто інструментальний ресурс влади: вищі навчальні заклади були «спеціалізованими частинами машини, підконтрольної державі», чії зовнішні зв'язки повністю управлялися державою, не залишаючи жодного інституційного простору для автономного запиту чи критичного мислення. Див: Froumin, I., & Kouzminov, Y. (2018). *Common legacy: Evolution of the institutional landscape of Soviet higher education*. In J. Huisman, M. Smolentseva, & I. Froumin (Eds.), *25 years of transformations of higher education systems in post-Soviet countries: Reform and continuity* (pp. 45–72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_2, pp. 50–53.

³³⁴ Том пропонує критичну перспективу щодо радянської спадщини змагання наддержав у системах вищої освіти Китаю та Росії. Книга досліджує напруженість між різнорівневими силами, що, з одного боку, прагнуть просувати прогресивні університетські політики та практики, а з іншого — відновити архаїчну гіперцентралізацію та ідеологічне насадження. Вона простежує де-радянізацію вищої освіти, яка мала на меті інтегрувати китайські та російські університети у глобальну вищу освіту, проте призвела до виникнення «тривоги статусу» в глобальних ієрархіях виробництва знань. (Oleksiyenko, A. V., Zha, Q., Chirikov, I., & Li, J. (Eds.). (2018). *International status anxiety and higher education: The Soviet legacy in China and Russia* (CERC Studies in Comparative Education, Vol. 35). Comparative Education Research Centre / Springer. ISBN 978-988-14241-6-7.)

цтва та обслуговування ідеологічних міфів. Викладач у цій системі деградував від статусу інтелектуального наставника до ролі ідеологічного функціонера, чиїм завданням було не культивування критичного мислення, а інсталяція догматичної віри.

Проте ця монолітна конструкція неминуче зазнала внутрішнього епістемологічного колапсу. Антрополог Олексій Юрчак у своєму фундаментальному дослідженні «Це було назавжди, поки не скінчилося» (2005) блискуче описує феномен останнього радянського покоління через концепт гіпернормалізації³³⁵. Офіційний ідеологічний дискурс продовжував тотально домінувати в публічному просторі, але він повністю втратив свою екзистенційну та смислову валідність як для учнів, так і для вчителів. Навчальний процес перетворився на порожнє ритуальне виконання. Тоталітарна система, яка мала на меті викувати ідеалістичну «нову люди-

335 Бег'ю, укладаючи спеціальний випуск про «Космополітизм і націоналізм у культурах пізнього соціалізму», відкриває його фундаментальним парадоксом Юрчака: «практично ніхто в СРСР не передбачав його краху; навіть у останні роки 1980-х Радянський Союз сприймався багатьма як «вічна держава». Спираючись на теоретизування Юрчака щодо гіпернормалізації — стану, в якому інституційні ритуали ретельно виконуються, незважаючи на загальне усвідомлення, що вони більше не відповідають пережитій реальності, — Бег'ю читає радянські сутінки як структуровані системним розривом між формою і змістом. Авторитетний дискурс останнього радянського покоління настільки задерев'янів і обтяжнів, що більше не піддавався інтерпретації на рівні констативного значення; натомість він функціонував як чиста перформативність, нескінченно відтворюючи форми системи, з якої вже вивітрилася будь-яка субстанція. Це і був парадокс, що робив радянський крах одночасно немислимим і непередбачуваним: той самий механізм, що підтримував позірну незмінність системи — нав'язливе відтворення її гіпернормалізованих форм — і був механізмом, завдяки якому останнє покоління вже жило, за формулюванням Юрчака, одночасно цілковито всередині й незворотно поза радянським світом. (Baghiu, S. (2026). An introduction to cosmopolitanism and nationalism in late socialism. *Studies in East European Thought*, 78, 465–481. <https://doi.org/10.1007/s11212-025-09823-w>, pp. 465–468.)

ну», парадоксальним чином запустила масове виробництво абсолютних циніків. Сформувався суб'єкт із роздвоєною свідомістю, здатною до бездоганної артикуляції нормативних ідеологем у публічному просторі за умови їхнього тотального знецінення в просторі приватному.

Крах радянського державного утворення та демонтаж його візуальних символів не означав миттєвої анігіляції його антропологічної спадщини. Бетонні архітектурні конструкції шкіл залишилися стояти, консервуючи в собі фантомні болі *Homo sovieticus*, які продовжують відтворюватися в ментальних структурах сучасних викладачів та батьків. Ця спадщина оприявнюється через глибоко вкорінений страх перед індивідуальною маніфестацією, патерни пасивного очікування патерналістської команди згори, безрефлексивну віру в абсолютну компетенцію державного апарату щодо освітніх траєкторій та паралізуючий страх перед оціночним поглядом колективу³³⁶.

336 Тут неодмінно активізуються свідки міфу про «найкращу у світі радянську освіту» та ностальгуючі апологети фундаментальної науки. Як свій головний козир вони пред'являть тріумфи на міжнародних фізичних олімпіадах, космічну програму та потужний інженерний корпус, доводячи, що радянська школа нібито давала безпрецедентну якість знань. Проте їхня аргументація ґрунтується на глибокій соціокультурній сліпоті. Вони фатально плутають тоталітарну мобілізацію інтелекту з гуманістичним розвитком суб'єкта. Успіх радянського «фізмату» був зумовлений не педагогічною геніальністю системи, а тим, що точні науки залишалися чи не єдиною легітимною формою «внутрішньої еміграції» — єдиним епістемологічним простором, де розум міг функціонувати, не ризикуючи бути знищеним за ідеологічну єресь (оскільки закони термодинаміки не підкоряються генеральній лінії партії). Більше того, цей міф розбивається об один безжальний історичний факт: щойно ідеологічний бетонний купол дав тріщину, ця найбільш «фундаментально освічена» нація у світі масово сіла перед телевізорами заряджати воду від поглядів екстрасенсів та добровільно понесла останні ресурси у фінансові піраміди. Цей колапс оприявнив страшну істину: радянська школа ніколи не вчила мислити. Вона вчила бездоганно виконувати складні алгоритми в умовах тотальної відсутності критичного, автономного судження. Те, що ностальгуючий дискурс називає «золотим віком освіти», було лише високотехнологічним дресуванням, яке формувало

Антропологічні експерименти такого масштабу не завершуються одночасно з підписанням політичних декларацій. Матеріальний бетон інституцій може зазнати швидкої руйнації чи модернізації, проте ментальний бетон, інстальований у глибинні структури соціальної поведінки, демонструє значно вищий рівень онтологічної стійкості і вимагає цілеспрямованої та тривалої епістемологічної деконструкції.

Лінгвоцид

Аудиторія університету (КПІ, ХНУ або ДНУ). Кінець 1970-х. На дошці — рівняння Шредінґера. Крейда скрипить, виписуючи складний подвійний інтеграл. Професор, стара радянська школа, не піднімаючи очей від столу, кидає в залу: — *Объясните физический смысл волновой функции.* Студент у третьому ряду підводиться. Він знає відповідь. Він розв'язував цю задачу всю ніч у гуртожитку. Він закоханий у квантову механіку. У його голові формулювання миттєво спалахує рідною мовою, якою він думає: «*Хвильова функція описує стан квантової системи...*». Але він зупиняється. Рот відкритий, але звуку немає. В аудиторії тиша. Він дивиться на формули, на портрет Леніна, на спини однокурсників у сірих піджаках. І за долю секунди перемикає невидимий тумблер у голові. — *Решение состоит в следующем...* — починає він ламаною російською з м'яким акцентом. Його голос напружений. Він більше не думає про красу квантової механіки. Він думає про мову. Він думає, як не помилитися в наголосах. Бо десь глибоко всередині, на рівні інстинкту, він знає: якби він почав говорити про кванти українською, це прозвучало б див-

блискучих операторів машин, але абсолютно інфантильних громадян.

но, «по-сільському», недоречно, смішно. Наче рівняння Шредінґера почали пояснювати мовою колискових чи анекдотів про кума. Ніхто цього не забороняв прямо (в Конституції написано «розквіт націй»). Але всі в цій кімнаті це відчують шкірою. Це і є триумф Імперії: коли ти сам цензуруєш свою думку ще до того, як її озвучив. Внутрішній цензор ефективніший за будь-яку поліцію.

Фундаментальна філософія мови наполягає на тому, що мова ніколи не зводиться до статусу суто технічного інструмента комунікації; вона є базовим середовищем людського існування. У «Листі про гуманізм» Гайдеґер формулює засадничу тезу своєї пізньої філософії мови: «Мова є домом буття. У цьому домі перебуває людина. Ті, хто мислить, і ті, хто творить словом, є охоронцями цього дому.» Для Гайдеґера мова — не інструмент комунікації, яким людина *possess* і застосовує; це онтологічне місце перебування, в якому *Dasein* — людське існування — завжди вже знаходить себе розміщеним. Думка, світ і «Я» конститууються всередині мови та через неї; межі мови є межами доступного буття. Мислити — значить завжди мислити у мові, а отже, в межах тієї особливої дискриптивної горизонтальності, яку ця мова відкриває. Пригнічення мови — тому не лише питання лексики чи граматики; це напад на онтологічну структуру самого перебування — насильницьке спустошення дому буття³³⁷.

Людина вкорінена в мові, її мислення структурується лінгвістичними межами. Відповідно, маргіналізація мови не є простою зміною лексикону; це онтологічне руйнування самого дому буття. Коли українська мова примусово лока-

337 Heidegger, M. (1993). Letter on humanism. In D. F. Krell (Ed.), *Basic writings* (rev. ed., pp. 213–265). HarperCollins. (Original work published 1946), p. 217.

лізується в етнографічному гетто, це означає катастрофічну екзистенційну редукцію: носій цієї мови позбавляється права на органічну присутність у просторах Модерності — науки, технологіях, урбаністичній культурі та владних інституціях. Для доступу до модерного дискурсу суб'єкт змушений здійснювати внутрішню еміграцію в російську мову. Рідна мова резервується для маргіналізованої приватної сфери, тоді як мова імперії монополізує легітимний простір публічності та прогресу³³⁸.

Анатомію цього екзистенційного сорому вичерпно розкриває французький соціолог П'єр Бурдьє у праці «Мова і символічна влада» (1982). Бурдьє постулює існування жорсткого лінгвістичного ринку, де кожне висловлювання має свою символічну вартість³³⁹. У межах цієї диспозиції форму-

338 Луньова, Ленверс та Зелік, досліджуючи мовну політику в контексті тривалої деколонізації України, доводять, що маргіналізація української мови в рамках радянського та пострадянського російського імперського проекту становила не просто адміністративне чи комунікативне обмеження, а глибоку онтологічну травму. Спираючись на свідчення україномовних людей, вони показують, що систематичне пригнічення рідної мови відриває індивіда від його найінтимнішого горизонту смислотворення та самопізнання — позбавлення власності, що діє на рівні буття, а не лише комунікації. Витіснення рідної мови імперською мовою реструктурує не лише соціальні взаємодії, а й саму архітектуру суб'єктивної внутрішності, породжуючи те, що автори характеризують як форму екзистенційної бездомності, яка зберігається ще довго після формального політичного звільнення. (Lunyova, T., Lanvers, U. & Zelik, O. Bill 7633 on the restriction of the use of Russian text sources in Ukrainian research and education: analysing language policy in times of war. *Lang Policy* 24, 109–147 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10993-024-09697-4>.)

339 Бурдьє постулює існування «лінгвістичного ринку» — структурованого соціального простору, в якому кожне висловлювання має мінову вартість, визначену не внутрішніми властивостями самого мовлення, а позицією мовця в соціальній ієрархії та ступенем наближеності його мовлення до «легітимної мови». Ця легітимна мова — офіційна, стандартна різновидність, визнана та запроваджена державними інститутами, включно зі школою, — функціонує як немаркована норма, щодо якої всі інші форми мовлення вимірюються, знецінюються та стигматизуються. Кожен мовець виходить на лінгвістичний ринок з певним «лінгвістичним габітусом»: ві-

ється легітимна мова (мова інституційного авторитету, науки, кар'єрної мобільності) та нелегітимна мова (маргіналізовані діалекти, мови підкорених груп). Імперія цілеспрямовано інсталювала асиметричний обмінний курс: російська мова набула статусу універсального еквівалента престижу та раціональності, тоді як українська була штучно девальвована до рівня соціального анахронізму. Студент в аудиторії замовк не через незнання фізики, а через травматичне усвідомлення власної символічної неплатоспроможності в межах панівного інституційного порядку.

Ця ієрархія не виникла внаслідок органічної культурної еволюції. Видатний лінгвіст Юрій Шевельов у своїх ґрунтовних дослідженнях довів, що цей стан є наслідком системного, ретельно спланованого лінгвоциду³⁴⁰.

леною сукупністю диспозицій щодо мови, сформованою всією історією його соціальної траєкторії. Ті, чий габітус відхиляється від легітимної норми, інтервалізують знецінення власного мовлення як форму символічного насильства — насильства, яке тим ефективніше, що сприймається хибно: як щось природне, як просте «невміння» або естетичний недолік, а не як продукт структурованих відносин панування. Див: Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.; J. B. Thompson, Ed.). Harvard University Press. (Original work published 1982), pp. 37–38, 67–68.

340 Монументальне дослідження Шевельова доводить, що історія української мови в новітній добі невіддільна від системної, санкціонованої державою програми знищення, яка розгорталася у двох аналітично відмінних фазах. Перша — імперсько-репресивна — діяла через інструменти прямої заборони: Валуєвський циркуляр 1863 року, який заперечував саме існування української як окремої мови та забороняв її вживання у друкованому слові в освітньому та релігійному контекстах, і Емський указ 1876 року, який поширив і формалізував заборону практично на всі форми публічного та друкованого вираження по-українськи. Ці едикти були не заходами культурного регулювання, а інструментами онтологічного стирання — спробою законодавчо знищити мову. Друга — радянсько-асиміляційна — була витонченішою і підступнішою: вона діяла через механізми інституційної інфільтрації, контрольованої «українізації» з раптовою реверсією, фізичну ліквідацію мовної інтелігенції та систематичну деформацію орфографічних і лексичних норм задля зближення української мови з російською. (Shevelov, G. Y. (1989). *The Ukrainian language in the first half of the twentieth century (1900–1941): Its state and status*. Harvard Ukrainian Research Institute /

Найглибшим наслідком цієї тривалої стратегії стала не так механічна русифікація населення, як формування стійкого комплексу онтологічної меншовартості. Культурний простір був штучно розщеплений на два полярні архетипи. Перший — архетип «сільського вчителя», носія української мови, який конструювався як постать сентиментальна, бідна і структурно позбавлена впливу. Другий — архетип «міського професора», російськомовного суб'єкта, що уособлював раціональність, авторитет і соціальний успіх. Мова мутувала в жорсткий класовий маркер. Аби інтегруватися в простір високої науки, україномовний суб'єкт мусив здійснити акт символічного слововбивства, елімінувавши в собі власну культурну основу³⁴¹.

Цей травматичний досвід не випарувався одночасно з формальним демонтажем тоталітарної системи. Імперські структури продовжують функціонувати в колективній свідомості як палімпсест, де архаїчні колоніальні установки

Harvard University Press, pp. 3–6.)

341 Луньова, Ленверс та Зелік демонструють, як радянська конструкція мовної ієрархії в Україні — в якій російська функціонувала як мова науки, урбанізму та професійного авторитету, тоді як українська була обмежена сільським, домашнім та фольклорним просторами — породила глибоко інтерналізовану класову структуру, накладену на мовний вибір. Для україномовних суб'єктів, які прагнули брати участь у вищій освіті та академічному житті, мовна ієрархія функціонувала як система виключення: оволодіння російською було не просто інструментальною зручністю, а символічною передумовою входу у визнане інтелектуальне поле. Ця конструкція української як мови сільського вчителя, а російської як мови міського професора була не спонтанним соціальним явищем, а продуктом навмисної імперсько-асиміляційної стратегії, яка структурно знецінювала українське культурне та інтелектуальне виробництво, змушуючи покоління мовців інтерналізувати власне мовне позбавлення як природний порядок речей. Див: Lunyova, A., Lanvers, U., & Zelik, R. (2025). Bill 7633 on the restriction of the use of Russian text sources in Ukrainian research and education: Analysing language policy in times of war. *Language Policy*, 24, 107–130. <https://doi.org/10.1007/s10993-024-09697-4>, pp. 112–115.

неухильно проступають крізь нові декларації незалежності. Коли сучасний суб'єкт стверджує неможливість повноцінного перекладу складної термінології чи наполягає на пріоритетності російської або англійської мов у технічних сферах, це промовляє не об'єктивна лінгвістика. Це голос глибоко інтерналізованої травми. Це відлуння того самого університетського семінару, де рідна мова завмерла на порозі аудиторії, позбавлена легітимного права увійти в Дім Буття. Відтак, сучасна боротьба за мову виходить далеко за межі захисту алфавіту; це екзистенційна битва за суверенне право суб'єкта осмислювати найвищі рівні філософської, наукової та технологічної складності власною мовою, відновлюючи свою абсолютну повноправність у просторі світового розуму.

Фантомні болі (1991—2014)

Колапс радянського геополітичного проєкту у 1991 році маніфестував себе як подія тектонічного масштабу, що супроводжувалася радикальною зміною державної символіки, кордонів та формальних політичних інститутів. Проте глибинні соціальні та епістемологічні структури не піддаються миттєвій трансформації внаслідок простої зміни інституційних вивісок. У соціальних науках цей феномен концептуалізується через поняття залежності від попередньої траєкторії розвитку (*path dependence*). Інституційний механізм здатний змінити формального суб'єкта управління, проте його рух залишається жорстко детермінованим колією, прокладеною десятиліттями раніше. Період 1991—2014 років в українському освітньому ландшафті доцільно аналізувати як епоху екзистенційних та інституційних фантомних

болів. Суспільство, подібно до пацієнта після травматичної ампутації імперського тіла, продовжувало відчувати присутність фантомної структури, яка латентно керувала його соціальною моторикою.

Історик Тімоті Снайдер (у праці «Шлях до несвободи», 2018) проникливо діагностує цей стан: пострадянський простір опинився в темпоральній пастці, функціонуючи в режимі глибокої інституційної шизофренії. На декларативному рівні відбувалася розбудова демократичних та ринкових інститутів, тоді як на рівні повсякденних практик неухильно відтворювалася інерція імперської бюрократії³⁴². Стівен Коткін («Відвернений Армагеддон», 2001) описує цю диспозицію як негромадянське суспільство (*uncivil society*). Пострадянські еліти здійснили лише зовнішню мімікрію, адаптувавши свій візуальний і дискурсивний стиль до нових реалій, проте зберігши недоторканим тоталітарний габітус.

Академічна інституція перетворилася на заповідник цієї ментальної інерції. Фігура ректора репрезентувала класичного радянського функціонера, який лише здійснив сим-

342 У «Шляху до несвободи» Снайдер визначає пострадянський стан як такий, що структурований фундаментальним темпоральним протиріччям. «Політика неминучості» — припущення, що майбутнє є просто продовженням теперішнього, що демократичні інститути природно консолідуватимуться, що ринок забезпечить громадянський порядок — функціонувала як форма колективної амнезії, зупиняючи необхідність у політичній суб'єктності та цілеспрямованому інституційному будівництві. Результатом, особливо помітним у пострадянському просторі, стала парадоксальна інституційна конфігурація: формальна архітектура демократії та ринку була зведена поверх нереформованого субстрату імперської бюрократичної практики, породжуючи систему, в якій демократичні декларації співіснували з авторитарними рефлексами. Ця темпоральна пастка — в якій риторика прогресу приховувала стійкість минулого — створила умови для того, що Снайдер називає переходом від неминучості до «політики вічності»: реверсії до циклічного, центрованого на жертвованості наративу, що відмовляється від можливості справжніх історичних змін. (Snyder, T. (2018). *The road to unfreedom: Russia, Europe, America*. Tim Duggan Books, pp. 7–8, 18.)

волічну заміну ідеологічних портретів у кабінеті. Риторика збагатилася концептами ринку та конкуренції, однак методологія управління залишалася незмінною: жорстка вертикальна субординація, фетишизація кількісної звітності та інституційний страх перед автономною ініціативою³⁴³.

Закономірно, що спроби імплементації структурних реформ (зокрема, Болонського процесу) зазнали епістемологічного фіаско. Болгарський політолог Крастев і Холмс («Світло, що згасло», 2019) пропонують для розуміння цього феномену концепт політики імітації³⁴⁴. Східноєвропейський

³⁴³ Олексієнко концептуалізує інтелектуальний інакодумство як рушійну силу академічної свободи в пострадянській академії, що рухається до демократизації. На матеріалі українського університетського простору автор фіксує системну дисфункцію, породжену зіткненням двох несумісних логік: декларативного демократичного оновлення та вкоріненої бюрократичної інерції радянського типу. Радянський університет, побудований за напіввійськовим і напівфабричним принципом, виховував покоління академіків, нездатних «зробити ані кроку ліворуч чи праворуч» — і ця матриця продовжувала відтворюватися після 1991 року через механізми феодальної лояльності, клієнтелізму та страху перед автономією. Показово, що навіть реформаторські зусилля після Революції Підності стикалися з парадоксальним явищем: університети, що отримали законодавче право на самоврядування, продовжували писати до міністерства з проханням «дозволити» їм те, на що закон уже давав пряме право. Олексієнко кваліфікує цей стан як «сурогатну академічну свободу» — гібридну форму, що імітує емансипацію, зберігаючи при цьому «колоніальний комплекс меншовартості», гіперцентралізацію та академічний феодалізм. Вихід із цієї пастки, стверджує автор, пролягає через інтелектуальне інакодумство як етичний і громадянський акт деколонізації. Див: Oleksiyenko, A. V. (2022). Academic freedom and intellectual dissent in post-Soviet Ukraine. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 580–594. <https://doi.org/10.1111/hequ.12362>

³⁴⁴ Крастев і Холмс визначають пострадянський стан Східної Європи після 1989 року як такий, що структурований тим, що вони називають «політикою імітації» — імперативом, одночасно внутрішньо породженим і зовнішньо нав'язаним, «бути як Захід». Цей імператив перетворив посткомуністичний реформаторський проект на вправу в мімікрію: імпорту ліберально-демократичних інститутів, ринкових механізмів та нормативних словників без базових соціальних умов, історичного осадку та епістемічних культур, що надавали цим інститутам сенс в їхніх оригінальних контекстах. Стан імітатора є психологічно та політично руйнівним: він породжує почуття неадекватності, залежності та мимовільної нещирості, оскільки імітатор

освітній простір намагався механічно скопіювати західні моделі, обмежуючись номінальною трансляцією термінології. Впровадження кредитно-модульних систем та нових академічних ступенів накладалося на архаїчну, дисфункціональну радянську вертикаль. Цей процес набув виразних ознак академічного карго-культу: формальне відтворення зовнішніх атрибутів західної традиції без інтеріоризації її внутрішньої сутності. Болонський процес в Україні мутував у бюрократичний симулякр: замість розширення простору академічної свободи та мобільності, він згенерував безпрецедентну систему гіперконтролю. Деклароване право студента на формування індивідуальної освітньої траєкторії залишалося фікцією в умовах жорстко детермінованих інституційних приписів.

Причини життєздатності цієї дисфункціональної системи переконливо експлікує британська соціологиня Альона Леденєва («Як Росія працює насправді», 2006) через концепт системи неписаних правил (*unwritten rules*)³⁴⁵. В умовах кри-

змушений представляти чужі форми як автентично свої. У сфері вищої освіти ця динаміка породила те, що можна назвати інституційними карго-культами — точне відтворення зовнішніх знаків західної академічної цивілізації (кредитних систем, агенцій забезпечення якості, дослідницьких рейтингів, номенклатури ступенів), накладених поверх нереконструйованої радянської бюрократичної архітектури, що породжувало системи, які виконували модерність у своїх формальних реєстрах, відтворюючи водночас імперську інерцію в повсякденній практиці. Див: Krastev, I., & Holmes, S. (2019). *The light that failed: Why the West is losing the fight for democracy*. Penguin Press, pp. 9–10, 18–19.

345 У праці «Як Росія працює насправді» Леденєва документує, що пострадянська система являла собою не просто перехід між двома інституційними режимами — від командної економіки до ринкової, — а безперервне відтворення неформальних практик, які еволюціонували протягом десятиліть, щоб заповнити розрив між формальними правилами та реальним життям. Концепт «неписаних правил» — система у термінології Леденєвої — позначає густу мережу мовчазних норм, реципрокних зобов'язань і персоналізованих транзакцій, що становили фактичну операційну логіку ра-

тичного колапсу державного фінансування у 1990-х роках університети зберегли свою фізичну цілісність не завдяки структурній модернізації, а завдяки феномену корупції виживання. Ця форма корупції принципово відрізнялася від корупції накопичення: вона слугувала інструментом базового біологічного та інституційного збереження³⁴⁶.

Цей феномен породив негласний, глибоко цинічний сус-

дянських і пострадянських інститутів. Коли обвал державного фінансування у 1990-х роках ліквідував матеріальний субстрат формальних інститутів, ці неформальні контури не просто вижили — вони стали первинним механізмом інституційного відтворення. Університети, лікарні та бюрократичні структури зберегли свою формальну існування не завдяки структурній реформі, а завдяки тому, що Леденева характеризує як корупцію виживання — прагматичній, колективно легітимізованій системі неформальних платежів, блату та взаємного покриття, яка дозволяла інститутам функціонувати під поверхнею своїх офіційних мандатів, водночас роблячи справжню реформу структурно немислимою в межах наявної реляційної тканини. Див: Ledeneva, A. V. (2006). *How Russia really works: The informal practices that shaped post-Soviet politics and business*. Cornell University Press, pp. 1–5, 23–25.

346 Хейсман, Смоленцева та Фроумін, досліджуючи структурну трансформацію пострадянської вищої освіти в п'ятнадцяти системах, доводять, що критичний обвал державного фінансування у 1990-х роках — коли ВВП і ВВП на душу населення різко впали по всьому пострадянському простору — не породив чистого інституційного розриву, а натомість спричинив парадоксальне роздвоєння інституційного життя. За відсутності державної підтримки «приватні ініціативи подолання трансформації нерідко набували деструктивних форм, живлячи тіньову економіку, корупцію, злочинність і наркоманію». Університети пережили десятиліття не завдяки справжнім реформам, а через адаптивну мобілізацію неформальних ресурсів: неофіційну плату за навчання, оренду навчальних приміщень, приватне репетиторство недооплачуваних викладачів і всеохопну систему неформальних платежів, що частково компенсувала хронічний фінансовий дефіцит. Проте ця інфраструктура виживання була невіддільною від інституційної логіки, яку вона передбачала — від збереження радянських адміністративних ієрархій і культури управління, — саме тому те, що виглядало антикризовим менеджментом, водночас функціонувало як найнеефективніший механізм структурної консервації. Див: Huisman, J., Smolentseva, A., & Froumin, I. (2018). Transformation of higher education institutional landscape in post-Soviet countries: From Soviet model to where? In J. Huisman, A. Smolentseva, & I. Froumin (Eds.), *25 years of transformations of higher education systems in post-Soviet countries* (pp. 1–43). Palgrave Macmillan / Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_1, pp. 8–12.

пільний договір: інституція імітувала процес передачі знань, здобувачі імітували процес їхнього засвоєння (прагнучи отримати формальний сертифікат, позбавлений реальної епістемологічної вартості), і обидві сторони мовчазно легітимізували практику тіньових транзакцій. Цей компроміс урятував фізичне існування інституцій, проте він безповоротно зруйнував академічний етос. Диплом остаточно редукувався до статусу ринкового товару.

Період 1991—2014 років можна концептуалізувати як епоху симулятивної модернізації: поверхове маскування архаїчних, деструктивних структур новітніми термінологічними та архітектурними фасадами без оновлення самої ціннісної бази. Українська освіта перебувала в стані онтологічної розтяжки: між радянським минулим, що вперто відтворювалося в ментальних структурах адміністративного апарату, та проспективним майбутнім, якого інтенціонально прагнуло нове покоління суб'єктів пізнання.

Подібна інституційна інерція мала високий рівень резистентності, проте історичний процес іманентно не толерує тривалого перебування в просторі тотальної фікції. У 2014 році накопичені суперечності призвели до незворотного колапсу: ілюзорна стабільність гібридної системи спалахнула під тиском екстремальної реальності. Стан тривалої інституційної летаргії був перерваний, і фантомні болі імперського минулого поступилися місцем автентичному, нестерпному болю історичного пробудження, який змусив соціум до радикальної переоцінки власних онтологічних засад.

Висновки розділу

Розділ концептуалізує освіту не як нейтральний простір пізнання, а як фундаментальний інструмент конструювання та утримання імперської влади. На противагу інклюзивній (австрійській) парадигмі, ексклюзивна російська модель внутрішньої колонізації (за Еткіндом) використовувала школу як машину для онтологічного стирання ідентичності. Цей механізм діяв через лінгвоцид і формування комплексу провінційності, змушуючи суб'єкта здійснювати травматичну внутрішню еміграцію в мову та культуру колонізатора (за Фаноном). Радянська епоха довела цю логіку до абсолюту, створивши тоталітарну інфраструктуру з бетону та ідеології (за Кагановим і Макаренком), де паноптичний колектив знищував автономію, а школа перетворилася на фабрику з виробництва лояльних гвинтиків імперської мегамашини.

Варто наголосити, що колапс імперії у 1991 році не призвів до автоматичної деколонізації освітнього ландшафту. Період 1991—2014 років характеризується глибокими інституційними фантомними болями та патологічною залежністю від попередньої траєкторії (path dependence). Спроби механічної імплементації західних стандартів (як-от Болонського процесу) обернулися академічним карго-культом і політикою імітації (за Крастєвим). За демократичними фасадами продовжив функціонувати радянський габітус, легітимізований корупцією виживання (за Ледєнєвою). Університет мутував у бюрократичний симулякр, де західна термінологія лише маскувала збереження архаїчної вертикалі влади та відчуження знання.

Питання, яке цей розділ залишає відкритим, стосується можливості справжнього екзистенційного та інституційного

розриву з цією траєкторією. Якщо імперська спадщина настільки глибоко вкорінена не лише в бетонних стінах, а й у ментальних структурах, мовних практиках та повсякденних компромісах, то як виглядає автентичний акт деколонізації? Чи достатньо змінити навчальні програми, щоб подолати наслідки столітнього лінгвоциду та інституційної шизофренії?

Розділ 16.

Деколонізація освітнього ландшафту

Феноменологія ранку після демонтажу імперського монумента завжди супроводжується специфічним екзистенційним досвідом: місто прокидається і стикається з порожнечою. Локус, де ще напередодні височіла бронзова фігура колоніального вождя чи літератора, редукується до оголеного постаменту. Око, налаштоване на звичний архітектурний силует, раптово спотикається об просторову лакуну, сприймаючи ландшафт як брутално стертий текст.

Проте ця порожнеча ніколи не буває онтологічно чи ідеологічно нейтральною. Монументальна скульптура принципово не зводиться до категорій «чистої історії» чи «мистецтва заради мистецтва». У термінології французького історика П'єра Нора, це «місця пам'яті» (*Lieux de mémoire*) — вузлові точки конструювання колективної ідентичності³⁴⁷. Через

347 У своєму засадничому есеї Нора констатує, що *lieux de mémoire* — місця пам'яті — виникають саме в той момент, коли зникає справжня жива пам'ять: «Є місця пам'яті, тому що немає більше справжніх середовищ пам'яті». Ці вузлові точки — монументи, архіви, ювілеї, символи — не є пасивними сховищами вже існуючого минулого, а активними конструкціями, що виробляють те минуле, яке вдають, що вшановують. Пам'ять кристалізується в них у момент розриву: вони народжуються з відчуття, що спонтанної пам'яті більше немає, що треба цілеспрямовано створювати архіви, підтримувати ювілеї, організовувати святкування. Кожне *lieu de mémoire* є тому одночасно матеріальним, функціональним і символічним — воно маркує місце, де спільнота ставить на карту свою ідентичність, визначає зразкові постаті та нормалізує свою ієрархію

топоніміку та монументальну пропаганду міський простір жорстко артикулює нормативну ієрархію: він безапеляційно вказує, чия фігура утверджується як легітимний зразок для наслідування, а чия пам'ять підлягає системному стиранню.

Історично розгортання імперського проєкту завжди розпочинається з колонізації простору. Передуючи інституційним чи законодавчим змінам, імперія здійснює символічну анексію ландшафту: перейменування вулиць та встановлення нових ідолів на центральних площах. Камінь і бронза виконують функцію мовчазного, але невблаганного інструмента переписування історії, натуралізуючи факт окупації.

Тімоті Снайдер (у дослідженні «Перетворення націй», 2003)³⁴⁸ експлікує механізми використання ландшафту як інструмента влади у Східній Європі. Цю тезу поглиблює Ева Томпсон у праці «Трубадури імперії» (2000), деконструюючи специфіку російського просторового домінування. Наявність пам'ятника Пушкіну в українському провінційному місті не має жодного стосунку до естетичної рецепції поезії; це чистий маркер імперської присутності, символічний прапор, що маркує межу так званої «цивілізації» та стигматизує локальний простір як варварський. В оптиці цього монументалізму українська культура набуває статусу невидимої, локалізуючись виключно в етнографічних резерваціях і витісняючись із легітимного публічного простору³⁴⁹.

цінностей. Монументальна скульптура й міська топоніміка належать до цієї категорії у найбільш публічно-видимій формі: вони артикулюють, які постаті конститууються як легітимні зразки, які пам'яті авторизовані, а які приречені на системне стирання. Див: Nora, P. (1989). *Between memory and history: Les lieux de mémoire* (M. Roudebush, Trans.). *Representations*, 26, 7–24. (Original work published 1984), pp. 7–12.

348 Snyder, T. (2003). *The Reconstruction of Nations: Poland, Ukraine, Lithuania, Belarus, 1569–1999*. New Haven: Yale University Press.

349 «Радянські символи в публічному просторі почали сприйматися як символи російської імперської влади. <...> Декомунізований символіч-

Критичний погляд на міську топографію виявляє глибший, мілітарний вимір імперської естетики. Розташування монумента в геометричному центрі площі, до якого радіально сходяться всі магістралі, є не стільки даниною класицизму, скільки втіленням балістичної раціональності. Ця парадигма успадкована від барона Османа, який у XIX столітті здійснив радикальну перебудову Парижа, знищивши середньовічну забудову не з естетичних міркувань, а задля унеможливлення барикадних боїв та забезпечення ідеальних секторів артилерійського обстрілу. Радянський монументалізм цілковито інкорпорував цю логіку: постамент ставав ідеальною висотою для вогневої точки, а прямі проспекти — ідеальними ешелонами контролю. Імперське місто проєктується як заздалегідь підготовлений плацдарм, де будь-який масовий супротив автоматично опиняється в зоні тотального нагляду та ураження. Відповідно, просторова деколонізація не зводиться до механічної заміни табличок; це акт демонтажу самої архітектури державного терору³⁵⁰.

ний ландшафт незабаром став новою нормою. <...> Деякі українські інтелектуали критикують закони про декомунізацію за те, що вони націлені на «мертву» комуністичну ідеологію, замість того щоб вирішувати культурну, політичну та економічну колоніальну залежність від Росії. Вони вбачають у цьому відображення колоніального менталітету.» (Zhurzhenko, T. (2022). Legislating historical memory in post-Soviet Ukraine. In E. Barkan & A. Lang (Eds.), *Memory Laws and Historical Justice*. Springer, Cham, pp. 97–130, p. 116. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94914-3_5)

350 Т. Журженко, аналізуючи законодавчу політику історичної пам'яті в Україні від незалежності до законів про декомунізацію 2015 року, демонструє, що монументальний ландшафт пострадянських українських міст функціонував як стійке ідеологічне поле бою — терен, де конкуруючі національні наративи оскаржували нормативну ієрархію легітимної пам'яті. Радянські пам'ятники, назви вулиць і комеморативна інфраструктура утворювали густу мережу місць пам'яті, які активно продукували певну версію колективної ідентичності: таку, в якій російські імперські та радянські постаті займали позицію легітимних засновників і зразкових прикладів, тоді як українські національні постаті були або відсутні, або маргіналізовані, або явно знечечені. Закони про декомунізацію 2015 року, доводить Журженко,

Епістемологічний конфлікт довкола демонтажу імперських маркерів (зокрема, кейс збереження пам'ятника Михайлу Булгакову в Києві) оприявнює зіткнення двох оптик. Апологети збереження апелюють до міфу про «великого киянина», ігноруючи те, що ця фігура функціонує як монументалізація імперської норми. Присутність таких маркерів у центрі столиці є свідченням тривалої претензії російського культурного проєкту на універсальний статус, попри відверту зневагу цього автора до українського культурного простору. Демонтаж у цьому контексті постає як акт відновлення політичної та екзистенційної суб'єктності: простір відмовляється функціонувати як пасивна декорація для розгортання чужих імперських наративів³⁵¹.

Водночас утворення просторової порожнечі містить у собі концептуальну пастку. Дослідниця пам'яті Аляйда Асман («Культурна пам'ять і західна цивілізація», 2011) здійснює фундаментальне розрізнення між двома реєстрами пам'яті: архівом (пасивним сховищем, куди віднесено музейні експонати) та каноном (активною пам'яттю, що структурує публічний простір через монументи та освітні програми)³⁵².

були тому не лише адміністративним перейменуванням, а цілеспрямованою спробою демонтувати цю мнемонічну ієрархію — переписати, через саму міську тканину, нормативний порядок, чия пам'ять авторизована, а чия стерта. Див: Zhurzhenko, T. (2022). Legislating historical memory in post-Soviet Ukraine. In E. Barkan & A. Lang (Eds.), *Memory laws and historical justice: The politics of criminalizing the past* (pp. 97–130). Palgrave Macmillan / Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94914-3_5, pp. 100–105.

351 Тут стурбовані апологети «великої російської культури», захисники «універсальної мистецької спадщини» неодмінно звинуватять нас у варварстві та провінційному ресентименті. Їхній головний аргумент звучить підкреслено шляхетно: вони закликають відділяти геніальні тексти від політичного контексту, стверджуючи, що воювати з мертвою бронзою чи іменами вулиць — це ознака слабкості та примітивної «кенсел-культури». Проте, захищаючи «право на культуру», ці інтелектуали насправді цинічно вимагають від жертви зберегти інфраструктуру свого ж поневолення.

352 У праці «Культурна пам'ять і західна цивілізація» Асман

Трагедія української ідентичності полягала в тому, що її автентичні творці (Валер'ян Підмогильний, Микола Хвильовий, Василь Стус) десятиліттями утримувалися в ізоляції архіву або ж у фізичному просторі розстрільних ям, тоді як постаменти канону були узурповані носіями імперського дискурсу. Справжня деколонізація передбачає радикальне переміщення імен з архіву в активний канон.

Місто функціонує як текст, що прочитується через тілесні (просторові) практики³⁵³. Імперії століттями інскрибували в

встановлює фундаментальне розрізнення між двома модусами культурної пам'яті: архівом і каноном. Архів — це інституція пасивної пам'яті, простір зберігання, де минуле збережене як минуле: утримується в резерві, але активно не циркулює; його зміст принципово доступний, проте не інтерпретується, не передається, не виконується. Канон, навпаки, — інституція активної пам'яті: добірка культурних артефактів, постатей і наративів, які безперервно відтворюються, передаються через освіту, втілені у публічних монументах і інституціоналізовані як нормативний каркас колективної ідентичності. Те, що увійшло до канону, пройшло канонізацію — процес освячення, який підносить певні постаті та артефакти над порогом повсякденного життя до сфери зразкової, авторитетної та недоторканої спадщини. Знесення монумента є тому не лише естетичним чи логістичним актом: це деканонізація — рішення про те, які постаті мають бути вилучені з активної робочої пам'яті суспільства та переведені до архіву історичного минулого. Див: Assmann, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge University Press. (Original work published 1999), pp. 119–125.

353 Теоретичний вступ Колодзейчик і Гуйгена до постколоніального становища Центрально-Східної Європи встановлює концепт «примусового провінціалізму» як структурну рису колоніальної культурної політики: систематичного пониження периферійних культур до статусу етнографічних курйозів — автентичних, мальовничих і назавжди до-сучасних, — як механізму підтримання імперської епістемічної ієрархії. У цих рамках авангардні проєкти українського культурного відродження 1920-х були не просто естетичними експериментами: вони були антиколоніальними актами в найточнішому сенсі — спробами вийти зі структури примусового провінціалізму, заявивши про повну участь у глобальній інтелектуальній сучасності. Вимога синхронізації української культури з індустріальним мегаполісом була водночас вимогою епістемічної рівності: відмовою прийняти колоніальне призначення периферійної культури до реєстру етнічного, фольклорного й до-політичного. Див: Kołodziejczyk, D., & Huigen, S. (2023). Introduction: Colonial and postcolonial studies and East Central Europe. In D. Kołodziejczyk & S. Huigen (Eds.), *East Central Europe between colonial and postcolonial* (pp.

цей текст власну ідеологію та власні сектори контролю. Деколонізація означає привласнення права на авторство цього тексту. Простір не терпить онтологічної порожнечі; отже, фундаментальний виклик сучасності полягає у визначенні того, чий історичний наратив буде матеріалізовано в камені і чия символічна тінь структуруватиме повсякденний досвід наступних поколінь.

Мова

Упродовж століть колоніальний дискурс цілеспрямовано конструював міфологему української мови виключно як мови серця, фольклорної пісні, селянської праці та релігійного сентименту. Ця романтизована візія (епітети на кшталт «солов'їна» чи «калинова») функціонувала як ідеально замаскована смертельна пастка. Якщо мова визнається придатною винятково для поезії та плачу, їй автоматично відмовляється в праві на функціонування в просторах модерної раціональності: у науковій лабораторії, фінансовій інституції, центрі прийняття стратегічних рішень чи операційній.

Імперія здійснила майстерну операцію з ізоляції української мови в етнографічному гетто. Вона толерувала візуальні (вишиванка) та акустичні (хоровий спів) атрибути національної культури, водночас жорстко блокуючи розвиток сучасної науково-технічної термінології. Національний наратив був примусово редукований до жанру історичного плачу, позбавлений концептуального апарату для проєкування майбутнього.

Проте екзистенційний шок повномасштабного військо-

1–24). Palgrave Macmillan / Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17487-2_1, pp. 14–18.

вого зіткнення радикально зруйнував мури цього гетто. В умовах тотальної загрози відбулася миттєва переоцінка лінгвістичного потенціалу: українська мова оприядвала себе не як піддатлива глина чи ліричний інструмент, а як жорсткий, прагматичний засіб комунікації — мова сталі та бетону. Вона довела свою абсолютну релевантність для артикуляції лаконічних бойових наказів, складних балістичних розрахунків, алгоритмічного кодування та сухої аналітики вищого військового командування.

Цей зсув актуалізує інтелектуальну спадщину лінгвіста Юрія Шевельова, який усе життя присвятив боротьбі проти провінційності та культурного хуторянства³⁵⁴. Шевельов постулював: становлення повноцінної політичної нації уможливлюється лише тоді, коли її мова здобуває здатність повноцінно обслуговувати урбаністичну, модерну цивілізацію. Місто, а не село, є справжнім випробувальним полігоном

354 Монументальне дослідження Шевельова доводить, що центральна вісь україномовної історії — це не просто напруга між виживанням і придушенням, а глибинне структурне питання про те, чи може українська здобути статус повністю модерної, функціонально завершеної мови — здатної обслуговувати всі сфери урбаністичної, індустріальної цивілізації. Вирішальним роздільним кордоном, що визначав це питання, було не просто протиставлення «село — місто» в географічному сенсі, а здатність української проникати в інтелектуальні, наукові, адміністративні та комерційні реєстри, що конституують саму модерність. Мова, обмежена селом, кухнею та народною культурою, могла вижити, але ніколи не могла стати медіумом повноцінної політичної нації. Шевельов стверджує, що саме це функціональне ув'язнення і було стратегічною метою обох фаз — імперсько-репресивної і пізнішої радянсько-асиміляційної: не просто заборонити українську, а забезпечити, щоб вона залишалася структурно непридатною для вимог високої цивілізації, щоб будь-який україномовний суб'єкт, який прагнув брати участь у модерності, був змушений пройти лінгвістичне перетворення. Місто — осередок науки, промисловості, адміністрації та публічної культури — таким чином і стало остаточним випробуванням того, чи здобула мова національну повноту. Див: Shevelov, G. Y. (1989). *The Ukrainian language in the first half of the twentieth century (1900–1941): Its state and status*. Harvard Ukrainian Research Institute / Harvard University Press, pp. 9–12, 290–295.

для статусу мови³⁵⁵.

У парадигмі сучасної війни українська мова набула статусу екзистенційної фортеці. Якщо в мирний час гайдегерівський «дім буття» асоціюється з простором комфорту, то в умовах загрози знищення мова мутує в бункер буття. Вона перетворюється на базовий інструмент фізичного виживання. Феномен використання специфічних фонетичних конструкцій (шиболетів) як системи розпізнавання «свій — чужий» довів, що мова втратила суто декоративно-мелодійну функцію. Вона стала функціональним, жорстким механізмом селекції та захисту.

Екстремальний історичний досвід здійснив ту технологізацію та раціоналізацію мови, якої не змогли досягти десятиліття поміркованих інституційних програм. Міфологема «сільської мови» зазнала остаточного колапсу в той момент, коли сучасні оператори складних технологічних систем почали використовувати виключно україномовну технічну номенклатуру для координації бойових дій. Відбулася ра-

355 Дослідження Зеллера на основі опитування щодо мовних установок міського та приміського населення українського Причорномор'я — Одеси, Миколаєва та Херсона — надає емпіричні дані, безпосередньо релевантні до тези Шевельова про місто як випробувальний полігон статусу мови. Дані виявляють, що навіть у регіонах, які історично характеризувалися глибокою русифікацією та домінуванням російської мови в містах, чітка більшість респондентів ідентифікувала себе з Україною та україномовною державністю. Ключовим є те, що дослідження показує: збереження російської як домінуючої розмовної мови в цих міських центрах не супроводжувалося відкиданням української національної ідентичності або української мови як легітимного медіуму публічного та офіційного життя. Це відкриття підтверджує аргумент, що міський мовний ландшафт пострадянської України сам по собі був спірним тереном: питання про те, яка мова визначатиме місто — його публічну сферу, його інститути, його інтелектуальну культуру, — і було саме питанням про те, чи завершить українська свій перехід від мови села до мови нації. Див: Zeller, J. P. (2022). Attitudes on languages, identities and politics at the Ukrainian Black Sea coast in 2020/21. *Russian Linguistics*, 46, 291–311. <https://doi.org/10.1007/s11185-022-09264-7>, pp. 293–298.

дикальна зміна внутрішнього мовлення: суб'єкт більше не потребує когнітивного перекладу складних технічних чи філософських концептів з мови імперії. Українська мова стала повноцінним інструментом мислення про тактику, технології та екзистенційну межу (смерть).

У цьому контексті відбувається закономірна реактуалізація спадщини Розстріляного Відродження. Діячі 1920-х років повертаються в сучасний дискурс не в статусі пасивних жертв тоталітаризму, що потребують сентиментального оплакування, а в статусі провісників інтелектуальної емансипації. Їхньою інтенцією було створення саме урбаністичної, модерної, зухвалої культури. Епатажні жести футуристів (як от заклик Михайля Семенка подолати культ Шевченка) були спрямовані не проти самої національної традиції, а проти культу страждання, народництва та етнографічної шароварщини. Вони прагнули синхронізувати ритм української культури з динамікою індустріального мегаполіса³⁵⁶.

356 Вступ до спецвипуску про космополітизм і націоналізм у культурах пізнього соціалізму — побудований на парадоксі Юрчака щодо радянської системи як «вічної держави», колапсу якої ніхто не очікував, — висвітлює структурний механізм, завдяки якому творчий вибух 1920-х спочатку був захоплений, а потім знищений. Авангардний і футуристичний момент раннього радянського періоду — з його справжнім інтернаціоналізмом, синхронізацією з індустріальним мегаполісом і радикальним розривом з етнографічним провінціалізмом — не був просто придушений: він ретроактивно переосмислений як відхилення. Сама амбіція, яка рухала Семенком, Хвильовим та їхніми сучасниками, — амбіція створити модерну, урбаністичну, космополітичну українську культуру, повністю синхронізовану з ритмом глобальної сучасності, — була саме тим, що зробило їх ідеологічно нечитабельними в межах націоналістично-народницького консервативного парадигмату, який соціалістичний реалізм інституціоналізував після 1934 року. Їхній проєкт був переможений не ззовні, а поглинений зсередини: «вічна держава» привласнила революційну естетичну енергію 1920-х, осушила її від емансипаторного змісту й повернула як фольклор, монументалізм і примусовий провінціалізм. Див: Baghiu, S. (2026). An introduction to cosmopolitanism and nationalism in late socialism. *Studies in East European Thought*, 78, 465–468. <https://doi.org/10.1007/s11212-025-09823-w>, pp. 469–475.

Сьогодні цей авангардний проєкт знаходить своє логічне завершення³⁵⁷. Текст Валер'яна Підмогильного «Місто», що концептуалізував не повернення до сільської архаїки, а жорстке підкорення урбаністичного простору, реалізується на практиці. Українська мова остаточно утверджується як органічна мова великих міст. Вона десакралізується і водночас еманіпується, перетворюючись із мови соціальної маргінальності на мову укладання стратегічних контрактів, інтелектуальних дискусій та бойового управління.

Автентична деколонізація не тотожна регресивному поверненню в уявну пасторальну ідилію минулого; це стрибок у високотехнологічне майбутнє³⁵⁸. Сучасний культурний канон фокусується не на віктимності та історичних травмах, а на досвіді життєстійкості, здатності до опору та акумуляції сили. Українська мова сьогодні є мовою науки, складних технологій та мілітарної спроможності. Це мова суверенного суб'єкта, який володіє інструментами захисту власного буття і досконало володіє їхньою термінологією. Історична пам'ять відновлюється не задля продукування скорботи, а задля інтелектуального та вольового озброєння сучасності.

357 «Щоразу, коли в Україні відбуваються знакові події, в усіх на устах слова Шевченка. З цитатами з «Кобзаря» стояли на всіх Майданах, йшли на фронт і перемагали. Тому читаймо та перечитуймо поезії Тараса» (Ірина Славінська, щоденник «Довгий список, від якого болить серце» // *Війна 2022: щоденники, есеї, поезія : антологія* / упоряд. В. Рафєєнко. Львів : Видавництво Старого Лева ; Варшава : Нова Польща, 2023. С. 121).

358 «Лише зараз дізналася, що значить ЩАСТЯ. Це те, що всі близькі живі й здорові. Більшого я не хочу. Раніше писати вірші було не моє, але воєнні події змінили все» (Вероніка Прокопенко, учениця 5 класу Вирівського закладу загальної середньої освіти I-II ступенів Попівської сільської ради Конотопського району Сумської області // *Константук І. (уклад.) Щоденник спогадів. Діти про війну*. Київ : Гамазин, 2022. С. 33).

Міф

Феноменологія війни завжди розгортається у двох паралельних онтологічних вимірах. Перший вимір — суто матеріальний, представлений фізичною реальністю ландшафту, металу та біологічних тіл. Другий вимір — символічний, зітканий з ідей, наративів та смислів. Стратегічне планування зазвичай спирається на матеріальний вимір, проте історичний досвід беззаперечно доводить, що фінал протистояння детермінується саме виміром символічним. Війни виграють не лише мілітарні потуги; їх виграють фундаментальні міфологеми.

Як переконливо артикулює Ювал Ной Харарі (у дослідженні «Sapiens», 2011), ключовою еволюційною перевагою нашого виду є не стільки інструментальний розум, скільки унікальна здатність до конструювання інтерсуб'єктивних реальностей³⁵⁹. Такі концепти, як права людини, нація, право чи корпорація, позбавлені об'єктивного фізичного субстрату; вони існують винятково в просторі колективної уяви. Однак їхня онтологічна відсутність у природному світі не озна-

359 У «Sapiens» Харарі стверджує, що ключова еволюційна перевага *Homo sapiens* полягала не у вдосконаленому виготовленні знарядь і не в індивідуальному інтелекті, а в унікальній здатності конструювати та населяти інтерсуб'єктивні реальності — спільні фікції, що існують не в окремому розумі, а в комунікативній мережі, яка пов'язує суб'єктивну свідомість багатьох індивідів. Такі концепти, як права людини, корпорації, нації, гроші та закони, позбавлені об'єктивного фізичного субстрату: жоден експеримент не виявить їх як природні явища. Але вони не є і суто суб'єктивними — їх неможливо розв'язати рішенням однієї людини перестати в них вірити. Вони інтерсуб'єктивні: вони існують доти, доки зберігається колективна віра, що їх підтримує. І поки ця віра зберігається, доводить Харарі, ці уявні порядки справляють реальний, матеріальний вплив на світ — мобілізуючи маси, направляючи працю, санкціонуючи насильство, зводячи цивілізації та ведучи війни з трансформативною силою, якій жодна природна катастрофа не може зрівнятися. Див: Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind*. Harper. (Original work published 2011), pp. 24–36.

чає їхньої нереальності. Навпаки, ці символічні конструкти здатні трансформувати матеріальну дійсність значно радикальніше за будь-які природні катаклізми, мобілізуючи маси на розбудову цивілізацій або ведення воєн.

Освітня інституція в цьому контексті функціонує як механізм безперервної трансляції та інтеріоризації цих інтерсуб'єктивних смислів у свідомість нових поколінь. Без цього символічного фундаменту соціальний організм неминуче деградував би до стану біологічної зграї. Політолог Бенедикт Андерсон («Уявлені спільноти», 1983) концептуалізував націю саме як уявлену спільноту: суб'єкт ніколи не матиме безпосереднього фізичного контакту з десятками мільйонів своїх співвітчизників, проте він здатен пожертвувати власним біологічним життям заради збереження цієї спільноти. Цей екзистенційний парадокс становить рушійну силу історичного процесу: людина здатна віддати життя за образ, інсталюваний у її свідомості.

Філософ Корнеліус Касторіадіс («Уявне встановлення суспільства», 1975) поглиблює цю інтуїцію, стверджуючи, що соціальний порядок тримається на магмі уявного — сукупності базових, афективно насичених смислів (свобода, гідність, смерть), які функціонують як апріорні істини, що не потребують раціонального доведення. Війна, відповідно, постає як екстремальне зіткнення двох несумісних магм, двох антагоністичних світоглядних проєктів³⁶⁰. Розгорнутий аналіз Сю-

360 У праці «Уявне встановлення суспільства» Касторіадіс стверджує, що жоден соціальний порядок не може бути зведений до своїх функціональних, економічних чи раціонально-інструментальних вимірів: у його основі лежить встановлення «магми» соціальних уявних значень — невизначеної, нередукованої сукупності смислів, що конститує світ таким, яким конкретне суспільство його переживає та населяє. Ці значення — свобода, гідність, честь, смерть, сакральне, нація — не виводяться з раціонального осмислення; вони є до-рефлексивним, афективно насиченим горизонтом, усередині якого стає можливою сама

зена³⁶¹ концепту символічної влади Бурдьє висвітлює вимір соціального домінування, що проходить саме паралельно поняттю соціального уявного у Касторіадіса: здатність соціального порядку відтворювати себе не через відкритий примус, а через інтерналізацію своїх засадничих категорій як до-політичних, природних і поза сумнівом. Сюзен демонструє, як найефективніше здійснення влади відбувається через доксу — той до-рефлексивний реєстр колективно утримуваних впевненостей щодо того, що є реальним, природним і немінучим, — яка функціонує як невидима основа соціальної злагоди. Коли ця докса порушена — коли засадничі впевненості одного соціального світу стикаються з несумісними впевненостями іншого — результатом є не раціональна суперечка про цінності, а екзистенційний шок: переживання світу, де найбазовіші припущення не тримаються. Аналіз Сюзена забезпечує таким чином соціологічний переклад того, що Касторіадіс теоретизував онтологічно: зустріч між двома несумісними встановленими уявними переживається не як незгода, а як загроза самій зрозумілості реального.

Поточний екзистенційний конфлікт неможливо звести до класичної геополітичної суперечки за контроль над терито-

раціональність. Касторіадіс наполягає: те, що тримає суспільство разом, — не контракт і не спільний інтерес, а саме ця встановлена магма: колективно населений світ значень, що видається самоочевидним і не потребує обґрунтування саме тому, що функціонує як умова будь-якого обґрунтування. Зіткнення двох суспільств є тому ніколи не просто зіткненням інтересів чи стратегій: це зіткнення двох несумірних встановлених уявних — двох світів, конституюваних різними магмами значень, в яких навіть найбазовіші категорії реального, можливого і легітимного не збігаються. Див: Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society* (K. Blamey, Trans.). Polity Press / MIT Press. (Original work published 1975), pp. 140–147, 359–373.

361 Susen, S. (2019). Bourdieu and the question of symbolic power. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 32(3), 225–273. <https://doi.org/10.1007/s10767-019-9313-6>, pp. 242–248.

ріями чи матеріальними ресурсами; це повномасштабна битва міфологем. Імперський міф, що оперує логікою політики вічності, ґрунтується на ідеї циклічного часу та сакралізації тиранічної влади, де окремих індивідів редукується до статистичної похибки, пилу під жорнами історії. На противагу йому, республіканський міф, укорінений у політиці свободи, утверджує лінійність часу, орієнтованість на конструювання автономного вибору та абсолютну цінність індивідуальної гідності. Як фіксує Л. Купер, аналізуючи концепцію Т. Снайдера, у режимі «вічного теперішнього» громадянин залишається «пасивним суб'єктом претензії на захист» — на противагу активному й ризикованому суб'єктові республіканської свободи.³⁶²

Відтак, у просторі збройного протистояння стикаються не просто мілітарні машини, а дві діаметрально протилежні онтології. Компроміс у цій диспозиції є епістемологічно неможливим, оскільки неможливо вести діалог із суб'єктом, чия світоглядна матриця передбачає повне заперечення вашого права на об'єктивну реальність.

У своїй праці (*Homo Deus*) Ювал Ной Харарі артикулював

362 «Тімоті Снайдер описав цю відмінність як перехід від «політики неминучості» до «політики вічності»: у першій геноцидне насильство виправдовується стадіальним баченням історії, тоді як у другій майбутнє витісняється вічним теперішнім. [...] Конструювання загроз цьому порядку слугує виправданням для авторитарної централізації влади. [...] Авторитарний протекціонізм слідує трискладовій логіці, що функціонує, як стверджує Снайдер, у «вічному теперішньому»: по-перше, етнічно визначена нація встановлюється як ядро всього політичного мислення; по-друге, цій спільноті приписуються партикулярні інтереси, принципово протилежні інтересам зовнішнього кола; по-третє, конструюються глибокі цивілізаційні загрози, що нібито руйнують «певності» народу. [...] На відміну від класичного фашизму, цей агент залишається переважно пасивним суб'єктом претензії на захист, а не активною, мобілізованою вуличною силою.» (Cooper, L. (2023). From 'I won't protect you' to 'I will': authoritarian protectionism and the end of neoliberal hegemony. *International Politics*, 60, 492–505. <https://doi.org/10.1057/s41311-023-00447-7>)

загрозу датаїзму — абсолютної віри в те, що обчислювальні алгоритми здатні досягнути людську природу глибше за саму людину. В оптиці великих даних (*Big Data*) людська поведінка редукується до сукупності біохімічних реакцій на зовнішні подразники. Проте український досвід збройного спротиву радикально спростував цю детерміністську математику.

На початку повномасштабного вторгнення алгоритми оцінки потенціалів функціонували в межах суворої формальної логіки³⁶³: тотальна кількісна перевага агресора в ресурсах мала б неминуче диктувати капітуляцію як єдину раціональну стратегію виживання. Капітуляція виглядала як об'єктивна математична істина. Проте людський суб'єкт артикулював фундаментальне «Ні». Алгоритмічна раціональність виявилася епістемологічно сліпою до нелінійної змінної, яку можна визначити як екзистенційний дух.

Вчинок Януша Корчака, який свідомо обрав смерть у газовій камері разом зі своїми вихованцями, відкинувши пропозицію індивідуального порятунку, або самопожертва українського воїна, що ціною власного життя зупиняє ворожу колону, — з позиції алгоритмічної чи суто біологічної логіки класифікуються як критична дисфункція, фатальна помилка в базовому коді виживання. Проте в оптиці культури — це прояв найвищого модусу людяності, автентичний вчинок³⁶⁴.

363 «Двадцять четвертого лютого 2022 року я нічого не написав. Натомість, прокинувшись від вибухів російських ракет у Києві, майже годину простояв біля вікна своєї квартири, видивляючись на порожню вулицю. Я знав, що почалася війна, однак не міг усвідомити нову реальність» (Курков А. Ю. Щоденник агресії / пер. з англ. Ю. В. Козлової. Харків : Фоліо, 2023. С. 4).

364 Тут апологети «Realpolitik», експерти з теорії ігор та західні військові аналітики (котрі відводили Україні не більше трьох діб) неодмінно спробують виправдати свої провальні прогнози, посиляючись на «статистичну аномалію» або «невраховані змінні». Спираючись на теорію раціонального вибору, вони стверджуватимуть, що перед лицем тотальної переваги ворога в кілотоннах металу та демографії капітуляція

Філософське обґрунтування цього феномену пропонує Ернст Касірер («Нарис про людину», 1944), визначаючи людину як *animal symbolicum* (істоту символічну). Людина єдиний біологічний вид, здатний свідомо пожертвувати своїм фізичним існуванням заради збереження існування символічного — гідності, свободи чи ідентичності³⁶⁵. Ця інтенція абсолютно недоступна ані тварині, ані алгоритмічній системі³⁶⁶. Тоталітарні імперії можуть володіти колосальним

була єдиним прагматичним рішенням для оптимізації втрат. Але їхня неоліберальна бухгалтерія зазнає нищівного онтологічного краху, оскільки вона фатально плутає біологічне виживання з екзистенційним буттям. У їхніх бездоганих Excel-матрицях принципово немає і не може бути колонки для людської гідності. Коли дата-аналітик намагається спрогнозувати поведінку нації виключно через алгоритми утилітарної вигоди, він уподібнюється бухгалтеру, який намагається виміряти касовим апаратом силу тектонічного зсуву. Датаїзм та теорія ігор працюють безвідмовно лише доти, доки суб'єкт боїться біологічної смерті більше, ніж втрати свободи. Щойно цей детерміністський код ламається автентичним Вчинком (готовністю піти в небуття заради збереження сенсу), уся хвалена «об'єктивна» аналітика глобальних мозкових центрів перетворюється на жалюгідне нагромадження марних цифр, епістемологічно сліпих до справжньої природи людини.

365 У «Нарисі про людину» Касірер пропонує вирішальне перевизначення виду: людина є не *animal rationale* арістотелівської традиції, а *animal symbolicum* — істотою, чиєю конститутивною відмінністю від усіх інших тварин є не розум як такий, а здатність населяти всесвіт символічних форм, інтерпонованих між безпосереднім стимулом і реакцією. Мова, міф, мистецтво, наука та релігія — не декоративні доповнення до біологічного субстрату; вони є середовищем, в якому людський світ конститується як світ взагалі. Цей символічний всесвіт не є факультативним: людський організм потребує його так само, як інші організми потребують фізичного середовища — без нього немає орієнтації, немає ідентичності, немає існування в будь-якому значущому сенсі. Інтуїція Касірера несе в собі наслідок величезної ваги: якщо людська істота конститується через свій символічний світ, то знищення цього світу — стирання її мови, її міфів, її історії, її систем гідності та свободи — є не просто культурною втратою, а нападом на біологічну можливість людського існування. Істота, позбавлена свого символічного всесвіту, позбавлена самої структури, через яку вона переживає, діє і живе. (Cassirer, E. (1944). *An Essay on Man: An Introduction to a philosophy of human culture*. Yale University Press, pp. 25–32.)

366 Філософський аналіз Херсміна щодо «розширених розумів»

надлишком матеріальних та демографічних ресурсів, проте вони приречені на історичну поразку, якщо позбавлені міфологеми, заради якої вільні суб'єкти готові йти на смерть добровільно, а не під загрозою репресивного примусу.

«Мені лише 10 років. Як і всі діти, я мрію про щасливе майбутнє, хочу радіти життю та гратися зі своїми однолітками. Але всі мої плани змінилися за одну мить»³⁶⁷.

Війна постає як граничний екзистенційний тест для наших інтерсуб'єктивних реальностей. Вона перевіряє, чи во-

та особистісної ідентичності надає ключове аналітичне доповнення до касіеровського *animal symbolicum*: він демонструє, що «Я» не є співекстенсивним з біологічним організмом, а поширюється в символічне, матеріальне та реляційне середовище, яке воно населяє, та через нього. Когнітивні артефакти, наративи, спогади та культурні практики — не просто інструменти, якими користується вже сформоване «Я», а конститутивні виміри того, чим це «Я» є: структури, без яких неможлива ані зв'язна перспектива від першої особи, ані безперервність ідентичності в часі. Херсмінк стверджує, що особистісна ідентичність частково конститується когнітивною та символічною екологією індивіда: знищити чиєсь розширене когнітивне середовище — не просто завдати йому незручності, а атакувати сам субстрат його особистості. Цей аналіз забезпечує філософський фундамент для розуміння того, чому захист свого символічного світу — своєї мови, культури, історичної пам'яті та систем гідності — може переживатися як, і може справді бути, еквівалентним захисту біологічного існування. Див: Heersmink, R. (2023). Extended minds, functionalism, and personal identity. *Review of Philosophy and Psychology*, 14, 247–263. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00570-5>, pp. 257–262.

³⁶⁷ Вероніка Прокопенко, учениця 5 класу Вирівського закладу загальної середньої освіти I–II ступенів Попівської сільської ради Конотопського району Сумської області // Констант І. (уклад.) *Щоденник спогадів. Діти про війну*. Київ : Гамазин, 2022. С. 32.

лодіє суспільний наратив достатньою онтологічною щільністю, аби протистояти загрозі фізичного знищення. Досвід сучасної України засвідчує: міфологема свободи не є симулякром; вона виявляється реальністю, твердішою за будь-яку матеріальну броню³⁶⁸.

Історичний процес спрямовується не стільки економічною доцільністю, скільки силою переконань у ситуації вичерпання матеріальних аргументів. Звідси впливає фундаментальний імператив для освітньої філософії: інституція не має права обмежуватися трансляцією емпіричних фактів чи інструментальних навичок (функцій, які вже успішно делеговані пошуковим системам та штучному інтелекту). Її справжня, найвища місія полягає в інсталяції в свідомість наступних поколінь того ціннісного міфу, який наділяє людське життя автентичним сенсом, робить його вартим проживання і, за граничної екзистенційної необхідності, вартим абсолютного захисту.

Мислення

Найбільш стійкі імперські структури локалізуються не в матеріальності бронзових монументів чи міській топоніміці; вони інсталюються безпосередньо в нейронні мережі та когнітивні патерни суб'єкта. Цей найглибший, невидимий рівень колоніалізму — колонізація самого мислення — принципово не піддається демонтажу суто інструментальними засобами. Кенійський мислитель Нгурі ва Тхіонго у

368 «Як я, власне, став військовим. У перший день великої війни я прокидаюся о п'ятій ранку. Одразу ж розумію: почалося. Чути вибухи. Від цього страшенно гірко. Я дуже сподівався, що війна все ж не почнеться» (Олександр Бондаренко, репортер, доброволець Територіальної оборони // Моя війна / упоряд. Т. В. Попова. Харків : Фоліо, 2023. С. 236).

своєму маніфесті «Деколонізація свідомості» (1986) формулює механіку цього процесу з граничною точністю:

«Найефективніша зброя, яку імперіалізм щодня спрямовує проти колективного спротиву, — це культурна бомба. Її ефект полягає в тому, щоб знищити віру народу в його імена, в його мови, в його середовище, в його спадщину боротьби, в його єдність, в його здібності і, врешті-решт, у нього самого. Вона змушує людей бачити своє минуле як пустку бездіяльності і спонукає їх дистанціюватися від цієї пустки.»³⁶⁹

Екзистенційна катастрофа колонізованого суб'єкта настає тієї миті, коли він інтеріоризує погляд імперії, починаючи споглядати себе крізь її знецінюючу оптику. У цьому акті нав'язаної саморефлексії він розпізнає себе як маргінального, провінційного і меншовартісного індивіда, перетворюючись на найсуворішого цензора власної ідентичності. Відповідно, справжня емансипація ініціюється не на рівні державних кордонів, а в просторі уяви — у здатності суб'єкта концептуалізувати себе як суверенний центр, відкидаючи нав'язаний статус пасивної периферії.

Тривала невидимість українського досвіду для глобального світу концептуально пояснюється феноменом, який британська філософиня Міранда Фрікер («Епістемічна несправедливість», 2007) визначає як несправедливість свідчення (*testimonial injustice*). Ця ситуація виникає тоді, коли

369 Wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, p. 3.

суб'єкту апіорі відмовляють у довірі та епістемічній значущості виключно через упередження щодо його ідентичності³⁷⁰. Український простір століттями залишався тотальною жертвою цієї несправедливості. У той час як західні академічні інституції (зокрема центри славістики) досліджували імперські російські наративи задля досягнення ілюзорних психологічних глибин, український суб'єкт залишався в епістемологічній сліпій зоні. Його сприймали виключно як об'єкт: ресурсну територію, буферну зону або безмовну жертву тоталітаризму. За ним не визнавали статусу повноправного суб'єкта — раціонального носія знання та суверенного автора смислів. Автентична деколонізація передбачає радикальне відновлення епістемічної справедливості: утвердження спроможності генерувати універсальні концептуальні смисли, що виходять за межі етнографічного дискурсу.

Наслідком цієї епістемічної маргіналізації стало тривале перебування української освітньої та культурної систем у принизливій парадигмі наздоганяючої модернізації. Цей стан характеризувався перманентним невротичним зіставленням власної реальності з ідеалізованими західними стандартами. Історик Діпеш Чакрабарті у праці «Провінціалізація Європи» (2000) здійснює блискучу деконструкцію цієї

370 «Несправедливість свідчення виникає в контексті, де «слухач упереджено приписує нижчу достовірність словам мовця». Коли способи пізнання маргіналізованих спільнот замовчуються та знецінюються акторами, що перебувають при владі, це призводить до дефіциту довіри. <...> Расіалізована ієрархізація експертизи та знання в академічному середовищі є прикладом такого дефіциту. <...> Найбільше визнання, яке євроцентричний підхід надає не-європейським знанням — це маркувати їх як «місцеве знання». Імплицитне послання: євроцентричне знання є універсальним... тоді як інші знання є особливими щодо свого соціокультурного та географічного контексту.» (Gebremariam, E. B. (2025). Decentering coloniality: Epistemic justice, development studies and structural transformation. *The European Journal of Development Research*, 37, 442–453, p. 445. <https://doi.org/10.1057/s41287-024-00681-6>)

логіки. Концепт «наздоганання» хибно презумує існування єдиного, універсального (переважно західного) історичного часу, щодо якого всі інші суспільства є апріорі запізнилими. Ця темпоральна пастка прирікає суб'єкта на вічну вторинність та імітацію³⁷¹.

«Народ, який не годен зупинитися перед бомбардуванням міст у чужій країні, не має права перекладати провини на умовного Адольфа Алоїзовича. Це тепер ваш спільний тягар. Ви тепер мічені»³⁷²

Проте український екзистенційний досвід доводить інше: суспільство не перебуває у стані історичного відставання, воно рухається власною, унікальною траєкторією. Досвід функціонування інституцій в умовах екстремального насильства, масова горизонтальна самоорганізація та тотальна цифровізація повсякденності під час війни не є девіаціями від норми. Це маніфестація іншого темпорального виміру; цілком імовірно, що український соціум наразі проживає той варіант історичного майбутнього, з яким глобальний За-

³⁷¹ «Колишні колонізовані суспільства завжди визначалися і досліджувалися за допомогою дефіцитарної моделі — переважно шляхом використання політичних, економічних та соціальних цінностей колонізатора як стандарту. Отеризація колонізованих суспільств — це, по суті, дискредитація їхніх механізмів осмислення та інтерпретаційних рамок щодо самих себе, колоніальних держав і світу загалом» (Там само, р. 444).

³⁷² Сергій Жадан // Війна 2022: щоденники, есеї, поезія : антологія / упоряд. В. Рафєєнко. Львів : Видавництво Старого Лева ; Варшава : Нова Польща, 2023. С. 20.

хід ще просто не стикався.

Вихід зі стану онтологічної провінційності Вацлав Гавел («Сила безсилих», 1978) пов'язував із фундаментальним екзистенційним вибором: «жити в правді»³⁷³. Провінційна свідомість завжди інтенціонально спрямована назовні, вона перманентно потребує легітимізації з боку уявного геополітичного чи культурного центру. Натомість суверенний суб'єкт покладає джерело легітимності в собі самому, самостійно артикулюючи критерії істини, добра і зла. Відмовляючись грати за правилами нав'язаної політичної чи епістемологічної ілюзії, українське суспільство трансформувалося з пасивної окраїни на епіцентр глобального ціннісного протистояння³⁷⁴.

373 У «Силі безсилих» Гавел аналізує механізм, завдяки якому посттоталітарні системи відтворюють себе не через відкритий терор, а через загальну участь своїх підданих у тому, що він називає «існуванням у брехні» — колективним виконанням згоди з системою, у чій засадничій твердженні ніхто приватно не вірить. Бакалійник, що вивішує гасло у вікні, не висловлює переконання; він декларує підкорення, і тим самим стає співучасником самовідтворення системи. Критичним актом — тим, що Гавел називає «існуванням у правді» — є не героїчний бунт, а відмова виконувати приписаний ритуал: екзистенційне рішення узгодити свої публічні дії з власним реальним сумлінням. Ця відмова, стверджує Гавел, є не просто особистим актом доброчесності; це політично вибуховий жест, бо він оголює порожнечу системи, чий авторитет тримається виключно на загальному підтриманні вистави. Паралель із геополітичною ситуацією колонізованого або провінційно підпорядкованого суспільства є точною: таке суспільство «існує у брехні» тією мірою, якою воно приймає визначення центру, згідно з яким воно є периферійним, вторинним і похідним, — і рішення жити в правді є водночас рішенням конституювати себе як суверенного суб'єкта, здатного артикулювати власні критерії легітимності. Див: Havel, V. (1985). *The power of the powerless*. In V. Havel et al., *The power of the powerless: Citizens against the state in Central-Eastern Europe* (J. Keane, Ed., pp. 23–96). M. E. Sharpe. (Original work published 1978), pp. 36–44, 56–62.

374 Аналіз Плейса та Еверетта щодо еволюції мовної політики України демонструє, як трансформація від колоніально підпорядкованого суспільства до суверенного епістемологічного суб'єкта відбувається не через одиничний революційний розрив, а через кумулятивне утвердження самовизначених критеріїв легітимності. Ліберальні зусилля 1990-х і 2000-х років зберігали структурну асиметрію суспільства, яке шукало

Філософ Володимир Єрмоленко зазначає, що Україна остаточно долає статус об'єкта, перестаючи бути простором для нерелексивної адаптації чужих інституційних моделей. Вона перетворюється на глобальну епістемологічну лабораторію. Унікальний досвід безперервності освітнього процесу під загрозою балістичних ударів, релокації цілих університетських комплексів зі збереженням їхньої інституційної цілісності, симбіоз академічного навчання з розробкою інноваційних мілітарних технологій безпосередньо в аудиторіях — усе це формує принципово новий феномен педагогіки життєстійкості (*pedagogy of resilience*)³⁷⁵.

зовнішнього підтвердження для своїх культурних і мовних виборів — динаміку, яку автори простежують через послідовні законодавчі рамки, що були радше реактивними, ніж конститутивними. Вирішальний зсув, задокументований авторами в період після Євромайдану, — це перехід від політики пристосування до політики самоавторизації: твердження про те, що українське суспільство само визначає умови свого мовного, культурного та політичного порядку, не потребує схвалення жодного зовнішнього центру. Цей зсув — від провінційного пошуку легітимності до суверенного самообґрунтування — є саме тим, що «існування в правді» Гавела позначає на екзистенційному рівні: відмова виконувати брехню про те, що власні критерії добра є якось менш легітимними, ніж ті, що нав'язані ззовні. Див: Place, J., & Everett, J. (2025). Ukraine, language policies and liberalism: A mixed second act. *Studies in East European Thought*, 77(2), 275–296. <https://doi.org/10.1007/s11212-023-09612-3>, pp. 283–287.

³⁷⁵ Блащик та колеги, аналізуючи досвід студентів Львівського університету під час воєнної екзаменаційної сесії 2022–2023 рр., документують виникнення того, що вони називають «спільною стійкістю» — якісно нового інституційного феномену, при якому освітня безперервність в умовах екстремальних несприятливих обставин підтримується не лише через низхідні адміністративні процедури, а через динамічну взаємодію між інституційними рамками та ініціативами знизу — з боку студентів і викладачів. Дослідження документує специфічну форму «накопиченої несприятливості» — одночасний тиск воєнних збоїв (сигнали повітряної тривоги, відключення електроенергії, примусові евакуації до укриттів під час іспитів) і звичайних академічних вимог, — у рамках якої українська вища освіта виробила практичні механізми підтримки педагогічної функції, що не мають аналогів у нормативних західних моделях антикризового управління. Двадцять дев'ять закладів вищої освіти були примусово релоковані з окупованих або прифронтових територій зі збереженням своєї інституційної цілісності; цей безпрецедентний емпіричний матеріал, як зазначають автори, формує окремий внесок України у глобальні дослідження вищої освіти — такий, що не може бути виведений із

«Ми долаємо комплекси жертви та безсилля. З'являється розуміння, що ми можемо атакувати, контратакувати, бути сильними, перемагати. Ми цікаві та важливі для світу. Тобто ми поступово знаходимо свою суб'єктність і показуємо, що хід історії залежить від дій українців. [...] Україна стає центром, принаймні Східної Європи. [...] У нас велика місія — сказати світу те, чого він ще про себе не знає, змусити його переосмислити щось».³⁷⁶

Деколонізація не вичерпується актом просторового очищення від символів імперії; її істинне завершення маркується радикальною зміною епістемологічної оптики³⁷⁷. Центр

західної літератури з антикризового управління, а вимагає самостійної концептуалізації як модель освітньої стійкості в умовах екзистенційної загрози. Див: Błaszczuk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovsky, Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2025). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War — a perspective from Lviv University students. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z>

³⁷⁶ Ермоленко, В. (2022, 21 квітня). Україна майбутнього схожа на ранню Америку. *Forbes Ukraine*. <https://forbes.ua/lifestyle/ukraina-maybutnogo-skhozha-na-rannyu-ameriku-filosof-volodimir-ermolenko-pro-te-yak-ukraintsi-zminyuyut-khid-istorii-ta-formuyut-vlasni-tsinnosti-21042022-5579>

³⁷⁷ Етичний аналіз Еммертон міжнародної освітньої політики в зонах конфліктів встановлює нормативну рамку, в якій воєнний педагогічний досвід України набуває свого глобального значення. Вона стверджує, що домінуючі західні рамки «освіти в надзвичайних ситуаціях» концептуалізують суспільства, постраждалі від конфліктів, насамперед як реципієнтів гуманітарної допомоги — пасивних об'єктів міжнародного втручання, а не агентів, здатних продукувати оригінальне педагогічне знання. Критична реверсія, яку здійснює Україна, полягає саме в переході від цієї позиції пасивності до епістемічної агентності: продукуванні справді нового корпусу практично обґрунтованого знання про освітню стійкість, гідність і безперервність навчання в умовах екзистенційної загрози — знання, яке не лише не вміщується в нормативних рамках Заходу, а й не мало для нього емпіричної бази для появи. Рамка Еммертон підказує,

буття більше не географізується координатами традиційних західних метрополій. Центр локалізується саме там, де суб'єкт бере на себе абсолютну екзистенційну відповідальність за світ. Коли український викладач здійснює освітній акт в умовах підземного укриття, він не відстає від своїх європейських колег, які перебувають у комфортних умовах стабільності. Він здійснює безпрецедентну роботу з утримання онтологічного горизонту смислу в ситуації колапсу. І саме в цей момент він утверджується як абсолютний суб'єкт, а його маргіналізований укриттям простір стає справжнім центром розгортання світової історії.

Краса шраму

Після проходження крізь досвід масштабної історичної катастрофи соціум неминуче стикається з непереборною спокусою тотальної просторової та темпоральної амнезії. Ця інтенція виявляється у прагненні до радикального косметичного маскуванню історії: архітектурного згладжування тріщин, гомогенізації травмованих ландшафтів та створення стерильних фасадів, які б повністю приховували лінії фронтального розламу та сліди мілітарного знищення³⁷⁸.

що ця епістемічна реверсія є не просто українською специфікою, а структурною можливістю для будь-якого суспільства, постраждалого від конфлікту, яке відмовляється від ролі об'єкта і претендує натомість на право теоретизувати власний досвід. Див: Emmerton, A. J. (2025). Hope, human dignity and education amidst conflict: An ethical analysis of international policy. *International Review of Education*, 71, 45–67. <https://doi.org/10.1007/s11159-025-10133-w>, pp. 48–54.

³⁷⁸ «Зникнення страху — дивний симптом війни. Байдужість до власної долі закріплюється в людині, й вона вирішує: що буде, те й буде!» (Курков А. Ю. Щоденник агресії / пер. з англ. Ю. В. Козлової. Харків : Фоліо, 2023. С. 132).

Така логіка є природним наслідком глибокого екзистенційного виснаження. Після тривалого перебування в режимі руйнації колективна свідомість прагне регресу до ілюзорної стабільності, вимагаючи абсолютної стерильності та стирання пам'яті про катастрофічний удар задля імітації початку з умовного «чистого аркуша». Проте в цьому акті інституційної та просторової амнезії прихована фундаментальна антропологічна загроза. Знищуючи матеріальні сліди розламу, суспільство водночас анігілює власний трагічний Досвід, знецінюючи ту екзистенційну та фізичну ціну, яка була сплачена за збереження суб'єктності.

Альтернативну епістемологічну оптику пропонує традиційна японська естетика, зокрема концепт *вабі-сабі* — феноменологія недосконалого, плинного та позначеного часом буття. Це філософія матеріальності, яка пройшла крізь складний життєвий цикл і не приховує своєї зношеності. Потемніла від часу дерев'яна структура, асиметрична керамічна форма чи стертий поколіннями камінь маніфестують автентичність. У цій парадигмі онтологічна недосконалість не підлягає маскуванню; вона інтегрується в саму сутність форми. Якщо індустріальний симулякр є структурно ідеальним, але екзистенційно мертвим, то деформований часом об'єкт зберігає статус живого. Філософи культури (як-от Леонард Корен) трактують *вабі-сабі* як спроможність досягати істинності у незавершеності, приймаючи фундаментальну крихкість світу. Український просторовий ландшафт сьогодні є абсолютним втіленням цієї естетики: у ньому відсутня штучна «гладкість», він є гранично справжнім саме тому, що кожна його координата позначена дотиком межового досвіду смерті.

Ця інтуїція знаходить своє найвище втілення у практи-

ці *кінцугі* — традиційному мистецтві реставрації пошкодженої кераміки. У разі руйнації цінного об'єкта майстер не намагався приховати факт його знищення через ілюзорне відновлення первинного стану. Навпаки, він здійснював акт підкреслення розламу, з'єднуючи уламки субстанцією, збагаченою золотим пилом. Тріщина набувала абсолютної видимості та символічної значущості. Вона артикулювала новий наратив: об'єкт зазнав руйнації, але зберіг свою цілісність через акт подолання розпаду. Цей жест містить глибоку філософську максиму, яку Нассім Талеб концептуалізує як антикрихкість: проходячи крізь травму, система не просто повертається до початкової рівноваги, а набуває нової, вищої форми унікальності.

Сучасний український ландшафт глибоко пошрамований: зруйнована логістична інфраструктура, спалені освітні інституції, понівечені аудиторії. У посткатастрофічний період неминуче постане запит на симулятивне відновлення — спробу реконструювати простір так, ніби історичний злам був лише прикрою статистичною аномалією.

Проте Ярослав Грицак у книзі «Ukraine: The Forging of a Nation» (2023) формулює принципово інший погляд на українську темпоральність. Він наголошує, що Україна є країною, яка не має «минулого золотого віку, до якого можна було б повернутися» — і тому єдина доступна їй стратегія полягає у постійному подоланні минулого. Грицак ставить своєю метою розкрити глибинні «причини стійкості України в глобальному контексті» — адже ця стійкість, відтворювана крізь епохи руйнування та відновлення, і є тим, що визначає специфіку українського історичного досвіду³⁷⁹.

379 Hrytsak, Y. (2023). *Ukraine: The Forging of a Nation*. Trans. D.

Тамара Гундорова («Постчорнобильська бібліотека», 2019) показує, що чорнобильський дискурс є одночасно пост-катастрофічним і посттравматичним — він «не просто слугує засобом обговорення сучасних подій, але й формує нові способи мислення». Відтак уся українська культура після Чорнобиля існує в принципово іншій системі — «після травми»: у стані, де повернення до докатастрофічної норми є епістемологічно неможливим³⁸⁰.

Філософ Володимир Єрмоленко слушно констатує, що досвід екстремального насильства формує радикально нову чутливість до крихкості буття:

«Я думаю, що зараз в Україні відбувається щось, на що ми повинні звернути увагу: цей досвід зіткнення з війною, крихкістю життя та смертю, який є дуже болісним, але водночас може стати джерелом мислення, літератури, поезії та мистецтва.»³⁸¹

Hoffmann. London: Sphere / New Haven: Yale University Press.

380 «Дуже важливо, що чорнобильський дискурс є одночасно посткатастрофічним і посттравматичним. Він не лише слугує засобом обговорення сучасності та реальних подій, а й формує нові способи мислення. <...> Уся українська література після Чорнобиля певним чином існує в епістемологічно новій системі: після травми». (Hundorova, T. (2019). *The Post-Chornobyl Library: Ukrainian Postmodernism of the 1990s*. Trans. S. Yakovenko. Boston: Academic Studies Press, p. 6.)

381 Yermolenko, V. (2024). Thinking in dark times: Life, death, and social solidarity. *Studia Philosophica Estonica*, 17, 45–53, p. 47. <https://ojs.utlib.ee/index.php/spe/article/view/24400>

Суспільство безповоротно втрачає ілюзію лінійного, безперервного та захищеного прогресу. Усвідомлення того, що реальність будь-якої миті може зазнати розламу, неминуче трансформує самі засади естетичного сприйняття простору. Архітектурна споруда, позначена слідами мілітарного ураження, легітимізується як невідчужуваний текст міської історії. Освітня інституція, яка зберегла свою функціональність попри досвід окупації, набуває незрівнянно більшої онтологічної ваги, аніж новостворена архітектурна форма, позбавлена історичної пам'яті.

Розглянемо феноменологію відновлення пошкодженого освітнього простору. Парадигма просторової амнезії диктує необхідність ідеального тинькування та гомогенного фарбування стін, маскуючи сам факт втручання руйнівної сили. Натомість парадигма кінцугі вимагає інституалізації цього сліду: збереження експонованої тріщини, консервації фрагмента обпаленої цегли чи інкорпорації уламка снаряда в простір холу під захисним склом. Це не є актом естетизації страждання чи формування культу віктимності. Це акт чесного епістемологічного визнання: континуальність життя зберігається виключно завдяки пам'яті про пережитий удар. Тілесний контакт наступних поколінь із цим матеріальним свідченням має артикулювати ключовий смисл: цей просторовий та соціальний світ зберіг свою цілісність лише тому, що був утриманий суб'єктом опору.

Сучасна Україна генерує принципово нову культуру життєстійкості. Як зазначає історик Сергій Плохій, досвід збройного протистояння каталізує формування надпотужних горизонтальних соціальних зв'язків:

«Уперше з моменту закінчення Другої світової війни велика європейська держава пішла війною на слабшого сусіда й анексувала частину території незалежної держави <...> Незалежно від результатів нинішньої української кризи, від її розв'язання залежить не тільки майбутнє України, а й майбутнє відносин між Сходом і Заходом Європи — Росією та Європейським Союзом — а отже, майбутнє Європи загалом»³⁸².

Колективна солідарність виникає не як реакція ігнорування травми, а як її безпосередній наслідок. Екзистенційні та просторові тріщини суспільства заповнюються символічним золотом взаємної емпатії та допомоги.

Педагогічна практика в умовах після-травми не може і не повинна прагнути до реставрації довоєнної норми — повернення до стерильної аудиторної рутини, ніби розлам не відбувся. Викладач, який здійснює освітній акт у просторі, що зберіг на собі сліди руйнування, і студент, чия біографія незворотно розсічена лінією 24 лютого, разом реалізують саму логіку кінцугі: вони з'єднують уламки досвіду не через їх приховування, а через усвідомлене утримання розламу у видимості. Саме ця спільна присутність у пошрамованому просторі — не попри травму, а крізь неї — і є тим золотим швом, що скріплює освітню спільноту. Як точно фіксує учасниця цих подій: «Змінилася тканина всього. Відчуваю, що ця реальність тримається купи лише завдяки простим словам та жестам»³⁸³. Ці прості слова і жести — питання викладача,

382 Плохій С. Брама Європи; пер. з англ. Р. Клочка. Харків : КСД, 2016. С. 468.

383 Ірина Славінська, щоденник «Довгий список, від якого болить

відповідь студента, спільне мовчання над текстом в укритті — і є тією мінімальною, але абсолютно необхідною золотою речовиною, яка не дає реальності розсипатися на окремі уламки безглуздя. Педагогіка після катастрофи є не відновленням втраченого, а народженням принципово нової форми — міцнішої саме там, де вона була зламана.

Саме тому оновлений український ландшафт не може і не повинен бути ідеально згладженим. Його шорсткість та пошрамованість є об'єктивною даністю, позбавленою будь-якої ганебності. Шрам функціонує як беззаперечний доказ того, що процес загоєння відбувся, постаючи своєрідним тілесним та архітектурним дипломом, який засвідчує факт виживання. Урбаністичні та академічні простори збережуть на собі стигмати цього межового досвіду. Проте ці маркування не будуть зведені до статусу пасивних нагадувань про колективний біль; вони функціонуватимуть як золоті шви, що фіксують та утримують онтологічну форму нації. Споглядаючи відновлений освітній ландшафт крізь оптику кінцугі, ми осягатимемо не просто реконструйовану матерію, а живу пульсацію Історії. Цей простір буде позбавлений пластикової стерильності; він постане як складна топологія подоланих розламів, інтегрована в єдину цілісність енергією людської суб'єктності та стійкості.

Висновки розділу

Узагальнюючи архітектоніку цього розділу, можна стверджувати, що освітній ландшафт функціонує не лише як сукупність інституцій, а як простір, у якому відтворюються або

руйнуються умови для суб'єктної участі людини у спільному житті. Оскільки дослідження має теоретично-філософський характер, наведені висновки слід розуміти як концептуальні гіпотези, вмотивовані аналізом філософських і культурних джерел, а не як емпірично верифіковані узагальнення.

Дестабілізуючий фактор	Освітня відповідь	Теоретична підстава
Війна та фізичне руйнування освітнього простору	Укриття як простір продовження навчання	Феноменологія кінцугі: освітній акт в укритті як утримання онтологічного горизонту смислу
Алгоритмічна медіація досвіду	Практики критичного мислення та рефлексії	Критика датаїзму (Харарі): алгоритм сліпий до «екзистенційного духу» — рефлексія як його протизава
Колоніальні структури знання	Мова як інструмент епістемічної автономії	Аналіз лінгвістичної емансипації через Шевельова, Нгуґі, Фрікер; українська мова як подолання «несправедливості свідчення»
Ринкова редукція освіти до послуги	Освітня спільнота як простір солідарності	Гіпотеза з застереженням: спільнота може відтворювати ієрархії; в розділі обґрунтована через логіку горизонтальних зв'язків (Плохій), але не розгорнута критично
Історична травма та соціальний розрив	Пам'ять як форма культурної інтеграції	Ассман (архів vs канон), Гундорова (посттравматична культура), Грицак (стійкість як темпоральна стратегія); з застереженням: пам'ять інтегрує лише за умови рефлексивності.

Таб. 4. Відповідність між ключовими викликами сучасного освітнього ландшафту та формами освітньої відповіді.

У граничних ситуаціях — збройного конфлікту, колоніального тиску на культуру знання, ринкової інструменталізації освіти чи алгоритмічної медіації досвіду — навчальні практики можуть набувати функції відновлення зв'язності між фрагментованими просторами досвіду. Спираючись на аналіз філософії кінцугі та концепції антикрихкості (Талеб), на розрізнення архіву і канону (Ассман), на феноменологію епістемічної несправедливості (Фрікер) та на логіку інтерсуб'єктивних символічних реальностей (Харарі, Касторіадіс), цей розділ пропонує розуміти освіту як культурну практику, що створює умови для спільної присутності та смислотворення навіть за відсутності стабільних інституційних форм.

Наведена таблиця не є переліком доведених залежностей — вона концептуальна карта, що резюмує логіку розділу. Більшість зв'язків між викликами та освітніми відповідями обґрунтована через аналіз філософських, культурологічних і лінгвістичних джерел.

Аналіз мови спирається на розгорнуту теоретичну лінію від Шевельова і Нгуґі до Фрікер, яка демонструє, як лінгвістична депривація функціонує як інструмент епістемічного контролю — і як її подолання відновлює суб'єктність. Зв'язок між травмою і пам'яттю обґрунтований через Ассман, Гундорову і Грицака, хоча з необхідним застереженням: пам'ять інтегрує лише тоді, коли включена в рефлексивні практики, а не зведена до меморіального ритуалу. Зв'язок між війною і практикою укриття як освітнього простору — найбільш феноменологічно конкретний: він описаний через логіку кінцугі та педагогіки після-травми як утримання смислу в ситуації колапсу.

З урахуванням цих відмінностей освіта постає в цьому дослідженні не як готовий механізм розв'язання соціальних криз, а як практика, що за певних умов здатна утримувати

онтологічний горизонт смислу — в пошрамованому просторі, крізь травму. Ця здатність не є автоматичною, вона залежить від конкретних інституційних, культурних і суб'єктних обставин, дослідження яких виходить за межі цієї роботи і становить завдання для подальших студій.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Підсумовувати шістнадцять розділів книги — означає не повторити сказане, а дати сказаному осісти. Висновок у філософському письмі не є ні резюме, ні переліком результатів: він є запізнілою подією сенсу, що стає можливою лише тоді, коли окремі лінії аналізу вже пройдені до кінця і між ними встигла утворитися та особлива напруга, яку неможливо сформулювати заздалегідь. Саме тому цей текст не йде слідом за книгою, він іде від неї — у той проміжок, де шістнадцять окремих концептуальних фігур починають відгукуватися одна на одну й утворювати спільне поле, ширше за суму їхніх часткових значень. У цьому полі понтифік першого розділу впізнає себе в палімпсесті п'ятнадцятого, проміжок між стимулом і реакцією з одинадцятого розділу знаходить свого родича у зазорі, який алгоритм ліквідує в дванадцятому, а різновікова республіка двору з восьмого розділу виявляється відлунням античної пайдейї з третього. Філософія освіти, якщо вона справді є філософією, а не методикою, працює саме в цьому полі резонансів, а не в упорядкованих таксономіях навчальних планів. Тому висновки, які пропонуються нижче, слід читати не як шістнадцять окремих тверджень, а як одну тривалу фразу, розбиту на шістнадцять вдихів, кожен із них коротший за розділ, до якого належить, але всі разом вони тримають ту саму форму — форму думки, що наважується промовити про освіту.

Перший розділ виконує гермевтичну роботу нульового кілометра: він повертає поняття «освітнього ландшафту», сформульоване в тепличній тиші 2016 року, у простір, де це поняття мусить заново скласти іспит на право існування. Аналіз чотирьох конститутивних вимірів ландшафту — пластичності, вітальності, просторовості та семантичності — виявляє, що за десятиріччя кожен із них зазнав інверсії: пластичність як чеснота перетворилася на симптом розпа-

ду, вітальність як капітал звелася до *nuda vita*, просторовість втратила пафос непорушності, а семантичність обернулася інфляцією симулякрів. До цієї статичної четвірки вдирається п'ятий, непроханий гість — час, який, говорячи мовою Гамлета, «вийшов із суглобів», розірвавши лінійну темпоральність «відкладеного життя» на гетерохронію тривоги і відбоїв. Саме в цьому розриві з'являється понтифік — не метафора, а аналітична фігура суб'єкта, що утримує медіацію між простором, спільнотою та сенсом там, де інституційні рамки призупинено або зруйновано. Топологічна, етична й герменевтична функції понтифіка, виведені з діалогу з Левінасом і римською традицією, дозволяють перевизначити освіту як архітектуру переходів, а не систему сталих структур. Розділ закладає каркас усієї монографії: освітній ландшафт — це не карта, а топологія розриву, і його осмислення вимагає не ностальгії за втраченою стабільністю, а мужності мислити в умовах, коли старі карти згоріли.

Другий розділ виводить проблематику освіти з педагогічного реєстру в реєстр філософської антропології, показуючи, що епістемічний розлом сучасності — не технічна вада цифрової інфраструктури, а симптом онтологічної кризи людської здатності мислити. Звернення до концепту неотенії окреслює тонкий прошарок льоду, на якому тримається цивілізаційна форма: культура виникає як «зовнішня матка», що добудовує незавершеного біологічного примата, але саме ця пластичність робить людину нестримно вразливою до токсичного наповнення протезів — що засвідчує трагічний приклад російської школи, яка, не трансформувавши внутрішнього шимпанзе, вклала йому в руки автомат. На цьому тлі Нексус — цифрова мережа як новий абсолют — постає спокусою аутсорсингу самого акту мислення. Картезіанське *Cogito*, здобуте в битві з демоном сумніву, витіснене імпе-

ративом Google it, а датаїзм пропонує фаустівський торг, у якому Мефістофель носить худі і кросівки. Досвід української відмови від ймовірнісного прогнозу поразки через 96 годин переформатовує арендтівське поняття natality як здатності до вчинку, який не виводиться з минулого. Завершальний концепт епістемології блекауту закріплює аксіологічну ієрархію: внутрішнє знання над доступом, судження над оптимізацією, стійкість над ефективністю — повертаючи освіті її первинну функцію як мистецтва генерувати світло зсередини, коли всі зовнішні сонця згасли.

Третій розділ демонструє, що античний освітній ландшафт — це не музейний експонат, з якого можна дистильовано запозичувати «добрі практики», а архетипна матриця, в якій уперше проблематизовано співвідношення тіла, слова й поліса у виробництві суб'єкта. Полярність Спарти і Афін, яку Геракліт наперед легітимізував концептом *polemos*, окреслює два біополітичні проекти: спартанська агоге розчиняє індивіда у функції живого щита, тоді як афінський агон тримається на ризику слова, яке не страхує від охлократії без етичного запобіжника. Платон і Арістотель, намагаючись примирити ці полюси в інженерному проекті пайдейї, натрапляють на межу: досконала статуя держави завжди мертва. Розгорнутий аналіз протистояння Сократа й софістів — через парадокс Евтила, епізод із Феодотою і протокол Трьох Сит — засвідчує первинний історичний вибір між освітою як технологією транзакційної успішності та освітою як практикою самопізнання, вибір, що відновлюється у сучасному конфлікті експертності та критичного мислення. Платонівська печера з її травматичним *regiōdōgē*, арістотелівська класифікація як санітарна робота розуму і стоїчна внутрішня цитадель формують трьохтактну архітектуру античної відповіді на хаос: розворот душі, впорядкування сві-

ту, витримка перед руїною. Український урок цього розділу є несентиментальним: чистий логос без меча беззахисний, а щит без логосу стає стіною в'язниці, і тому мистецтво сучасної пайдейї — це мистецтво парадоксального виховання громадянина-солдата, здатного тримати стрій, розуміючи заради чого.

Четвертий розділ реконструює три рівні народження європейської освітньої модерності — *civitas*, *universitas* та галактики Гутенберга — показуючи, що кожна з них створює свій тип суб'єктивності через трансформацію самої матеріальності знання. Середньовічне місто, услід за Зіммелем і де Серто, постає не як декорація, а як онтологічний розрив, що запроваджує лінійну темпоральність, цинічну раціональність городянина та фігуру ваганта — першого європейця, який живе у міжсвітті схоли і таверни, зшиваючи міста мережею своїх дірявих черевиків і перетворюючи офіційну граматику вулиць на живу мову тактик. Університет як *universitas magistrorum et scholarium* виникає не як будівля, а як юридична особа-цех, вибореність автономії якого засвідчує інструмент *cessatio*, а схоластичний *disputatio*, за Саузерном, будує собор зі слів, де кожен *sic* врівноважується *non*, і саме ця архітектура напруги стає першою моделлю публічного виробництва істини. Гутенбергів верстат, описаний через Маклюена, Ейзенштейн і Андерсона, здійснює найглибшу зі змін — перепрошиває саму фізіологію мислення, витісняючи сферичність усної культури лінійністю Ока, стандартизуючи текст як умову накопичувальної науки й породжуючи «Типографську людину» разом з її супутниками — друкованим капіталізмом і уявленими спільнотами. Розділ закінчується гіркою антропологічною лінійкою: рукопис створив монаха, друк — громадянина, екран — користувача, і в цій зміні медіа-форм ідеться не про інструменти, а про іс-

торичні типи душі. Книга була останнім притулком самоти як повноти; екран — місце, де людина самотня серед мільярдів.

П'ятий розділ тематизує Ренесанс не як естетичний епізод історії мистецтва, а як антропологічний переворот, у якому людина вперше переосмислюється не як готовий витвір *creationis*, а як відкрита вакансія, як джокер у колоді буття. Промова Піко делла Мірандоли про гідність людини, прочитана в діалозі з Касіерером, Буркгардтом і Грінблатом, фіксує момент, коли онтологічна невизначеність стає підставою людської гідності, а самоконструювання (*self-fashioning*) — програмою освіти. Леонардо виявляє зворотний бік цього проекту: знання як активне бачення (*saper vedere*), де око стає інструментом влади, а тіло — мірою гармонії, доводить радикальну єдність Ренесансу як проекту *Uomo Universale*, що сьогодні служить гірким докором нашій фаховій спеціалізації, яка виробляє, за Вебером, «фахівців без духу». Монтень завершує ренесансний винахід суб'єкта жестом, протилежним героїзмові титана: він перетворює власне «я» на піддослідного кролика і впроваджує жанр *essai* як форму незавершеної думки, що мислить у такт крихкості тіла і мінливості настроїв. Декарт і Спіноза у другому такті розділу здійснюють велике обнулення XVII століття: *Cogito* встановлює епістемічну самотність як вихідну точку знання, а геометрична етика Спінози переозначає свободу як усвідомлену необхідність, задаючи програму інтелектуального самовизволення. Єдина лінія від Піко до Спінози — це маніфест розуму, який наважився мислити сам: людина отримує мармур власної свободи, і лише від її різця залежить, що вийде з цієї брили, Давид чи купа щебеню.

Шостий розділ розгортає Просвітництво не як хронологічний період, а як етос — перманентну критичну позицію, яка, за пізнішим прочитанням Фуко, ніколи не завершується.

ся. Кантівський імператив *sapere aude*, описаний через діагноз *Unmündigkeit* як стану добровільного неповноліття, встановлює моральну вимогу автономії, розрізняючи приватний і публічний ужиток розуму як дві різні граматики участі у світі. Локківська *tabula rasa*, прочитана через «Думки про виховання» та проекцію на Фуко, фіксує педагогічний оптимізм модерну — віру в те, що якщо доля не записана на небесах, вона пишеться на землі, — але водночас розкриває тень цього оптимізму: чиста дошка є ідеальною поверхнею для напису «власність держави», і відсутність внутрішнього ядра суб'єкта робить його відкритим для мікротехнологій нормалізації. «Еміль» Русо, Енциклопедія Дідро з її підривною технікою *genvoi* та інфраструктура салону і кав'ярні, проаналізована через Габермаса, Сеннета і Ландеса, показують інституційне тіло цього бунту: знання зривається з кафедри, входить у місто і перетворюється на публічну сферу — простір, де народжується громадська думка як нова політична сила. Козеллеківське застереження про моральну безвідповідальність салонної критики, що в 1789 році вибухнула гільйотиною, і контр-критика Негта й Клюге, які нагадують про виключення жінок, робітників і бідних з цієї «універсальної» сфери, не скасовують, а лише коригують наслідок: Просвітництво залишається відкритим завданням, а *sapere aude* — імперативом, що не втрачає актуальності, бо опікунство ніколи не зникає — воно лише міняє форми, і сьогодні його обличчя є алгоритм і стрічка новин.

Сьомий розділ простежує, як Просвітництво, намагаючись масштабувати автономний розум на мільйони, породжує Велику Машину Модерну — дидактичний конвеєр Коменського, дисциплінарну архітектуру Фуко, національну фабрику Фіхте й кінцеву редукцію суб'єкта до *Homo oeconomicus*. Коменського *Didactica Magna*, прочитана не кризь комлімен-

тарну призму «батька педагогіки», а крізь оптику Мамфорда і Тоффлера, виявляється ґрунтовною технологізацією навчання за логікою друкарського верстата: клас — сортування сировини за роком випуску, урок — нарізка часу, підручник — матриця, учитель — оператор, а прихований навчальний план виробляє пунктуальність, послух і механічну працю, тобто габітус фабричного робітника. Гумбольдтова спроба врятувати мислення від індустріалізації через університет як храм науки і самотності та його *Bildung* як єдність дослідження і викладання постає героїчною, але завжди крихкою камерою тиші всередині зубців машини. Розбір фіхтевської «промови до німецької нації», аналіз селян-у-французів Вебера та українська траєкторія Драгоманова—Франка—Донцова показують Нації-Фабрику як обопільноважливий, але небезпечний механізм: школа завжди стоїть на тонкій межі між вихованням громадянина та виробництвом солдата-зомбі. Фінал розділу фіксує завершення цієї траєкторії в неоліберальному Номо оекономікус, підприємці самого себе у Фуко, та в цинічній формулі людського капіталу Беккера — з її прокляттям 80/20, яке, застосоване до культури, здійснює її духовну лоботомію. Висновок несентиментально-жорсткий: там, де освіта стає ринком, людина перестає бути метою і стає засобом, а засоби, як відомо, мають одну долю — їх спалюють у топці.

Восьмий розділ реконструює втрачений феноменологічний ландшафт доекранного дитинства як онтологічно повноцінний простір, без якого сама категорія дитинства семантично порожніє. Двір — у прочитанні через Гайдта, Грея та ключ на шиї як символ автономії — постає не ідилією, а територією, де дитина вперше виходить з-під батьківського нагляду в зону, що не належить ні поліції, ні дорослим, а гравцям; це магічне коло Гейзінґи, у якому гра, первинна за

культуру, виробляє *phronesis* — практичну мудрість тримати слово, швидко бігати і терпіти біль. Перехідний простір Віннікотта, «категоризація ризикованої гри» Сандсетер і концепт «очей на вулиці» Джейкобс спільно окреслюють архітектуру двору як простору, де відсутність наглядача є умовою народження *Self*, де ризик є еволюційною потребою, а неформальний нагляд сусідів захищає, не контролюючи. Голдінгівське застереження про дитячу жорстокість утримує цю конструкцію від ідеалізації: двір був одночасно школою свободи і школою болю, і саме в цій напрузі формувалася перша політична освіта — здатність дати здачі рівному, який може бути жорстоким. Паралельний аналіз різновікової республіки показує топологічну помилку модерної школи: теорія зони найближчого розвитку Виготського, перенесена в індустріальну архітектуру річних класів, віддала монополію на «іншого» вчителю й обрізала горизонтальні зв'язки, тоді як двір, цехи Рогофф і Монтессорі трирічні цикли відновлюють природний градієнт навчання. Культура ризику, нудьга як двигун креативності й палиця як об'єкт Шредінгера формують єдину онтологічну вимогу: інтелект починається там, де тіло ризикує, а світ без тертя — це світ, у якому неможливо послизнутися, а отже, неможливо й відштовхнутися, щоб зробити крок.

Дев'ятий розділ ставить діагноз тихої колонізації, яка — на відміну від колонізації імперської — розпочинається не з вторгнення флоту, а з фронтальної камери й безкоштовного Wi-Fi, і завершується між 2010 і 2015 роками як Велике Перепрошивання самого способу буття дитиною. Спираючись на статистичну кореляцію, яку встановлює Гайдт разом з Твенге, розділ інтерпретує різкий вертикальний підйом кривих депресії, тривожності й самоушкоджень не як моральну панику старшого покоління, а як біологічний маркер зміни еко-

системи виду *Homo sapiens*, проведеної без жодного тесту на безпеку. Поворот камери на 180 градусів — від світу до Тебе — змінює онтологічний статус фотографії: з інструмента пам'яті вона стає інструментом ідентичності, перетворюючи життя на 24/7-перформанс, у якому дзеркало з казки про Білосніжку розмножилося в мільярд дзеркал Instagram. Аналіз наглядового капіталізму Зубофф, нейропластичних мілін Карра, ящика Скіннера в архітектурі Pull-to-refresh та моделі Hook Еяля доводить, що смартфон — не пасивний інструмент, а активний агент колонізації внутрішнього часу, ми ж у цій конструкції є не користувачами, а паливом. Філософські імплікації розгортаються через Теркл, Рікера, Рашкофа, Стіглера і Хана: фрагментація 15-секундними кліпами розриває наративну нитку, на якій тримається Я; коротке замикання медіа розбиває передачу досвіду між поколіннями; синхронізована самотність челенджів підмінляє колективізм дезіндивідуацією. Але висновок не є фаталістичним: нейропластичність працює в обидва боки, і ренесанс повільності — довгі подкасти, цифровий детокс, мода на вініл — свідчить про антропологічний голод за тривалістю, який освіта мусить легітимізувати як етичну категорію.

Десятий розділ постулює категорію war-based childhood як автономний феномен, що не зводиться ані до ностальгійного двору доекранної епохи, ані до алгоритмічно колонізованого phone-based дитинства, а накладається на них як третій, надзвичайний режим — режим, у якому екзистенційна загроза модифікує саму матеріальність навчального простору. Феноменологія укриття, описана як бетонна матка, повертає в освіту вимір тілесності й тактильності, який цифрова епоха встигла стерти: страх об'єднує, неможливість повністю заховатися в телефон стає умовою вимушеної соціалізації, а простір без вікон відновлює первинну обов'яз-

ковість спільної присутності. Сирена як саундтрек повсякдення нав'язує нервовій системі режим гіперпильності й переривань, руйнуючи всі лінійні тривалості — уроку, сну, гри, — і перетворюючи життя на очікування удару. Парадокс гібридного екрана демонструє етично навантажену діалектику технології: смартфон, який у попередньому розділі критикувався як колонізатор уваги, на війні перетворюється на інструмент виживання, ниточку зв'язку з батьками на фронті та каналом повідомлень про життя і смерть. Концепт дорослих мимоволі фіксує травматичну інверсію руссоїстського повільного дитинства: десятирічні, які збирають на дрони і розрізняють звуки Шахедів і ППО, набувають неприродної мудрості, що не вміщується в жодний педагогічний календар. Завершальна рамка Kintsugi Generation пропонує нересантиментальну інтерпретацію: покоління війни не є втраченим, воно є поколінням золотих швів, що формує резильєнтність нового типу, недосяжну для «сніжинок» Заходу, — але лише за умови, що ми дамо йому інструменти для опрацювання травми, а не залишимо наодинці з її мовчазною присутністю.

Одинадцятий розділ здійснює центральний поворот монографії від діагнозу до конструктивної позиції, повертаючи в освіту категорію суб'єкта в радикальному, арендівсько-франклівському значенні — як того, хто здатен на вчинок, що не виводиться з минулого. Діалектика амігдали й кори, проведена через двосистемну модель Канемана та критику бестселерного культу Atomic Habits, доводить, що звичка є необхідною, але недостатньою базою освіти: війна як краш-тест рутини оголює межу, за якою автоматизована поведінка перетворюється на пастку, і на сцену виходить здатність перемикатися — тобто сказати власній амігдалі «я тебе чую, але керую зараз я». Франклова формула проміж-

ку між стимулом і реакцією, посилена міфологемою кінцевого жесту Люка Скайвокера, який вимикає меч, переозначає свободу не як відсутність тиску, а як здатність перервати автоматичну реакцію у вирішальну мить — і саме цей проміжок є антропологічним ядром, яке освіта має не оптимізувати, а розширювати. Критика лерніфікації в термінах Бієсти демонтує сервісну модель університету як торгового автомата, відновлюючи студента як фаната, а не клієнта, і викладача як носія дисципліни смислу, а не постачальника learning outcomes. Розгортання педагогіки присутності через Левінаса, Гумбрехта, Бубера і Бадью виводить критику Zoom-культури на онтологічний рівень: екран передає meaning effects, але фільтрує presence effects, а обличчя Іншого не є функцією пікселів. Фінал розділу — «ждедай повертається» — синтезує попередні лінії: суб'єкт є тим, хто володіє потенцією-не, хто лишається вірним події, хто має силу сказати «ні» амігдалі, ринку й алгоритму, і тому освіта в час війни і цифрового шуму не може обіцяти ані безпеки, ані успіху, а лише одне — простір для вчинку.

Дванадцятий розділ проблематизує стандартну педагогічну мантру learning by doing у момент, коли doing здійснює алгоритм: ми отримуємо learning by nothing, ілюзію компетентності, в якій штанга піднята роботом, а біцепс людини залишається атрофічним. Прагматизм Дьюї, повернений до своїх витоків, постає не як методичний оптимізм, а як філософія зламанної рутини: мислення живе виключно в зазорі між питанням і відповіддю, і саме цей дорогоцінний зазор штучний інтелект ліквідує з гігієнічною ефективністю своєю frictionless-обіцянкою. Кроуфордова теза про опір матеріалу, Дрейфусове попередження про симуляцію правильності без переживання ризику та нова формула Карпа про skill fade у «скляній клітці» разом переформу-

льовують пролетаризацію розуму Стіглера: ткач XIX століття віддав навички верстату, мислитель XXI століття віддає знання алгоритму, і різниця лише в тому, що сьогодні цей обмін відбувається радісно і під соусом зручності. Водночас розділ не впадає в люддитську риторичку, а пропонує модель кентавра, у якій людина зберігає за собою судження, вибір і відповідальність, делегуючи машині рутину — з дисциплінарним застереженням Вінера, що машини можуть дати відповідь, але не можуть поставити запитання. Висновок розгортається у візії університету резонансу: якщо інформація стала повітрям, то кампус перетворюється з сховища знань на генератор колективного збудження (Коллінз), на «третє місце» Ольденбурга, на плем'я 1000 справжніх фанатів Келлі, а викладач — на куратора вайбу, педагогічний такт якого поки що залишається недосяжним для алгоритму. Постгумбольдтівський університет постає елітним клубом не за ознакою грошей, а за ознакою здатності до присутності — простором для тих, хто вибирає незручність зіткнення з живим Іншим замість гладенької ефективності онлайн-сертифіката.

Тринадцятий розділ емпірично верифікує центральну тезу монографії, повертаючи нормативну філософію освіти до її першоджерела — живих голосів студентів, аспірантів і викладачів, — і демонструючи, що на лінії зіткнення людського і машинного розуму спонтанно формується антропологічний кордон, чотири bastiони якого респонденти вибудовують інтуїтивно, на рівні інстинкту самозбереження. Перший bastiон — феноменологія помилки — перевертає стандартну ієрархію: граматичні неточності, суржик, стилістична шорсткість інтерпретуються не як вади, а як маркери ідентичності, відбитки пальців людського тексту, а злам стандарту постає точкою народження науки, яку ал-

горитм принципово не здатен ініціювати. Другий бастіон — епістемологія насолоди — проводить чітку межу між делегованою рутинною обробки даних та недеlegation sense-making, обороняючи когнітивний драйв і право на інтелектуальний оргазм моменту «Єврики» як форми присвоєння власного розуму. Третій бастіон — Тест Тюрінга XXI століття — переозначає парадигму довіри: ми більше віримо тексту, який містить сумнів і рефлексію, ніж ідеально гладкій самовпевненості алгоритму, а бахтінська адресність, спрямованість слова до конкретного Ти, повертається як онтологічна умова сенсу. Четвертий бастіон — страх атрофії інтелектуального м'яза та пропозиція моделі ШІ як спаринг-партнера — знімає хибну альтернативу «людина проти машини», пропонуючи еволюційну аналогію з автомобілем, який збільшив швидкість, але не скасував обов'язку обирати маршрут. Синтез цих чотирьох ліній формує маніфест нового гуманізму: освіта майбутнього не має змагатися з алгоритмами у швидкості, це наперед програна битва; вона має культивувати критичний сумнів, етичну відповідальність вибору й здатність до парадоксального мислення — саме ті властивості, які самі студенти визначають як недеlegation.

Чотирнадцятий розділ виконує археологічну роботу оголення політичного коду простору, який звично сприймається як нейтральний контейнер навчання. Уявний експеримент майбутнього антрополога, що розкопує типову аудиторію XXI століття, є не літературним прийомом, а методологічним жестом: він виявляє, що ряди парт — це лінії контролю, кафедра — геометрія авторитету, дзвінок — метроном дисципліни, а вся конструкція спроектована не для передачі знання, а для виробництва покірної поведінки. Історія Дьюї й чавунних парт, пригвинчених до підлоги, встановлює теорему про те, що меблі є прихованим навчальним

планом: доки клас сконструйований для слухання, а не для роботи, будь-які реформи активного навчання розбиваються об чавунну реальність. Аналітичний каркас розділу — Фрейре з банківською моделлю, Жиру з *hidden curriculum*, Фуко з паноптичним рядним контролем і Лефевр з виробництвом простору — демонструє, що школа одного походження з казармою, лікарнею і в'язницею, і її справжній предмет — не математика, а керованість. Концепт Малагуцці про середовище як третього вчителя та революційна пропозиція белл гукс про переставляння меблів як перший політичний акт вводять у розділ практичну програму: коло руйнує ієрархію, бо в колі немає центру, і саме тому влада його боїться. Друга лінія розділу — дата-колоніалізм Колдрі й Мехіаса, цифрова праця Казіллі, атлас ШІ Кроуфорд — переозначає критичну педагогіку для XXI століття: Фрейре вчив декодувати підручники, сьогодні потрібно вчити декодувати алгоритми, бо новий пригноблений — не той, хто поза мережею, а той, хто підключений 24/7, генеруючи контент, який тренує його майбутнього роботодавця. Фінальна фігура вчителя-хакера з детектором лайна Постмана закріплює педагогічну етику нелояльності: завдання освіти — не облаштувати учня в камері, а показати, де розташовані двері, і дати інструменти для їхнього компілювання.

П'ятнадцятий розділ виконує постколоніальний анамнез української освітньої ідентичності, демонструючи, що історія української школи — це історія двох імперських педагогік, радянської доменної печі та пострадянських фантомних болів, які накладаються як шари палімпсеста, де старі літери проступають крізь нові попри всі зусилля їх стерти. Порівняльний аналіз двох шкіл 1880 року — галицької інклюзивної адміністрації та полтавської ексклюзивної асиміляції — через оптику Еткінда, Андерсона, Плохія, Вулфа і Фанона

оголює спільну для обох моделей мету: навчити дитину, що справжній центр світу знаходиться не тут, а освіта західно-європейського типу в колоніальних умовах неминуче перетворюється на технологію зневаги до самого себе, у якій мова матері маркується як мова села, а щоб стати освіченим, треба вбити в собі тубільця. Радянський бетон продовжує цю традицію на новому, антропологічно амбітнішому рівні: не політична лояльність, а мутація, переплавлення старого буржуазного індивіда в *Homo Sovieticus* за інструкціями Макаренкової педагогічної поеми, у якій колектив стає інструментом горизонтального нагляду, а уніфікація простору від Києва до Владивостока створює ілюзію безальтернативного моноліту. Юрчакова гіпернормалізація фіксує момент, коли система сама собі перестає вірити, але ще відтворює свої ритуали. Аналіз мовного лінгвоциду Шевельова — двофазного, від прямої заборони Валуєва та Ємського указу до радянської девальваційної маргіналізації — доводить, що найстрашніше не пряма заборона, а виховання добровільної відмови, прагматизму раба, який запитує, навіщо вчити мову, якою не говорять начальники. Епоха 1991–2014 років, описана через концепти *path dependence*, імітаційної політики Крестєва, *uncivil society* Коткіна й неписаних правил Ледєнєвої, постає як євроремонт у радянському бараку, де стіни пофарбовано, але гнилу проводку залишено, — і саме ця проводка у 2014 році спалахнула, перетворивши фантомні болі на реальний біль війни, що і став остаточним мотивом пробудження.

Шістнадцятий розділ завершує монографію програмою деколонізації, яка — всупереч побутовому редукціонізму — розуміється не як зміна табличок і не як косметична заміна ідолів, а як глибока епістемічна операція на тілі ландшафту, мови, пам'яті й майбутнього. Аналіз порожнього постаменту

як пастки, проведений через lieux de mémoire П'єра Нора, «Внутрішню колонізацію» Еткінда та «Трубадурів імперії» Томпсон, показує, що імперська топографія — це не лише семіотика, а й балістика: радіальні алеї, що сходяться до монументального центру, запроектовані як сектори обстрілу натовпу, і демонтаж ідола є водночас демонтажем архітектури страху. Розрізнення Ассман між пасивним архівом і активним каноном переозначає деколонізацію як переміщення своїх мертвих із підвалів на постаменти: Розстріляне Відродження повертається не як оплаканий мартиролог, а як пророки — Семенко з його зухвалим «я палю свій Кобзар», Підмогильний з романом-завоюванням міста, Хвильовий із курсом геть від Москви. Друга лінія розділу реабілітує українську мову, виводячи її з етнографічного гетто, до якого імперія століттями її зачиняла, дозволяючи плач Ярославни, але забороняючи термінологію; війна, зробивши мову ідеальним регістром бойової команди, балістики й OSINT-аналітики, здійснила радикальніший акт технологізації, ніж тридцять років лагідної міністерської українізації. Концепт kintsugi-ландшафту — золотих швів, вмонтованих в освітні інституції як чесне свідчення удару — пропонує нересантиментальну естетику стійкості, у якій шрам є не дефектом, а дипломом про виживання. Фінальний поворот — переозначення освітнього ландшафту як розімкненого простору спільної присутності, утримуваного етичним зусиллям взаємодії, — закриває концептуальну дугу, відкриту в першому розділі: освіта перестає бути територією інституцій і стає практикою понтонної переправи, яку кожне покоління мусять наводити заново, і саме ця крихкість є її гідністю.

Коли всі шістнадцять висновків сказано, залишається те, що зазвичай і залишається наприкінці, — не відповідь, а змінена форма запитання. Ми починали з поняття освітнього

ландшафту, сформульованого у відносно стабільних координатах, і завершуємо розумінням того, що сама стабільність була не ґрунтом цього поняття, а його тимчасовою декорацією. Те, що вижило після зняття декорацій, виявилось структурно скромнішим і водночас онтологічно вимогливішим: освіта постає як практика утримання спільної присутності в умовах, коли інституційні рамки, мовні конвенції та антропологічні припущення втрачають саморозумілість і мусять щоразу заново здобувати свою легітимність. Ця практика не обіцяє гарантій — ані тих, що їх обіцяла класична пайдейя через громадянський логос, ані тих, що їх обіцяв модерний університет через Bildung, ані тих, що їх обіцяє цифрова платформа через персоналізований сервіс. Вона обіцяє лише одне: що, попри руйнування просторів, фрагментацію часу й делегування мислення алгоритмам, залишається можливою зустріч, у якій один утримує для іншого простір розуміння, а інший відповідає своєю присутністю на цю відкритість. У такій зустрічі освіта перестає бути технологією передачі знань і стає тим, чим вона, ймовірно, завжди й була у своїй найглибшій основі, — етичним зусиллям не втратити одне одного у світі, що розпадається. Цим зусиллям — ані тріумфальним, ані покірним — і завершується ця книга, не претендуючи на останнє слово, а лише намагаючись тримати відкритим той простір, у якому таке слово колись, можливо, буде сказане не нами.

ЕПІЛОГ.

РОЗІМКНЕНИЙ ЛАНДШАФТ

— Твої карти знову брешуть, — каже Хан, розглядаючи пошматований атлас, де кордони розмиті, а вежі академій позначені як руїни. — Ти обіцяв мені імперію знань, а я бачу лише випалений степ і уламки каменю. Де тут порядок?

— Ти шукаєш на карті час, Великий Хане, — відповідає Марко Поло. — Ти шукаєш порядок, поступ і тяглість. Але війна навчила нас дивитися інакше. Ми більше не живемо в часі. Ми живемо в просторі. І цей простір має ім'я.

Ми надто довго думали, що освіта — це «послуга», невагома хмара слів. Але коли летить ракета, хмара зникає. Залишається лише вразливе тіло, яке треба сховати, і стіна, яка може впасти. Освіта втратила свою невинність. Вона стала або укриттям, де життя триває, або мішенню, де воно обривається.

Тому, Великий Хане, ми більше не будемо закритих фортець. Ми увійшли в розіmkнений ландшафт. Поглянь сюди, на цю дивну топографію. Ось степ — наш горизонт волі: тут немає імперських парканів, це простір, де дух розгортається на повну ширину легень. Ось ліс — наша схованка: коли насувається залізна машина ворога, ми йдемо в тіні дерев, стаємо браконьєрами на власній землі, перетворюючи знання на зброю опору. Ось місто: ми повертаємося сюди, щоб переплавити степову волю і лісову хитрість у закон і культуру. А ось гори — наша вертикаль, наше каменярьське надзусилля, яке не дає нам стати пласкими.

— Але ж твої міста зруйновані! — вигукує Хан, тицяючи пальцем у чорну пляму на карті. — Що ти робитимеш з цим?

— Це Софронія, — тихо каже Марко. — Місто, ім'я якого означало розсудливість. Воно складалося з двох половин: однієї кам'яної, з банками і міністерствами, і другої тимчасової, з циркових шатрів і гойдалок. Ми вірили, що камінь — це назавжди. Але війна показала правду: кам'яна Софро-

нія мертва. Бюрократія, рейтинги, пафосні фасади — усе це розсипалося від першого удару. Це руїна. Це наша нульова точка. Але вижила інша половина. Тимчасова. Жива. Та, що зіткана з людських зв'язків, з дзвінків «Ти як?», з уроків у метро. Ми не будемо відбудовувати мертвий камінь, Великий Хане. Це було б аморально. Ми відмовляємося бути архітекторами, які зводять стіни, щоб розділяти. Ми стаємо понтифіками — будівничими мостів.

Понтифік будує мости не лише через руїну простору, а й через руїну мови, повертаючи речам їхні справжні імена. У часи руїни ми не будуємо акведуків на віки. Ми наводимо понтонні переправи. Це крихкі, хиткі споруди під обстрілом. Вони поєднують розірвані береги: учителя і учня, вітальність лісу і структуру міста. Це архітектура турботи. Це міст, який існує лише тому, що хтось чекає на іншому боці.

— Але твої будівничі втомлені, — зауважує Хан. — Їхні руки тремтять.

— Так, — киває Марко. — Ми відкинули ідола «залізного героя». Понтифік — це поранений цілитель. Він має право на втому. Він має право зійти з мосту, піти в ліс, впасти в траву і мовчати, щоб відновити дихання. Але знаєш, чому він повертається? Не тому, що є наказ. І не тому, що він не боїться. Він повертається, бо чує поклик. Бо на іншому березі, серед руїн, стоїть Інший і чекає.

У ході моєї подорожі я бачив це місто тричі, Великий Хане, і щоразу інакше: як простір, де триває навчання; як людей, що тримають його своїми руками; і як сенс, заради якого вони не розходяться. Ти питав мене колись, як зветься місто з білого аркуша. Тепер я можу відповісти: місто називається Софія.

— Це справжнє ім'я? — перепитує Хан.

— Це ім'я, яке я йому дав. Справжнє воно отримає від

тих, хто його добудує.

Ми завжди в дорозі, Великий Хане. Карта ніколи не буде домальована, бо світ твориться кожним нашим кроком. І якщо ти спитаєш мене, як врятуватися в цьому пеклі непевності, я відповім тобі останніми словами, якими закінчуються «Міста незримі»:

*«Пекло живих — не є щось, що настане; якщо таке й існує, то воно вже є тут; пекло, в якому ми живемо щодня, яке ми творимо, перебуваючи разом. Є два способи не страждати від нього. Перший багатьом дається легко: прийняти пекло і стати його частиною до такої міри, щоб уже його більше й не бачити. Другий — ризикований і вимагає постійних пильності та вивчення: шукати й уміти розпізнати, хто і що, посеред пекла пеклом не є, і робити так, щоб вони тривали, і створювати для них місце».*³⁸⁴

Створювати для них місце. Це і є наша освіта.

* * *

Закінчуючи цей діалог із самим собою, я мушу переписати те, що написав десять років тому.

Коли я формулював визначення освітнього ландшафту у 2016 році, я мислив у координатах відносної стабільності.

³⁸⁴ Цит. Кальвіно І. Міста незримі / пер. з італ. І. Герасим. Всесвіт, 2012, № 11/12. С. 26–88. (Оригінал: Calvino I. Le città invisibili. Torino : Einaudi, 1972.)

Я описував ландшафт як сукупність характеристик — просторових, соціально-економічних, культурних, антропологічних — що змінюються в межах певного регіону в процесі збереження, передачі та виробництва знань. Це було визначення спостерігача: я стояв збоку і позначав. Зерно нового вже сиділо у старому — характеристики *змінюються*, ландшафт і тоді мислився живим, — але я ще думав, що змінюється описуване, а не сам спосіб його існування.

Досвід останніх років — війни, руйнування і водночас несподіваної солідарності — забрав позицію збоку. Ландшафт більше не можна описувати. Його можна лише утримувати.

У ході цієї довгої подорожі освітній ландшафт постав як багатовимірною структурою, що поєднує три взаємопов'язані рівні: простір, у якому відбувається навчання; спільноту, яка його утримує; і сенс, що надає цій взаємодії історичного та етичного значення. Тому нове визначення, знайдене на попелищі, звучить так:

«Освітній ландшафт — це не сукупність характеристик у межах регіону, а розімкнений простір спільної присутності, який щоразу заново утримується етичним зусиллям взаємодії, перетворюючи навчання з передачі знань на подію солідарності та відновлення людського».

Створювати для них місце. Це і є наша освіта.

Подяки

На завершення хочу висловити щирі слова подяки всім, хто так чи інакше долучився до створення цієї книги. Пере прошую, якщо когось не назву окремо.

Я глибоко вдячний докторові філософських наук, професорові, академіку, ректорові Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Вікторові Андрущенку. Завдяки багаторічній співпраці з ним значною мірою сформувалося моє розуміння сучасної філософії освіти.

Особливу вдячність висловлюю докторці філософських наук, професорці, провідній науковій співробітниці Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України Ользі Гомілко, у постійному спілкуванні з якою обговорювалася загальна концепція цієї праці. Пані Ольга допомогла мені осмислити ключові тенденції сучасної філософії та уточнити зміст роботи.

Дякую докторові філософії, професорові Департаменту освітньої політики та лідерства Університету Гонконгу Анатолєві Олексієнку за багаторічну наукову співпрацю та допомогу в концептуалізації центральних понять цього дослідження. Слова подяки адресую також завідувачу кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Денису Свириденку, з яким мене єднають спільні проєкти й особиста дружба.

Окрему вдячність висловлюю професорові кафедри теоретичної і практичної філософії філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шев-

ченка Вахтангові Кебуладзе за уважне прочитання рукопису, фахові поради щодо роботи з джерелами та цінні зауваження, які допомогли зробити текст точнішим.

Щиро дякую професорові Інституту філософії та соціології Польської академії наук Міхалові Федеровичу за багаторічну наукову співпрацю, плідні дискусії та неоціненну інтелектуальну підтримку під час написання цієї монографії.

Дякую усім моїм колегам і друзям — ученим, які працюють в Україні та поза її межами, — за спілкування, подаровані ідеї та натхнення працювати далі. Я вдячний і моїм студентам, які стали першими читачами й критиками цієї книги, адже частини праці я апробував у своїх лекціях. Висловлюю вдячність моїм шкільним учителям і університетським викладачам, чиї уроки супроводжують мене досі.

Найбільша й найтепліша подяка — моїй сім'ї за терпіння, підтримку й віру, без яких ця книга не була б завершена.

Насамкінець зазначу, що ця книга не претендує на єдино правильну інтерпретацію освітніх ландшафтів XXI століття. Ще Арістотель застерігав, що в кожній царині знання слід шукати лише тієї точності, яку допускає природа самого предмета, і що було б однаково хибно вимагати строгих доведень від оратора й задовольнятися ймовірним від математика. Освітній ландшафт належить саме до таких рухливих, мінливих предметів, які не піддаються остаточному й вичерпному описові: ландшафт майбутнього — не модернізована версія сучасного, він принципово інший. Тому людству й Україні належить пережити ще чимало, доки його обриси проявляться достатньо чітко.

Сергій Терепищій,
м. Київ, 2026

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму / пер. з англ. В. Морозова. Київ : Критика, 2001. 272 с.
2. Арендт Г. Становище людини / пер. з англ. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 1999. 254 с.
3. Арістотель. Метафізика / пер. з давньогр. О. Панича. Київ : Темпора, 2022. 848 с.
4. Арістотель. Нікомахова етика / пер. з давньогр. В. Ставнюка. Київ : Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
5. Гессе Г. Гра в бісер / пер. з нім. Є. Поповича ; пер. віршів Л. Костенко. Київ : Дніпро, 1978. (Вершини світового письменства ; т. 27).
6. Декарт Р. Міркування про метод, щоб правильно спрямовувати свій розум і відшукувати істину в науках / пер. з фр. В. Андрушка, С. Гатальської. Київ : ТанDEM, 2001. 104 с.
7. Д'юї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. М. Олійник, І. Босак, Г. Пехник. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
8. Д'юї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечка. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
9. Єрмоленко В. Україна майбутнього схожа на ранню Америку : інтерв'ю // Forbes Ukraine. 2022. 21 квіт. URL: <https://forbes.ua/lifestyle/ukraine-maybutnogo-skhozha-na-rannyu-ameriku-21042022-5579> (дата звернення: 02.04.2026).
10. Кальвіно І. Міста незримі / пер. з італ. І. Герасима // Всесвіт. 2012. № 11/12. С. 26–88. (Оригінал: Calvino I. Le città invisibili. Torino : Einaudi, 1972.)

11. Кант І. Відповідь на запитання: що таке Просвітництво? // Всесвіт. 1989. № 4. С. 135–138.

12. Кебуладзе В. «Ми просторові істоти, ми вкорінені в цьому світі через наше тіло» : інтерв'ю Ірині Славінській // Reporters. 2023. 9 лип. URL: <https://theukrainians.org/vakhtang-kebuladze-my-prostorovi-istoty/> (дата звернення: 02.04.2026).

13. Клір Дж. Атомні звички / пер. з англ. Харків : Vivat, 2020. 304 с. (Оригінал: Clear J. Atomic Habits. New York : Avery, 2018.)

14. Левінас Е. Між нами. Дослідження. Думки про іншого / пер. з фр. В. Куринського ; ред. М. Погребинський [та ін.] ; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : Дух і Літера : Задруга, 1999. 291 с.

15. Мак-Люен М. Галактика Ґутенберґа: становлення людини друкованої книги / пер. з англ. В. Постнікова, С. Єфремова. Київ : Ніка-Центр, 2001. 464 с.

16. Мак'явеллі Н. Флорентійські хроніки ; Державець / пер. з італ. А. Перепаді. Київ : Основи, 1998. 492 с.

17. Нуссбаум М. К. Цінність без ціни. Навіщо демократії гуманітарні науки / пер. з англ. Київ : Лабораторія, 2026. 192 с. (Оригінал: Nussbaum M. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton : Princeton University Press, 2010.)

18. Плохій С. Брама Європи / пер. з англ. Р. Клочка. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 496 с.

19. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти. Київ : Фенікс, 2016. 309 с.

20. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

21. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ : Юніверс, 2003. 166 с.

22. Фуко М. Наглядати й карати: народження в'язниці / пер. з фр. П. Тарашука. Київ : Основи, 1998. 392 с.

23. Akkad A. Displaced academics' mobility and translocational positionalities: 'academic poverty', 'academic death', and 'academic re-existence' // Higher Education. 2026. Vol. 91.

P. 741–758. DOI: 10.1007/s10734-025-01440-0.

24. Amsel L., Harbo S., Halberstam A. There is nothing to fear but the amygdala: applying advances in the neuropsychiatry of fear to public policy // *Mind & Society*. 2015. Vol. 14. P. 141–152. DOI: 10.1007/s11299-014-0149-5.

25. Anderson W. *Diderot's Dream*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1990. 230 p.

26. Arendt H. *The Life of the Mind*. New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1978. 521 p.

27. Ariès P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon, 1960. 503 p. (Англ. пер.: *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York : Vintage Books, 1962. 447 p.)

28. Assmann A. *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München : Beck, 1999. 424 S. (Англ. пер.: *Cultural Memory and Western Civilization*. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 404 p.)

29. Bachelard G. *La Poétique de l'espace*. Paris : PUF, 1957. 215 p. (Англ. пер.: *The Poetics of Space* / transl. M. Jolas. Boston : Beacon Press, 1994. 241 p.)

30. Badiou A. *L'Être et l'événement*. Paris : Seuil, 1988. 560 p. (Англ. пер.: *Being and Event*. London : Continuum, 2007.)

31. Baghiu S. An introduction to cosmopolitanism and nationalism in late socialism // *Studies in East European Thought*. 2026. Vol. 78. P. 465–481. DOI: 10.1007/s11212-025-09823-w. (Online first; том/випуск присвоєно у друкованому вид. 2026.)

32. Balon R. The impact of social media, smartphones, and overprotective parenting on child and adolescent development [Review of *The Anxious Generation* by J. Haidt] // *Academic Psychiatry*. 2024. Vol. 48. P. 645–647. DOI: 10.1007/s40596-024-02070-x.

33. Bataille G. *La Part maudite*. Paris : Minuit, 1949. 251 p.

34. Bayne S. Haraway's cyborg manifesto in education: after AI // *AI & Society*. 2026. DOI: 10.1007/s00146-026-02972-4. (Online first.)

35. Bayne S., Ross J. Speculative futures for higher education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. Art. 39. P. 1–19. DOI: 10.1186/s41239-024-00469-y.
36. Bazzul J. Biopolitics and the ‘subject’ of labor in science education // *Cultural Studies of Science Education*. 2017. Vol. 12. P. 873–887. DOI: 10.1007/s11422-017-9840-2.
37. Benjamin W. *Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows* // *Gesammelte Schriften*. Bd. II.2. Frankfurt a/M : Suhrkamp, 1991. S. 438–465.
38. Bentham J. *Panopticon; or, The Inspection-House*. London, 1791. (Передрук: *The Works of Jeremy Bentham* / ed. J. Bowring. Vol. IV. Edinburgh : William Tait, 1843.)
39. Berg D.-E. Zooming in on Dewey, democracy, and subjectivity in postdigital education // *Postdigital Science and Education*. 2024. Vol. 6. P. 1304–1319. DOI: 10.1007/s42438-023-00422-8.
40. Biesta G. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder : Paradigm Publishers, 2006. 156 p.
41. Biesta G. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder : Paradigm Publishers, 2013. 176 p.
42. Biesta G. The future of education in the impulse society: why schools and teachers matter // *PROSPECTS*. 2025. Vol. 55. P. 335–343. DOI: 10.1007/s11125-025-09723-1.
43. Billingsley W. The practical epistemologies of design and artificial intelligence // *Science & Education*. 2025. Vol. 34. P. 807–824. DOI: 10.1007/s11191-024-00517-z.
44. Błaszczuk M., Kovalisko N., Pieńkowski P., Pachkovskyy Y., Ryniejska-Kiełdanowicz M. Coping with adversity: mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War — a perspective from Lviv University students // *Higher Education*. 2025. DOI: 10.1007/s10734-025-01506-z. (Online first.)
45. Bombaerts G., Anderson J., Dennis M., Gerola A., Frank L., Hannes T., Hopster J., Marin L., Spahn A. Attention as practice: Buddhist ethics responses to persuasive technologies // *Global Philosophy*. 2023. Vol. 33. Art. 25. DOI:

10.1007/s10516-023-09680-4.

46. Borri S. From classroom to learning environment // *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments. Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 240. Cham : Springer, 2021. P. 51–55. DOI: 10.1007/978-3-030-77040-2_7.

47. Bourdieu P. Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard, 1982. 244 p. (Англ. пер.: *Language and Symbolic Power*. Cambridge : Harvard University Press, 1991. 302 p.)

48. Bourdieu P. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris : Minuit, 1979. 670 p.

49. Bourdieu P., Passeron J.-C. *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 1970. 283 p. (Англ. пер.: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : Sage, 1977. 254 p.)

50. Câmara J. N. Towards critical, anti-colonial and anti-racist education in national and global contexts // *International Review of Education*. 2025. Vol. 71. P. 255–279. DOI: 10.1007/s11159-024-10110-9.

51. Carter D. Restoring purpose: applying Biesta's three functions to the Melbourne Declaration // *Curriculum Perspectives*. 2019. Vol. 39. P. 125–134. DOI: 10.1007/s41297-019-00086-0.

52. Casilli A. *En attendant les robots: enquête sur le travail du clic*. Paris : Seuil, 2019. 400 p.

53. Cassirer E. *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven : Yale University Press, 1944. 237 p.

54. Cassirer E. *Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance*. Leipzig : Teubner, 1927. (Англ. пер.: *The Individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy*. New York : Harper & Row, 1963. 199 p.)

55. Castoriadis C. *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil, 1975. 502 p. (Англ. пер.: *The Imaginary Institution of Society* / transl. K. Blamey. Cambridge : MIT Press, 1987. 418 p.)

56. Castro-Alonso J. C., Ayres P., Zhang S., de Koning B. B., Paas F. Research avenues supporting embodied cognition in learning and instruction // *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. Art. 10. DOI: 10.1007/s10648-024-09847-4.
57. Cervin-Ellqvist M., Larsson D., Adawi T., Stöhr C., Negretti R. Metacognitive illusion or self-regulated learning? // *Higher Education*. 2021. Vol. 82. P. 477–498. DOI: 10.1007/s10734-020-00635-x.
58. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Art. 43. DOI: 10.1186/s41239-023-00411-8.
59. Comenius J. A. *Didactica Magna*. Amsterdam, 1657.
60. Cook D. J. One year on: Michael Sandel's Tyranny of Merit // *Res Publica*. 2022. Vol. 28. P. 753–758. DOI: 10.1007/s11158-022-09549-0.
61. Couldry N., Mejias U. A. *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford : Stanford University Press, 2019. 296 p.
62. Cox A. M. Space and embodiment in informal learning // *Higher Education*. 2018. Vol. 75. P. 1077–1090. DOI: 10.1007/s10734-017-0186-1.
63. Crawford K. *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven : Yale University Press, 2021. 336 p.
64. Creely E., Carabott K. Teaching and learning with AI: an Integrated AI-Oriented Pedagogical Model // *The Australian Educational Researcher*. 2025. Vol. 52. P. 4633–4654. DOI: 10.1007/s13384-025-00913-6.
65. Darnton R. *The Business of Enlightenment: A Publishing History of the Encyclopédie, 1775–1800*. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 624 p.
66. Darnton R. *The Forbidden Best-Sellers of Pre-Revolutionary France*. New York : Norton, 1995. 440 p.
67. de Bruin A. B. H., Biwer F., Hui L., Onan E., David L., Wiradhyany W. Worth the effort: the Start and Stick to Desirable Difficul-

ties (S2D2) Framework // *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. Art. 41. DOI: 10.1007/s10648-023-09766-w.

68. de Wit H., Altbach P. 70 years of internationalization in tertiary education: changes, challenges and perspectives // *The Promise of Higher Education*. Cham : Springer, 2021. P. 119–125. DOI: 10.1007/978-3-030-67245-4_19.

69. Deranty J.-P., Corbin T. Artificial intelligence and work: a critical review of recent research from the social sciences // *AI & Society*. 2024. Vol. 39. P. 675–691. DOI: 10.1007/s00146-022-01496-x.

70. Derrida J. *L'Université sans condition*. Paris : Galilée, 2001. 88 p.

71. Desmond M. *Poverty, by America*. New York : Crown, 2023. 304 p.

72. Durkheim É. *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Alcan, 1912. 647 p.

73. Eisenstein E. L. *The Printing Press as an Agent of Change*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979. 794 p.

74. Emmerton A. J. Shared learning for shared futures // *International Review of Education*. 2025. Vol. 71. P. 235–253. DOI: 10.1007/s11159-025-10133-w.

75. *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* / éd. D. Diderot, J. d'Alembert. Paris : Briasson, 1751–1772. 35 vol.

76. Engeln R. *Beauty Sick: How the Cultural Obsession with Appearance Hurts Girls and Women*. New York : Harper, 2017. 304 p.

77. Erasmus D. *Institutio Principis Christiani*. Basel : Froben, 1516.

78. Erdemli A., Audrin C., Sander D. An integrative appraisal model of epistemic curiosity // *Affective Science*. 2025. Vol. 6. P. 714–725. DOI: 10.1007/s42761-025-00328-7.

79. Etkind A. *Internal Colonization: Russia's Imperial Experience*. Cambridge : Polity Press, 2011. 289 p.

80. Fanon F. *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil, 1952.

239 p. (Англ. пер.: *Black Skin, White Masks* / transl. R. Philcox. New York : Grove Press, 2008. 206 p.)

81. Febvre L., Martin H.-J. *L'Apparition du livre*. Paris : Albin Michel, 1958. 557 p. (Англ. пер.: *The Coming of the Book*. London : Verso, 1976. 378 p.)

82. Federowicz M., Terepyshchyi S. Democratic Values in Education: A Theoretical Examination of Ukrainian Children and Youth in Polish Schools Post-February 2022 // *Studia Warmińskie*. 2023. Vol. 60. P. 45–60. DOI: 10.31648/sw.9562.

83. Fichte J. G. *Reden an die deutsche Nation*. Berlin : Realschulbuchhandlung, 1808.

84. Flexner A. The Usefulness of Useless Knowledge // *Harper's Magazine*. 1939. Vol. 179. P. 544–552.

85. Foucault M. *Des espaces autres. Hétérotopies* // *Architecture, Mouvement, Continuité*. 1984. № 5. P. 46–49. (Англ. пер.: *Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias* // *Diacritics*. 1986. Vol. 16, № 1. P. 22–27.)

86. Foucault M. *Naissance de la biopolitique: cours au Collège de France, 1978–1979*. Paris : Gallimard ; Seuil, 2004. 355 p.

87. Gallagher M., Breines M., Blaney M. Ontological transparency, (in)visibility, and hidden curricula // *Postdigital Science and Education*. 2021. Vol. 3. P. 425–443. DOI: 10.1007/s42438-020-00198-1.

88. Gandini A., Gerosa A., Giuffrè L., Keeling S. Subjectivity and algorithmic imaginaries: the algorithmic other // *Subjectivity*. 2023. Vol. 30. P. 417–434. DOI: 10.1057/s41286-023-00171-w.

89. Gebremariam E. B. Decentering coloniality: epistemic justice, development studies and structural transformation // *The European Journal of Development Research*. 2025. Vol. 37. P. 442–453. DOI: 10.1057/s41287-024-00681-6.

90. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage, 1994. 168 p.

91. Giroux H. A. *On Critical Pedagogy*. New York : Continuum,

2011. 209 p.

92. Giroux H. A. Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. South Hadley : Bergin & Garvey, 1983. 285 p.

93. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. New York : Doubleday, 1959. 259 p.

94. Goody J. The Logic of Writing and the Organization of Society. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. 213 p.

95. Götz T., Janik V. M. Repeated elicitation of the acoustic startle reflex leads to sensitisation in subsequent avoidance behaviour and induces fear conditioning // BMC Neuroscience. 2011. Vol. 12. Art. 30. DOI: 10.1186/1471-2202-12-30.

96. Gouveia S. S., Morujão C. Phenomenology and artificial intelligence: introductory notes // Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2024. Vol. 23. P. 1009–1015. DOI: 10.1007/s11097-024-10040-9.

97. Gray P. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. New York : Basic Books, 2013. 274 p.

98. Gray P. The evolutionary biology of education // Evolution: Education and Outreach. 2011. Vol. 4. P. 28–40. DOI: 10.1007/s12052-010-0306-1.

99. Habermas J. Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied : Luchterhand, 1962. 391 S. (Англ. пер.: The Structural Transformation of the Public Sphere. Cambridge : MIT Press, 1989. 301 p.)

100. Hagendorff T., Danks D. Ethical and methodological challenges in building morally informed AI systems // AI and Ethics. 2023. Vol. 3. P. 553–566. DOI: 10.1007/s43681-022-00188-y.

101. Haidt J. The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness. New York : Penguin Press, 2024. 385 p.

102. Hamilton K. A., Yao M. Z. Cognitive offloading and the extended digital self // Human-Computer Interaction. LNCS. Vol. 10901. Cham : Springer, 2018. P. 257–268. DOI: 10.1007/978-3-319-91238-7_22.

103. Han B.-Ch. *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin : Matthes & Seitz, 2010. 70 S.

104. Harari Y. N. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. New York : Harper, 2017. 450 p.

105. Harari Y. N. *Sapiens: A Brief History of Humankind*. New York : Harper, 2014. 443 p.

106. Harris T. How Technology Hijacks People's Minds // Medium. 2016. URL: <https://medium.com/thrive-global/how-technology-hijacks-peoples-minds-56d62ef5edf3> (дата звернення: 02.04.2026).

107. Havel V. *The Power of the Powerless* // *The Power of the Powerless: Citizens against the State in Central-Eastern Europe* / ed. J. Keane. London : M. E. Sharpe, 1985. P. 23–96.

108. Heersmink R. Materialised identities: cultural identity, collective memory, and artifacts // *Review of Philosophy and Psychology*. 2023. Vol. 14. P. 249–265. DOI: 10.1007/s13164-021-00570-5.

109. Heidegger M. *Brief über den Humanismus*. Bern : Francke, 1946. (Англ. пер.: *Letter on Humanism* // *Basic Writings* / ed. D. F. Krell. Rev. ed. New York : HarperCollins, 1993. P. 213–265.)

110. Heidegger M. *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt — Endlichkeit — Einsamkeit* (Wintersemester 1929/30) / Hrsg. F.-W. von Herrmann. Gesamtausgabe. Bd. 29/30. Frankfurt a/M : Klostermann, 1983. XX, 542 S.

111. Hemingway E. *A Farewell to Arms*. New York : Scribner, 1929. 332 p.

112. Holma K., Huhtala H.-M., Kauppi V.-M., Kekki M.-K., Pulkki J. Education for sustainable development: philosophical perspectives // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2026. Vol. 29. P. 267–285. DOI: 10.1007/s11618-025-01294-3.

113. Hrytsak Y. *Ukraine: The Forging of a Nation* / transl. D. Hoffmann. New York : PublicAffairs, 2024. 456 p. (Британське вид.: London : Sphere, 2023.)

114. Huizinga J. *Homo Ludens*. Haarlem : Tjeenk Willink, 1938. (Англ. пер.: *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Cul-*

ture. London : Routledge & Kegan Paul, 1949. 220 p.)

115. Humboldt W. von. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810) // *Gesammelte Schriften*. Bd. 10. Berlin : Behr, 1903. S. 250–260.

116. Hundorova T. The Post-Chornobyl Library: Ukrainian Postmodernism of the 1990s / transl. S. Yakovenko. Boston : Academic Studies Press, 2019. xvi, 338 p.

117. Hunter-Dehn A. A trauma-informed transition model for new entrants with dysregulated behaviours // *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2021. Vol. 56. P. 301–314. DOI: 10.1007/s40841-021-00219-y.

118. Imperiale M. G., Phipps A., Fassetta G. On online practices of hospitality in higher education // *Studies in Philosophy and Education*. 2021. Vol. 40. P. 629–648. DOI: 10.1007/s11217-021-09770-z.

119. Impola J. T. Reconsidering Newtonian temporality in the context of time pressures of higher education // *Studies in Philosophy and Education*. 2023. Vol. 42. P. 431–448. DOI: 10.1007/s11217-023-09879-3.

120. Ingold T. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London : Routledge, 2001. 465 p.

121. Israel J. *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity 1650–1750*. Oxford : Oxford University Press, 2001. 810 p.

122. Jacobs J. *The Death and Life of Great American Cities*. New York : Random House, 1961. 458 p.

123. James W. *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. New York : Longmans, Green, 1907. 309 p.

124. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.

125. Kasparov G. The Chess Master and the Computer // *The New York Review of Books*. 2010. Vol. 57, № 2.

126. Kelly A. *New Sincerity: American Fiction in the Neoliberal Age*. Stanford : Stanford University Press, 2024. 386 p.

127. Kennedy D. Second nature, becoming child, and dialog-

ical schooling // *Studies in Philosophy and Education*. 2020. Vol. 39. P. 641–656. DOI: 10.1007/s11217-020-09729-6.

128. Klar P. What is neurophilosophy: do we need a non-reductive form? // *Synthese*. 2021. Vol. 199. P. 2701–2725. DOI: 10.1007/s11229-020-02907-6.

129. Kołodziejczyk D., Huigen S. East Central Europe between the colonial and the postcolonial: a critical introduction // *East Central Europe between the Colonial and the Postcolonial in the Twentieth Century*. Cham : Palgrave Macmillan, 2023. P. 1–32. DOI: 10.1007/978-3-031-17487-2_1.

130. Koloskov D. AI-informed acting: an Arendtian perspective // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2024. Vol. 23. P. 1171–1188. DOI: 10.1007/s11097-024-09962-1.

131. Krastev I., Holmes S. *The Light That Failed: Why the West Is Losing the Fight for Democracy*. New York : Penguin Press, 2019. 272 p.

132. Kudina O., de Boer B. Large language models, politics, and the functionalization of language // *AI and Ethics*. 2025. Vol. 5. P. 2367–2379. DOI: 10.1007/s43681-024-00564-w.

133. Kvalnes Ø. Risky play // *Fallibility at Work*. Cham : Springer, 2017. P. 1–20. DOI: 10.1007/978-3-319-63318-3_1.

134. Kvalnes Ø., Hansen Sandseter E. B. Negative consequences of protection // *Risky Play*. Cham : Palgrave Macmillan, 2023. P. 47–57. DOI: 10.1007/978-3-031-25552-6_4.

135. Larsen M. Toward a dataist future: tracing Scandinavian posthumanism in *Real Humans* // *AI & Society*. 2023. Vol. 38. P. 349–361. DOI: 10.1007/s00146-021-01296-9.

136. Ledeneva A. V. *How Russia Really Works: The Informal Practices That Shaped Post-Soviet Politics and Business*. Ithaca : Cornell University Press, 2006. 260 p.

137. Lefebvre H. *La Production de l'espace*. Paris : Anthropos, 1974. 485 p. (Англ. пер.: *The Production of Space*. Oxford : Blackwell, 1991. 454 p.)

138. Leitheiser S., Vezzoni R., Hakkarainen V. Painting outside the lines: transgressing the managerial university, avoid-

ing forced creativity // *Co-Creativity and Engaged Scholarship*. Cham : Springer, 2021. P. 43–73. DOI: 10.1007/978-3-030-84248-2_2.

139. Levrini O., Fantini P., Barelli E., Branchetti L., Satanassi S., Tasquier G. The present shock and time re-appropriation in the pandemic era // *Science & Education*. 2021. Vol. 30. P. 1–31. DOI: 10.1007/s11191-020-00159-x.

140. Lilja P. Defending a common world: Hannah Arendt on the state, the nation and political education // *Studies in Philosophy and Education*. 2018. Vol. 37. P. 537–552. DOI: 10.1007/s11217-018-9618-3.

141. Liu Q., Hu A., Gladman T., Gallagher S. Eight months into reality: a scoping review of the application of ChatGPT in higher education teaching and learning // *Innovative Higher Education*. 2025. Vol. 50. P. 1677–1700. DOI: 10.1007/s10755-025-09790-4.

142. Locke J. *Some Thoughts Concerning Education*. London : A. & J. Churchill, 1693.

143. Lukianoff G., Haidt J. *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*. New York : Penguin Press, 2018. 338 p.

144. Lunyova T., Lanvers U., Zelik O. Bill 7633 on the restriction of the use of Russian text sources in Ukrainian research and education: analysing language policy in times of war // *Language Policy*. 2025. Vol. 24. P. 109–147. DOI: 10.1007/s10993-024-09697-4.

145. Maffesoli M. *Le Temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris : Méridiens Klincksieck, 1988. 226 p.

146. Malkki L. Children, humanity, and the infantilization of peace // *In the Name of Humanity: The Government of Threat and Care* / eds. I. Feldman, M. Ticktin. Durham : Duke University Press, 2010. P. 58–85.

147. Marginson S. The worldwide trend to high participation higher education // *Higher Education*. 2016. Vol. 72. P. 413–434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.

148. Martín Domínguez G. The beauty of the unusual: an archi-

tectural inquiry into the Reggio Emilia approach // *Interchange*. 2024. Vol. 55. P. 383–403. DOI: 10.1007/s10780-024-09525-y.

149. McElroy E., Hyland P., Shevlin M. et al. Change in child mental health during the Ukraine war // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 33. P. 1495–1502. DOI: 10.1007/s00787-023-02255-z.

150. McKenna S. Plagiarism and the commodification of knowledge // *Higher Education*. 2022. Vol. 84. P. 1283–1298. DOI: 10.1007/s10734-022-00926-5.

151. Merleau-Ponty M. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 1945. 531 p. (Англ. пер.: *Phenomenology of Perception*. London : Routledge, 2012. 592 p.)

152. Morley L., Alexiadou N., Garaz S., González-Monteagudo J., Taba M. Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility // *Higher Education*. 2018. Vol. 76. P. 537–554. DOI: 10.1007/s10734-017-0224-z.

153. Moser-Mercer B., Hayba E., Goldsmith J. Higher education spaces and protracted displacement // *Technologies for Development*. Cham : Springer, 2018. P. 41–52. DOI: 10.1007/978-3-319-91068-0_4.

154. Mouta A., Pinto-Llorente A. M., Torrecilla-Sánchez E. M. Uncovering blind spots in education ethics // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2024. Vol. 34. P. 1166–1205. DOI: 10.1007/s40593-023-00384-9.

155. Negt O., Kluge A. *Öffentlichkeit und Erfahrung*. Frankfurt a/M : Suhrkamp, 1972. 366 S. (Англ. пер.: *Public Sphere and Experience*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1993. 278 p.)

156. Nora P. Between memory and history: *Les lieux de mémoire* / transl. M. Roudebush // *Representations*. 1989. Vol. 26. P. 7–24.

157. Oh P. S., Lee G.-G. Confronting imminent challenges in humane epistemic agency in science education: an interview with ChatGPT // *Science & Education*. 2025. Vol. 34. P. 779–805. DOI: 10.1007/s11191-024-00515-1.

158. Oleksiyenko A. V. Academic freedom and intellectual dissent in post-Soviet Ukraine // *Higher Education Quarterly*. 2022. Vol. 76, № 3. P. 580–594. DOI: 10.1111/hequ.12362.

159. Oleksiyenko A. V., Zha Q., Chirikov I., Li J. (eds.). *International Status Anxiety and Higher Education: The Soviet Legacy in China and Russia*. CERC Studies in Comparative Education. Vol. 35. Hong Kong : Comparative Education Research Centre ; Springer, 2018.

160. Oleksiyenko A., Terepyshchyi S. 'Hope Despite All Odds': Academic Precarity in Embattled Ukraine // *Teaching in Higher Education*. 2024. Vol. 29, № 3. P. 741–755. DOI: 10.1080/13562517.2023.2263744.

161. Oleksiyenko A., Terepyshchyi S., Gomilko O., Svrydenko D. 'What Do You Mean, You Are a Refugee in Your Own Country?': Displaced Scholars and Identities in Embattled Ukraine // *European Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 11, № 2. P. 101–118. DOI: 10.1080/21568235.2020.1777446.

162. Oralbayeva N., Telisheva Z., Amir A., Zhanatkyzy A., Aymysheva A., Sandygulova A. Moveable Älipbi: design of Montessori-based child-robot interaction for long-term alphabet learning // *International Journal of Social Robotics*. 2024. Vol. 17. P. 2107–2122. DOI: 10.1007/s12369-024-01189-z.

163. Orchard J., Dunne G. Why global philosophical perspectives on teacher education matter // *Studies in Philosophy and Education*. 2025. Vol. 44. P. 121–129. DOI: 10.1007/s11217-025-09986-3.

164. Palmer P. J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco : Jossey-Bass, 1998. 193 p.

165. Pelikan J. *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven : Yale University Press, 1992. 238 p.

166. Piaget J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1936. (Англ. пер.: *The Origins of Intelligence in Children*. New York : International Universities Press, 1952. 419 p.)

167. Pico della Mirandola G. *Oratio de hominis dignitate*. 1486. (Англ. пер.: *Oration on the Dignity of Man* / transl. F. Borghesi, M. Papio, M. Riva. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 340 p.)
168. Place J., Everett J. Ukraine, language policies and liberalism: a mixed second act // *Studies in East European Thought*. 2025. Vol. 77. P. 275–296. DOI: 10.1007/s11212-023-09612-3.
169. Plokhy S. *The Gates of Europe: A History of Ukraine*. New York : Basic Books, 2015. 432 p.
170. Readings B. *The University in Ruins*. Cambridge : Harvard University Press, 1996. 232 p.
171. Reeves R. V. *Dream Hoarders: How the American Upper Middle Class Is Leaving Everyone Else in the Dust*. Washington : Brookings Institution Press, 2017. 243 p.
172. Ricoeur P. *Temps et récit*. T. 1–3. Paris : Seuil, 1983–1985. (Англ. пер.: *Time and Narrative*. Vol. 1–3. Chicago : University of Chicago Press, 1984–1988.)
173. Ritter M. How to make a difference in the Anthropocene? On Stiegler's call for bifurcation // *Philosophy & Technology*. 2024. Vol. 37. Art. 136. DOI: 10.1007/s13347-024-00824-x.
174. Rivera-Novoa A., Duarte Arias D. A. Generative artificial intelligence and extended cognition in science learning contexts // *Science & Education*. 2025. (Advance online publication.) DOI: 10.1007/s11191-025-00660-1.
175. Robinson K., Aronica L. *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. New York : Viking, 2009. 274 p.
176. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press, 2003. 434 p.
177. Rousseau J.-J. *Émile, ou De l'éducation*. Amsterdam : Jean Néaulme, 1762.
178. Rumyantseva N. L., Logvynenko O. I. Ukraine: higher education reforms and dynamics of the institutional landscape // *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Cham : Palgrave Macmillan, 2018. P. 407–433. DOI: 10.1007/978-3-319-52980-6_16.

179. Rushkoff D. *Present Shock: When Everything Happens Now*. New York : Current, 2013. 265 p.

180. Sánchez-García R. Changes in play and playgrounds within recent informalising and reformalising cycles of parent-child relationships (1950–2020) // *International Comparisons in Learning and Education*. Cham : Palgrave Macmillan, 2024. P. 109–130. DOI: 10.1007/978-3-031-60958-9_6.

181. Sandel M. J. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York : Farrar, Straus and Giroux, 2020. 272 p.

182. Sandel M. J. *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2012. 244 p.

183. Sando O. J., Kleppe R., Sandseter E. B. H. Risky play and children's well-being, involvement and physical activity // *Child Indicators Research*. 2021. Vol. 14. P. 1435–1451. DOI: 10.1007/s12187-021-09804-5.

184. Sandseter E. B. H. *Scary-Funny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children* : PhD thesis. Trondheim : Norwegian University of Science and Technology, 2010.

185. Sapolsky R. Life without free will: does it preclude possibilities? // *Possibility Studies & Society*. 2024. Vol. 2, № 3. P. 272–281. DOI: 10.1177/27538699241284330.

186. Schleiermacher F. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. Berlin : Realschulbuchhandlung, 1808. (Критичне перевид.: *Idee und Wirklichkeit einer Universität*. Berlin : De Gruyter, 1960. S. 106–192.)

187. Schwieler E. Introduction // *Aporia, Inquiry and the Conditions of Possibility of Education*. Cham : Springer, 2022. P. 1–12. DOI: 10.1007/978-3-030-97895-2_1.

188. Sher G. Epistemic friction: reflections on knowledge, truth, and logic // *Erkenntnis*. 2010. Vol. 72. P. 151–176. DOI: 10.1007/s10670-009-9202-x.

189. Shevelov G. Y. *The Ukrainian Language in the First Half of the Twentieth Century (1900–1941): Its State and Status*. Cam-

bridge : Harvard Ukrainian Research Institute ; Harvard University Press, 1989. 455 p.

190. Snyder T. The Reconstruction of Nations: Poland, Ukraine, Lithuania, Belarus, 1569–1999. New Haven : Yale University Press, 2003. 367 p.

191. Snyder T. The Road to Unfreedom: Russia, Europe, America. New York : Tim Duggan Books, 2018. 352 p. (Укр. пер.: Снайдер Т. Шлях до несвободи / пер. з англ. Київ : Медуза, 2019. 352 с.)

192. Starobinski J. Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle. Paris : Gallimard, 1971. 464 p.

193. Starobinski J. Montaigne en mouvement. Paris : Gallimard, 1982. 328 p.

194. Stephens-Sarlós E., Stephens P., Szabo A. The efficacy of the sensorimotor training program on sensorimotor development, auditory and visual skills of schoolchildren aged 5–8 years // Child & Youth Care Forum. 2024. Vol. 54. P. 323–352. DOI: 10.1007/s10566-024-09818-4.

195. Stiegler B. La Société automatique. T. 1 : L'Avenir du travail. Paris : Fayard, 2015. 352 p.

196. Stiegler B. Prendre soin. T. 1 : De la jeunesse et des générations. Paris : Flammarion, 2008. 348 p. (Англ. пер.: Taking Care of Youth and the Generations. Stanford : Stanford University Press, 2010. 264 p.)

197. Strauss L. Thoughts on Machiavelli. Glencoe : Free Press, 1958. 348 p.

198. Susen S. The Resonance of Resonance: Critical Theory as a Sociology of World-Relations? // International Journal of Politics, Culture, and Society. 2020. Vol. 33. P. 309–344. DOI: 10.1007/s10767-019-9313-6.

199. Szkudlarek T. Empty signifiers, education and politics // Studies in Philosophy and Education. 2007. Vol. 26. P. 237–252. DOI: 10.1007/s11217-007-9033-7.

200. Taleb N. N. Antifragile: Things That Gain from Disorder. New York : Random House, 2012. 519 p.

201. Tarc P., Mishra Tarc A., Di Paolantonio M. Upholding 'the educational' in education: schooling beyond learning and the market // PROSPECTS. 2024. Vol. 54. P. 301–306. DOI: 10.1007/s11125-023-09661-w.

202. Terepyshchyi S. In Search of Peacebuilding Strategies for the Global Civilization: From 'Education for War' to 'Education for Peace' // Philosophy and Cosmology. 2021. Vol. 27. P. 153–162. DOI: 10.29202/phil-cosm/27/12.

203. Terepyshchyi S. The Hospitable Translanguaging Life-world: A Phenomenology of the Displaced Students Experience // Studia Warmińskie. 2025. Vol. 62. P. 123–138. DOI: 10.31648/sw.11974.

204. Terepyshchyi S. Transformation of the Educational Landscape of Ukraine: The Impact of Migration Processes and Integration Strategies after February 24, 2022 // Visnyk of the Lviv University. Series: Philosophical-Political Studies. 2023. Vol. 49. P. 152–160. DOI: 10.30970/PPS.2023.49.19.

205. Terepyshchyi S., Federowicz M. Philosophical Aspects of Education in the Conditions of War: Strategies of Support and Adaptation of Displaced Children in Ukraine and Poland // Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy. 2024. Vol. 2 (11). P. 50–54. DOI: 10.17721/2523-4064.2024/11-10/13.

206. Theisen-Womersley G. Trauma and migration // Trauma and Resilience Among Displaced Populations. Cham : Springer, 2021. P. 29–65. DOI: 10.1007/978-3-030-67712-1_2.

207. Thorburn M., Stolz S. A. Where Merleau-Ponty meets Dewey: habit, embodiment, and education // Studies in Philosophy and Education. 2023. Vol. 42. P. 599–615. DOI: 10.1007/s11217-023-09897-1.

208. Trigg D. Place and non-place: a phenomenological perspective // Place, Space and Hermeneutics. Cham : Springer, 2017. Vol. 5. P. 127–139. DOI: 10.1007/978-3-319-52214-2_10.

209. Twenge J. M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy — and Completely Unprepared for Adulthood. New York : Atria

Books, 2017. 342 p.

210. Tysklind E. N., Tryggvason Á. Politicised or political: on agonism and school as 'free time' // *Studies in Philosophy and Education*. 2025. Vol. 44. P. 305–316. DOI: 10.1007/s11217-024-09977-w.

211. Valtonen T., Leppänen U., Hyypiä M., Kokko A., Manninen J., Vartiainen H., Sointu E., Hirsto L. Learning environments preferred by university students // *Learning Environments Research*. 2021. Vol. 24. P. 371–388. DOI: 10.1007/s10984-020-09339-6.

212. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on Metamodernism // *Journal of Aesthetics & Culture*. 2010. Vol. 2. DOI: 10.3402/jac.v2i0.5677.

213. Wa Thiong'o N. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London : James Currey, 1986. 114 p.

214. Wagner J. N. Pain and temporality: a Merleau-Pontyan approach // *Medicine, Health Care and Philosophy*. 2024. Vol. 27. P. 321–331. DOI: 10.1007/s11019-024-10205-y.

215. Weber E. *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870–1914*. Stanford : Stanford University Press, 1976. 615 p.

216. Williams J. *Stand Out of Our Light: Freedom and Resistance in the Attention Economy*. Cambridge : Cambridge University Press, 2018. 148 p.

217. Winnicott D. W. *Playing and Reality*. London : Tavistock Publications, 1971. 169 p.

218. Wolff L. *The Idea of Galicia: History and Fantasy in Habsburg Political Culture*. Stanford : Stanford University Press, 2010. 480 p.

219. Yermolenko V. Thinking in dark times: life, death, and social solidarity // *Studia Philosophica Estonica*. 2024. Vol. 17. P. 45–53. URL: <https://ojs.utlib.ee/index.php/spe/article/view/24400> (дата звернення: 02.04.2026).

220. Yurchak A. *Everything Was Forever, Until It Was No More: The Last Soviet Generation*. Princeton : Princeton Univer-

sity Press, 2005. 331 p.

221. Zaviršek D. Transnational solidarity in rough times: documenting and engaging for peace // *Journal of Human Rights and Social Work*. 2024. Vol. 9. P. 348–359. DOI: 10.1007/s41134-024-00338-8.

222. Zhang S., Zhao X., Zhou T., Kim J. H. Do you have AI dependency? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. Art. 34. DOI: 10.1186/s41239-024-00467-0.

223. Zhurzhenko T. Legislating historical memory in post-Soviet Ukraine // *Memory Laws and Historical Justice: The Politics of Criminalizing the Past*. Cham : Springer, 2022. P. 97–130. DOI: 10.1007/978-3-030-94914-3_5.

224. Zuboff S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York : PublicAffairs, 2019. 691 p.

Наукове видання

Терепищій Сергій Олександрович

**Філософія освіти:
переосмислення освітнього ландшафту**

Монографія

Дизайн та верстка — Віталій Мохонько

Підписано до друку 21.07.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Montserrat. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 30,6. Наклад 500. Зам. 251.
Надруковано у «Видавництво Людмила»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 5303 від 02.03.2017
«Видавництво Людмила». 03148, Київ, а/с 115
Тел./факс: +380504697485, 0683408332.
E-mail: lesya3000@ukr.net