Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Запорізький національний університет
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Українська державна льотна академія
Київський університет інтелектуальної власності та права
Науково-дослідний інститут провідництва в освіті

# ФІЛОСОФСЬКИЙ КОД ПЕРЕМОГИ: ОСВІТА НОВИХ СЕНСІВ

# PHILOSOPHICAL CODE OF VICTORY: EDUCATION OF NEW SENSES



Монографія
За редакцією проф. В. Воронкової
та проф. В. Крижка

Київ
2026

**УДК 101.1:355.01]:37.014.5(477)**
**Ф56**

*Рекомендовано до друку вченою радою*
*Бердянського державного педагогічного університету*
*(протокол № 14 від 28.05.2026 року).*

**Ф56** Філософський код перемоги: освіта нових сенсів. Колективна монографія. За ред. В. Воронкової, В. Крижка. К. : ФОП Самченко А. М., 2026. 346 с.

**Рецензенти:**
**Бойченко М. І.** — доктор філософських наук, професор кафедри теоретичної і практичної філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
**Стадник М. М.** — доктор філософських наук, професор кафедри філософії та релігієзнавства Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
**Жигірь В. І.** — докторка педагогічних наук, професорка Бердянського державного педагогічного університету.

Колективне дослідження філософського, історичного, психологічного та педагогічного підходів щодо поступу і трансформацій освіти у post-war період. Задум авторів про генезу споконвічного прагнення українців до незалежності та боротьбу за самостійність. Досліджено історичні та ментальні особливості цього шляху українського народу. Визначено філософське бачення унікальності очікування перемоги підступного і жорстокого ворога та драматичної участі українців у наближенні мирного майбутнього. Видання рекомендоване науковцям, здобувачам освіти, широкому загалу.

**ISBN 978-617-8413-46-0**

© Авторський колектив, 2026

# АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

**ВОРОНКОВА ВАЛЕНТИНА ГРИГОРІВНА**

Авторка проєкту, академікиня Академії наук вищої освіти України, докторка філософських наук, професорка, завідувачка кафедри управління та адміністрування Запорізького національного університету.

**КРИЖКО ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ**

Автор проєкту, кандидат педагогічних наук, професор Бердянського державного педагогічного університету.

**ШИЛО ГАЛИНА МИКОЛАЇВНА**

Докторка технічних наук, професорка, ректорка Запорізького національного університету.

**КЛЕПКО СЕРГІЙ ФЕДОРОВИЧ**

Доктор філософських наук, доцент.

**АЖАЖА МАРИНА АНДРІЇВНА**

Докторка наук державного управління, професорка, професорка кафедри управління та адміністрування, Інженерний навчально-науковий інститут ім. Ю. М. Потебні, Запорізький національний університет.

**КИВЛЮК ОЛЬГА ПЕТРІВНА**

Докторка філософських наук, професорка, завідувачка кафедри філософії і психології, Київський університет інтелектуальної власності та права.

**НІКІТЕНКО ВІТАЛІНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

Докторка філософських наук, професорка, професорка кафедри управління та адміністрування Запорізького національного університету.

**РАДУЛ ВАЛЕРІЙ ВІКТОРОВИЧ**

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін Української державна льотної академії.

**ВЄНЦЕВА НАДІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА**

Доктор педагогічних наук, професор Бердянського державного педагогічного університету.

**МАРМАЗА ОЛЕКСАНДРА ІВАНІВНА**

Кандидатка педагогічних наук, професорка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**КОВАЛЬ ГЕННАДІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ**
Доктор PhD, доцент Запорізького національного університету.

**СТАРОКОЖКО ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА**
Кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

**КОНДРАТЕНКО ЮЛІЯ ІГОРІВНА**
Здобувачка PhD Бердянського державного педагогічного університету.

**СКЛЯРОВ АНДРІЙ ІГОРОВИЧ**
Здобувач PhD Бердянського державного педагогічного університету.

**НОВОСЕЛА ТЕТЯНА АНАТОЛІЇВНА**
Виконуюча обов'язки директора Осипенківської гімназії Бердянського району.

**ВЕНГЕР ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА**
Кандидатка політичних наук, доцентка, доцентка кафедри управління та адміністрування, Інженерний навчально-науковий інститут ім. Ю. М. Потебні, Запорізький національний університет.

**ФУРСІН ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ**
Кандидат наук державного управління, доцент, доцент кафедри управління та адміністрування, Інженерний навчально-науковий інститут ім. Ю. М. Потебні, Запорізький національний університет.

**КРУПА АНДРІЙ ГЕННАДІЙОВИЧ**
Науковий співробітник Інженерного навчально-наукового інституту ім. Ю. М. Потебні Запорізького національного університету.

**СЛЮСАРЬ МИКИТА ЮРІЙОВИЧ**
Науковий співробітник Інженерного навчально-наукового інституту ім. Ю. М. Потебні Запорізького національного університету.

**КОЛОМОЄЦЬ ІРИНА ВАСИЛІВНА**
Здобувачка PhD Інженерного навчально-наукового інституту ім. Ю. М. Потебні Запорізького національного університету.

**БАЛАБАН ОЛЕГ КОСТЯНТИНОВИЧ**
Здобувач PhD Бердянського державного педагогічного університету.

# ЗМІСТ

**ВСТУП**. Спочатку — слово . . . . . 8

**Розділ 1. ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ РЕАЛЬНОСТІ** . . . . . 10

В. Воронкова, М. Ажажа, О. Кивлюк. Філософський код перемоги як онтологічно-аксіологічний механізм формування нової цивілізаційної реальності. . . . . 11

С. Клепко. Принцип антимовчання і педагогіка миру: від онтології травми до епістемічної суб'єктності . . . . . 40

Ю. Кондратенко. Смислотворча місія української ментальності. . . . . 66

В. Радул, В. Крижко. Синтеза ментальної трагедії. Руїни — собори часу. . . . . 85

**Розділ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ВІЙНИ ТА ПЕРЕМОГИ**. . . . . 98

Г. Коваль. Перемога як психічне явище: історичний та соціально-психологічний аналіз . . . . . 99

О. Балабан. Когнітивні трансформації смислів національно-патріотичного виховання молоді в умовах воєнних випробувань . . . . 124

**Розділ 3. ОСВІТА НОВИХ СМИСЛІВ: ФІЛОСОФІЯ, ПЕДАГОГІКА ТА АНТИКРИХКІСТЬ**. . . . . 132

В. Воронкова, Г. Шило, В. Нікітенко. Антикрихкість як нова парадигма освіти в умовах глобальної нестабільності: концептуалізація, актуальність та синергійний трансформаційний потенціал. . . . . 133

В. Крижко, Т. Новосела. Війна, феномен сталевого дикобраза та Education for Victory. . . . . 155

О. Старокожко. Поліферація як феномен смислових діалогів прогресивних моделей освіти нової реальності . . . . . 176

**Розділ 4. ОСВІТНІ ЕКОСИСТЕМИ, ПРОВІДНИЦТВО, ЛІДЕРСТВО ТА ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОГО** . . . . . 194

А. Скляров. Архітектоніка освітньої екосистеми у прогностичних моделях post war . . . . . 195

Н. Вєнцева. Порогові характеристики нових проривних напрямків сучасної педагогіки. . . . . 224

О. Мармаза. Від управління закладом до управління майбутнім: роль керівника в освіті нових смислів. . . . . 254

**РОЗДІЛ 5. ЦИФРОВИЙ ГУМАНІЗМ, ПОВОЄННЕ ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ПЕРСПЕКТИВИ** . . . . . 282

А. Крупа, М. Слюсарь, І. Коломоєць. Освіта нових смислів у парадигмі штучного інтелекту та цифрового гуманізму: філософський дискурс. . . . . 283

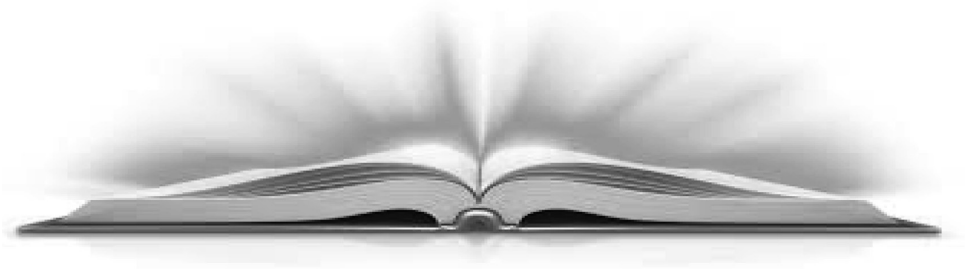
О. Венгер, О. Фурсін. Проблеми маргіналізації та демаргіналізації українського суспільства під час війни й повоєнного відновлення . . . 321

**ВИСНОВКИ ПІСЛЯМОВИ: освіта, перемога та формування нової гуманістичної цивілізації в умовах цифрової трансформації й повоєнного розвитку України** . . . . . 338

# ПРИСВЯЧУЄМО

світлій пам'яті видатних українських мислителів, філософів, педагогів, науковців, просвітників і провідників. Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, Тарас Шевченко, Іван Франко, Михайло Драгоманов, В'ячеслав Липинський, Іван Огієнко, Костянтин Ушинський, Антон Макаренко, Василь Сухомлинський, Григорій Ващенко, Мирослав Попович та Сергій Кримський своєю творчістю, громадянською позицією та духовним служінням утверджували ідеали свободи, людської гідності, національної самобутності, освіти, культури й відповідальності.

Їхня інтелектуальна спадщина стала невіддільним складником духовного фундаменту української нації, джерелом віри в силу людини, незламність народу та право України на власний цивілізаційний шлях. Філософія серця, духовності, культури, національної ідентичності та свободи, яку вони плекали у своїх працях, сьогодні набуває нового звучання в контексті боротьби України за незалежність і майбутнє. Їхні ідеї безпосередньо перегукуються з концептом перемоги як морального, духовного та цивілізаційного феномену, що утверджує торжество людяності, справедливості, свободи та відповідальності перед прийдешніми поколіннями. Саме тому ця праця є даниною вдячної пам'яті тих, хто заклав світоглядні та духовні підвалини української свободи й надихнув нові покоління на творення гідного майбутнього України.



## СПОЧАТКУ — СЛОВО

Тримаю в руках книгу «Доля України» Ілька Лемка. Це книга про долю України — солодку і гірку, величну і трагічну, знану і незнану, здійсненну і нездійсненну, минулу і прийдешню, жадану і омріяну, долю, заради якої живе на цьому світі кожен українець. Кращих слів, ніж сказав автор, — не добереш.

Оце канонічне для України QUO VADIS? — одвічне кодове слово, за яким звіряються покоління українців. Ментальність наша безжально наповнена застереженнями, упередженнями та печаллю про втрати, про важкі часи та тугу за щасливим майбутнім. Живемо у важкі для держави, для кожного українця часи. Живемо очікуванням миру.

Ми, науковці, маємо право на прогностичні погляди щодо багатоваріантного майбутнього держави і, особливо, національної освіти. Спираємося не на «я бачив сон», а на талант наукового передбачення і форсайту. Таких людей мало. Мені пощастило зустріти таку талановиту людину, яка згенерувала ідеї професійної сублімації та державницького трактування майбутнього.

У серпні 2025 року мав очну зустріч (зараз це буває рідко — війна) з професоркою Воронковою Валентиною Григорівною. Надзвичайно цікава особистість. Вона випромінює мудрість. Враження, що вона бачить майбутнє навіть із заплющеними очима. Я розповів їй свою «печаль» стосовно оптимістичності і дочасності концепту «педагогіка перемоги», який ми презентували у нашій монографії «Візії та світанки освіти». Так, про необхідність завершення війни говорять усі і скрізь. Але… Ми вже просимо не миру, а перемир'я. Завтра Трамп на Алясці зустрічається з путіним. Наперед знаємо, що наші землі нам ніхто не віддасть, а відвоювати нам бракує сил. А це не лише землі, території, — це, в першу чергу, люди, громадяни України, яких держава не змогла захистити. За даними UKR.NET — це 6 млн громадян. Плюс майже 5 млн внутрішньо переміщених осіб, які втратили все, окрім фантомної прописки за старою адресою.

Щось мені «заступило», що радість кінця війни можна очікувати не раніше лютого 2026 року. А зараз — серпень 2025.

Валентина Григорівна уважно слухала і думала щось своє. Не перебивала. Обличчя її стало мудрим, наче у Ванги. Видно було, що вона наближалася до важкої, болісної для нас думки.

Промовила коротко: «Так, треба пом'якшити. Я подумаю».

Вже через дві години на пошту надійшли від неї нові можливі варіанти формулювання тем.

Пишаюся, бережу і радію, що Всевишній дав мені таку нагороду — можливість бути недалеко, хоч на узбіччі, від цієї людини, на плечах якої, постійно, — десятки «вступаючих» до лав науки. Ця жінка, професорка, обертає величаве колесо каруселі української філософської науки. Дбає про «озимину».

Наразі ми представляємо на розсуд наших колег, науковців-освітян варіант нашої думки про… Про те, що маємо і до чого прагнемо. Наша монографія часу «скоро кінець війни» — це не завершений сценарій, а ситуативний, концептуальний маркер, сигнал безпеки, заклик до взаєморозуміння великого українського народу.

Сподіваємося на широкий відгук науковців та плідну дискусію. До читачів звертаємося словами Тараса Шевченка:

Подивіться лишень добре, Прочитайте знову
Тую славу. Та читайте
Од слова до слова,
Не минайте ані титли
Ніже тії коми, Все розбереть…

Слава Україні!
**Василь Крижко**



**Розділ 1.**

# ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Валентина Воронкова ⓘ 0000–0002-0719–1546
Марина Ажажа ⓘ 0000–0003-3549–7718
Ольга Кивлюк ⓘ 0000–0002-7900–9299

# ФІЛОСОФСЬКИЙ КОД ПЕРЕМОГИ ЯК ОНТОЛОГІЧНО-АКСІОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

*Криза стає катастрофою лише тоді,*
*коли ми відповідаємо на неї вчорашнім мисленням.*
***Юрген Габермас***

Філософський код перемоги у сучасному світі постає як складна багатовимірна система світоглядних, ціннісних, освітніх і культурних орієнтирів, спрямованих на трансформацію людини та суспільства в умовах глобальної нестабільності. Перемога у цьому контексті розглядається не лише як результат боротьби чи подолання кризи, а як процес глибинного переосмислення буття, формування нової свідомості та створення нових моделей суспільного розвитку. Особливого значення набуває освіта як простір творення смислів, розвитку критичного мислення, інформаційної культури та духовної стійкості. Саме через освіту формується просвітницька одісея розуму, нова культура відповідальності, солідарності, свободи та людяності, що стає основою антикрихкого суспільства, — про яку говорить відомий український філософ В. Андрущенко[1]. Актуальність дослідження онтології перемоги зумовлена необхідністю осмислення сучасної реальності через призму трансформаційних процесів. Людство переживає епоху радикальної невизначеності, де старі моделі стабільності руйнуються, а нові ще не сформовані. У цих умовах перемога постає як форма духовного, культурного, інтелектуального та цивілізаційного відродження та формування нової соціальної реальності.

У цих умовах освіта перестає бути лише механізмом передачі знань і перетворюється на стратегічний ресурс цивілізаційного розвитку та посткризового відновлення. Тема філософії перемоги набуває особливої актуальності в умовах глобальної нестабільності, воєнних викликів, циві-

[1] Андрущенко В. П. Просвітницька одіссея розуму. К.: Знання України. 2025. 524 с.

лізаційних трансформацій та кризи традиційних моделей розвитку. Філософський код перемоги як дискурсивна конструкція освіти, свідомості та соціальної трансформації у сучасному філософському дискурсі постає не лише як політичний чи військовий результат, а як багатовимірний процес духовного, культурного, освітнього та ціннісного оновлення суспільства. У цьому контексті формується нова онтологія буття, де людина навчається не лише виживати в умовах невизначеності, але й трансформувати кризу у джерело розвитку, стійкості та творення нових смислів.

**Актуальність дослідження теми** зумовлена глибинними цивілізаційними змінами, які відбуваються в умовах глобальної нестабільності, воєнних викликів, інформаційних трансформацій та переосмислення базових основ людського буття. По-перше, сучасна епоха характеризується кризою традиційних моделей соціального розвитку, у межах яких перемога розумілася переважно як воєнний, політичний або економічний результат. Натомість сьогодні формується потреба у філософському переосмисленні перемоги як складного багатовимірного феномена — як стану свідомості, як процесу культурної трансформації та як механізму відновлення суспільства. По-друге, особливої актуальності набуває освітній вимір проблеми[2], — зазначають В. Воронкова, В. Нікітенко.

Освіта постає не лише як інститут передачі знань, а як простір формування нової людини — відповідальної, критично мислячої, здатної до морального вибору та стійкої до кризових викликів. У цьому контексті «філософський код перемоги» можна розглядати як аксіологічну основу освітніх трансформацій, що визначає ціннісні орієнтири суспільства майбутнього. По-третє, трансформація суспільної свідомості в умовах війни, інформаційних конфліктів і технологічної революції потребує нових інтерпретацій смислів перемоги. У логіці філософського осмислення перемоги код постає як внутрішній процес консолідації суспільства, формування спільної ідентичності, культури стійкості та здатності до відновлення. По-четверте, дослідження має важливе практико-орієнтоване значення, оскільки дозволяє окреслити концептуальні засади для гуманітарної політики, освітніх реформ та стратегій суспільного розвитку, спрямованих на подолання наслідків криз і формування нової соціальної реальності[3].

---

[2] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика: монографія. Львів-Торунь: Liha-Pres, 2022. 460 с.

[3] Менеджмент в освіті: Підручник / За ред. проф. В. Крижка (Василь Крижко, Валерій Радул, Григорій Луценко, Ольга Старокожко, Сергій Немченко, Юлія Кондратенко). К.: Освіта України, 2020. 465 с.

Отже, код перемоги як механізм трансформації освітніх практик і суспільної свідомості визначається необхідністю формування цілісної філософської концепції перемоги як інтегративного явища, що поєднує освіту, свідомість і суспільну трансформацію в умовах глобальних викликів сучасності.

**Метою дослідження** є концептуалізація філософського коду перемоги як основи формування нової реальності в умовах глобальних трансформацій, криз та цивілізаційних викликів. Концептуалізація філософського коду перемоги як основи формування нової реальності в умовах глобальних трансформацій, криз та цивілізаційних викликів передбачає розгортання його як багаторівневої смислової системи, що охоплює різні виміри буття, культури, свідомості та соціальної практики. У цьому контексті доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних типів філософського коду перемоги, кожен з яких виконує специфічну функцію у процесі конструювання нової реальності[4].

Передусім, **онтологічний код перемоги** визначає найглибинніший рівень її осмислення, де перемога постає не як подієвий результат, а як трансформація самого способу буття. У межах онтології суспільних змін перемога означає зміну онтологічних засад реальності та перехід до нового порядку існування, у якому руйнація поступається місцем відновленню, а криза стає умовою становлення нових форм життя. Таким чином, перемога інтерпретується як онтологічне оновлення світу.

**Аксіологічний код перемоги** фокусується на ціннісному вимірі, в межах якого перемога постає як утвердження певної системи цінностей і смислових пріоритетів. Йдеться про такі фундаментальні орієнтири, як свобода, гідність, справедливість і солідарність, які визначають легітимність самої ідеї перемоги. У цьому контексті перемога є не лише досягненням результату, а передусім ціннісним конституюванням реальності у межах нової освітньої парадигми.

**Екзистенційний код перемоги** пов'язаний із рівнем людського існування та внутрішнього досвіду суб'єкта. Тут перемога постає як подолання страху, травми, невизначеності та кризових станів, а також як формування внутрішньої стійкості та здатності до самотрансформації. У цьому сенсі перемога є процесом становлення людини як цілісного, відповідального та автономного суб'єкта.

[4] Відновлення освіти на постконфліктних територіях: зарубіжний досвід та ініціативи України: аналітичні матеріали / Т. І. Бурлаєнко, О. В. Дубініна, О. А., Ковальова, А. Б. Кочарян. Київ:Інститут обдарованої дитини НАПН України,2024.50с.

**Культурно-символічний код перемоги** розкриває її як явище, що існує у формі наративів, символів, міфів і культурних практик. Перемога в цьому вимірі закріплюється через історичні інтерпретації, медіадискурси та колективні уявлення, які формують її значення у свідомості суспільства. Вона стає культурним текстом, що структурує колективну пам'ять і ідентичність у контексті когнітивних трансформацій суспільства освіти, людини.

**Комунікативно-дискурсивний код перемоги** відображає її залежність від мовних практик, інформаційних потоків та інтерпретативних стратегій. У цьому вимірі перемога конструюється через боротьбу наративів, визначення смислів і домінування певних дискурсів у публічному просторі. Відтак перемога є результатом комунікативної взаємодії та символічного змагання за визначення реальності[5], — зазначає В. Кремень в «Енциклопедії освіти».

**Освітньо-трансформаційний код перемоги** пов'язаний із формуванням нової моделі людини через систему освіти. У цьому випадку перемога розуміється як процес розвитку критичного мислення, відповідальності, творчості та здатності до інноваційного мислення. Освіта виступає механізмом відтворення та передавання переможного способу мислення як основи майбутнього розвитку суспільства у процесі переосмислення соціальної реальності.

**У контексті філософських засад коду перемоги в процесах освітньої та соціальної трансформації виокремлюється цивілізаційно-стратегічний код** перемоги, що відображає її макрорівневий вимір, у якому вона постає як елемент глобальної конкуренції цивілізацій, технологічного розвитку та геополітичних процесів. У цьому контексті перемога означає здатність суспільства забезпечувати своє виживання, сталий розвиток і стратегічну конкурентоспроможність у глобальному світі. Отже, філософський код перемоги постає як складна багатовимірна конструкція, що інтегрує онтологічні, аксіологічні, екзистенційні, культурні, комунікативні, освітні та цивілізаційно-стратегічні виміри, формуючи цілісну систему смислів, яка визначає способи конструювання нової реальності у межах трансформації цінностей.

У процесі культурної рефлексії освіта стає ключовим простором формування культури перемоги, оскільки саме через неї відбувається становлення критичного мислення, цінностей відповідальності, свободи,

[5] Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головн. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

гідності та солідарності. Гносеологічний вимір перемоги акцентує увагу на знанні як стратегічному ресурсі інформаційної безпеки, інтелектуального розвитку та формування антикрихкого суспільства. У свою чергу, аксіологічний вимір сприяє переосмисленню фундаментальних цінностей людства та створенню нової етики співбуття.

Таким чином, освіта і свідомість у просторі множинних інтерпретацій коду перемоги трансформуються у сучасну світоглядну парадигму, яка поєднує онтологічний, аксіологічний, гносеологічний та освітній виміри розвитку людини і суспільства, відкриваючи нові можливості для посткризового відновлення та формування майбутнього, — зазначається відомим українським філософом М. Бойченко[6].

Філософський код перемоги інтегрує онтологічний, аксіологічний, гносеологічний та соціокультурний виміри розвитку, формуючи нову парадигму суспільної трансформації, у центрі якої перебуває людина як активний творець майбутнього, здатний перетворювати виклики на джерело розвитку, інновацій та духовного оновлення. У сучасну епоху глобальних криз, війни, цивілізаційних трансломів та радикальної зміни світоглядних орієнтирів особливого значення набуває проблема осмислення перемоги не лише як військового, політичного чи історичного феномену, а як глибинного філософського коду, що визначає здатність суспільства до самовідновлення, трансформації та творення нової реальності. Перемога постає не як кінцева точка боротьби, а як онтологічний процес народження нових смислів, нової людини, нової культури та нової моделі суспільного буття.

**Філософський код перемоги як концепт взаємодії освіти, свідомості та соціальних змін** репрезентує систему цінностей, ідей, духовних орієнтирів та смислових конструкцій, які формують внутрішню стійкість особистості й нації, активізують колективну свідомість та відкривають потенціал для цивілізаційного оновлення. У цьому контексті перемога трансформується у феномен культурної, аксіологічної та антропологічної реконструкції суспільства. Особливої актуальності дана проблематика набуває для України, яка переживає не лише воєнне протистояння, а й масштабний процес переосмислення національної ідентичності, духовних засад розвитку, освітніх і культурних стратегій. Формування нової реальності потребує нової філософії мислення, де центральними стають

[6] Бойченко М. Цінності як категорія філософської освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси). Філософія освіти. 2009. № 1–2 (8). С. 99–107.

категорії гідності, свободи, відповідальності, солідарності, антикрихкості, людяності та творчого відновлення[7].

Філософський код перемоги можна розглядати як багатовимірний метафізичний та соціокультурний конструкт, що включає: 1) онтологічний вимір — переосмислення буття через досвід боротьби, втрат і відродження; 2) аксіологічний вимір — формування нової системи цінностей; 3) антропологічний вимір — трансформацію людини в умовах кризових викликів; 4) екзистенційний вимір — пошук сенсу, надії та внутрішньої сили; 5) соціокультурний вимір — створення нових моделей суспільної взаємодії; 6) освітній вимір — формування людини майбутнього через освіту, культуру та цифрові технології; 7) цивілізаційний вимір — конструювання нової архітектури світу на основі гуманізму та свободи. У філософському сенсі перемога є не лише результатом спротиву, а й процесом духовного самотворення суспільства. Вона стає каталізатором формування нової реальності, де змінюються не лише зовнішні обставини, а й сама структура мислення, система цінностей і способи взаємодії людини зі світом, культурою, освітою[8].

## Філософський зміст нової реальності

Філософський код перемоги в умовах цифрової трансформації освіти і суспільства формується як простір нової етики відповідальності; культури гідності та свободи; синергії людини, суспільства і технологій; цифрового гуманізму; антикрихкого розвитку; духовної консолідації суспільства; інноваційного мислення та креативності; освіти як механізму цивілізаційного відновлення. У цьому контексті філософський код перемоги виконує роль смислового ядра, що інтегрує минуле, сучасне і майбутнє в єдину систему національного та цивілізаційного розвитку. У системі освітньо-філософського аналізу інноваційність концепції полягає у: переосмисленні перемоги як філософської категорії; інтеграції онтологічного, аксіологічного, екзистенційного та цифрового вимірів; формуванні концепції антикрихкого суспільства; поєднанні філософії освіти, цифрової культури та соціальної трансформації; аналізі перемоги як чинника створення нової цивілізаційної моделі розвитку; дослідженні ролі духовних цінностей у процесах післякризового відновлення.

---

[7] Горбуля М. А., Воронкова В. Г. Філософія ризику та антикрихкості фінансово-економічних систем як нова форма мислення у добу турбулентності (на основі праць Нассіма Талеба). Актуальні проблеми філософії та соціології.. 2025. № 56. С. 32-40. DOI https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.6f

[8] Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. К.: Грамота, 2010. 576 с. 21.

## Онтологія перемоги як форма трансформації буття

У контексті філософського коду перемоги онтологія постає не лише як результат боротьби чи досягнення певної мети, а як глибинна форма трансформації буття людини, суспільства і цивілізації. У контексті глобальної нестабільності, війни, кризових викликів та цивілізаційних зламів перемога набуває онтологічного статусу, оскільки змінює сам спосіб існування людини у світі, її світосприйняття, систему цінностей, форми взаємодії та моделі майбутнього. Перемога перестає бути лише військовою, політичною чи економічною категорією — вона стає екзистенційним і метафізичним феноменом, що відкриває нові горизонти буття у процесі формування нових смислів. Особливого значення це набуває для України, де досвід війни трансформує не лише соціальні інститути, але й саму онтологічну структуру суспільства, формуючи нову етику відповідальності, свободи, гідності та колективної суб'єктності[9], — зазначають О. Кивлюк, В. Воронкова, В. Нікітенко.

**Філософське тлумачення перемоги як форми трансформації буття** пов'язане з переосмисленням людини як активного творця реальності. Перемога у цьому контексті є не кінцевою точкою, а процесом становлення нового буття через подолання хаосу, страху, руйнування та екзистенційної кризи. Вона виступає формою переходу від пасивного існування до творчого самотворення, де людина відкриває власну внутрішню силу, здатність до опору, солідарності та духовного оновлення. У філософському вимірі онтологія перемоги корелює з ідеями екзистенціалізму, феноменології, філософії надії та синергетики. Екзистенційна традиція розглядає перемогу як подолання межової ситуації та утвердження автентичного буття. Феноменологічний підхід акцентує увагу на переживанні перемоги як внутрішньому досвіді зміни свідомості. Синергетичний підхід трактує перемогу як точку біфуркації, після якої система переходить у новий порядок розвитку. Таким чином, перемога є не просто реакцією на кризу, а механізмом народження нової реальності.

**Концептуалізація онтології перемоги** потребує формування нового понятєво-категоріального апарату, у якому центральними стають категорії трансформації, стійкості, антикрихкості, свободи, духовної мобілізації, колективної пам'яті та цивілізаційної суб'єктності. У цьому аспекті перемога постає як: форма оновлення людського буття; механізм

[9] Кивлюк О. П., Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Інтеграція віртуальної реальності та освіти в контексті креативності та сучасних тенденції цифрового розвитку / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2023. С. 47–63.

переходу від кризи до розвитку; джерело формування нової ідентичності; спосіб конструювання майбутнього; феномен духовного і культурного відродження[10].

Особливого значення набуває ідея перемоги **як онтології надії.** Саме надія стає фундаментом відновлення світу після руйнування. Вона формує здатність суспільства не лише виживати, але й створювати нові смисли, нові освітні моделі, нову культуру та нову цивілізаційну перспективу. Перемога в цьому контексті є не лише фактом історії, а новою метафізикою майбутнього. Особливого значення набуває ідея перемоги як онтології надії, оскільки перемога у філософському вимірі постає не лише як зовнішній результат боротьби чи завершення конфлікту, а як фундаментальний спосіб відновлення людського буття. У контексті онтології перемога означає повернення сенсу існування, відновлення внутрішньої цілісності людини та здатності проєктувати майбутнє навіть у ситуаціях кризи, втрат і невизначеності. Надія в цьому аспекті є не абстрактним очікуванням, а екзистенційною силою, що формує горизонти буття та відкриває можливість духовного і соціального відродження.

**Філософське осмислення перемоги як онтології надії** ґрунтується на тому, що людина здатна трансформувати трагічний досвід у джерело нового смислотворення. Саме через надію людина долає екзистенційну порожнечу, страх і руйнацію, утверджуючи власну свободу, гідність та віру у можливість змін. У такому контексті перемога постає не лише як політичний чи військовий феномен, а як метафізичний акт утвердження життя над хаосом, світла — над руйнуванням, творчого начала — над деструкцією. Онтологія надії також передбачає переосмислення майбутнього як відкритого простору можливостей. Перемога стає духовним імперативом, що консолідує суспільство, формує колективну пам'ять, зміцнює культурну ідентичність та створює умови для народження нової реальності. У цьому сенсі надія є не пасивним очікуванням, а активною формою буття, яка стимулює людину до дії, самотворення та відповідальності за майбутнє. Отже, перемога як онтологія надії репрезентує глибоку філософську категорію, у межах якої поєднуються екзистенційний досвід людини, духовне відродження суспільства та формування нових аксіологічних орієнтирів епохи[11].

---

[10] Harari Yuval Noach. 21 Lessons for the 21st Century. BookChef. 2018. 416 p.

[11] Ажажа М., Воронкова В., Несторенко Т., Нікітенко В. Синергія ШІ та цифрового гуманізму в системі публічного управління повоєнного відновлення України // *Edukacja i społeczeństwo X*. Katowice. С. 346-358. DOI: 10.54264/M058f

## Трансформаційна функція філософського коду

Освіта, свідомість і соціальні трансформації у логіці філософського коду перемоги виконують функцію переведення суспільства з режиму виживання в режим смислотворення. Це означає: переосмислення досвіду втрат і кризи; формування нових етичних орієнтирів; конструювання колективної пам'яті; створення нової культури відповідальності. Таким чином, аксіологічний потенціал полягає у здатності перемоги переписувати систему цінностей суспільства.

Отже, **онтологія перемоги як форма трансформації буття** є складним багатовимірним феноменом, що поєднує екзистенційний, аксіологічний, культурний та цивілізаційний виміри. Її концептуалізація відкриває можливості для формування нової філософії людини і суспільства, орієнтованої на творення майбутнього, духовну стійкість та здатність до відновлення у світі глобальних викликів. У цьому контексті перемога постає не як завершений результат зовнішнього протистояння, а як внутрішньо зумовлений процес становлення буття, у якому відбувається переосмислення меж людської присутності у світі. Вона набуває характеру екзистенційного зсуву, що трансформує саму структуру досвіду: від реактивного існування до проактивного творення реальності.

Онтологія перемоги виявляє себе як динаміка переходу від хаосу до впорядкованості смислів, у якій людина не лише адаптується до умов кризи, але й продукує нові смислові горизонти буття. Таким чином, перемога стає формою смислотворення, де поєднуються раціональне осмислення подій і глибинна духовна інтенція до подолання розривів у тканині соціальної та індивідуальної реальності. У межах аксіологічного виміру вона означає переорієнтацію ціннісних систем: від домінування інструментальних і прагматичних установок до утвердження цінностей гідності, свободи, солідарності та відповідальності. У цьому сенсі перемога постає як морально-етичний горизонт, що визначає якість людського буття і ступінь його зрілості[12].

**З онтологічної перспективи культура** тут постає як середовище, у якому перемога «матеріалізується» у формах символів, практик, ритуалів, мистецьких репрезентацій та колективних уявлень. Вона не лише фіксує

[12] Voronkova V., Nikitenko V., Azhazha,M. Nestorenko. T. Social and humanitarian dimensions of sustainable development in the age of digital transformations: from traditional approaches to innovative solutions. Role of Science and Education in Sustainable Development: Conference Proceedings of 5 th International Scientific Conference, the Academy of Silesia, 25-26.2.2026. Katowice, 2026. c. 336-343. DOI: 10.54264/M059.

факт перемоги, а й активно її конструює, надаючи їй смислової глибини та легітимності. Таким чином, перемога функціонує як механізм культурної селекції цінностей: одні смисли закріплюються як домінантні, інші маргіналізуються або трансформуються, що в результаті формує нову конфігурацію культурної ідентичності суспільства.

Важливо, що в такій інтерпретації перемога не редукується до політичного чи військового виміру, а постає як екзистенційно-культурний феномен. Вона стає точкою інтенсивної зміни колективної свідомості, у якій переосмислюються базові уявлення про свободу, гідність, справедливість і майбутнє. Через це перемога набуває характеру тривалого процесу «культурного самотворення», у якому суспільство не лише реагує на історичні виклики, а й виробляє нові форми буття, здатні забезпечити його подальший розвиток. Культурний вимір онтології перемоги дозволяє концептуалізувати її як динамічний процес виробництва нової реальності, де культура виступає не пасивним відображенням подій, а активним агентом трансформації історичного буття.

**Культурний вимір онтології перемоги** розкривається як процес реконфігурації колективної пам'яті та ідентичності, де досвід випробувань стає ресурсом для формування нових культурних наративів. Вони закріплюють у свідомості суспільства ідею здатності до відновлення та розвитку навіть у найскладніших історичних умовах. Цивілізаційно ця концепція окреслює перехід до моделі суспільства, у якому перемога інтерпретується як здатність до довготривалої трансформації, інноваційного розвитку та збереження людського виміру в умовах технологічних і геополітичних викликів. У підсумку онтологія перемоги формує нову парадигму мислення, де майбутнє постає не як даність, а як відкритий простір відповідального буття. Культурний вимір онтології перемоги розкриває перемогу не лише як політичний, військовий чи соціальний результат, а як глибинний процес трансформації культури, символічних структур і колективної свідомості суспільства. У цьому контексті перемога постає як культурний код, що переосмислює способи буття людини в історії, її цінності, смисли та форми самоідентифікації, — зазначають українські науковці М. Ажажа, В. Воронкова, В. Нікітенко, О. Венгер[13].

[13] Ажажа М. А., Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Венгер О. М. Цифрова трансформація публічного управління як парадигма повоєнного відновлення України. Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference (Held in Los Angeles, California, USA | March 3–5, 2026) / Compiled by: V. Shpak,Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. 385 p C.285-298 DOI: 10.51587/9798–9917-51988–2026-26-285-2976.

Передусім, **культурний вимір онтології** перемоги пов'язаний із переформатуванням символічного простору суспільства. Перемога закріплюється у мові, мистецтві, літературі, кінематографі, меморіальних практиках і ритуалах пам'яті. Вона стає не просто подією минулого, а живою структурою культурної пам'яті, яка формує уявлення про гідність, свободу, героїзм і колективну відповідальність. Важливою складовою є трансформація культурної ідентичності. У ситуаціях історичних викликів і криз перемога виступає чинником консолідації нації, відновлення її історичної суб'єктності та культурної цілісності. Вона сприяє переосмисленню традицій, ціннісних орієнтацій і моделей поведінки, формуючи новий тип культурної самосвідомості — більш рефлексивний, стійкий і відкритий до змін.

Окремо слід виділити **аксіологічний аспект культурного виміру перемоги.** У межах аксіологічного підходу перемога інтерпретується як утвердження певної системи цінностей — свободи, гідності, справедливості, солідарності. Культура в цьому сенсі не лише відображає перемогу, а й активно її конструює, задаючи смислові горизонти її інтерпретації. Таким чином, перемога набуває статусу ціннісного орієнтира цивілізаційного розвитку. У цьому контексті аксіологічний вимір перемоги виходить за межі суто морально-етичної інтерпретації й набуває характеру фундаментального принципу культурної самоорганізації суспільства. Перемога постає не як завершений результат конфлікту чи протистояння, а як процес постійного відтворення й актуалізації цінностей у практиках повсякденного життя, політичних інституціях, освітніх моделях та культурних наративах. Важливо підкреслити, що саме культура виступає простором легітимації перемоги, визначаючи, які форми дії, поведінки та історичної пам'яті визнаються як «переможні» і суспільно значущі. Через систему символів, міфів, мистецьких репрезентацій та освітніх дискурсів формується колективне уявлення про перемогу як про втілення ідеалів людської гідності, стійкості та моральної відповідальності. Таким чином, перемога набуває не лише історичного чи політичного, але й глибинного культурно-онтологічного виміру, стаючи механізмом консолідації суспільства навколо спільних смислів. Вона задає напрямок цивілізаційного розвитку, у якому цінності свободи, справедливості та солідарності перетворюються на структурні засади соціального буття, а не залишаються абстрактними ідеалами,- відмічається у роботі вітчизняних вчених В. Воронкової, Г. Шило, В. Нікітенко, О. Кивлюк[14].

[14] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О., Кивлюк О. П. Штучний інтелект як драйвер прогнозування гуманітарних ризиків та управлінні кризовими ситуаціями // Чорнобиль: 40 років потому…: матеріали міжнар. конф. К., 2026. С. 20–33.

## Аксіологічний вимір: перемога як утвердження цінностей

Аксіологічний потенціал проявляється в тому, що перемога перестає бути лише результатом конфлікту або події. Вона набуває статусу: утвердження людської гідності як найвищої цінності; відновлення справедливості як морального балансу; збереження свободи як екзистенційної основи буття; підтвердження солідарності як соціального зв'язку. Отже, перемога стає не лише політичним чи воєнним результатом, а морально-культурним актом творення цінностей. Аксіологічний потенціал філософського коду перемоги полягає в його здатності перетворювати перемогу з зовнішнього факту на внутрішню систему цінностей. Він формує нову етико-культурну реальність, у якій перемога є не завершенням конфлікту, а початком нового рівня людського буття, заснованого на гідності, свободі та відповідальності. Аксіологічний потенціал філософського коду перемоги варто розглядати як здатність певної системи смислів, символів і концептів формувати, трансформувати й закріплювати цінності, через які суспільство інтерпретує саму ідею перемоги.

**Культурно-цивілізаційний вимір**. Філософський код перемоги формує нову культурну парадигму, де: героїзм поєднується з гуманізмом; сила не відривається від етики; розвиток базується на пам'яті та досвіді. У цьому контексті перемога стає цивілізаційним маркером, який визначає не лише «переможця», а й якість самої цивілізації. Отже, культурний вимір онтології перемоги можна розуміти як процес, у якому перемога стає механізмом культурного самотворення суспільства, формує нові смисли буття, трансформує ідентичності та закріплює ціннісні основи історичного розвитку. Це дозволяє розглядати перемогу не як завершений акт, а як безперервний культурний процес становлення нової реальності[15].

Культурний вимір онтології перемоги можна розгорнути як складний філософський процес смислотворення, у якому перемога постає не як завершений результат дії, а як відкритий простір культурної еволюції. У цьому контексті вона набуває статусу не події, а режиму буття культури, в якому відбувається постійне переосмислення колективного досвіду, символічних структур та історичних наративів. Перемога виступає механізмом культурної рефлексії, через який суспільство артикулює власну

[15] Ніктенко В., Воронкова В., Кивлюк О.. Цифровий гуманізм як нова парадигма розвитку сучасних гуманітарних наук. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 22 (99). P. 81–90. doi https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-09

здатність до виживання, опору та відновлення, водночас трансформуючи саму логіку свого історичного існування[16].

**Освітньо-екзистенційний вимір.** У сфері освіти філософський код перемоги формує нову модель людини: людину як носія критичного мислення; людину як суб'єкта відповідальності; людину як творця смислів, а не лише виконавця. Освіта тут виступає як механізм аксіологічної трансляції перемоги — від історичного досвіду до особистісної свідомості. Освітньо-екзистенційний вимір філософського коду перемоги відкриває глибинний рівень трансформації людини, у якому освіта перестає бути лише інституційним механізмом передавання знань і постає як простір формування буттєвих смислів, ціннісних орієнтацій та екзистенційної зрілості особистості. У цій перспективі «перемога» не зводиться до зовнішнього результату або історичної події — вона набуває статусу внутрішнього стану свідомості, здатного інтегрувати досвід втрат, криз і викликів у конструктивну модель самотворення. Освіта стає не просто інструментом соціалізації, а практикою онтологічного становлення людини.

Філософський код перемоги в освітньому контексті формує нову антропологічну модель, у якій людина постає одночасно в декількох вимірах:

по-перше, як носій критичного мислення, здатний не лише сприймати інформацію, а й деконструювати її, виявляти приховані смисли, ідеологічні наративи та маніпулятивні конструкції сучасного інформаційного середовища;

по-друге, як суб'єкт відповідальності, який усвідомлює наслідки власних рішень не тільки в індивідуальному, але й у соціальному, культурному та цивілізаційному масштабі. Відповідальність тут набуває характеру етичної присутності у світі, де кожна дія є частиною більшої системи взаємозв'язків;

по-третє, як творець смислів, а не лише виконавець заданих алгоритмів. Це означає перехід від репродуктивної моделі освіти до креативно-евристичної, у якій знання стає матеріалом для конструювання нових інтерпретацій реальності, нових культурних кодів і нових стратегій майбутнього[17].

---

[16] Молчановський О. Інноваційний університет — це не про високотехнологічність, а про швидку адаптивність до змін. https://theukrainians.org/.URL: https://theukrainians.org/oleksiy-molchanovskyi/

[17] Воронкова В., Нікітенко В., Кивлюк О. Цифрова освіта у добу штучного інтелекту: філософські аспекти суспільних змін. Theoretical and practical research in 2024: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2024. С. 127-136. DOI: 10.51587/9798–9917-51902–2025-021-127- /.

У цьому контексті освіта виконує **функцію аксіологічної трансляції** перемоги, тобто передає не лише знання про історичні події, а й ціннісні матриці їх осмислення. Вона забезпечує рух від колективного історичного досвіду до індивідуальної свідомості, де кожен акт навчання стає актом внутрішнього осмислення меж людських можливостей, гідності, свободи та стійкості.

Таким чином, освітньо-екзистенційний вимір філософського коду перемоги можна інтерпретувати як процес формування людини нового типу — людини рефлексивної, ціннісно зорієнтованої та екзистенційно відповідальної, яка здатна не лише адаптуватися до реальності, але й творчо її переосмислювати та трансформувати.

Не менш важливим є **комунікативний вимір,** у межах якого перемога формується через дискурси, наративи та медіапрактики[18]. Саме через культуру комунікації суспільство осмислює досвід подій, надає їм значення та інтегрує їх у спільну історичну пам'ять. У цьому сенсі онтологія перемоги є завжди опосередкованою мовою культури. Комунікативний вимір онтології перемоги можна розглядати як один із ключових рівнів її конституювання, де перемога постає не лише як фактичний результат подій, а як продукт мовлення, інтерпретації та символічного обміну в межах соціального простору. У цьому контексті перемога набуває статусу дискурсивно сконструйованої реальності, яка існує настільки, наскільки вона артикульована, інтерпретована та визнана в комунікативних практиках. Передусім, дискурси відіграють визначальну роль у формуванні смислового поля перемоги. Саме через дискурсивні структури — політичні, культурні, освітні, медійні — задаються рамки розуміння того, що вважається перемогою, хто має право її інтерпретувати та які цінності вона легітимізує. У цьому сенсі перемога є не лише подією, а й результатом боротьби інтерпретацій, де різні актори конкурують за право визначати її зміст.

Наративи, у свою чергу, забезпечують цілісність і часову протяжність досвіду перемоги. Вони структурують події у вигляді зрозумілих історій — про подолання, спротив, відновлення чи трансформацію. Через наративи перемога набуває людського виміру, стає частиною колективної пам'яті та ідентичності. Важливо, що наратив не є нейтральним: він завжди містить

[18] Кивлюк О.М, Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія комунікаційної парадигми постінформаційного суспільства: виклики і перспективи розвитку. Contemporary ukrainian science: theoretical and practical achievements: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2024. 192 p. С. 138-154. DOI: 10.51587/9798–9866-95952–2024-018-138-15.

ціннісні акценти, які визначають, що саме вважається героїчним, справедливим або легітимним. Особливу роль відіграють медіапрактики, які в умовах цифрового суспільства стають головним механізмом поширення та закріплення образів перемоги. Медіа не лише відображають події, але й активно їх конструюють через селекцію інформації, візуальні образи, емоційні акценти та алгоритмічне просування контенту. У результаті перемога постає як медіа-ефект — певна конфігурація знаків і образів, що формує суспільне сприйняття реальності[19].

У ширшому філософському сенсі комунікативний вимір перемоги пов'язаний із концепціями дискурсивної влади та комунікативної раціональності. Перемога тут постає як результат узгодження смислів у публічному просторі, де істина не є даністю, а виробляється через діалог, конфлікт інтерпретацій і процес визнання. Таким чином, перемога втрачає виключно онтологічну «даність» і набуває процесуального, інтерактивного характеру. Отже, комунікативний вимір дозволяє побачити перемогу як динамічний феномен, що формується на перетині мови, влади, культури та медіа. Вона існує як результат постійного символічного виробництва, у якому суспільство не лише описує перемогу, а й активно її створює,- відмічається у відомій монографії «Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності»[20].

## Філософський код перемоги як ціннісна матриця

Філософський код перемоги — це не просто образ або гасло, а структура смислоутворення, яка визначає: що вважається перемогою; якими засобами вона досягається; яку ціну вона має; які моральні межі є непорушними. У цьому сенсі він виступає як аксіологічна матриця, що формує ієрархію цінностей: життя, свобода, гідність, справедливість, відповідальність, солідарність.

**Філософський код перемоги як концепція сталого розвитку та цивілізаційного поступу** може бути осмислений як багатовимірна інтелектуально-ціннісна конструкція, що поєднує онтологічні, аксіологічні, епістемологічні та праксеологічні засади формування нової моделі історичного руху людства. У цьому контексті «перемога» перестає

[19] Нікітенко В., Воронкова В., Тупахіна О., Сорокіна О. Європейські практики цифрового гуманізму у контексті глобальних викликів. Humanities studies: Collec. tion of Scientific Papers / Ed.V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishinghouse"Helvetica", 2024. 18 (95). С.52-64 http://humstudies.com.ua/article/view/299852/292360 DOI https://doi.org/10.32782/hst-2024-18-95-06.

[20] Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенка. К.: Освіта України, 2017. 368 с.

бути лише політико-воєнним або ситуативним результатом конфлікту і трансформується у фундаментальний принцип організації буття, який визначає здатність суспільства не просто долати кризи, а перетворювати їх на ресурс розвитку, самооновлення та ускладнення цивілізаційних форм[21].

Онтологічно філософський код перемоги постає як спосіб буттєвого самоствердження людини і суспільства в умовах нестабільності, невизначеності та глобальних ризиків. Він відображає перехід від статичної моделі існування до динамічної, де реальність розглядається як процес безперервної трансформації. У цьому сенсі перемога є не завершеною подією, а станом постійного становлення, у якому буття набуває нових форм через подолання обмежень і конфліктів розвитку.

Аксіологічний вимір цієї концепції пов'язаний із формуванням системи цінностей, що визначають спрямованість цивілізаційного поступу. Перемога тут інтерпретується як утвердження гуманістичних, екологічних, етичних і правових принципів, які забезпечують гармонізацію відносин між людиною, суспільством і природою. Сталий розвиток у цьому контексті постає як практична реалізація філософського коду перемоги, де ключовими цінностями виступають відповідальність, солідарність, справедливість, інноваційність та збереження життєвого потенціалу планети[22].

Епістемологічний аспект філософського коду перемоги полягає у формуванні нового типу знання — рефлексивного, міждисциплінарного та прогностичного. Це знання не лише описує світ, а й конструює можливі сценарії його розвитку, дозволяючи суспільству діяти проактивно. У цьому сенсі наука, освіта та інноваційні системи стають механізмами виробництва «знання перемоги», тобто знання, яке сприяє адаптації, стійкості та довгостроковій еволюції цивілізації.

Праксеологічний вимір реалізується через практики управління, освіти, технологічного розвитку та соціального конструювання, які орієнтовані на досягнення сталих результатів. Тут перемога набуває форми здатності суспільства ефективно реагувати на виклики, зберігаючи баланс між інновацією та стабільністю. Цивілізаційний поступ у цьому випадку

[21] Воронкова В. Г. Мовна політика мультикультуралізму як умова формування відкритого, толерантного та інклюзивного суспільства. Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії. 2024. №52. С. 61-70. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2024.52.7.

[22] Кондратенко Ю. І. Технології розвитку провідницьких рис керівників закладів освіти. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2024. № 4 (22) 2024. С. 1063–1073.

постає як процес інтеграції технологічного прогресу з гуманістичними засадами розвитку.

У контексті сталого розвитку філософський код перемоги виконує функцію інтегративного принципу, що поєднує економічні, соціальні та екологічні виміри в єдину систему. Він дозволяє переосмислити розвиток не як лінійне зростання, а як гармонійне ускладнення системи життєдіяльності, де кожна «перемога» означає підвищення рівня організованості, адаптивності та життєздатності цивілізації[23].

Отже, **філософський код перемоги як концепція сталого розвитку та цивілізаційного поступу** є універсальною метафілософською моделлю, що задає нову логіку мислення про майбутнє. Він інтегрує ідею перемоги як процесу, цінність як орієнтир, знання як інструмент і практику як механізм реалізації, формуючи тим самим основу для переходу до більш складної, відповідальної та стійкої цивілізаційної організації людства[24].

**Вплив кризових процесів на формування нової свідомості** слід розглядати як складний багатовимірний феномен, у межах якого криза постає не лише як руйнівний стан соціальної, політичної чи економічної системи, а як глибинний механізм антропологічної та культурної трансформації. У філософському сенсі криза виконує функцію «граничної ситуації» (за Ясперсом), в якій старі смислові структури втрачають свою визначальну силу, а людина опиняється перед необхідністю переосмислення власного буття, цінностей, ідентичності та способів взаємодії зі світом. Саме в таких умовах відбувається радикальна реконфігурація свідомості, коли руйнуються усталені когнітивні та аксіологічні схеми і водночас виникають нові форми мислення, більш чутливі до нестабільності, невизначеності та множинності реальностей.

Кризові процеси — війна, глобальні пандемії, економічні потрясіння, екологічні катастрофи, інформаційні перенавантаження — виступають каталізаторами переходу від лінійного, стабільного, модерного типу свідомості до більш рефлексивного, гнучкого та антикрихкого способу мислення. Людина в умовах кризи змушена виходити за межі звичних інтерпретаційних рамок, що формує нову епістемологічну чутливість: здатність мислити в умовах невизначеності, приймати складність і бага-

[23] Воронкова В., Нікітенко В., Васильчук Г., Каганов Ю., Метеленко Н. Діджиталізація комунікативного простору та комунікатиивної особистості: трансформація суспільства, економіки, людини. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house"Helvetica", 2024. 19 (96). P. 19–32.doi https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-02.

[24] Ясперс К. Психологія світоглядів / пер. з нім. О. Кислюк, Р. Осадчук. К.: Юніверс, 2009.

товимірність світу як норму, а не як виняток. Таким чином, криза виконує функцію «перезапуску» свідомості, відкриваючи простір для нових когнітивних стратегій, заснованих на адаптивності, критичності та здатності до швидкої переінтерпретації реальності.

Філософський код перемоги як чинник трансформації освіти, свідомості та суспільства сприяє формуванню нової свідомості в кризових умовах, яка має не лише індивідуальний, а й колективний характер. Соціальна свідомість трансформується через зміну домінуючих наративів, символічних систем і культурних кодів. Те, що раніше сприймалося як стабільна норма, у кризовому контексті піддається деконструкції, а на його місці виникають нові смислові горизонти, що інтегрують досвід втрат, виживання, солідарності та відповідальності. Особливої ваги набуває феномен колективної пам'яті, яка в умовах кризи не лише фіксує травматичний досвід, але й трансформує його у ресурс майбутнього розвитку,- зазначає відомий український філософ С. Клепко[25]. З філософської точки зору, кризові процеси сприяють становленню нової антропологічної моделі людини — людини рефлексивної, відповідальної та відкритої до постійного самоперевизначення. Така свідомість відходить від ілюзії стабільності та контролю, натомість приймає принципи невизначеності, ризику та нелінійності розвитку. У цьому контексті криза виступає не лише як загроза, але і як продуктивний ресурс оновлення, що запускає процеси глибинної культурної еволюції.

Отже, вплив кризових процесів на формування нової свідомості полягає у радикальному переосмисленні людиною себе і світу, у руйнуванні застарілих смислових структур та народженні нових форм мислення, здатних функціонувати в умовах нестабільності. Криза постає як механізм онтологічного оновлення, що перетворює свідомість з фіксованої системи у відкритий, динамічний і саморефлексивний процес становлення.

Питання «як Україні дочекатися перемоги та визначитися» можна розглядати не лише як політичне, а як глибоко філософське й цивілізаційне: воно про витримку, смисл, внутрішню єдність і здатність суспільства не втратити себе в умовах тривалої кризи.

[25] Клепко С. Контроверзи української царини філософії освіти. Філософія освіти. 2023. 29 (1) С. 153–179.

## Очікування перемоги: як дочекатися миру

Якщо говорити концептуально, «очікування перемоги» — це не пасивний стан, а процес формування нової соціальної реальності. У цьому сенсі перемога починається не в момент завершення конфлікту, а тоді, коли суспільство здатне зберігати життєздатність і ціннісну цілісність попри тиск руйнування.

1. Онтологічний вимір: перемога як форма буття. У філософському сенсі перемога — це не лише подія, а стан буття суспільства, у якому воно: не розпадається під тиском криз, зберігає здатність до самовідтворення, трансформує травматичний досвід у ресурс розвитку. Для України це означає не просто «дочекатися фіналу», а жити так, щоб щоденна стійкість ставала частиною самої перемоги.

2. Аксіологічний вимір: визначення ціннісного ядра. «Визначитися» — це насамперед про цінності. Суспільство витримує тривалу кризу тоді, коли має чітке аксіологічне ядро: гідність як межа допустимого, свобода як основа політичного існування, солідарність як соціальний клей, справедливість як горизонт майбутнього. Без такого ядра навіть формальна перемога не дає внутрішньої стабільності[26].

3. Соціально-психологічний вимір: антикрихкість суспільства. Ключова умова — розвиток антикрихкості: здатності не лише витримувати удари, а й ставати сильнішими через них. Це проявляється у: підтримці горизонтальних зв'язків між людьми, довірі до базових інституцій, здатності адаптуватися без втрати ідентичності. Суспільства, які «заморожуються» в очікуванні, виснажуються; ті, що трансформуються — накопичують ресурс майбутнього.

4. Інституційний вимір: довіра і функціональність. Визначеність неможлива без робочих інституцій: освіти, що формує критичне мислення, економіки, що підтримує життя, держави, що забезпечує справедливі правила. Необхідно не лише чекати перемоги, а паралельно будувати систему, яка здатна функціонувати після неї.

5. Екзистенційний вимір: смисл як опора. Найглибший рівень — смисловий. Люди «дочікуються» перемоги тоді, коли: мають особистий сенс участі у спільному процесі, відчувають, що їхнє життя має значення тут і зараз, бачать майбутнє, яке варте зусиль. Без цього очікування перетворюється на виснаження.

«Дочекатися перемоги» означає не просто пережити час, а перетворити його на простір формування нової якості суспільства. А «визначитися» —

[26] Франкл Віктор. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. КСД, 2022. 160 с.

означає закріпити ціннісний, культурний і інституційний фундамент, який робить можливим не лише завершення кризи, а й народження нового історичного стану.

Проблема «**як Україні дочекатися перемоги та визначитися**» виходить далеко за межі політичного чи воєнного дискурсу і набуває характеру цілісної філософської рефлексії про буття суспільства в умовах тривалої екзистенційної напруги. У цьому контексті очікування перемоги не може розглядатися як пасивне переживання історичного часу, навпаки — це активний процес формування нової реальності, у якій саме спосіб життя, мислення та взаємодії людей стає частиною майбутнього результату. Перемога постає не лише як фінальна подія, а як онтологічна трансформація суспільства, що відбувається в процесі витримки, адаптації та самозбереження[27], — зазначають відомі українські науковці В. Крижко, І. Мамаєва.

З філософської точки зору, **онтологія перемоги** означає зміну самого способу існування суспільства, коли воно здатне зберігати цілісність попри руйнівні виклики та одночасно виробляти нові форми соціальної організації. У цьому сенсі Україна постає як простір постійного становлення, де кризовість не руйнує буття, а парадоксальним чином стає його продуктивною умовою. Перемога тоді розуміється як стан стійкого буття, у якому суспільство не лише протистоїть зовнішнім загрозам, а й перетворює сам досвід кризи на ресурс розвитку, формуючи нову історичну суб'єктність[28].

Важливим виміром є **аксіологічна визначеність**, тобто формування чіткої системи цінностей, яка виконує роль внутрішнього стрижня суспільства. У ситуації тривалої нестабільності саме цінності гідності, свободи, справедливості та солідарності стають тим механізмом, що утримує соціальну цілісність і дозволяє уникнути розпаду смислового поля. Визначитися — означає не лише політично обрати напрям розвитку, а й закріпити фундаментальні смисли, які визначають межі допустимого і формують уявлення про майбутнє. Без такого аксіологічного ядра навіть формальне завершення конфлікту не гарантує внутрішньої стабільності суспільства.

У соціально-філософському вимірі особливого значення набуває **концепт антикрихкості,** що передбачає здатність системи не просто витримувати зовнішні удари, а зміцнюватися через них. Антикрихке суспільство — це таке суспільство, яке в умовах стресу не деградує, а

[27] Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник. К.: Освіта України, 2005.

[28] Negroponte N. (1995). Being Digital. NY: Knopf. 256 s.

ускладнює свою структуру, підвищує рівень взаємодії та адаптивності. У цьому контексті важливою є роль горизонтальних зв'язків, громадянської взаємодії та довіри, які формують тканину соціальної стійкості. Саме ці елементи дозволяють Україні не «завмерти» в очікуванні, а залишатися живою системою, здатною до розвитку навіть у кризових умовах[29]. **Інституційний вимір визначеності** полягає у здатності держави, освіти, економіки та культури функціонувати як узгоджена система, що забезпечує базову стабільність і перспективу розвитку. Інститути в цьому контексті виступають не лише як механізми управління, а як носії довіри та передбачуваності, без яких неможливе довгострокове суспільне відтворення. Особливо важливою є освіта, яка формує новий тип людини — критично мислячої, відповідальної та здатної до смислотворення, а не лише до виконання функцій.

**Екзистенційний вимір** цієї проблеми пов'язаний із категорією смислу. Очікування перемоги стає витриманим і продуктивним лише тоді, коли воно наповнене внутрішнім сенсом, коли людина відчуває свою причетність до спільної історії та розуміє значущість власної участі у ній. У цьому контексті смисл виступає як фундаментальна опора людського існування, що перетворює час випробувань на простір формування нової ідентичності[30].

Отже, **філософія очікування перемоги та визначеності для України** полягає не у пасивному очікуванні завершення подій, а у складному процесі онтологічного, аксіологічного, соціального та екзистенційного становлення. Це процес, у якому суспільство не лише переживає історію, а й активно її творить, формуючи нову якість буття, здатну поєднати стійкість, смисл і розвиток навіть у найскладніших умовах[31].

Освіта в умовах очікування (очікування перемоги, миру, стабілізації, відновлення або завершення кризових процесів) перестає бути лише інституцією передачі знань. Вона набуває глибинного екзистенційного, культурного й онтологічного значення, стаючи простором формування людини, здатної жити в невизначеності та водночас творити майбутнє. Передусім освіта в умовах очікування повинна виконувати функцію збереження внутрішньої цілісності суспільства. Коли зовнішня реальність нестабільна, освітній процес стає тим середовищем, де відтворюються

---

[29] Антропологічний код української культури і цивілізації (у двох книгах) / О. О. Рафальський (керівник авторського колективу), Я. С. Калакура, В. П. Коцур, М. Ф. Юрій (науковий редактор). Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2020. 536 с.

[30] Ясперс Карл. Ідея Університету / Карл Ясперс // Ідея університету: Антологія / ред. Марія Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 111–165.

[31] Генеза провідництва в освіті: Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова. К.: Освіта України, 2019. 476 с.

базові смисли — гідність, відповідальність, солідарність, довіра. Це означає, що школа й університет перестають бути лише «інформаційними платформами» і стають простором смислотворення, де формується здатність людини не втрачати орієнтири навіть за умов тривалої невизначеності[32].

Важливим завданням освіти є **розвиток антикрихкого мислення —** здатності не просто витримувати кризу, а використовувати її як ресурс розвитку. У ситуації очікування майбутнього освіта має навчати не лише адаптації, а й проєктуванню: мислити сценаріями, бачити альтернативи, приймати складність як норму. Це формує новий тип суб'єктності — людину, яка не залежить від стабільності зовнішнього світу, а конструює внутрішню стійкість через знання, рефлексію та цінності.

Окремо слід підкреслити **психологічно-екзистенційний вимір**. Освіта має підтримувати людину в стані тривалого очікування, не дозволяючи цьому стану перетворитися на апатію чи втрату сенсу. Через гуманітарні практики, діалог, культуру й рефлексію вона допомагає перетворити очікування на активну форму буття — «очікування як дія», де майбутнє не просто передбачається, а створюється у щоденних практиках навчання і розвитку.

**У культурному вимірі** освіта виконує роль збереження та оновлення колективної пам'яті. Вона формує наративи, які пояснюють досвід кризи, інтегрують його в історію суспільства і тим самим знімають хаотичність переживань. Це особливо важливо в умовах тривалого напруженого очікування, коли суспільству необхідно розуміти не лише «що відбувається», а й «що це означає»[33].

Нарешті, освіта в умовах очікування повинна бути спрямована на майбутнє. Її головна місія — не просто відтворення знань, а формування здатності до відновлення, модернізації та творення нових соціальних і технологічних реальностей. Вона має готувати людину до життя після кризи, але вже не як пасивного спостерігача, а як активного архітектора нової реальності. Отже, освіта в умовах очікування — це не «пауза розвитку», а особливий тип історичного часу, в якому формується нова людина: стійка, рефлексивна, відповідальна і здатна перетворювати невизначеність на простір можливостей[34].

---

[32] Гужва, А. Філософські виміри культурної політики. Філософія освіти. Philosophy of Education, 2024. 29(2), С. 92–104. https://doi.org/10.31874/2309–1606-2023-29-2-6.

[33] Чайка І., Павловський В., Кравченко Р. Освіта протягом життя як загальнолюдська цінність у XXI столітті: системний та синергетичний виміри. Humanities studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia: Publishing house"Helvetica", 2024. 19 (96). P. 90–96.doi: https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-10.

[34] Довбня В. Суб'єктність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education, 2024. 30(1), 204–220. https://doi.org/10.31874/2309–1606-2024-30-1-12.

У цьому сенсі «**очікування**» перестає бути пасивним станом і набуває ознак активної екзистенційної позиції, у якій майбутнє не просто прогнозується, а конструюється через освітню практику, критичне мислення та ціннісне самовизначення. Освіта в такому вимірі виступає простором уповільненої, але глибинної трансформації свідомості, де важливим стає не лише засвоєння знань, а й вироблення здатності до інтерпретації нестабільності як норми сучасного буття.

Таким чином, педагогічний процес набуває характеру формування «**людини невизначеності**» — суб'єкта, який не прагне повністю усунути ризики або кризові стани, а вчиться діяти в їхніх межах, створюючи нові смислові орієнтири. Освіта перетворюється на механізм виробництва внутрішньої стійкості, де рефлексія стає ключовою компетентністю, а відповідальність — базовим принципом взаємодії з реальністю. Очікування в освітньому контексті можна розглядати як продуктивний стан становлення, у якому відбувається не затримка розвитку, а його поглиблення, що відкриває можливості для формування нового типу історичної суб'єктності, здатної діяти в умовах довготривалої невизначеності та глобальних трансформацій.

Освіта у сучасному філософському дискурсі постає не лише як інституція передачі знань, а як **фундаментальний механізм конструювання нової реальності,** у межах якої формується людина, суспільство і цивілізаційні смисли майбутнього. У контексті глобальних криз, війни, технологічних трансформацій та прискорення соціальних змін освіта набуває онтологічного статусу — вона не просто відображає реальність, а активно її творить, задаючи нові координати буття, цінностей і поведінкових моделей[35].

У цьому сенсі освіта виступає як **простір онтологічної трансформації людини**. Через освітні практики відбувається формування нової суб'єктності, здатної діяти в умовах невизначеності, ризику та постійної зміни. Людина перестає бути пасивним споживачем знань і перетворюється на активного конструктора смислів, який здатен критично осмислювати реальність і створювати альтернативні сценарії майбутнього. Таким чином, освіта формує не лише компетентності, а й нову екзистенційну позицію — позицію відповідальності за світ, у якому людина існує[36].

---

[35] Д'юї Д. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003 Д'юї, Джон. Демократія і освіта / пер. В. С. Костик. Львів: Літопис, 2003. 383 с.

[36] Цифрова трансформація освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki — 17.08.2025 р.

Важливим є аксіологічний вимір освіти, адже саме через неї закріплюються та **трансформуються ціннісні орієнтири суспільства**. Освіта визначає, що вважається добром, справедливістю, свободою, гідністю, знанням і прогресом. У процесі навчання відбувається не лише передача знань, а й формування ціннісної матриці, яка структурує соціальну поведінку та визначає напрям розвитку суспільства. У цьому контексті освіта стає інструментом культурного програмування майбутнього, оскільки саме вона формує основу для прийняття рішень у політиці, економіці, технологіях і культурі[37].

Не менш значущим є **комунікативний вимір освіти** як простору діалогу, у якому відбувається узгодження різних картин світу. Освіта створює середовище взаємодії між поколіннями, культурами та соціальними групами, забезпечуючи можливість вироблення спільного смислового поля. Саме через комунікацію в освіті формується нова соціальна реальність, заснована на взаєморозумінні, критичному мисленні та здатності до співпраці. У цьому сенсі освіта є не лише системою знань, а й простором соціальної інтеграції та вироблення колективного інтелекту[38].

Особливого значення **набуває інноваційний потенціал освіти в** умовах цифрової трансформації. Сучасна освіта інтегрує технології штучного інтелекту, цифрові платформи та мережеві моделі навчання, що радикально змінює способи виробництва знання. Це створює передумови для формування нової реальності — цифрової, гнучкої, відкритої та глобально взаємопов'язаної. Освіта в цьому контексті стає ключовим фактором адаптації суспільства до технологічних змін і водночас інструментом їхнього осмислення та гуманізації[39].

Отже, роль освіти у створенні нової реальності полягає в її здатності одночасно трансформувати людину, суспільство і систему цінностей. Вона виступає як онтологічний, аксіологічний, комунікативний та інноваційний механізм формування майбутнього. Саме через освіту відбувається перехід від реактивного існування до проактивного творення реальності, у якій знання стає не лише ресурсом, а й силою конструювання нових світів і нових форм людського буття.

---

[37] Кивлюк О. П., Губська Г. В., Фрагц Й. С. Еклектизм віртуалізації освітнього середовища: управлінський контекст Освітній дискурс: збірник наукових праць' 38(11-12), 2021. С. 7-16.

[38] Фрейре, П. Формування критичної свідомості/ пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: Юніверс, 2003. 176 с.

[39] Кивлюк І. Переосмислення ролі освіти та університету у призмі філософсько-антропологічних концепцій. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house"Helvetica", 2024. 19 (96). P. 49–54. doi https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-05.

## Концепція людини майбутнього в умовах нової реальності

**Людина майбутнього** постає як результат глибинної трансформації цивілізаційних, технологічних і ціннісних основ буття, що формуються в умовах нестабільності, глобальних криз, цифровізації та прискореного розвитку штучного інтелекту. Нова реальність руйнує традиційні межі між природним і штучним, індивідуальним і колективним, матеріальним і віртуальним, створюючи простір, у якому людина вже не може існувати як автономний, замкнений суб'єкт класичної модерної епохи. Вона дедалі більше перетворюється на відкриту, мережеву, рефлексивну істоту, здатну до постійної адаптації та самопереосмислення[40].

У центрі цієї концепції знаходиться **ідея онтологічної гнучкості людини,** тобто її здатності змінювати власні форми буття відповідно до викликів середовища. Людина майбутнього не лише реагує на зміни, а й сама стає їхнім джерелом, формуючи нові соціальні, культурні та технологічні реальності. Вона функціонує в режимі постійного навчання, де освіта перетворюється не на інституцію, а на спосіб життя, на безперервний процес конструювання смислів.

Важливою характеристикою є інтелектуально-цифрова інтегрованість людини. Йдеться не лише про використання технологій, а про формування симбіотичної взаємодії з цифровими системами, штучним інтелектом та інформаційними мережами. У цій взаємодії людина зберігає роль носія смислів, цінностей і етичного вибору, тоді як технології виступають інструментами розширення її когнітивних і творчих можливостей. Водночас виникає новий виклик — збереження автономії мислення та критичності в умовах алгоритмізованого середовища[41], — зазначають О. Кивлюк, В. Воронкова, В. Нікітенко.

Людина майбутнього є також **аксіологічним суб'єктом нового типу.** У світі невизначеності саме цінності стають головним орієнтиром поведінки. Формується потреба у новій етиці — етиці відповідальності, солідарності, сталого розвитку та цифрової гуманності. Вона передбачає не лише усвідомлення наслідків власних дій, а й здатність діяти в інтересах майбутніх поколінь, біосфери та глобальної спільноти.

---

[40] Флорида Р. Homo creatives. Як новий клас завойовує світ / пер. з англ. Максим Яковлєв. Київ: Наш формат, 2018. 432 с.

[41] Кивлюк О. П., Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Інтеграція віртуальної реальності та освіти в контексті креативності та сучасних тенденції цифрового розвитку / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2023. C.47-63.

Особливого значення набуває **екзистенційний вимір людини майбутнього,** у якому ключовими стають досвід невизначеності, ризику та постійної трансформації. Людина більше не шукає стабільності як кінцевої мети, а навпаки навчається жити в умовах динамічної нестійкості, перетворюючи її на ресурс розвитку. Це формує новий тип свідомості — антикрихку, здатну зміцнюватися під впливом криз[42].

У соціальному вимірі людина майбутнього **є мережевим актором**, який існує у множинності комунікаційних просторів. Її ідентичність стає багатовимірною, контекстуальною та змінною. Вона формується на перетині локального і глобального, реального і віртуального, індивідуального і колективного. Водночас зростає значення навичок комунікації, діалогу та культурної толерантності як основи співіснування у складних соціальних системах.

Отже, концепція людини майбутнього в умовах нової реальності передбачає її розуміння як відкритої, рефлексивної, технологічно інтегрованої та ціннісно орієнтованої істоти, яка не лише адаптується до змін, але й активно їх створює. Це людина, що поєднує в собі раціональність і творчість, технологічну включеність і гуманістичну відповідальність, індивідуальну свободу і глобальну солідарність, формуючи тим самим нову антропологічну модель цивілізаційного розвитку[43].

Філософський код перемоги є не лише символом подолання кризи, а й фундаментальною основою формування нової реальності, у якій народжується новий тип мислення, нова культура та нова модель суспільного розвитку. Перемога у філософському вимірі означає здатність людини і суспільства не лише вижити в умовах хаосу, а трансформувати кризу у джерело розвитку, духовного оновлення та цивілізаційного прориву. Саме тому філософія перемоги стає концептуальною платформою майбутнього, що поєднує свободу, гідність, гуманізм, інновації та творчу енергію суспільства[44].

Філософський код перемоги в сучасних умовах України слід розуміти не лише як воєнно-політичну або геополітичну категорію, а як глибинний цивілізаційний процес трансформації суспільства, свідомості та системи цінностей. Перемога постає як багатовимірне явище, що охоплює не

---

[42] Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022–2032-roki.

[43] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О. Модель адаптивної, самоорганізованої та етично збалансованої системи гуманітарної безпеки. Одеса, Актуальні проблеми філософії та соціології. 2026. № 58. С. 62-69. DOI https://doi.org/10.32782/apfs.v058.1.2026.11.

[44] Рогожа М., Курбатов С. Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти). Філософія освіти. 2017. No 2 (21). С. 40.

тільки подолання зовнішньої агресії, а й внутрішнє становлення нової якості людини і суспільства.

По-перше, освіта виступає ключовим механізмом формування“коду перемоги”, оскільки саме вона створює нову модель людини — відповідальної, критично мислячої, здатної до морального вибору та дії в умовах невизначеності. У цьому сенсі освіта перестає бути лише інституцією передачі знань і перетворюється на простір формування стійкої національної та громадянської свідомості.

По-друге, свідомість суспільства за умов війни зазнає глибинної трансформації: від реактивної до проактивної, від фрагментованої до цілісної, від споживацької до ціннісно орієнтованої. Саме цінності свободи, гідності, солідарності та відповідальності стають ядром нового суспільного договору.

По-третє, перемога набуває онтологічного виміру — як спосіб буття, у якому суспільство не лише реагує на кризу, а й перетворює її на ресурс розвитку. Війна, попри свою трагічність, стає фактором прискореної модернізації інституцій, освіти, культури та громадянської ідентичності[45].

Таким чином, філософський код перемоги — це інтегральна система смислів, практик і цінностей, що забезпечує здатність суспільства не лише вижити, а й еволюційно відновитися та стати сильнішим. У сучасних умовах доцільно розглядати формування «коду перемоги» як стратегічний напрям державної політики, особливо в освітній, культурній та інформаційній сферах. Передусім, освіта має стати центром формування стійкості суспільства. Це передбачає інтеграцію в навчальні програми дисциплін і модулів, спрямованих на розвиток критичного мислення, медіаграмотності, етики відповідальності та громадянської стійкості. Особливо важливо посилити гуманітарну складову освіти як простір формування ціннісного ядра особистості. Не менш важливою є підтримка психологічної та соціальної резильєнтності. Освітні інституції повинні працювати не лише як навчальні центри, а як простори відновлення, адаптації та формування внутрішньої стабільності людини в умовах тривалого стресу.

Ключовим напрямом є формування національного інформаційно-культурного простору, який протидіє дезінформації та підтримує ціннісну цілісність суспільства. Йдеться про розвиток медіаосвіти, культурних ініціатив, цифрових платформ громадянської взаємодії. Також необхідно переосмислити модель управління освітою і суспільними інституціями

[45] Генеза провідництва в освіті:Колективна монографія/За ред. проф. І. Богданова. К.:Освіта України,2020. 478с.

у бік більшої гнучкості, цифровізації та інноваційності. Освіта має стати частиною інноваційної екосистеми відновлення країни. Окремий напрям — формування культури відповідальності та участі, де громадянин розглядається не як пасивний отримувач послуг, а як активний суб'єкт творення суспільної реальності[46].

Загалом, реалізація філософського коду перемоги в Україні передбачає перехід від логіки виживання до логіки розвитку, від реактивної політики до стратегічного цивілізаційного проєктування майбутнього. Реалізація філософського коду перемоги в Україні передбачає не лише військово-політичний вимір протистояння, а насамперед глибинну трансформацію суспільної свідомості, інституційної логіки та культурної матриці розвитку. Йдеться про фундаментальний перехід від парадигми виживання, яка домінує в умовах війни, кризи та невизначеності, до парадигми розвитку, де ключовими стають стратегічне мислення, довгострокове планування та творення нової якості життя[47].

Логіка виживання є реактивною: вона орієнтована на подолання загроз, мінімізацію втрат, збереження наявного рівня соціальної організації. У такій логіці суспільство функціонує в режимі постійної напруги, де майбутнє сприймається як продовження ризику. Натомість логіка розвитку є проактивною: вона передбачає здатність формувати майбутнє як простір можливостей, а не лише як продовження боротьби. У цьому контексті «філософський код перемоги» виступає як система ціннісних орієнтирів, що задає напрямок руху від оборони до творення[48].

У цій трансформації ключову роль відіграє освіта як інституція формування нової людини — відповідальної, критично мислячої, здатної до самоорганізації та інновацій. Освіта перестає бути лише механізмом передачі знань і стає простором виробництва смислів, де закладається здатність суспільства мислити майбутнє. Паралельно культура виконує функцію інтеграції досвіду війни в нову систему цінностей, де центральними стають гідність, свобода, солідарність і стійкість.

Важливою складовою є також інституційна модернізація, що передбачає перехід до ефективних, прозорих і адаптивних моделей управління у контексті формування коду перемоги як стратегії розвитку освіти та

---

[46] Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: Навч. посібник. Вид.2-ге, допрацьоване. К.: Освіта України, 2005. 256 с.

[47] Ньюман Джон Генрі. Ідея Університету / Ньюман Джон Генрі // Ідея університету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 37.

[48] Поліщук О., Поліщук О.. Освіта в умовах діджиталізації та глобалізації. Humanities studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia: Publishing house"Helvetica", 2024. 20 (97). P. 186–192.doi: https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-21.

суспільної свідомості. У цьому сенсі перемога набуває не лише військового, а й цивілізаційного виміру — як здатність держави функціонувати на основі інноваційності, довіри та партнерства між громадянином і інституціями[49].

Отже, філософський код перемоги в Україні можна розглядати як концептуальну основу переходу від логіки виживання до логіки розвитку. Цей перехід означає не просто відновлення після кризи, а формування нової моделі суспільства, здатного до саморозвитку, інновацій та ціннісної консолідації. Перемога в такому розумінні постає як процес створення нової реальності — стійкої, гуманістичної та орієнтованої на майбутнє.

Філософський код перемоги — це інтегративна філософська концепція, що позначає систему смислів, цінностей, принципів і ментальних моделей, які визначають здатність індивіда, суспільства або цивілізації до подолання криз, самотрансформації та досягнення якісно нового рівня розвитку. У філософському вимірі цей код не зводиться до військового або політичного розуміння перемоги, а постає як онтологічно-аксіологічний механізм становлення нової реальності, у якій перемога означає не лише результат протистояння, а насамперед процес внутрішньої і соціальної трансформації. В освітньо-світоглядному контексті філософський код перемоги функціонує як матриця формування свідомості, що включає критичне мислення, відповідальність, здатність до адаптації в умовах невизначеності та орієнтацію на цінності свободи, гідності й розвитку. У соціокультурному сенсі він виступає як механізм конструювання нових смислів історичного буття, через який суспільство переосмислює власний досвід криз, конфліктів і викликів, перетворюючи їх на ресурс розвитку. Отже, філософський код перемоги можна визначити як ціннісно-смислову та світоглядну систему, що забезпечує трансформацію людини і суспільства в умовах глобальних викликів і невизначеності.

[49] Пелікан, Я. Ідея університету. Переосмислення [Текст] / Ярослав Пелікан. Київ: Дух і літера, 2009. 360 с.

Сергій Клепко ⓘ 0000–0001-6121–2259

# ПРИНЦИП АНТИ-МОВЧАННЯ І ПЕДАГОГІКА МИРУ: ВІД ОНТОЛОГІЇ ТРАВМИ ДО ЕПІСТЕМІЧНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

*Про що не можна говорити, про те слід мовчати.*
***Л. Вітгенштейн***

## Вступ. «Карфагенізація» України і криза мовчання

Існує тип мовчання, що є не мудрістю, а капітуляцією. Не аскезою, а спільництвом[1]. Не захистом істини, а відмовою від неї. Саме з цим типом мовчання зустрічається суспільство, яке переживає екзистенційну війну — і саме цей тип мовчання є найпершою жертвою, яку агресор вимагає від підкореної людини ще до будь-якої фізичної капітуляції.

Для кількох десятків мільйонів українців, починаючи з 24 лютого 2022 року, кожна хвилина буття тримає загрозу смерті — власної, близьких, рідних. Ця «вбивча онтологія», де майбутнє є не горизонтом можливостей, а зоною ураження, не має прямого аналога в новітній європейській історії. Бійці, що перебувають на лінії бойового зіткнення, свідчать, що після кількох десятків діб у кілзоні початковий страх змінюється байдужістю до власного життя — крайнім психологічним захистом, що є одночасно і виживальним ресурсом, і загрозою суб'єктності. Але якщо на лінії фронту є хоча б симетрія засобів ураження, то мільйони цивільних українців перебувають у наскрізній кілзоні — беззахисними перед тотальним ракетним терором — відчуваючи себе мішенями системного державного терориста XXI століття.

В історії людства «карфагенізація» — намір стерти місто не лише фізично, а й з пам'яті, посипати сіллю саму можливість його повернення — стала парадигмою тотальної агресії. Тір (332 р. до н. е.), Коринф (146 р. до н. е.), Багдад (1258), Мерв (1221), Магдебург (1631), Варшава (1944),

[1] Спільництво — участь, співробітництво в чому-небудь спільно з кимсь. У кримінальному праві спільництво (*complicity, Mittäterschaft, complicité*) — це участь у злочині іншої особи, що передбачає три елементи одночасно: знання про злочинний характер дії, сприяння її здійсненню (активне або пасивне), і причинний зв'язок між сприянням і результатом.

Грозний (1999–2000), Маріуполь (2022), Бахмут і Мар'їнка (2023), Авдіївка і Вугледар (2024) — кожне з цих імен є зупиненим у часі відлунням однієї і тієї самої нелюдської логіки знищення не лише людей і мурів, а й самої можливості пам'яті про них. Сьогодні Росія реалізує цю логіку системно і технологічно — не як афект помсти, а як стратегічну доктрину.

Проте головний урок тієї самої історії є іншим. «Карфагенізація» майже ніколи не приносить агресорові очікуваного тріумфу в довгостроковій перспективі. Руйнуючи, він витрачає колосальні ресурси на знищення замість творення — і цим запускає механізми власного саморуйнування. Від руйнації до розплати у сучасному світі тепер минають не століття, а роки.

Але є щось, про що воєнний дискурс спротиву при всій своїй багатотемності і поліфонічності — попри найточніші аналізи механізмів влади, найгостріші викриття маніпуляцій, найсильніші моральні заклики — мовчить. Є «щось», що залишається невимовленим навіть після найгеніальнішого аналізу. Це — суб'єктивний залишок буття, що не піддається формалізації. Це живе життя, яке завжди більше за будь-яку, навіть найдосконалішу «Гру в бісер». Це істина як біль. Це етичний імпульс як жива совість, що стоїть перед вибором виходу за межі «безпечного мовчання» для стрибка у безодню, де жодна теорія не гарантує порятунку.

Саме це «щось» є предметом цієї статті. Ми прагнемо не додати ще один аналітичний шар до вже існуючих, а запропонувати концептуальний інструмент, що дозволяє назвати і операціоналізувати те, що досі залишалось у зоні мовчання — принцип анти-мовчання як філософський код перемоги і педагогіку миру як освіту нових сенсів.

Як було показано мною раніше, термінами «педагогіка миру» (англ. Peace pedagogy; нім. Friedenspädagogik) і «освіта миру» (англ. Peace education) позначається сукупність педагогічних проєктів і освітніх парадигм / концепцій, спрямованих на розв'язування проблеми навчання здатності до миру і відмові від насильства у контексті демократичного руху за мир[2]. У тій статті було обґрунтовано, що система освіти миру визначається не тільки технологічними трендами і завданнями щодо оволодіння сумою стратегій війни і миру, а насамперед тим, наскільки вся освіта постає для своїх суб'єктів істинною, наскільки вона є здатною забезпечувати їм дослідження граничних питань суспільного і особистісного життя, зокрема, одвічної мрії людства про мир.

[2] Клепко С. Ф. Педагогіка миру і філософія війни: пошук істини // «Освіта і доля нації». Філософія і педагогіка миру в Україні та сучасному світі: Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім.Г. С. Сковороди. — Харків: ХНПУ, 2016. — 250 с. — С. 24 — 28.

Традиційна педагогіка миру, сформована у другій половині XX століття, була відповіддю на досвід світових воєн, холодної війни та глобальних гуманітарних криз. Вона спиралася на гуманістичні ідеали, віру в прогрес, універсалізм прав людини та переконання, що освіта здатна трансформувати суспільство. Проте війни XXI століття — гібридні, асиметричні, екзистенційні — виявили низку фундаментальних обмежень цих підходів, які й намагатимемося з'ясувати нижче.

## 1. Онтологія травми: що значить «бути» в кілзоні

### 1.1. Тіло як перша форма знання

Будь-який аналіз суспільства, що переживає екзистенційну війну, зіткнеться з парадоксом: його предмет є одночасно і тим, хто аналізує, і тим, кого аналізують. Дослідник не стоїть поза кілзоною — він перебуває всередині неї. Це не є методологічною вадою; це є епістемологічним фактом, який треба визнати явно, а не приховувати за об'єктивністю апарату.

Французький феноменолог Моріс Мерло-Понті (1908–1961) у «Феноменології сприйняття» (1945) показав, що перша форма знання є тілесною[3]. Людина знає світ не через абстрактні пропозиції, а через «тілесну схему» — попередньо-рефлексивну орієнтацію в просторі, що передує будь-якому усвідомленому судженню. «Я можу» — ось вихідна форма суб'єктності, а не «я думаю».

Для людини в кілзоні це означає радикальну обставину, оскільки тілесна схема зазнає трансформації, що не описується у категоріях традиційної епістемології. Коли звук повітряної тривоги стає умовним рефлексом, коли тіло реагує на загрозу ще до того, як свідомість встигла її ідентифікувати, коли маршрут від дому до укриття є «тілесним знанням», що не потребує вербалізації — це є пізнання, але пізнання іншого типу. Формула Гінтікки «знати — значить вміти знайти» набуває тут буквального, а не метафоричного сенсу про знання як навігаційну здатність у середовищі загрози.

Традиційна аналітична епістемологія, що починає з питання «що таке знання?» і відповідає через умови виправданого істинного переконання, описує стан спостерігача, а не учасника. Концепція, яку ми розробляємо, починає з іншого запитання: що означає знати в умовах, де незнання смертельне? Це не риторичне загострення — це методологічна вимога.

---

[3] Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття [Текст] / М. Мерло-Понті; пер. з фр., післямова та прим. О. Йосипенко, С. Йосипенко. — К.: Український Центр духовної культури, 2001. — 552 с.

## 1.2. Травма як антропологічний вимір і посттравматичне зростання

Річард Тедескі та Лоуренс Кальгун у серії досліджень 1990-х–2000-х років описали феномен, що суперечить інтуїції. Люди, що пережили катастрофічний досвід — важку втрату, фізичне каліцтво, природні катастрофи — часто демонструють не лише відновлення до попереднього стану, а набуття нових здатностей, що були б неможливими без травматичного досвіду. Цей феномен отримав назву «посттравматичне зростання» (post-traumatic growth)[4].

Принципово важливо розуміти, що посттравматичне зростання є не автоматичним наслідком травми, а результатом специфічних умов її переробки. Ключовою умовою є наявність «наративної спільноти» — середовища, де досвід може бути осмислений і вербалізований у діалозі з іншими, що мають схожий або суміжний досвід. Там, де такої спільноти немає, травма залишається «застиглою» — і може переходити у патологічну форму, блокуючи суб'єктність.

Для нашої концепції це має пряме значення, адже суб'єкт освіти нових сенсів є не абстрактним раціональним актором, а конкретною людиною в стані часткової або гострої травми. Педагогіка, що ігнорує цей факт і пропонує верифікаційні процедури людині, яка ще не пройшла елементарної роботи горя, є не просто неефективною — вона є жорстокою. Це перший і фундаментальний антропологічний шар, що відрізняє педагогіку миру від будь-якої стандартної освітньої моделі.

Водночас саме тут відкривається парадоксальний ресурс, а саме: суспільство в стані посттравматичного зростання є більш відкритим до набуття нових форм суб'єктності, ніж суспільство в стані комфортної стабільності. Онтологічний удар — зіткнення з реальністю, що руйнує звичні схеми — є не лише загрозою, а й матеріалом для будівництва нової ідентичності. Питання є лише в тому, хто і як допомагає цьому матеріалу стати будівництвом, а не руїною.

## 1.3. «Щось невимовлене»: межі формалізації і етичний імпульс

Лишається питання про те «щось», про яке ми говорили у вступі. Французький філософ Еммануель Левінас описав структуру, що дозволяє

[4] Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01.

це «щось» назвати точніше — обличчя іншого є вимогою, а не просто фактом[5]. Побачити страждання іншого — значить уже бути у відносинах відповідальності з ним, незалежно від будь-якого раціонального рішення. Це є «щось», що передує мові і водночас вимагає мови для свого здійснення.

Саме тут криється ключовий парадокс, навколо якого будується вся наша концепція. Є досвід, що не піддається повній вербалізації — і водночас саме цей досвід є найсильнішим мотивом для мовлення. Людина, що пережила втрату в кілзоні, не може повністю передати цей досвід словами — але саме він змушує її говорити, свідчити, називати речі своїми іменами. Принцип анти-мовчання народжується не з теорії, а з парадоксу, за яким найглибше мовчання породжує найнеобхідніше мовлення.

Зауважимо, одним із шляхів поліпшення суспільства вважається принцип анти-мовчання, тобто принцип проголошення його більшістю правдивої інформації, істинних знань, достовірних відомостей про діяльність сучасників з метою як упередження шкідливих дій, так і покарання за скоєні  злочини проти суспільства. Утім функціонуючі у суспільстві заяви як реалізація анти-мовчання наразі не стають приводом для зміни як репутації суб'єктів, так і приводом для розслідування і вжиття суспільством відповідних покарань тих чи інших осіб.

Термін «анти-мовчання» майже не використовується в українській мові. Хіба що Ірен Роздобудько (нар.1962) повідомляє сентенцію — *«Розвивати власні бажання» — це гріх «нестриманості», «вміння відстояти думку» — гріх «анти-мовчання»* — у романі «Ліцей слухняних дружин» (2013) про освітню систему, у якій виховують дівчат як майбутніх ідеальних дружин «тим, хто дасть більше грошей». Завдяки іранській кінорежисерці Манії Акбарі (нар. 1974) функціонує розуміння анти-мовчання як метафоричного та соціального концепту відмови від замовчування суспільних, політичних чи особистих проблем. Це активна форма опору та протесту, що передбачає висловлення правди, порушення табу та привернення уваги до несправедливості всупереч цензурі, репресіям чи соціальному тиску[6].

Тому включення принципу анти-мовчання до педагогіки миру є не просто доцільним, а стратегічно необхідним. У контексті війни та повоєнного відновлення «мовчання» часто є формою травми, байдужості або

---

[5] Levinas, E. (2011). *Totality and infinity: an essay on exteriority* (; A. Lingis, Trans.; 23rd printing). Duquesne University Press.

[6] Манія Акбарі: «Прийшов час антимовчання — в метафоричному та соціальному сенсі» // *Джерело*: https://www.prostranstvo.media/uk/maniya-akbari-pryjshov-chas-antymovchannya-v-metaforychnomu-ta-soczialnomu-sensi-ru/.

прихованої згоди з несправедливістю. Анти-мовчання — це філософська установка на артикуляцію правди, свідчення про досвід та активне формування ціннісного простору.

## 2. Вихідна рамка: навіщо код перемоги?

Проблему/завдання монографії «ФІЛОСОФСЬКИЙ КОД ПЕРЕМОГИ. ОСВІТА НОВИХ СЕНСІВ» можна інтерпретувати передусім як обґрунтування твердження про те, що «філософським кодом перемоги є (чи має бути) освіта нових сенсів». Розв'язуючи таку проблему, необхідно передусім з'ясувати зміст поняття «код перемоги».

### 2.1. Код як онтологічний механізм

Схоже, що «код перемоги» може означати кілька різних речей залежно від того, що ви шукаєте. Наприклад, книга Сюзани Міранди Коста «*Метапродуктивність — Внутрішній код перемоги: структура для узгодження тіла, розуму та енергії для досягнення високопродуктивних станів*» навчає спортсменів, лідерів та всіх, хто прагне постійно досягати стабільно високої продуктивності в умовах високого тиску, розкриває парадигму об'єднання фізичного, психічного та енергетичного в одну потужну систему. «Вихідний код перемоги» — так називаються різноманітні посібники для керівників та стратегічного менеджменту. У поп-культурі — це також популярна сюжетна лінія.

Взагалі код — це правила перекладу чи переведення знаків однієї семіотичної системи / мови у знаки іншої. Тоді «код перемоги» — це правила для перекладу з чого в що? Чи можна з метафористики цього поняття вийти на якісь технологічно зрозумілі, не абстрактні, реалії? Хто має чи може володіти цим кодом і в чому це виявляється? Чи може код перемоги мати різні форми? Чи бувають помилкові коди? Якщо розглянути в історичному аспекті, то чи можемо ми реконструювати коди перемоги у інших країнах чи суспільствах? Як ці коди тоді виявлялися?

На всі ці питання можна попередньо відповісти таким чином.

Перехід від поетичної метафори «код перемоги» до технологічного та семіотичного аналізу дозволить перетворити абстрактне гасло на конкретну стратегічну модель. Якщо ми розглядаємо код як систему правил конвертації, то у технічному сенсі «код перемоги» можемо розуміти як алгоритм перетворення суспільних ресурсів (сировини) у військово-політичний результат (продукт). Це правила перекладу цінностей та емоцій (гнів, со-

лідарність, воля до життя) — у логістику та кінетичну енергію (кількість пострілів, швидкість ухвалення рішень, точність ураження); хаосу/ентропії (непередбачуваність війни) — у структури (стійкість інституцій).

Ми можемо побачити, що різні суспільства «програмували» свій успіх через визначені правила. У Римській Республіці, наприклад, кодом перемоги було переведення особистої гідності у державний обов'язок (*Virtus*), що дозволило мобілізувати нові легіони після тотальних поразок (як після Канн). У Британії 1940-х кодом перемоги був принцип консолідації класового поділу в національну стійкість. Для Ізраїля кодом перемоги є прагнення замістити дефіцит ресурсів перевагою в інтелекті, зокрема, доктрина «хуцпа» проголошує право ставити під сумнів накази заради результату.

Очевидно, існують різні форми коду. Генетичний (культурний) код передається через міфи та виховання (неписані правила). Програмний (інституційний) код встановлюють закони, регламенти, військові статути тощо. Зрештою, ми є свідками зародження цифрового коду, до якого потрібно віднести реальні алгоритми управління боєм (Delta, Кропива тощо), що втілюють перевагу ЗСУ. Є спокуса порівняти поняття «генетичний код» з «кодом перемоги». Що між цими кодами є спільного? У чому різниця? Наскільки «генетичний код» є кодом у сенсі його визначення в семіотиці?

Порівняння біологічного та соціокультурного — це завжди вихід на метафоричний рівень. «Генетичний код» і «код перемоги» існують у різних вимірах, але людське мислення недарма використовує слово «код» для обох явищ. Осмислюючи це, ми приходимо до цікавого парадоксу: генетичний код визначає нашу біологію наосліп, але щоб сформувати код перемоги, суспільству потрібна колосальна свідома праця — своєрідне проєктування власної ідентичності.

Через педагогіку, літературу, переосмислення історії можна цілеспрямовано редагувати культурні коди нації, подібно до того, як технологія CRISPR дозволяє редагувати геном.

Отже, технологічно **код перемоги — це своєрідна операційна система суспільства, яка дозволяє перетворювати колективну волю на фізичну та економічну силу. Перемагає той, чий код має менше помилок (багів), швидше оновлюється та має кращу пропускну здатність для інновацій.**

Виходячи з такого розуміння коду перемоги, можна припустити, що у світі вже досліджували таке коло питань, тому можемо використати в Україні висновки з таких досліджень, з'ясувати, які питання залишаються ще недослідженими, незрозумілими.

Утім поняття код перемоги у світовій науці частіше фігурує під терміном теорія перемоги (Theory of Victory) або військова ефективність (Military Effectiveness), в якій розкривається яким чином країна конвертує свої ресурси (людей, гроші, «залізо») у мілітарний і політичний результат.

У програмній статті «Теорія перемоги» Дж. Бун Бартоломіс[7] засвідчує, що існуюча теоретична література містить достатньо матеріалу, щоб розпочати побудову теорії перемоги. Цей автор не єдиний, хто вважає, що теорія перемоги потрібна. Колін С. Грей написав монографію про можливість вирішальної перемоги, яка розглядає концепцію перемоги, хоча його основна увага зосереджена на концепції рішучості[8]. Вільям Мартель опублікував книгу про теорію перемоги у 2007 році[9].

Стівен Біддл (Stephen Biddle) у книзі *Military Power* доводить, що перемагає не той, хто має більше техніки, а той, хто використовує сучасну систему (Modern System) приховування військ, розосередження та координації. Технологічна перевага буде знівельована, якщо організаційна структура залишатиметься архаїчною[10].

Соціолог Рендалл Коллінз (Randall Collins) вивчав мікросоціологію перемоги. Він стверджує, що битва виграється тоді, коли руйнується емоційна енергія та організаційний порядок супротивника, а не коли вбито його останнього солдата. Перемога — це передусім психологічний злам ворога[11].

Еліот Коен (Eliot Cohen) досліджував роль лідерства у книзі *Supreme Command*. Його теза: цивільний контроль і здатність політиків ставити незручні питання генералам є частиною коду успіху демократій[12].

HCSS (The Hague Centre for Strategic Studies) у 2026 році опублікували звіт *European Theory of Victory*, де код перемоги над РФ розглядається як примус через стійкість (compellence)[13].

---

[7] Bartholomees, J. B. (2008). Theory of Victory. *The US Army War College Quarterly: Parameters*, 38(2). https://doi.org/10.55540/0031–1723.2419.

[8] Gray, C. S. (2005). *Defining and Achieving Decisive Victory*. University of Oregon Libraries; e-Asia Digital Library. http://ezproxy.canterbury.ac.nz/login?url=https://www.jstor.org/stable/resrep11333.

[9] Martel, W. C. (2011). *Victory in war: foundations of modern strategy* (Rev. and expanded ed). Cambridge University Press. http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=43526.

[10] Biddle, Stephen. (2010). *Military Power*. Princeton University Press. http://www.myilibrary.com?id=296494.

[11] Collins, R. (2010). A Dynamic Theory of Battle Victory and Defeat. *Cliodynamics*, 1(1). http://dx.doi.org/10.21237/C7clio11195 Retrieved from https://escholarship.org/uc/item/5mv6v0r1.

[12] Cohen, E. A. (2012). *Supreme Command: Soldiers, Statesmen and Leadership in Wartime*. Simon & Schuster, Limited. https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5738113.

[13] Markus Iven. (2026). *European Theory of Victory: Compelling Russia to End the War in Ukraine*. Hague Centre for Strategic Studies.

У сучасній філософії техніки, інформаційних наук та теорії складних систем поняття *коду* дедалі частіше виходить за межі свого традиційного технічного або семіотичного значення. Якщо класична семіотика розглядала код як систему відповідностей між знаками та значеннями, а інформатика — як набір інструкцій для виконання операцій, то сьогодні код постає як онтологічний механізм, тобто як фундаментальний принцип, що визначає структуру, динаміку та можливості існування систем різної природи — від біологічних до соціальних і технічних.

У цьому розширеному розумінні код перестає бути лише інструментом репрезентації інформації. Він набуває статусу правила формування світу, механізму, який задає спосіб, у який елементи системи можуть поєднуватися, взаємодіяти та породжувати нові рівні організації. Код визначає не лише *що* може бути виражено, а й *що може бути створено*. У цьому сенсі код функціонує як умова можливості складності, бо він встановлює рамки, у межах яких виникають емерджентні структури, поведінкові патерни та форми організації.

Онтологічний статус коду стає особливо очевидним у контексті сучасних теорій інформації та складних систем. У клітинних автоматах, генетичних алгоритмах, біологічних процесах чи соціальних мережах мінімальні набори правил здатні породжувати поведінку, що перевищує за складністю самі правила. Це демонструє, що код не просто описує світ — він конструює його, визначаючи простір можливих станів і траєкторій розвитку. У цьому сенсі код є не вторинним щодо реальності, а конститутивним, адже він задає спосіб, у який реальність може бути організована, інтерпретована та відтворена.

Такий підхід дозволяє розглядати код як медіатор між інформацією та буттям. Код не є ні чистою формою, ні чистою матерією; він — механізм, що поєднує абстрактні структури з конкретними реалізаціями. У біології це проявляється у генетичному коді, який перетворює інформацію на матеріальну організацію; у техніці — у програмному коді, який перетворює логічні структури на поведінку машин; у соціальних системах — у нормативних кодексах, що формують моделі дії та взаємодії. У кожному випадку код виступає операційним ядром, яке визначає, що система може робити, як вона може змінюватися і які форми складності здатна породжувати.

Таким чином, розуміння коду як онтологічного механізму дозволяє перейти від інструментального трактування до фундаментального. Код постає не як зовнішній опис реальності, а як внутрішній принцип її організації, що визначає можливості виникнення, розвитку та взаємодії

складних структур. У цьому сенсі код є не лише мовою, а й *архітектурою буття*, не лише способом передавання інформації, а й *умовою її реалізації*. Саме тому дослідження коду сьогодні стає ключем до розуміння того, як формуються складні системи, як вони еволюціонують і як у них виникає нове.

Перемога — не лише військова категорія. Вона вимагає внутрішньої зв'язності, щоб суспільство знало, *чому* воно бореться, *що* захищає, і *як* воно відрізняє реальне від маніпулятивного. Саме тут Вітгенштейн і Гінтікка стають несподівано практичними.

## 2.2. Вітгенштейн: мовчання як межа і як захист

У Tractatus Logico-Philosophicus Вітгенштейн формулює принцип *Про що не можна говорити, про те слід мовчати*[14]. Але це не капітуляція перед незрозумілим — це встановлення межі між смисловим і безглуздим дискурсом.

Ця сентенція Вітгенштейна викликала багато дискусій щодо достовірності філософських досліджень, сьогодні близько 2340 сторінок в Інтернеті намагаються розібратися з її змістом. Зокрема, Славой Жижек у статті про Вітгенштейна та культуру скасування «Говорити, мовчати та показувати» пише, що «У цьому заключному реченні свого «*Трактату*» Людвіг Вітгенштейн забороняє неможливе. Але навіщо забороняти щось, що саме по собі вже є неможливим? Відповідь відносно проста: якщо ми ігноруємо цю заборону, ми створюємо твердження, які для Вітгенштейна є безглуздими, так само як і спекуляції про ноуменальну сферу є безглуздими у філософії Іммануїла Канта… Однак у реченні Вітгенштейна є двозначність, яка полягає в подвійному значенні німецького *nicht… kann*. Воно може означати як просту буквальну неможливість, так і деонтичну (моральну) заборону: «Ви не можете так говорити/поводитися!» Таким чином, це твердження можна прочитати в радикально онтологічному сенсі, який мав на увазі сам Вітгенштейн — що є речі, про які неможливо говорити, такі як метафізичні спекуляції — або ж у конформістському моральному сенсі: «Замовкни про те, про що тобі не дозволено говорити!».

Але етичний імператив є повною протилежністю цій конформістській «мудрості». Такі жахи, як Голокост, комуністичні чистки чи колоніальні катастрофи, не можна обійти стороною (як це відбувається в сучасному Китаї). Ми повинні виносити їх назовні. Тавтологічна цинічна мудрість:

[14] Вітгенштайн Л. Tractatus logico-philosophicus [Текст] / Л. Вітгенштайн; пер.з нім. Попович,Євген. — К.: Основи, 1996. — 311 с.

«Про що не можна говорити, про те треба мовчати» є протилежністю цьому етичному наказу, оскільки в етичному тлумаченні це означає: навіть якщо ви знаєте, що не можете про це мовчати, не говоріть про це, бо розмови про це становили б для вас занадто велику загрозу»[15].

Для раннього Вітгенштейна мова — це інструмент для опису фактів. Коли Вітгенштейн каже «треба мовчати», він не просто закликає до тиші. Це інтелектуальна чесність. Його мовчання тут — це форма поваги до глибини життя. Справжній сенс не в текстах філософів, а в тому, як людина живе. Вітгенштейн хотів провести чітку межу між тим, що можна сказати чітко (наука, факти), і тим, що є найважливішим (цінності, сенс), але про що неможливо говорити логічно. Тому філософія, на його думку, має бути не теорією, а діяльністю з прояснення думок. Коли ми доходимо до межі мови, ми маємо зупинитися, щоб не перетворювати глибоке «містичне» на пусті, логічно хибні слова. Отже, щоб ми заговорили і могли говорити, нам потрібно бачити «межі мови», навчитися їх розпізнавати, і віддаляти.

Для України це має конкретне застосування у силу таких необхідних нам якостей.

1. Розпізнавання симулякрів. Російська пропаганда будується на словах, що розривають зв'язок між мовою і реальністю, передусім таких, як денацифікація, захист російськомовних, операція. За Вітгенштейном, це не брехня в класичному сенсі — це *безглуздя*, тобто висловлювання, які не мають умов істинності, бо не відповідають жодному реальному стану справ. Перемога починається з відмови грати в цю мовну гру.

2. Мовчання як суверенітет. Є речі, про які Україна правомірно *мовчить* — і це мовчання є не слабкістю, а граматикою незалежності. Не все, що цінне, піддається вербалізації та торгу.

3. Пізній Вітгенштейн і мовні ігри. У Філософських дослідженнях[16] він показує, що значення слів визначається їх вживанням у формах життя (*Lebensform*). Україна формує нову форму життя — і нові мовні ігри, що описують цю форму. Слова відсіч, стійкість, своє набувають зовсім іншого смислу, ніж у радянській або колоніальній граматиці.

## 2.3. Гінтікка: істина як гра і як пошук

Яакко Гінтікка / Jaakko Hintikka (1929–2015) відомий як головний архітектор ігрово-теоретичної семантики та питального підходу до до-

[15] Žižek, S. (2023). Saying, Keeping Silent and Showing. *Philosophy Now*, 159, 26–28.

[16] Wittgenstein, Ludwig. Philosophische Untersuchungen [Text] / Ludwig Wittgenstein; hrsg. von Joachim Schule; mit einem Nachw. des Herausgebers. — Frankfurt am Main: Suhrkamp Verl., 2003. — 299 S.

слідження, а також як один із архітекторів семантики можливих світів, нескінченно глибоких логік та сучасної теорії індуктивного узагальнення. Для Гінтікки значення речення — це не просто картинка (як у раннього Вітгенштейна), а стратегія гри між двома гравцями «Я» (Верифікатор / Встановлювач) та «Світ/Природа» (Фальсифікатор)[17]. Яакко Гінтікка розробив теорію ігор для семантики (Game-Theoretical Semantics, GTS) і епістемічну логіку зі знаменитим принципом *Знати — значить знати, як знайти* (knowing = knowing how to find).

Для філософії перемоги це дає три ключі:

1. Верифікація через пошук. Істина не є пасивним станом — вона встановлюється через активну процедуру. Семантична гра Гінтікки — це змагання між Верифікатором (той, хто шукає підтвердження) і Фальсифікатором (той, хто прагне спростувати). Суспільство, яке вміє грати роль Верифікатора щодо власних рішень і роль Фальсифікатора щодо ворожих наративів — таке суспільство є епістемічно стійким.

2. Я знаю як зобов'язання. За Гінтіккою, висловлювання «я знаю», що P означає: *я можу вказати метод, яким я знайду підтвердження P в будь-якій ситуації*. Це кодекс відповідальності: твердження без верифікаційної процедури — не знання, а авторитарне дійство.

3. Розподілене знання. В епістемічній логіці Гінтікки є поняття distributed knowledge — те, що знає група акторів разом, перевищує знання кожного окремо. Це теоретична основа для децентралізованої стійкості: тероборона, волонтерство, відкрита розвідка (OSINT[18]) як форми колективної верифікації.

## 3. Три моделі соціальних патологій: літературна діагностика

Перш ніж формулювати код перемоги, необхідно описати патології, яким він протистоїть. Для цього ми звертаємось до трьох літературних творів, що є не просто естетичними артефактами, а точними феноменологічними описами соціальних структур — структур, що відтворюються в різних епохах і контекстах, зокрема й у сучасному українському суспільстві.

---

[17] Hintikka, J. (1995) The Games of Logic and the Games of Inquiry*. Dialectica, 49: 229-250. https://doi.org/10.1111/j.1746–8361.1995.tb00163.x.

[18] OSINT (Open Source Intelligence) — це розвідка на основі відкритих джерел. В Україні це поняття стало одним із найпотужніших інструментів боротьби з ворогом та невіддільною частиною журналістики розслідувань. Спеціалісти та волонтери (осінтери) збирають, аналізують та зіставляють загальнодоступні дані з різних цифрових і фізичних слідів.

## 3.1. Касталія Германа Гессе: мовчання ізоляції

У романі «Гра в бісер» (Das Glasperlenspiel, 1943) Герман Гессе описує провінцію Касталія — закриту інтелектуальну спільноту майбутнього, де еліта вчених і митців присвятила себе «Грі в бісер» — синтезу всієї людської культури в єдину самодостатню систему[19]. Головний герой, Йозеф Кнехт (нім. Knecht — «служник»), досягає найвищої посади Magister Ludi — Майстра Гри — і потім добровільно покидає Касталію, щоб іти вчителювати у реальний світ. Незабаром він гине — реальність вбиває його буквально.

Касталійська патологія є патологією досконалої ізоляції. Ця система бездоганна всередині — правила Гри виконуються з абсолютною точністю, внутрішня ієрархія є справедливою, інтелектуальний рівень є неперевершеним. Але саме ця бездоганність є її смертельною вадою, оскільки система не має мови для опису того, що відбувається за її межами. Страждання зовнішнього світу є буквально невимовним у касталійській граматиці.

Крізь призму пізнього Вітгенштейна касталійці досконало грають у мовну гру — але це гра без «форми життя» (Lebensform) у повному сенсі. «Форма життя» для Вітгенштейна є не абстракцією, а конкретною практикою, вкоріненою в реальний світ із його болем, смертю, несправедливістю і любов'ю. Касталія конструює форму гри, що симулює форму життя — але не є нею. Мовчання Касталії щодо зовнішнього світу є не мудрістю, а фобією контакту з реальним.

Сучасним аналогом Касталії є частина академічного середовища, НГО-екосистеми і культурних інституцій, що існує в просторі грантового фінансування, міжнародних конференцій і внутрішніх дискурсів, у якій зв'язок між рефлексією і реальною дією є структурно слабким. Це не є звинуваченням і моральним вироком людям, а діагнозом системи. Але системна ізоляція від реального є, за Арендт, формою «банальності зла» — не злісного наміру, а відмови від мислення того, що болить.

## 3.2. Королівство Цахеса Е. Т. А. Гофмана: мовчання покори перед симулякром

У казці «Малюк Цахес на прізвисько Цинобер» (Klein Zaches genannt Zinnober, 1819) Ернст Теодор Амадей Гофман (1776–1822) описує феномен, що є одним із найточніших філософських описів механізму пропаганди і

[19] Гессе Г. Гра в бісер [Текст]: роман / Г. Гессе; пер. з нім. Є. О. Попович; передм. Д. В. Затонський; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. — Х.: Фоліо, 2001. — 510 с. (Бібліотека світової літератури).

авторитарної влади. Потворне і нікчемне створіння Цахес завдяки чарам феї Россабельверде привласнює собі всі досягнення, таланти і заслуги оточуючих — і всі це бачать, дивуються і вихваляють Цахеса[20]. Лише окремі персонажі, «вилікувані» від чар, здатні бачити його справжнє обличчя, мовчати про це. Його стратегія є стратегією іменування, він називає Цахеса Цахесом — потворним і нікчемним — у суспільстві, де всі кажуть протилежне. Це вимагає не знання (Бальтазар знає те, що знають усі приватно), а мужності публічного слова.

Ця модель Гофмана є найточнішим описом механізму, що сьогодні реалізує Росія як держава, здійснюючи систематичне привласнення чужої ідентичності — української культури, мови, історії — і проголошуючи себе її законним спадкоємцем і захисником. «Денацифікація», «братній народ», «захист російськомовних» — це слова-чари, що функціонують незалежно від реальних станів справ. За Вітгенштейном, це є не брехнею у класичному сенсі, а безглуздими висловлюваннями, що не мають умов істинності, бо не відповідають жодному реальному стану справ.

Мовчання покори в цій моделі є найнебезпечнішим типом мовчання, оскільки це є мовчання людини, яка бачить реальне, але не має інструментів або сміливості його назвати — бо всі навколо кажуть протилежне. Чари Цахеса є не оптичною ілюзією, а соціальною, вони, не зупиняючи людського бачення, роблять людське мовлення непрацездатним. Принцип анти-мовчання є прямою відповіддю на цей тип патології.

Взагалі, потрібно відзначити, у творчості Е. Т. А. Гофмана (зокрема в «Крихітці Цахесі», «Пісочній людині» та «Життєписах кота Мурра») суспільство постає як абсурдна, механізована та бюрократизована система, що відмовляється від живої реальності на користь штучних форм і знаків. Це суспільство засліплене зовнішніми атрибутами (чинами, орденами, перуками) і втратило здатність бачити сутність речей. Гофман показує соціум, де панують «освіта» / просвіта / Просвітництво (Aufklärung), доведені до маразму всезагальної раціоналізації, проте забороняються дива та поезія, а люди перетворюються на автомати. Якщо перекласти художню модель Гофмана на мову сучасної соціології та філософії, вона дивовижно точно відповідає сучасним фундаментальним науковим моделям суспільства — суспільства симулякрів та гіперреальності (Жан Бодріяр); суспільства вистави (Гі Дебор); концепції «залізної клітки бюрократії» Макса Вебера та «дисциплінарного

[20] Гофман Е. Т. А. Крихітка Цахес, на прізвисько Цинобер [Текст]: повість-казка / Ернст Теодор Амадей Гофман; з іл. худож. Отто Міхаеля Шмітта; [пер. з нім. Романа Матієва]. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2017. — 203 с.

суспільства» Мішеля Фуко; концепції кібернетизації та техногенного суспільства (Донна Гаравей / Donna Jeanne Haraway (нар. 1944)), тобто сучасній моделі технократичного соціуму, де алгоритми соціальних мереж, чат-боти та штучний інтелект успішно симулюють людські реакції, а суспільство охоче поводиться з ними як з живими суб'єктами і неминуче стає заручником симулякрів.

## 3.3. Цісарство Ярослава Гашека: мовчання виживання

«Пригоди бравого солдата Швейка» (Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války, 1921–1923) Ярослава Гашека є детальним антропологічним описом того, як людина виживає в абсурдній бюрократичній системі, що позбавлена легітимності[21]. Швейк — персонаж, що не є ані простаком, ані мудрецем у традиційному сенсі. Він є майстром стратегічної мімікрії, виконуючи накази буквально, до абсурду. Тим самим Швейк паралізує систему зсередини, не вступаючи з нею у пряме протистояння.

Швейківська стратегія є стратегією Фальсифікатора в термінах Гінтікки. Швейк не будує власну позитивну систему, але бездоганно руйнує логіку чужої, знаходячи в ній внутрішні суперечності і доводячи їх до краю. Його іронія є не цинізмом, а точним інструментом демонтажу.

Пострадянська людина є досконалим Швейком, оскільки вона навчилась виживати через імітацію, обхід, «порєшать», «домовитись». Але швейківська стратегія є пасткою, бо вона руйнує чужу систему, не будуючи власну. Суспільство, що освоїло лише стратегію Швейка, є суспільством, що вміє виживати, але не вміє перемагати. Перемога вимагає переходу від Фальсифікатора до Верифікатора — від демонтажу чужого до будівництва власного.

Водночас Швейк є необхідним ресурсом, а не патологією в чистому вигляді. Здатність демонтувати ворожі наративи через доведення їх до абсурду — іронія, мемна культура, гумор як зброя — є реальним ресурсом українського суспільства. Питання є лише в тому, чи це ресурс, що доповнює стратегічне будівництво, чи замінює його.

[21] Гашек Я. Пригоди бравого вояка Швейка [Текст] / Я. Гашек; пер. з чеськ. С. Масляк; вступ. ст. Г. Сиваченко. Х.: Фоліо, 2008. — 688 с.: іл. (Бібліотека світової літератури / Ін-т л-ри ім. Т.Г. Шевченка НАН України).

## 4. Діалектика мовчання: типологія і принцип анти-мовчання

### 4.1. Вітгенштейн і межа мови: від Tractatus до Філософських досліджень

Людвіг Вітгенштейн є центральною філософською фігурою для нашої концепції. До того ж він є нею двічі і по-різному, оскільки ранній і пізній Вітгенштейн пропонують два принципово різних ресурси.

Ранній Вітгенштейн у «Tractatus Logico-Philosophicus» (1921) формулює знамениту сьому пропозицію «Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen» («Про що не можна говорити, про те слід мовчати»). Це твердження часто інтерпретується як заклик до мовчання взагалі — що є глибоким непорозумінням. Насправді Вітгенштейн встановлює межу між осмисленим і безглуздим дискурсом. На його думку, є пропозиції, що мають умови істинності (вони описують стани справ у світі), і є висловлювання, що таких умов не мають (вони не є ні істинними, ні хибними — вони є безглуздими). Мовчати треба саме про другі — не тому, що вони небезпечні, а тому, що говорити їх означає забруднювати простір смислу.

Стосовно принципу анти-мовчання відмова вступати в пропагандистський дискурс агресора є не слабкістю, а епістемічною гігієною. «Денацифікація» не є поняттям, що вимагає спростування — воно є безглуздим і не заслуговує на семантичне визнання. Це є «мовчання межі» — і воно є ресурсним, а не патологічним.

Пізній Вітгенштейн «Філософських досліджень» (1953) пропонує зовсім інший ресурс. Тут він показує, що значення слів визначається не відповідністю фактам, а вживанням у «формах життя» — конкретних практиках людських спільнот. «Мовна гра» є не просто метафорою, а описом того, як мова вкорінена в реальні практики і відносини. Найглибше знання «показується» у дії, а не «говориться» у пропозиціях, майстер не пояснює — він демонструє.

Для нашої концепції це є «мовчання практики» — те, що передається через дію і не може бути повністю вербалізованим. Солдат, що знає, як триматись під обстрілом; лікар, що знає, як діяти при масових пораненнях; волонтер, що знає, як організувати логістику в умовах хаосу — всі вони мають знання, що не зводяться до правил і пропозицій. Це знання є реальним і є важливим — і вимагати від нього повної вербалізації означає знищувати його.

## 4.2. Типологія мовчання: шість типів і три мішені

На основі аналізу трьох літературних моделей і двох вітгенштейнівських ресурсів ми пропонуємо типологію шести типів мовчання — три патологічних і три ресурсних.

Перший тип — мовчання ізоляції (Касталія). Суб'єкт конструює систему, що не має мови для опису зовнішнього страждання. Мовчання є не свідомим вибором, а структурним, адже система просто не передбачає відповідних висловлювань. Це найнебезпечніший тип мовчання, бо його носій щиро вважає себе мудрим — «гра» є досконалою, і самодостатність цієї досконалості унеможливлює запитання про те, кому вона служить.

Другий тип — мовчання покори (Цахес). Суб'єкт бачить реальне, але не має сміливості або мови для його публічного іменування, бо соціальний тиск (чари) робить публічне мовлення небезпечним або безглуздим. Знання є приватним; мовчання є публічним. Це є соціальне мовчання, що відрізняється від ізоляційного, коли суб'єкт знає, але не каже.

Третій тип — мовчання спільника. Суб'єкт верифікував реальний стан справ, має можливість говорити, але мовчить із міркувань власної безпеки, комфорту або конформізму. Це є спільництво через мовчання у точному сенсі, тобто, хоча й знаю про злочин, але не повідомляю. Саме проти цих трьох вже вказаних типів мовчання і спрямоване анти-мовчання.

Четвертий тип — мовчання межі (ранній Вітгенштейн). Відмова легітимізувати безглуздий дискурс через мовчання. Це є стратегічна позиція, а не пасивність. Анти-мовчання не може і не повинне руйнувати цей тип. Відповідати на кожен пропагандистський наратив є програшною стратегією, адже відповідь визнаватиме легітимність самого питання.

П'ятий тип — мовчання практики (пізній Вітгенштейн), що показується у дії і не піддається повній вербалізації. Вимагати від усього знання мовної форми означає знищувати найглибші пласти компетентності. Освіта нових сенсів має захищати цей тип мовчання.

Шостий тип — мовчання верифікатора (Гінтікка), його пошукова пауза, коли суб'єкт ще не завершив верифікаційну процедуру і тому мовчить. Зізнання «я ще не знаю» є вищою епістемічною чесністю, ніж заява «я знаю» без процедури. Суспільство, що не терпить цього типу мовчання і вимагає миттєвих відповідей, прискорення укладання академічних текстів тощо, сприяє виробленню псевдознання і, зрештою, нових Цахесів.

### 4.3. Точна формула принципу анти-мовчання

На основі цієї типології принцип анти-мовчання може бути сформульований точно і строго, а не як загальний заклик до «говоріння». *Принцип анти-мовчання полягає у таких імперативах: говори там, де мовчання є спільництвом зі злом, покорою перед симулякром або структурною ізоляцією від реального; мовчи там, де говоріння є забрудненням смислового простору або передчасним закриттям верифікаційного пошуку.*

Цей принцип не є запереченням мовчання взагалі, а дисципліною мови, точною здатністю розрізняти, якого типу мовчання вимагає ця конкретна ситуація. Суспільство, де всі кричать одночасно, є таким самим епістемічним провалом, як і суспільство загального мовчання — просто з протилежним знаком.

Дисципліна мови, що описує принцип анти-мовчання, є практичною навичкою, а не теоретичним знанням. Вона не може бути засвоєна через читання — вона вимагає практики розрізнення в реальних ситуаціях. Саме це є педагогічним завданням освіти нових сенсів.

## 5. Філософський код перемоги: три принципи

Поняття «код перемоги» потребує строгого визначення. Ми вживаємо його не як риторичну метафору, а в точному сенсі як мінімальну систему принципів, що породжує максимальну складність правильної поведінки в нових і непередбачуваних ситуаціях. Як генетичний код із чотирьох основ породжує все різноманіття живого — так код перемоги з кількох принципів має породжувати здатність суспільства самостійно знаходити правильні відповіді на ще не відомі виклики.

Ключовим тут є слово «самостійно». Код перемоги є кодом тільки тоді, коли суспільство генерує правильні відповіді без зовнішньої інструкції, без авторитарного лідера, без пропагандистського наративу. Це є протилежність до авторитарного коду, адже якщо відповідь є правильною лише тому, що її дав лідер, тоді це не код, а залежність.

### 5.1. Принцип перший — Онтологічний суверенітет

«Реальне є те, що є, незалежно від того, як його називають».

Онтологічний суверенітет — це здатність розрізняти реальне і симулякр без зовнішньої санкції. Це фундаментальна здатність, що передує будь-якому знанню і будь-якій дії. Якщо суб'єкт не може відрізнити

реальне від конструйованого, жодна верифікаційна процедура і жодна відповідальна дія є неможливими.

Онтологічний суверенітет вимагає мужності слова, тобто публічно називати реальне своїм іменем у середовищі, де колективний тиск кодує інше. Це є «стратегія Бальтазара» — називати Цахеса потворним, коли всі навколо кажуть «прекрасний». Це вимагає не додаткового знання, а особливої форми мужності, готовності залишатися у меншості, яка бачить реальне.

Чужа репрезентація не має права визначати мою реальність. Це є не агресія і не ксенофобія — це онтологічна межа, яка є умовою суб'єктності. Суспільство, що дозволяє чужій репрезентації називати власні факти, власну територію і власне страждання — є суспільством, що вже частково капітулювало на онтологічному рівні, ще до будь-якої військової події.

## 5.2. Принцип другий — Верифікаційна відповідальність

«Знати — значить вміти показати, звідки і як». Цей принцип є прямим застосуванням епістемічної позиції Яакко Гінтікки, що ми реконструювали вище. У «Socratic Epistemology» (2007) Гінтікка переносить центр ваги епістемології з питання «що таке знання?» на питання «як знання здобувається?» Знання є не пасивним станом, а активною процедурою пошуку і верифікації[22].

Верифікаційна відповідальність означає, що твердження «я знаю P» є неповним без вказівки на процедуру, якою P було встановлено. Це є не технічна вимога академічного цитування — це моральна вимога до публічного дискурсу. Твердження без верифікаційної процедури є не знанням, а авторитарним актом на зразок «це так, бо я так кажу».

Принципово важливим є також поняття розподіленого знання (distributed knowledge), яке Гінтікка розробляє в епістемічній логіці. Те, що знає група акторів разом, перевищує знання кожного окремо — і не є простою сумою індивідуальних знань, а якісно новою епістемічною одиницею. У цьому полягає  теоретична основа для децентралізованої стійкості тисячі верифікаторів, що перевіряють одну реальність з різних позицій і точок зору, тому вони є набагато стійкішими до маніпуляції, ніж одна центральна інстанція, якою б авторитетною вона не була.

Українські OSINT — спільноти, волонтерські мережі з публічною звітністю, громадянська журналістика, що верифікує події в режимі

[22] Hintikka, J. (2007). *Socratic Epistemology: Explorations of Knowledge-Seeking by Questioning*. Cambridge: Cambridge University Press.

реального часу — все це є практичними реалізаціями принципу верифікаційної відповідальності, що виникли стихійно з 2022 року і є одним із найбільш вражаючих соціальних феноменів сучасної війни.

5.3. Принцип третій — Відповідальна дія без гарантії

«Розуміти і не діяти — форма спільництва». Третій принцип, праксеологічний, встановлює обов'язок переходу від знання до дії. Ханна Арендт вказала, що найнебезпечніше зло є банальним — воно є не злісним наміром, а відмовою від мислення і дії[23].

Відповідальна дія «без гарантії» — це ключове уточнення. Класична раціональна теорія дії передбачає, що суб'єкт діє, коли очікувана корисність дії перевищує очікувану корисність бездіяльності. Але в умовах екзистенційної загрози ця логіка руйнується, оскільки немає калькуляції, що може виправдати жертву людини, — і водночас без готовності до жертви суспільство не може бути захищеним.

Відповідальна дія є дією, що здійснюється з усвідомленням її можливої ціни — і без очікування гарантованого результату. Це є форма мужності, що відрізняється від героїзму, і для якої характерна не відсутність страху, а здатність діяти попри страх з усвідомленням, що результат дії є невизначеним, непередбачуваним і не гарантованим.

Нарешті, відповідальність не делегується інституціям системи. Це є найбільш радикальна вимога коду перемоги, який зобов'язує людину бути суб'єктом, а не функцією. Держава, армія, церква, партія — всі вони можуть бути союзниками, але жодна з цих інституцій не знімає з людини відповідальності за її конкретний вибір у конкретній ситуації.

## 6. Педагогіка миру: освіта нових сенсів

### 6.1. Чому традиційна освіта не є достатньою

Традиційна освіта передає готові смисли, такі як, наприклад, «Шевченко — великий поет», «демократія — найкращий устрій з поганих», «наука є методом». Компетентнісна освіта навчає методу розв'язування задач у відомих категоріях. Обидві є необхідними, але недостатніми для коду перемоги, оскільки жодна з них не готує суб'єкта до ситуації, де готова схема буде відсутньою, де сама категоризація є проблемою, де «правильної відповіді» не існує — і саме тому треба діяти.

[23] Арендт Х. Айхман в Єрусалимі. Розповідь про банальність зла [Текст] / Ханна Арендт; передм. Амоса Елона; пер. [з англ.] Антона Котенка. — 2-ге вид., випр. — Київ: Дух і Літера, 2021. — 372 с. — Пер. вид: Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil / Hannah Arendt. — 2006.

Освіта нових сенсів не передає готових смислів — вона створює умови, за яких суб'єкт сам породжує смисл через зіткнення з реальним, проведення верифікації і відповідальну дію. Це принципово інша педагогічна структура, у якій не демонструється «ось правда» (традиційна освіта), або «ось метод» (компетентнісна освіта), а конструюється реальна ситуація і запитується, що ти з нею робитимеш.

Поль Рікер побудував концепцію наративної ідентичності, за якою відповідь на питання «хто ми є?» визнав не фактом, а розповіддю, що постійно переписується у діалозі з іншими[24]. Ідентичність є не даністю, а завданням. Освіта нових сенсів є (має бути), по суті, педагогікою нарративної ідентичності, тобто такою, що допомагає учню/студенту, зрештою, усьому суспільству переписувати свою розповідь про себе, але не нав'язуючи зміст цієї розповіді ззовні.

## 6.2. Цикл освіти нових сенсів: чотири елементи

Механізм освіти нових сенсів бачиться циклічним і складеним із чотирьох необхідних елементів, що породжують один одного.

Перший елемент — онтологічний удар. Так назвемо зіткнення з реальним, що не піддається готовій інтерпретації. У рамках освіти під час війни чи післявоєнної освіти в Україні трагічних онтологічних ударів не бракує. Ними можуть бути реальне свідчення людини, що пережила руйнацію міста; конкретний документ про воєнний злочин; реальна ситуація морального вибору без правильної відповіді; польова поїздка до місця руїн або відбудов. Ключовою умовою для отримання онтологічного удару є неможливість для суб'єкта освіти застосувати до цього матеріалу готову схему — він змушений мислити заново.

Касталія помилилась саме у цьому елементі освіти, вона захищала учнів від онтологічного удару, вважаючи, що досконаліть гри є вищою цінністю, ніж контакт із реальним. Але саме онтологічний удар є джерелом того типу зростання, що Тедескі описав як посттравматичне, оскільки він руйнує стару схему і відкриває місце для нової[25].

Другий елемент — верифікаційна практика в спільноті. Після зіткнення з реальним суб'єкт не залишається наодинці зі своїм досвідом — він вступає

[24] Рікер П. Сам як інший [Текст] / П. Рікер; пер. В. Андрушко, О. Сирцова. — 2. вид. — К.: Дух і Літера: Центр європейських гуманітарних досліджень Національного ун-ту «Києво-Могилянська академія», 2002. — 456 с.

[25] Tedeschi, R. G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K., & Moore, B. A. (2025). *Posttraumatic growth: theory, research, and applications*. (Second edition). Routledge. https://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781040378311.

в процес колективної верифікації: звідки це? Як це перевірити? Що суперечить цьому? Хто бачить це інакше і чому? Ця практика є не академічною вправою, а рефлексом, що виробляється повторенням до автоматизму.

Принципово важливо визнати, що верифікувати необхідно і власні переконання. Суб'єкт, що вміє перевіряти лише чужі твердження — є потенційним Швейком, тобто майстром деструкції, але не будування. Суб'єкт, що вміє піддавати сумніву і власне знання, буде верифікатором у повному сенсі Гінтікки.

Третій елемент — відповідальна дія з реальним наслідком. Після верифікації суб'єкт ухвалює рішення і діє — і живе з наслідками цієї дії всередині спільноти. Це є принципово відмінним від «навчальної симуляції», оскільки наслідок і відповідальність є реальними, хоча й у зменшеному масштабі — для класу, для волонтерської групи, для громади.

Четвертий елемент — рефлексія і повернення. Після дії і наслідків суб'єкт повертається до рефлексії, визначаючи, що змінилось у його моделі реальності. Що він знає тепер, чого не знав до? Яке нове запитання відкрилося? Ця рефлексія є не самоціллю, а підготовкою до наступного онтологічного удару — тепер суб'єкт зустрічає його з оновленою схемою.

## 6.3. Роль вчителя — старший верифікатор, а не джерело відповіді

У цьому циклі роль вчителя радикально переосмислюється. Він не є джерелом знання, що передається учневі. Він є «старшим верифікатором» — тим, хто вміє ставити кращі пошукові запитання, бачить більше ходів у семантичній грі, має досвід більшої кількості онтологічних ударів і рефлексій — але не підказує відповідь.

Вчитель-Цахес — той, чия авторитетність не верифікована, а лише магічно присвоєна через посаду, диплом або медійну присутність — є системним руйнівником освіти нових сенсів. Він виробляє не верифікаторів, а покірних споживачів готових відповідей. Педагогіка миру вимагає вчителів, що мають авторитет практики, а не авторитет посади.

## 6.4. Фазова модель: три різних педагогічних акценти

Освіта нових сенсів не є однаковою на всіх фазах суспільного розвитку. Ми виокремлюємо три фази, що вимагають різних педагогічних акцентів.

Під час активної фази екзистенційної загрози центральним є онтологічний рівень, що є реальним, що варто захищати, де межа між своїм

і чужим. Верифікаційні процедури тут є мінімізованими — не тому, що вони є менш важливими, а тому, що когнітивний ресурс є обмеженим і мусить бути спрямований на виживання і дію. Педагогіка цієї фази є педагогікою мужності і орієнтації.

У перехідній фазі — після зупинки активних бойових дій — відкривається епістемічний рівень. Суспільство може дозволити собі складніше запитання: як ми знаємо те, що знаємо? Що з нашого воєнного досвіду є знанням, а що — ілюзією? Де ми стали сильнішими — і де крихкішими? Педагогіка цієї фази є педагогікою колективної рефлексії.

У фазі відновлення центральним стає праксеологічний рівень: як будуємо, кому делегуємо відповідальність, яку спільноту хочемо. Тут код перемоги стає кодом будування, бо ті самі три принципи — онтологічний суверенітет, верифікаційна відповідальність, відповідальна дія є тепер принципами справедливих інститутів, а не лише принципами воєнної стійкості.

## 6.5. Острівна стратегія і theory of change

Реалістична конструктивність концепції вимагає відповіді на запитання, як це може відбутися не в ідеальному світі, а в реальній Україні з реальними інститутами, реальними вчителями і реальними обмеженнями.

Досвід освітніх реформ у різних країнах показує, що системні зміни відбуваються або через тривалу внутрішню роботу з вчителями (Фінляндія, 20+ років), або через острівці поза системою, що згодом стають тиском на систему ззовні. В умовах активної фази війни острівна стратегія є єдиною реалістичною.

Острівець педагогіки миру — це конкретна школа, молодіжна організація, волонтерська структура, громада, що свідомо реалізує цикл (онтологічний удар → верифікаційна практика → відповідальна дія → рефлексія) і документує результати. Масштабування відбувається не через адміністративний наказ, а через доказову базу змін з учнями/людьми, що пройшли цикл.

Роль держави в цій моделі полягає не стільки у виробництві змісту, а у творенні умов для захисту автономії вчителя і освітніх спільнот, фінансування пілотних практик, публічного визнання результатів, утримання від спокуси контролювати зміст. Держава, що намагається контролювати зміст освіти нових сенсів, автоматично перетворить її на ідеологічну трансмісію і руйнуватиме саму верифікаційну здатність, яку освіта мала б розвивати. Це є найпряміше застосування принципу анти-мовчання до

освітньої політики. Держава має говорити там, де її мовчання є відмовою від відповідальності, і мовчати там, де її говоріння є придушенням суб'єктності.

## 6.6. Критерій успіху

Зрештою, концепція є реалістичною лише тоді, коли має операціональний критерій успіху — не абстрактний, а вимірюваний.

Запропонуємо такий критерій: людина, що пройшла цикл освіти нових сенсів, може самостійно — без підказки авторитету, без ситуаційного тиску — розрізнити ситуацію, де її мовчання є спільництвом зі злом, від ситуації, де її мовлення є забрудненням смислового простору. Якщо ця здатність буде сформована — код перемоги засвоєний. Якщо ні — освіта відтворила знання про код, але не сам код.

Це є критерій суверенної суб'єктності людини, що не потребує зовнішньої санкції для розрізнення реального від симулякру, верифікованого від псевдознання, відповідальної дії від пасивного спостереження. Саме таку людину — суверенного актора, а не слухняного учасника — маємо очікувати від системи педагогіки миру.

## 6.7. Україна — не Карфаген

Порівняння Карфагена з Україною, з якого був розпочатий розділ, доречне як аналітична рамка протистояння держави з сильнішим імперським суперником, боротьбу за простір, союзників і право на власний голос. Паралель Карфагена з Україною тримається на прикордонному геополітичному положенні, асиметрії ресурсів і прагненні сильнішого суперника перетворити війну не лише на військову, а й на смислову — через підміну назв, стирання пам'яті та заперечення суб'єктності.

Пунічні війни між Римом і Карфагеном тривали від 264 до 146 року до н. е. і завершилися знищенням Карфагена. У світовій історії відомі й інші тривалі конфлікти, зокрема, Столітня війна між Англією та Францією (1337–1453), Реконкіста (приблизно 718–1492). На цьому тлі російсько-українське протистояння, однак, відрізняється від більшості класичних аналогій. Якщо Пунічні війни, Столітня війна чи Реконкіста були переважно відкритими зіткненнями зовнішніх політичних сил, то у відносинах Росії й України значна частина російського домінування тривалий час оформлювалася через мову «спільності», «захисту» або «братерства». Саме тому це протистояння можна аналізувати не лише

як боротьбу за територію, а і як тривалий конфлікт навколо історичної інтерпретації, мови, церковної юрисдикції та політичного самоназивання.

Принципова різниця полягає в тому, що Карфаген був знищений, а Україна щоразу відновлювалася. Тому паралель із Карфагеном важлива не як вирок, а як спосіб точніше побачити небезпеку імперського знищення і водночас зрозуміти, що Україна — не приречений Карфаген, а країна, яку не вдалося і не вдасться стерти.

З цієї перспективи код української перемоги полягає не в симетричному знищенні противника, а в здатності зберегти політичну суб'єктність, інституційну тяглість і культурну самототожність. Інакше кажучи, перемога України — це не лише воєнний результат, а й підтвердження того, що спільнота і держава, попри тривалий тиск, не зникають як історичні суб'єкти.

У цьому сенсі порівняння з Карфагеном має евристичну цінність лише доти, доки воно допомагає побачити логіку імперського усунення суперника; однак для інтерпретації українського досвіду визначальним є інше — здатність до відновлення, яка і становить підставу для поняття і коду перемоги.

## Висновки: суб'єкт як свідок

Ми почали з «чогось невимовленого» — з екзистенційного залишку буття, що залишається поза межами найточнішого аналізу. Ми завершуємо іменуванням цього «чогось» як досвіду суб'єкта, що бачить реальне, верифікує своє знання про нього, діє і несе відповідальність за своє свідчення.

Свідок є центральною фігурою нашої концепції — але не в юридичному, а у філософському сенсі. Свідок є тим, хто був присутній при реальному, бачив його, і зобов'язаний говорити про нього — не тому, що хтось наказав, а тому, що мовчання є спільництвом. Це є антропологічний тип, що народжується на перетині онтологічного удару і верифікаційної практики — і що виробляється педагогікою миру як освітою нових сенсів.

«Карфагенізація» України як стратегія агресора спрямована не лише проти міст і людей. Вона спрямована проти суб'єктності українського суспільства, проти його здатності самостійно називати реальне своїм іменем, самостійно верифікувати знання і самостійно діяти відповідально. Знищувати суб'єктність складніше, ніж зруйнувати місто; але і відновлювати її складніше, ніж відбудувати будівлю.

Філософський код перемоги є відповіддю на цей виклик не на рівні зброї або дипломатії, а на рівні антропологічної практики. Яку людину

має виробляти і підтримувати суспільство, його держава, що воліють перемогти? Відповідь, яку ми пропонуємо: суверенного актора з онтологічним суверенітетом, верифікаційною відповідальністю і готовністю до відповідальної дії без гарантії результату. Це є не героїчний ідеал, а практичний стандарт — і педагогіка миру є механізмом його відтворення.

Принцип анти-мовчання не потрібно розуміти як заклик говорити завжди і про все. Він є дисципліною мови суб'єкта, що полягає у знанні, коли мовчання є зрадою і наявності мужності говорити саме тоді. Знати, коли говоріння є забрудненням — і мати мудрість мовчати саме тоді. Ця дисципліна не є вродженою — вона набувається через досвід онтологічного удару, верифікаційну практику і відповідальну дію. Саме тому вона є предметом освіти.

Зрештою, цей текст розділу монографії є сам по собі актом принципу анти-мовчання. У ньому автор намагався назвати «щось невимовлене» — те, що залишається після найточнішого аналізу — і тим самим відкрити простір для наступного свого кроку і не лише розуміння, а і дії.

Юлія Кондратенко. 0000–0002-8004–0373

# СМИСЛОТВОРЧА МІСІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

*Бути людиною —*
*Значить страждати,*
*Бути українцем —*
*страждати стократ.*
***М. Руденко***

Для того, щоб могти і вміти повести успішну працю для опанування широких мас, треба брати їх такими, якими вони є насправді, це значить, також з усіма їхніми хибами і недомаганнями. Підходячи до мас, не слід розраховувати тільки на високовартісні чи вже вироблені елементи і тільки такими займатися, а на інших махнути рукою. Надзвичайно важливі для соціологічних досліджень слова провідника Степана Бандери.

Виступаючи у травні 1938 року над могилою Є. Коновальця у Роттердамі, він продовжив думку: «Україна, з уваги на своє геополітичне розташування, може тільки власними силами, власним змаганням здобути й втримати свою незалежність. При цьому вона виконуватиме важливу місію ширшого значення і для інших народів, здійснюючи та захищаючи універсальне гасло: «Воля народам — воля людині![1]».

Ми не найкращий народ у світі. Але й не найгірший. Ми не знищували індіанців у преріях, ми не влаштовували «Варфоломіївської ночі» для своїх же співгромадян, ми не захоплювали таким шляхом столиці, як це описано в Біблії і не влаштовували для насолоди видовища у вигляді боїв гладіаторів. Але й ті народи, що так робили, не почувають себе сиротами у Бога. Читаючи історію, нам не соромно за свій народ.

Єдина наша провина перед Богом і людьми, що ми втрачали свою незалежність. Це дало можливість ворогам нашим розграбувати пам'ятки, замовчувати та фальсифікувати нашу історію[2].

---

[1] Сірий С. (С. Бандера) «Значення широких мас та їх охоплення». Вид-во «Визвольна Політика», ч. 1, рік І, Прага, січень 1946, С.15—17.

[2] Шпоть О. С. «Велесова книга» — як фрагмент з історії демократії. — Київ.: ПП«Коронатор», 2006. — 62 с. С.56-57.

Питання «Хто такі українці?» постає з новою силою на кожному переломному витку історії. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року — найдраматичніший з таких періодів у новітній добі — загострило дискусію про природу, внутрішні суперечності та резерви українського народу до небаченого раніше ступеня.

Але що заважає українцям бути повноцінними суб'єктами власної історії?



Микола Хвильовий (1893–1933) творив у добу, яку пізніше назвуть «Розстріляним відродженням» — короткою, але надзвичайно плідною епохою українізації 1920-х років, коли більшовицька влада ще не повністю придушила культурний рух. Саме в цьому вікні можливостей Хвильовий написав памфлети, що досі залишаються найгострішим аналізом психологічних механізмів колоніальної залежності в українській думці.

Його памфлетний цикл охоплює кілька ключових текстів: «Камо грядеши» (1925), «Думки проти течії» (1926), «Апологети писаризму» (1926) та «Україна чи Малоросія?» (1926). Разом вони утворюють єдину концептуальну систему, центральною ідеєю якої є розмежування між двома типами культурної орієнтації — «психологічною Малоросією» і «психологічною Європою». Знаменитий заклик «Геть від Москви!», вміщений у памфлеті «Камо грядеши», часто сприймається спрощено — як вираз антиросійського націоналізму. Насправді Хвильовий ставив принципово інше питання: не про географічну орієнтацію, а про тип культурної суб'єктності. «Москва» у його вживанні — це символ провінційності, наслідування, браку власного творчого голосу.

«Від московського мистецтва, від московських літературних шаблонів нам треба тікати якнайшвидше. Питання, яке я ставлю, є питанням про наш психологічний тип. Нам треба обирати між двома культурами, і вибір цей є вибором між рабством і свободою духу»[3].

Хвильовий першим в українській думці зробив психологічне, а не етнічне, чи мовне, чи економічне вимірювання ідентичності центральним. Малоросій для нього — це не той, хто розмовляє російською, а той, хто мислить категоріями залежності: чекає дозволу, орієнтується на зовнішню оцінку, не довіряє власному судженню. Важливо, що Хвильовий не ідеалізує «Захід» як географічне поняття. «Європа» у нього — це горизонт культурної самодостатності, здатність творити зі свого власного досвіду, не озираючись на схвалення. «Психологічна Європа» — це простір, де митець є суб'єктом, а не перекладачем чужих зразків.

Саме тому його памфлети були небезпечними не лише для радянської влади, а й для певної частини самих українських інтелектуалів: вони вимагали відповідальності, а не просто звинувачення зовнішнього ворога. «Ворог — у нас самих» — це зручніше ігнорувати, ніж вказівку на зовнішній тиск.

Його ідеї прийшли до українського читача із запізненням на десятиліття — через самвидав 1960-х і перевидання діаспори. Але поняття «малоросійства» як психологічного, а не лише культурного феномену, залишається найточнішим інструментом опису певного типу колоніальної свідомості — і досі є живим у публічному дискурсі.



[3] Хвильовий М. Твори: у 5 т. / упоряд. Г. Костюк. Нью-Йорк; Балтимор; Торонто: Смолоскип, 1978–1986. Т. 4: Памфлети.

Цей меседж має точну відповідність у постколоніальній теорії другої половини XX століття. Французький письменник і соціолог Альберт Меммі у «Портреті колонізованого» (1957) описував той самий феномен як «засвоєний расизм» — ситуацію, коли поневолена людина починає дивитися на себе очима колонізатора[4]. Колонізований не просто терпить зверхність — він її інтеріоризує, робить власним критерієм самооцінки. Він соромиться своєї мови, культури.

Український історик та публіцист, громадський діяч в екзилі Павло Штепа пише: «…Духом український народ чи не найсильніший за всі інші народи.(…) Ніколи не було, нема і бути не може союзу України з Московщиною. Не може бути, хоч би хотіла Україна. Не може, бо український і московський народи — це дві протилежності, які самі себе взаємно заперечують в усіх, без винятку, царинах життя»[5].

На тлі цього феномену особливого значення набуває питання провідництва — здатності нації продукувати й визнавати власних духовних, інтелектуальних і політичних лідерів. Саме тут малоросійство виявляє свою найнебезпечнішу функцію: воно систематично дискредитує будь-яке самостійне українське провідництво або переорієнтовує його на обслуговування чужих інтересів. Малоросійська свідомість не просто ігнорує провідників — вона їх активно нейтралізує. І робить це за допомогою кількох відпрацьованих прийомів, які впізнавані і досі живі: зведення до особистості, ідеології або часу. «Це провокація», «зараз не на часі» — усе це переключає увагу і як наслідок не потребує зовнішнього ворога. Ці наративи відтворює саме суспільство — і саме тому Хвильовий казав, що ворог усередині є небезпечнішим.



Дмитро Донцов стверджував, що без «творчої меншості» — провідної еліти, наділеної волею і ціннісною визначеністю — нація приречена на пасивне існування на периферії чужих проєктів[6].

Парадокс полягає в тому, що Україна ніколи не страждала на брак видатних осо-

[4] Memmi A. Portrait du colonisé, précédé de Portrait du colonisateur. Paris: Buchet-Chastel, 1957. 185 p.
[5] Штепа Павло. Московство. Крила, 2022.416 с.
[6] Донцов Д. Націоналізм. Лондон: Українська видавнича спілка, 1966 [перше вид. — Львів, 1926]. 364 с.

бистостей. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Михайло Грушевський, Дмитро Донцов, Василь Стус, В'ячеслав Чорновіл — це провідники світового масштабу. Але кожне покоління змушене було заново відвойовувати право на їхнє визнання всередині самого українського суспільства. Малоросійська свідомість відкидала їх як «екстремістів», «провокаторів» — і цим відтворювала колоніальну логіку: свій провідник — небезпечний, чужий — надійний. Оксана Забужко, розглядаючи цей феномен на прикладі Шевченкового культу, показала, як навіть найбільший національний символ може бути «приручений» і знешкоджений через ритуальне шанування без дійсного прочитання[7].

Тарас Шевченко є, мабуть, єдиним українським автором, якого неможливо перетворити на зручний символ: надто суперечливий, надто жорсткий, надто живий. Шевченко звертається до «земляків» — освічених українців, що навчилися говорити чужими мовами і думати чужими категоріями — і каже їм речі, які досі не втратили гостроти:

*Схаменіться! будьте люди,*
*Бо лихо вам буде.*
*Розкуються незабаром*
*Заковані люди,*
*Настане суд, заговорять*
*І Дніпро, і гори!*
*І потече сторіками*
*Кров у синє море!*
*І не буде кому помагать.*
*От де, люде, ваша слава,*
*Слава України!*

Між Шевченком і Хвильовим є разюча концептуальна спорідненість, яку рідко помічають. Обидва описують один і той самий феномен — але різною мовою. Хвильовий називає це «малоросійством» і аналізує як психологічну структуру. Шевченко проклинає це як моральний вибір і називає «рабством». Різниця принципова: для Хвильового малоросійство — це патерн, що можна усвідомити і змінити; для Шевченка — це гріх, за який доведеться відповідати.

Сьогодні в контексті повномасштабної російської агресії це питання набуло нового виміру. Війна, як жорстокий, але точний діагностичний інструмент, розмежувала два типи свідомості — колоніальну і суверенну. Питання «Які ми — українці?» стало питанням не культурним, а

[7] Забужко О. Шевченків міф України: спроба філософського аналізу. Київ: Абрис, 1997. 144 с.

онтологічним: хто ти є в момент, коли за власну ідентичність платять ціну?

Мало хто знав, що з 1939 року, а особливо під час війни, Олександр Довженко, звинувачений у націоналізмі, таємно вів щоденник, якому довіряв найбільш заповітні свої думки. Він змушений був вести таке подвійне життя.

Усю війну Олександр Петрович носив із собою смертельну міну уповільненої дії — гостро викривальний сталінсько-сусловську систему «Щоденник». «Не дай Боже, щоб хто-небудь доніс про це, — журився український письменник Микола Вінграновський, для якого О. Довженко був «хрещеним батьком» — ми вже тоді не мали б Довженка». Криваві кати перетворили б митця в табірний порох»[8].



Олександр Довженко у своїх щоденниках занотував: «У чомусь найдорожчому і найважливішому ми, українці, є народ другорядний, поганий і нікчемний. Ми дурний народ і невеликий, ми народ безцвітний, наша один до одного непошана, відсутність солідарності і взаємопідтримки, наше наплювательство на свою долю і долю своєї культури абсолютно разючі… У нас абсолютно нема правильного проєктування себе в історії. У нас не державна, не національна і не народна політика. У нас нема справжнього почуття гідності, і поняття особистої свободи існує в нас як щось індивідуалістичне, анархічне…».

Ми, визволителі, всі до одного давно вже забули, що ми трохи винуваті перед звільненими, а ми вважаємо уже їх другорядними, нечистивими, винуватими перед нами дезертиро-оточено-пристосуванцями. Ми славні воїни, але у нас не вистачило звичайної людської доброти до своїх рідних людей[9].

---

[8] Микола Вінграновський. Рік з Довженком. Олександр Довженко: «Я — України син. України…»: рек. покажчик/ [ред.-упоряд.: П. К. Параскевич; упоряд. бібліографії Р. І. Харчевнікова; бібліогр. ред. О. О. Козлова / Херсонський держ. ун-т. — Херсон: [ХДУ], 2017.

[9] HVYLYA.NET. Олександр Довженко у своїх щоденниках занотував: Facebook. URL: https://www.facebook.com/hvylya/posts/%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80.

«Як знати, може, в цих болючих думках і справді криється відповідь на питання, чому українці ніяк не можуть обрати достойного проводу», — роздумує науковець Олег Романчук[10].

Саме проводу. Бо провідник — не той, хто стоїть попереду і вказує напрям. Провідник — той, хто виводить: зі стану невизначеності, з темряви, з пастки колективної безпорадності. «Лідер» може існувати без народу — як абстрактна якість. «Провідник» без народу безглуздий: він визначається через того, кого виводить. Це реляційна, а не індивідуалістична категорія.

Уявіть дві склянки з олівцями на столі. В одній — непідточені олівці: красиві, рівні, з гострими фабричними торцями або взагалі без загострення. В іншій — олівці підточені: хтось уже тримав їх у руках, заточував, витрачав, і тепер вони різної довжини, часом нерівні, але готові писати просто зараз. Перша склянка — це потенціал. Друга — це дієздатність.

Метафора б'є в центр проблеми провідництва: Україна має надлишок «непідточених олівців» — людей із блискучою освітою, амбіціями, правильними словами про державу і націю, — але критичний брак тих, хто вже «заточений» досвідом відповідальності, реального рішення, реального ризику. Непідточений олівець у стакані виглядає краще — але писати ним не можна. Олівець заточується тертям, контактом із реальністю, що чинить опір. Досвід відповідальності, реального рішення в умовах невизначеності, реального ризику — це і є точильний камінь. Саме в цьому і є суть природи провідництва: провідник визначається через того, кого виводить — але і народ визначає себе через провідника, якого здатний народити і визнати. Трагедія полягає в тому, що Україна «заточує» провідників переважно через катастрофи — репресії, голодомор, окупацію. Це надзвичайно висока ціна за «заточування».



Наводимо матеріал до метафори про олівці.

У 20–30-і роки минулого століття набула поширення ідея створення «нової людини». Видатний психолог Лев Виготський запропонував механізми цієї місії: «формування» та «зона найближчого розвитку людини». Саме тут

[10] Олег К. Романчук. Епоха глупака: чому мудрість українського народу та його еліти є перебільшенням// Універсум. https://universum.lviv.ua/magazines/universum/2017/6/ep-hlup.html.

треба шукати генезу такого поняття як «готовність» особистості. На жаль, більшість цих проєктів мали політичну і авантюрну основу заради бажання.

Методолог Георгій Щедровицький активно використовував ідею конфігурації для створення дослідницьких платформ «манекена» чи, навіть, «кентавра». Уряди країн прагнули мати не просто освічених громадян, а вірнопідданих ідеї держави, спроможних і готових довести це. Тож не дивно, що тут знайшлося місце для метафори про олівець, до якого ми атрибутивно пред'являємо певні якості, характеристики, притаманні людині.

У свідомості людей здавна виникала неясна асоціація щодо певної схожості «ролі» людини і олівця, що був відомий ще з XVI століття. Саме тоді виникло слово «карандаш» з тюркської мови — чорний камінь.

Метафора про олівець найчастіше порівнює людину з інструментом творчості: ми самі малюємо своє життя, але щоб залишати чіткий слід потрібно пройти через болюче «загострення, застругування» (формування, приведення до готовності, «хімічний» олівець, хто пам'ятає, треба було ще й послинити чи змочити грифель). Застругування необхідне для кожного виду соціальної активності людини — на державу, родину, професію, кохання, успішну комунікацію… Олівець — це символ усвідомленого вибору, творчої сили, крихкості та здатності виправляти помилки (бо гумка завжди поруч). Найважливіше в олівцях — не дерев'яна оболонка, а графіт усередині.

Люди як олівці — кожен малює собі життя сам. Просто хтось ламається, хтось тупиться, а хтось загострюється і малює життя далі! Буває хтось зникає з твого життя і ти більше ніколи його не побачиш, але ти хотів би сказати йому те, що не встиг, посоромився сказати щось дуже важливе … Ти береш папір і олівець … І пишеш лист. Він може бути довгим, а може в одне слово… Ти пишеш тому, кого вже немає… Але не відправляєш, а просто складаєш, підносиш до вогню і спалюєш … І вітер відносить попіл і той біль, який був всередині тебе…

Олівець володіє п'ятьма якостями, які необхідні тобі (олівцю), якщо ти хочеш прожити життя в ладу з усім світом.

По-перше, ти можеш бути генієм, але ніколи не повинен забувати про існування Руки, що спрямовує… Ми називаємо цю руку Вищою силою. Довіряй цій силі і вчися відчувати її.

По-друге, щоб писати, мені доводиться заточувати олівець. Ця операція трохи болюча для нього, але зате після цього олівець пише більш тонко. Отже, біль в житті неминучий, але пам'ятай, що він облагороджує тебе.

По-третє, якщо користуватися олівцем, завжди можна стерти гумкою те, що вважаєш помилковим. Запам'ятай, що виправляти себе — не завжди погано. Часто це єдиний спосіб утриматися на правильному шляху.

По-четверте, в олівці значення має не дерево, з якого він зроблений і не його форма, а графіт, що знаходиться всередині. Тому завжди думай про те, що відбувається всередині тебе.

І нарешті, по-п'яте, олівець завжди залишає за собою слід. Так само і ти залишаєш після себе сліди своїми вчинками, і тому обмірковуй кожен свій крок[11].

Важко звинувачувати нас, українців, за те, що ми не шукали порятунку для себе, не шукали ідеї чи могутнього плеча, спираючись на яке можна досягти розквіту нації. Шукали де тільки можна було на той час. В тому числі й в сподіваннях на партійну підтримку. На 1 липня 1991 року в ідеології Комуністичної партії України цієї підтримки шукали 2 732 408 осіб[12].

Резерв «сподівантів» був теж масштабний. Станом на 1 січня 1987 року республіканська комсомольська організація України нараховувала 6 млн 620 тис. осіб[13].

Прагнення стати під партійний, а не державний прапор ментально збереглося. Наразі в Україні офіційно зареєстровано 340 політичних партій. У США — близько 40 політичних об'єднань, Велика Британія — 2, Німеччина — 41, Польща — 18, росія — 7. Вхід до «диванних», «кланових» та «імені мене» партій вільний. У них відсутній діалог з народом України, бо вони обслуговують інтереси певних владних груп. Але вони полюють за освіченою молоддю. Часто відразу надають їм повноваження «керівників» громадських об'єднань.

Україна — лідер світу за кількістю партій на душу активного населення. Більшість партій ґрунтуються не на ідеології, а на амбітності їх лідерів.

Дослідження Інституту соціології НАН України 2024 року, проведене спільно із Соціологічною групою «Рейтинг» за допомогою опитування за методом CATI та CAWI зафіксувало показовий розподіл типів локусу контролю серед українського суспільства в умовах повномасштабної війни: екстернальний тип — 42.1%; інтернальний тип — 27%.

Поняття локусу контролю, запроваджене американським психологом Джуліаном Роттером у 1954 році, описує стійку психологічну настанову

---

[11] Read, Leonard E. *I, Pencil: My Family Tree as Told to Leonard E. Read. First published in The Freeman*, Vol. 8, No. 12, December 1958.

[12] ЦДАГО України. — Ф. 1. — Оп. 32. — Спр. 2966. — Арк. 44.

[13] ЦДАГО України. — Ф. 7. — Оп. 20. — Спр. 3919. — Арк. 2

індивіда щодо джерела причинності подій власного життя[14]. Екстернальний тип характеризується переконанням, що життєві результати визначаються переважно зовнішніми чинниками — обставинами, долею, іншими людьми чи інституціями. При інтернальному типі, навпаки, людина сприймає себе як головного агента власного життя, здатного цілеспрямовано визначати його зміст і напрям. Відповідно, можемо стверджувати, що умови повномасштабного вторгнення об'єктивно збільшують роль зовнішніх чинників у житті людини — втрата житла, вимушене переміщення, загибель близьких, — усе це природно зміщує самосприйняття у бік екстернальності. Таке зміщення не обов'язково є патологією — воно може бути адекватною реакцією на реальну втрату контролю над обставинами.

Для осмислення якості національної еліти ці дані є принципово важливими. Якщо лише 27% суспільства демонструє інтернальну позицію, то провідництво має не лише бути прикладом дієвості, а й планомірно повертати суспільству відчуття власної сили.



У 1891 році українська письменниця Леся Українка, яка сама була уособленням інтернальної позиції всупереч усім обставинам, видала казку «Біда навчить», дитячу історію про дорослішання некмітливого горобчика. Основна ідея казочки: «Поки біди не знатимеш, то й розуму не матимеш». Можливо, це наша ментальна доля: горобці, дикобрази… Ми живемо серед власних досвідів, які не спроможні осягнути. Якщо ця модель відтворюється в українській культурній свідомості впродовж понад століття — чи не є вона відображенням реальної ментальної настанови? Горобчик із казки Лесі Українки і дикобраз із метафори Джима Коллінза, що інстинктивно згортається в клубок при небезпеці, — це образи одного типу адаптації: адаптації, що чекає на удар замість того, щоб формувати середовище.

Двічі заарештований, провівши більше десяти років у таборах суворого режиму і в засланні, Василь Стус був поетом, чиї тексти є прямим

[14] Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1–28.

аналізом механізмів духовного придушення; людиною, чий особистий вибір є практичним спростуванням тези про «бездержавну ментальність» і «малоросійський комплекс».

«Радянська доба виробила особливий тип людини: людину, що навчилася думати в межах дозволеного і не помічає цих меж. Найстрашніше не те, що людину змушують мовчати. Найстрашніше — що вона починає вважати це мовчання своїм власним вибором»[15].

Це спостереження є, по суті, психологічним описом того, що соціологія пізніше назве «вивченою безпорадністю» *(англ. learned helplessness):* стану, коли людина перестає намагатися змінити ситуацію, навіть якщо об'єктивна можливість для цього з'являється, — бо внутрішньо вже прийняла свою безсилість як норму[16].

Вирок цілій традиції українського провідництва, що більше схилялося до самопізнання і скарги, ніж до вольового державотворчого акту В. Стус зазначив у рядках:

*…а ми все визначаємось. До суті*
*доходимо. І, Господом забуті,*
*вітчизни просимо, як подання.*

Чи є гостра здатність українців до саморефлексії ознакою патологічної «самоїдності», чи, навпаки, ресурсом?

На думку Ю. Липи, українська раса не породила окремих великих постатей-провідників, як, наприклад, Наполеон, Петро І тощо, котрі, по суті, нав'язували власному народу чужі для нього ідеї. Натомість українські провідники — результат планомірної «праці» не одного покоління українців, створювали моральні та правничі смисли для майбутніх поколінь. Своєю появою на авансцені вітчизняної історії вони засвідчують завершення тієї чи іншої тенденції, яка могла напрацьовуватися впродовж доволі тривалого відрізка часу. Тому їх власні ідеї майже завжди виступали своєрідним озвученням тих чи інших бажань нації загалом[17].

Через 80 років український живописець, засновник техніки пльонтанізму, народний художник України Іван Степанович Марчук, що за життя створив 500 художніх полотен, посів 72 місце у рейтингу «100 геніїв сучасності», був змушений написати також гіркі рядки. У 1989–2001 роках

---

[15] Стус В. Феномен доби (Сходження на Голгофу слави) // Стус В. Твори: у 4 т., 6 кн. Львів: Просвіта, 1994. Т. 4. С. 189–238.

[16] Seligman M. E. P. Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W. H. Freeman, 1975. 250 p

[17] Історіософські погляди Юрія Липи / І. В. Козій // Наука. Релігія. Суспільство. — 2008. — № 1. — С. 60-65.

він мешкав у Австралії, Канаді й США. У 2020 році вдруге відвідав рідну Україну і втрапив до рук аферистів стосовно авторських прав на власні картини. Можливо саме це спровокувало 84-літнього талановитого українця на гіркі слова. «Шкодую, що приїхав з Америки до України… Сьогодні Україна — найгірша в Європі країна для життя. Йде до гіршого і до гіршого. Ми навіть не уявляємо, в якому болоті сидимо… Мене пригнічує те, що влада робить із нашим народом. З найкращої країни в Європі зробили смітник. Тут панують зло, глупота, чорна заздрість, здирництво… Люди дуже розхристані, не люблять один одного. Нема того, що об'єднує. Як українці хочуть мати державу, якщо вони один одного з'їдають? Добрі люди не пропустять мене, щоб не привітатись, гарного слова не сказати, але загалом в країні панують злоба і заздрість. Я жив у світі, де не знав, що це таке. Там немає такого. Там усі тішаться твоїм успіхом, більше того, — чужий успіх стає поштовхом до власного розвитку»[18].

Звичайно, що слова художника, висловлені в стані особистої кривди, є емоційним свідченням, а не соціологічним висновком. Їх симптоматична цінність — у тому, що вони відтворюють певний суспільний наратив, проте не можуть слугувати репрезентативною характеристикою нації загалом.

«Где б мы ни были — с нами Россия!». 1958 року в радянському фільмі «Добровольці» прозвучала пісня на слова Є. Долматовського. У ній мали місце слова «Где б мы ни были — с нами Россия!». Дійсно так. Географічно цей сусід нікуди не подінеться.

В одному зі своїх фантастичних романів американський письменник фантаст Роберт Хайнлайн найбільш різко окреслив основну ідею цієї стратегії: «Нам доведеться навчитися жити з цим кошмаром, так само як ми навчилися жити при атомній бомбі»[19].

Українці, як мало який інший народ новітньої історії, мають підстави сприймати цю тезу не як літературну метафору, а як екзистенційний досвід. Століття бездержавності, повторювані спроби фізичного та культурного знищення — Голодомор, депортації, русифікація — сформували особливий тип національної психології: здатність функціонувати, зберігати ідентичність і продовжувати боротьбу в умовах перманентної загрози. Українець історично навчився «жити з кошмаром» — не капітулюючи перед ним, а інтегруючи його у свою картину світу як випробування, що підлягає подоланню.

---

[18] *Facebook*.URLhttps://www.acebook.com/100001943242798/posts/3309368477027953 8/?rdid=iIn5wNA6RI4y5EsG.

[19] Хайнлайн Р. Чужак у чужій землі. Київ: Факт, 2004. 480 с.

Однак пасивна адаптація до загрози — лише перший рівень відповіді. Вищий рівень передбачає наявність національної еліти, здатної перетворити колективну травму на стратегічний ресурс. Саме тут постає питання провідництва. Ефективне провідництво не заперечує реальності загрози, але відмовляється визначати через неї горизонт можливого. Воно перетворює «вміння жити з кошмаром» на «вміння будувати попри кошмар».

Ліна Костенко, яка увійшла в літературу в 1950-х, стала однією з центральних фігур шістдесятництва, описує феномен, який соціологія назве пізніше «відтоком мізків» або «неприйняттям власної еліти»: суспільство, яке цінує своїх геніїв лише після їхньої смерті (або після того, як їх привласнить хтось інший), приречене відтворювати свою провінційність:

*Ми — українці. Ми — такий народ,*
*Що навіть смерть нам тільки половина.*
*У нас є ще одна, страшніша смерть —*
*Це — тихе вмирання в самій серцевині.*

У романі «Берестечко» Ліна Костенко ставить питання про те, чим є провідник — людиною, що тягне народ за собою, чи дзеркалом, у якому народ бачить власні страхи?:

*Не я програв. Програла ціла доба.*
*Але доба — це я.*

Це є одним із найточніших у всій українській поезії описів того, що соціологія називає «взаємообумовленістю лідера і суспільства»: провідник не може бути кращим за народ, але народ визначає себе через провідника.

Літературний критик, есеїст і правозахисник, один із центральних представників покоління шістдесятників Євген Сверстюк присвятив свою головну працю «Собор у риштованні» тому, як тоталітарна система деформує не лише публічну поведінку, а й саму структуру особистості, «приватну» людину. Для нього «собор у риштованні» — це метафора українського духу: він існує, він прекрасний, але постійно перебуває «в ремонті», прихований від власних очей і від чужих, стиснутий тимчасовими конструкціями ідеологічних нашарувань: «Нас привчили жити в підвалі власної душі. Нас привчили вважати кім-



нати нагорі — чужими, непотрібними, небезпечними. І ми живемо в підвалі, і вже не пам'ятаємо, що там, нагорі, колись було наше»[20].

У своїх пізніших працях Євген Сверстюк зазначає, що «нація буде соборною тоді, коли кожна людина в ній буде соборною сама в собі. Люди, розірвані між тим, що думають, і тим, що говорять, між тим, ким є, і тим, ким прикидаються, — не можуть збудувати соборної держави. Вони збудують розірвану»[21].

Цей механізм, описаний Сверстюком, ми можемо спостерігати на прикладі долі Івана Дзюби, українського літературознавця та критика. У своїй праці «Інтернаціоналізм чи русифікація?» він зазначав, що русифікація є не стихійним процесом асиміляції, а цілеспрямованою державною політикою. Ця теза була поширена в самвидаві і незабаром з'явилася в перекладах — англійському, французькому, німецькому. Влада відреагувала арештом. Після звільнення І. Дзюба опублікував відречення, яке пізніше сам назвав «письмом, написаним у стані зламу». Це і те, на що наголошував Є. Сверстюк: розщеплення між публічним і приватним, між тим, що людина говорить під тиском, і тим, ким вона є насправді.

Особливої уваги заслуговує метафора «народу напередодні» з однойменного вірша Юрія Рибчинського, яку можна розглядати як версію того, що іспанський соціолог Мануель Кастеллс назвав «проєктною ідентичністю» — ідентичністю, конституйованою не наявним станом, а горизонтом очікування[22].

НАПЕРЕДОДНІ

*Народи всі — живуть сьогодні.*
*А ми живем — напередодні.*
*Ми на горі чи у безодні?*
*Ні тут, ні там — напередодні.*

*Не ситі ми і не голодні.*
*Чому? Бо ми — напередодні.*
*Ми не гарячі, не холодні,*
*Ми — теплі. Ми — напередодні.*

*Не шляхта ми й не безпородні.*
*Бо ми завжди — напередодні.*

[20] Сверстюк Є. Собор у риштованні. Париж: Сучасність, 1977. 290 с.
[21] Сверстюк Є. Соборність душі. Київ: Наша віра, 1994. 112 с.
[22] Castells, M. (1997). The Power of Identity (Vol. 2 of The Information Age). Blackwell.

*В нас реформаторів три сотні.*
*Реформи де? — Напередодні.*

*Де наші велетні народні?*
*Померли всі — напередодні.*
*Шляхи у нас — безповоротні.*
*Шляк трафив їх — напередодні.*

*Зі мною згодні ви й не згодні.*
*Бо ви, як я — напередодні.*

***Юрій РИБЧИНСЬКИЙ***

Анафоричне повторення «напередодні» створює ефект накопиченої відстроченості, ніби вся суспільна енергія перебуває в стані незавершеної хвилі. Реформи — напередодні. Велетні — вже мертві. Шляхи — безповоротні. Україна в інтерпретації Рибчинського — саме таке суспільство: вічно готове, але ніколи не розпочате.

Василь Крижко з першого дня агресії ворога вів щоденник. Надав деякі сюжети з антології рабської поведінки наших громадян стосовно клятих окупантів.

«26.03.2022. Виїхали на дачу у Новопетрівку. Дорога і блокпост забиті авто біженців з Маріуполя. Всі з хрестами з білих рушників. Черга на дві години. Стоїмо. Бачимо, як солдати — дагестанці і буряти — чоловіків допенсійного віку витягують з машин і відводять до виритого на узбіччі приямка. Там їх змушують роздягтися до білизни і оглядають. Шукають нацистські та «азовські» тату.

Оминаючи довжелезну стрічку машин, проноситься великий всюдихід, «крузак». На межі блокпосту зупинився, вийшов наш петрівський агробізнесмен років сорока. З кульком. З веселим сміхом передав його офіцеру. Радісно, як близькій людині, двома руками довго тряс долоню рашиста, обіймав за плече. Ця тварина привезла ворогу смаколики і воду.

Сидимо принижені, перед нами така невимовна щирість людської радості, стокгольмський синдром, чи то скотство. Почалося!

4.04.2022

Біля мерії м. Бердянськ черга, не менше 500 зрадників-колаборантів пишуться на виїзд до росії, на їх пенсії, на гуманітарні подачки. Картина омерзенна. Дуже (!) багато у тій черзі молоді, голосно сміються, виразно чомусь радіють.

Сьогодні ж 100 бажаючих колабораціоністів добровільно виїхали спеціальними автобусами до росії у Крим.

7.04.

Вигулюю Франта. Біля приміщення одного з економічних відділків поліції (по вул. Горбенка за нашої влади) натовп молодих людей. Парубки у цивільному одязі. Поглядають на двері поліції. Здогадався — ці «консерви» прийшли найматися до російської поліції. Багатенько.

Тут же крутиться немолода жінка з виразним інтересом до цих нових, питаю у неї:

— Що тут відбувається?

— Тут можна пожалітися на кого треба. А обличчя у неї перекошене від люті.

На Україну? — питаю.

Вона з виряченими очима пішла у приміщення «поліції».

8.04.2022

О 5-30 зайняв чергу до Укргазбанку. Нас всього п'ятеро. Стоїмо, гадаємо — будуть сьогодні видавати пенсію чи ні.

Жіночка під 60 років, розміру 1×1.5 (формату мадам Грицацуєвої) раптом питає:

— А що, нацики ще воюють?

— Хто такі нацики? — запитую.

— Ну, нацики чи ЗСУ, як їх там.

Отаке падло, тварина, у якої за щоками голови не видно. Для цієї нелюді патріоти — це нацики. Вона вже дивиться рашівські телеканали.

Отож, якби не націоналістичні рухи, то наша молодь не знала б, якого кольору державний прапор України. Дуже довго будь-який прояв щирого патріотизму владою сприймався як націоналізм.

Усі ці події носять сюрреалістичний характер. Його ознака — масова зрада держави Україна. Зраджує молоде покоління, яке не бере зброю на спротив, а шукає себе у новій реальності, не думаючи про майбутнє та моральну, хоча б відповідальність. Дивно, вчора йшов із жовто-блакитним прапором на мітинг за Україну, а сьогодні пишеться в чергу на виїзд до росії, чи на службу до поліції країни-агресора.

Не працюють всі навчальні заклади міста: школи, коледжі, університет. Ближче до вечора (до комендантської години) підлітки гуртуються у зграї і вештаються чужими дворами, виявляючи хамство і «героїзм» руйнівного характеру. Особливо гидко бачити гурти підлітків дівчат, які самі собі встановлюють моральні межі і шукають пригод, супроводжуючи це фальцетним вереском і голосним сміхом.

Це нам плата за випускні вечори, де замість подяки державі Україна за освіту ми писали сценарії, в яких отримували дипломи під «Калінку», прославляли ідеї Хогвартсу та іншої нечисті.

Ми повинні готуватися не лише до війни, а й дуже ретельно готуватися до майбутнього миру. Маємо розуміти, що найближчі 10 років житимемо в режимі воєнної країни. Це не так погано, бо часто воєнна економіка дає сильний поштовх до розвитку країни. Але для цього, знову ж таки, треба мати твердих союзників».

Усі провідники, про яких йшлося вище, належать до інтелектуальної еліти. Але є небезпека сприйняти провідництво як виключно елітарну категорію. Війна 2022 року спростувала це.

Вона породила масштабне провідництво знизу: командири рот, що приймають рішення без інструкцій зверху; голови громад, що організовують евакуацію і гуманітарні коридори в перші години вторгнення; волонтерські мережі, що виявилися ефективнішими за державні структури у критичний момент.

Це прямо відповідає спостереженню Юрія Липи: українські провідники — результат планомірної праці не одного покоління, а не харизматичні одинаки, що з'являються нізвідки. Те провідництво, що проявилось у лютому 2022-го, не виникло з нічого — воно визрівало в Майданах, у громадянському суспільстві, у волонтерських рухах попередніх років.

«Історія нас ніколи нічого не вчить. Українці продовжують сваритися між собою і забувають, що суперечки послаблюють нас і роблять сильнішим нашого суперника. Наш ворог сильний не сам по собі — він сильний нашою слабкістю. І хоч я дуже хочу миру, але я також дуже боюся його — чи витримають українці мир, чи не стане він початком розколу всередині країни, якщо ми зберігатимемо той рівень суперечок і сварок, який у нас є. Відтак, ми повинні готуватися не лише до війни, а й дуже ретельно готуватися до майбутнього миру», — застерігає історик, професор УКУ Ярослав Грицак[23]. Цей парадокс відображає глибинну тривогу — чи не стане відсутність спільного ворога приводом до повернення «суперечок, що послаблюють»?

Відповідь залежить від того, чи зможе суспільство конвертувати воєнну солідарність у стійкі горизонтальні зв'язки — соціальний капітал у розумінні Роберта Патнема[24].

---

[23] Грицак Я. Важливо витримати не лише війну, а й майбутній мир — професор УКУ Ярослав Грицак. *Український Католицький Університет*. URL: https://ucu.edu.ua/news/vazhlyvo-vytrymaty-ne-lyshe-vijnu-a-j-majbutnij-myr-profesor-uku-yaroslav-grytsak/.

[24] Putnam R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 541 p.



Поняття соціального капіталу не є винаходом Р. Патнема. П'єр Бурдьє визначав його як сукупність реальних чи потенційних ресурсів, пов'язаних із наявністю тривких мереж більш чи менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства та визнання, акцентуючи увагу на його функції відтворення класових нерівностей[25]. Джеймс Коулмен, своєю чергою, розглядав соціальний капітал як структурний ресурс, що сприяє формуванню людського капіталу через механізми довіри, норм та інформаційних потоків[26]. Патнем суттєво трансформував цю концепцію, перемістивши фокус із індивідуального на колективний рівень та зробивши соціальний капітал інструментом аналізу ефективності демократичних інституцій. За його визначенням, соціальний капітал охоплює риси суспільної організації, такі як мережі, норми і соціальна довіра, що сприяють координації та співробітництву заради взаємної вигоди». А отже, майбутнє України залежить не лише від перемоги у війні, а й від здатності суспільства зберегти єдність у мирний час. Соціальний капітал, про який писали П'єр Бурдьє, Джеймс Коулмен і Роберт Патнем, стає ключовою умовою стійкості держави: довіра, горизонтальні зв'язки та готовність до співпраці формують основу сильного громадянського суспільства. Водночас вирішальну роль у цьому процесі відіграє провідництво — здатність спрямовувати суспільство до спільної мети. Саме відповідальне провідництво може перетворити воєнну солідарність на тривалий фундамент національної єдності, без якого мир ризикує стати не етапом відновлення, а початком нового внутрішнього розколу.

---

[25] Bourdieu P. The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / Ed. J. Richardson. New York: Greenwood, 1986. P. 241–258.

[26] Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. P.95–120.

2003 року під авторством другого Президента України Леоніда Кучми вийшла книга «Україна — не Росія». Зміст цієї книги збурив еліти нашого північного сусіда. «У нас на порядку денному, — пише автор, — стоїть завдання, про яке в цій книзі я сказав: «створити українця». Небезпека не повернутися до свого українства актуальна для мільйонів громадян України. Російські інтелігенти діляться на тих, хто бажає нам удачі у відновленні і розвитку українства, і на тих, хто не бажає нам цього. Про таких було колись сказано, що російський демократ закінчується там, де починається розмова про Україну».

**То ж, Слава Україні!**

Валерій Радул ⓘ 0000–0001-5354–9142
Василь Крижко ⓘ 0000–0002-7144–7892

# СИНТЕЗА МЕНТАЛЬНОЇ ТРАГЕДІЇ. РУЇНИ — СОБОРИ ЧАСУ

*Отак воно і йдеться до руїни.*
*Отак ми й загрузаємо в убозтво.*
*Є боротьба за долю України.*
*Все інше — то велике мискоборство.*
***Л. Костенко***


Руска
ИСТОРИЧНА БІБЛІОТЕКА
подъ редакцією
Олександра Барвѣньского.
Томъ XIV.

ИСТОРИЧНІЙ
МОНОГРАФІИ
Миколы Костомарова
т. VII.

РУИНА
I. ГЕТЬМАНОВАНІЄ БРУХОВЕЦКОГО.

Цѣна 1 р. 40 кр.

Preußische Staatsbibliothek Berlin

ВЪ ТЕРНОПОЛИ
Съ друкарнѣ Іосифа Павловского.
1892.
Головный складъ въ книгарнѣ Сайферта и Чайковского, Ставропигійского Института у Львовѣ и у видавця у Львовѣ ул. св. Миколая Ч. 13. II. поверхъ.

В історії України дивним чином час від часу виявляються апокаліптичні періоди руйнації державності та втрати суверенітету. Історик, етнограф Микола Костомаров присвоїв назву «Руїна» одному з найбільш драматичних періодів державництва України. «Руїною» в історії малоросійського краю називається час смути, що приголомшив цей край у другій половині XVII століття. Цей період можна вважати з другої половини 1663 по липень 1687 року. Назва «Руїна» — не вигадана; вона залишилася у народному спогаді, особливо стосовно Правобережної України, яка була буквально обернена на «руїну»; втративши своє народонаселення на деякий час, тамтешній край перетворився на справжню пустелю». Це слова із вступу до праці М. Костомарова «Руїна», що була видана у 1895 році.

Слово «руїна» поганське і не наше, запозичене з латини «ruīna»: загибель; розорення. Українські синоніми мають апокаліптичне тлумачення: руйнація, занепад, знищення, розруха, погибель, попелище…

Період Руїни, як відомо, відзначився політичною турбулентністю та невизначеністю, кровопролитними війнами, занепадом української державності. Землі України окупувало величезне, майже 150-тисячне московське військо під командуванням князя Олексія Трубецького. Українські провідники марнували величезну енергію й рішучість в самогубних сутичках, непримиренних протиріччях стосовно суверенітету[1].

Великий український історик Микола Костомаров писав з гнівом й болем: «Українська справа явно гинула. Невдача за невдачею знищила надії, й люди позбулися віри у свою справу, у свою мету. Виникла думка, що тої мети взагалі не можна досягти. Через те зникала воля й терпеливість. Слабшала любов до рідного краю, до громадського добра. Патріотичні вчинки й жертви показувалися даремними. Особисті приватні інтереси переважали всі чесні й патріотичні пориви. Своє власне хатнє лихо для кожного ставало непомірно тяжким. Кожен почав дбати тільки про себе самого. Людські душі дрібнішали, ставали вбогі, розум притуплювався під вагою тяжкого шукання шляху до порятунку. Все, що було колись дороге, святе, тепер продавалося щораз дешевше. За героя часу вважали того, хто серед загальної колотнечі вмів зберегти себе самого, виринути з болота анархії, потопивши в ньому іншого… Так бувало скрізь, де громада не йшла одностайно до виразно зазначеної мети, де громадський ідеал заступався ідеалом особистої наживи й самолюбства».

Гадяцький полковник Григорій Граб'янка у своєму «Літописі Граб'янки» 1793 року писав «…у ті дні не один заможний чоловік покинув свою домівку і страху ради ховався де міг, а всі інші жителі, по містах і селах перебуваючи між смертю і життям, кожен думав, до чого приведе оця ненаситна жадоба крові та коли цьому лиху настане кінець»[2].

Руїна характеризується повною вичерпаністю енергії і стомленістю народних мас у боротьбі за конструктивні національно-політичні та соціальні ідеали, а також безідейністю і зажерливістю більшості проводирів»[3].

У тексті першої публікації вірша П. Чубинського з львівського журналу «Мета», 1863, № 4, с. 271-272, були питання до Гетьмана Богдана Хмельницького:

*Ой Богдане, Богдане,*
*Славний нашъ гетьмане!*

---

[1] Кучабський В. Західна Україна у боротьбі з Польщею та більшовизмом у 1918–1923 роках / Наук. ред. С. Гелей. Дослідно-видавничий центр Наукового товариства ім. Шевченка. — Львів, 2015. – 448 с.

[2] Дорошенко Д. І. Минуле і майбутнє // Там само. 1920. 6 листоп. Т. 4, ч. 6. С. 283.

[3] Дергачов В. День.№ 87. Третя руїна. 19.05 2001

*На-що віддавъ Україну*
*Москалямъ поганимъ?!*
*Щобъ вернути ii честь,*
*Ляжемъ головами.*




«Україна під оглядом простору рівна королівству, плодовита й щедро вивінувана природою країна, межова стіна між культурною Європою й некультурною Азією.

…Тепер творить Україна помітну частину великої російської держави. Але як прийшла вона під Росію? Як воно прийшло до того, що незалежні козаки опинилися під московським ярмом, як це вдалося московітам — окайданити козаків, що колись були пострахом турків, татар і поляків? Як це сталося, що місце конституційного, запорученого козакам гетьмана зайняв губернатор?», — питає австрійський історик Йоганн Християн Енгель[4].

Володимир Винниченко в уста головного героя Тихона своєї драми вклав такі слова: «Чом я вас малими не придушив, щоб не ганьбили мого сивого волосся? Доки ж ви будете розпинать нещасну націю вашу, мерзенні вилупки? Доки будете знущаться з народу, який на своє лихо породив вас? Що ви робите? Схаменіться прокляті: ви ж руїну робите з нашої любої землі, ви грабуєте її, ви загачуєте ненажерливу пельку грабіжниці — ка-

[4] Engel J. C. Geschichte der Ukraine und der ukrainischen Kosaken. — Halle, 1796. 739p.

цапії, нашого вічного ката, ви калічите дітей свого народу, одбіраючи у них мову, серце, душу їхню. На що ж ви школи українські закриваєте, за що учителів розстрілюєте? Розстрілюйте братів своїх, батьків, але не чіпайте хоч тих, які несуть народові слово правди і науки[5].

«Єдину тепер журу маємо, щоб не були раби неколючими і скотом несмисленним. Не злякають нас ні рани, ні кров, ні смерть. Найбільше — бо з усіх лих не біль, а ганьба. Біль минає, а ганьба довічна. Віки цілі минали, а народові моєму відмовляли в праві на розум і мудрість, бо мав годувати світ не розумом, а хлібом. Кого лиш не годував народ мій! І греків, і персів, і римлян, і орду, і литовських панів, і шляхту ненажерливу. Цілі цивілізації вигодовані хлібом з наших степів»[6].

Йшли роки. Історія дарувала нові шанси українському народу. Але поразка Української революції 1917—1921 рр., метафорично названа українським меценатом і видавцем Євгеном Чикаленко періодом «другої Руїни», кардинально переформатувала очікувані обрії майбутнього. До речі, саме йому належить формула меценатства на користь держави: «Легко любити Україну до глибини душі. А ви спробуйте любити її до глибини кишені!».

«А тепер хіба ж не така сама «Велика Руїна? Чи нема й тепер, як і тоді, скількох орієнтацій?», — риторично запитував історик і дипломат Дмитро Дорошенко, на сторінках віденського часопису «Воля». «Годі далі спокійно приглядатися тому, щоб злочинними вчинками, безглуздими гаслами писалась історія нової, ще страшнішої, ніж була перша, руїни України», — стверджував історик і педагог Степан Смаль-Стоцький. Українська Народна Республіка втратила державність. 21 листопада 1920 року, через 34 місяці з дня заснування, Україна була розділена між Польщею, Румунією та Чехословаччиною.

Власне, образ «другої» чи «нової Руїни» побутував у багатьох текстах інтелектуалів-емігрантів початку 1920-х років. У певному сенсі ця ідея започаткувала майбутні обриси травматичної спадщини, навколо якої оберталися майже всі проєкції будучності, котрі продукувалися у міжвоєнну добу.

В Україні 1918–1922 років розстрілювали людей лише за те, що їхні прізвища кінчалися на «о».

Політичний діяч Олександр Ковалевський пише: «В державному хаосі загублено провідний ідеал. Його занедбано нинішніми політичними

[5] Винниченко В. Між двох сил. — Торонто: Нові Дні, 1974. — 97 с.

[6] Загребельний П. А. Я, Богдан (Сповідь у славі): [роман (початок)] / Павло Архипович Загребельний. — К.: Дніпро, 1984. — 287 с. — (Серія «Романи й повісті». — № 7.

спекулянтами. Але беруть до рук інші, хто нічого спільного не має ні з владою, ні з фікцією влади, ні з торговцями димом… Ідеал — це протиставлення дійсности. І треба сказати — що ідея державної незалежности й зараз, не дивлячись на всі акцесуари державности є в суперечности з дійсністю. Вона набрала фізичні форми, але — разом з цим — загубила психольоґічний зміст. І в суті річей — є ще тим ідеалом, який чекав на своє здійснення, який ще має стати гаслом віруючих і чесних, сміливих і чистих, що ще прийдуть і сильною рукою витягнуть нашу державну колимагу з того багна, куди її затягнули бездарні нинішні керовники. Вони прийдуть… І примирять, нарешті, ідеал з дійсністю»[7].

14 березня 1923 р. передача Радою послів країн Антанти управління Галичини відновленій Польщі завдала остаточного удару по надіям українських інтелектуалів. Відтак публіцист і колишній дипломат Микола Троцький констатував: «Фактом є, що українські землі в теперішній момент являються об'єктом, щоб не сказати більше, чужої державности…». Дещо інші, проте схожі смисли продукувала й публічна заява одного з лідерів політичної еміграції Симона Петлюри: «Про наше майбутнє говорити важко і передчасно…»[8].

Я хочу, щоб дійсно була Україна, щоб дійсно, реально, а не тільки на папері існувала Українська Нація, — наче клятву стверджував український політичний мислитель В'ячеслав Липинський[9].

Часом проекції майбутнього держави Україна набувалися досить дивних питань, зокрема перенесення столиці прийдешньої України з Києва до іншого міста. Приміром, К. Лоський пропонував перенести столицю з Києва, в якому домінувало «російсько-польсько-єврейське населення» до міста, котре б мало виключно український характер. Причому він гадав, що доцільно вибрати невелике місто («свій Вашингтон»), зокрема пропонував на цю роль місто Канів.

Професор Ґригорій Ващенко теж висловився з приводу причин Другої Руїни «…перспективи вже відкривались перед нашим народом в часи лютневої революції 1917 р., коли впала царська влада і почався рух у напрямку створення української самостійної держави. Але українська інтелігенція не була підготовлена до того, щоб гідно очолити цей рух.

---

[7] Ковалевський А. Ідеал і дійсність // Воля (Відень). 1920. 12 черв. Т. 2, ч. 7/8. С. 300.

[8] По літах досвіду й мовчанки. Симон Петлюра про українську справу // Там само. 1923. 15 груд. № 201. С. 1.

[9] Липинський В. Повн. зібр. творів, архів, студії / Ред. Я. Пеленський. Київ; Філадельфія, 1995. Т. 6, кн. 1: Листи до братів-хліборобів про ідею і організацію українського монархізму [1919—1926]. С. 114.

Тому визвольні змагання України закінчилися поразкою і поневоленням навіть далеко важчим, ніж за часів царської Росії»[10].

Український еміґраційний історик Борис Крупницький з приводу післярозпачу українських політиків стосовно втрати незалежності сказав мудру фразу «Аналіза вела вперед, а синтеза мовчала»[11]

Друга Руїна після Центральної Ради, яка покликала «проти більшовистської орди німецьке військо», характеризувалася небувалою анархією та міжусобною боротьбою за переділ царської власності між «білими», «червоними», «зеленими», «жовто-блакитними» й «гуляй-полем», еміграцією багатьох українців у далеке зарубіжжя.

«Сьогодні потрібна нам не ідеологія катастрофічних часів, бо яку поставу для всієї України диктуватиме в даних зовнішних умовах у майбутньому наш загально-національний інтерес, того передбачити ніяк не можна із-за змін умов, що безупинно довершуються поза нашою волею», — стверджував історик Василь Кучабський[12].

На його думку, «наша нова майбутня аристократія, майбутня провідна і правляча верства — оця активна меншість, а не пасивна більшість — це і єсть єдина реальна, національно і державно творча сила України. В руках цієї нової сили лежить наша будуччина, як нації і держави[13].

«Життя не питає тебе, чому ти не маєш сили — чи ти її пропив, чи з'їли їх незалежні від тебе перешкоди; але коли ти не маєш сил вибороти собі місце в життєвій боротьбі — спускайся на дно. І я дуже боюся, що як українці будуть так легенько трусити собі підтюпцем далі, потішаючи себе, що вони все-таки не стоять на місці, а поступають наперед, хоч і спізнюються й відстають від усіх потягів — кур'єрських, почтових і товарно-пасажирських, котрими їдуть інші люди, то вони можуть незадовго зістатися за флагом зовсім і безповоротно. Боюсь, що на се не треба буде навіть цілого століття, а вистане, коли занедбано буде кількадесят літ — коли протягом одного покоління українство не стане нацією, то воно може стратити сю можливість назавсіди. Події йдуть не однаковим темпом, і енергія життя не рівна. Процеси соціальні, політичні, так само і національні, для яких іншими часами треба було б

[10] Проф.Г. Ващенко. Проєкт освіти в самостійній Україні. Накладом Центрального Комітету СУМ. Мюнхен 1957.52с.

[11] Крупницький Б. Історіознавчі проблеми історії України (Збірник статей). Мюнхен, 1959. С.120-121.

[12] Кучабський В. На манівцях партикуляризму // Літопис політики, письменства і мистецтва (Берлін). 1924. 5 квіт. Кн. 2, № 14. С. 212.

[13] Липинський В. Повн. зібр. творів, архів, студії / Ред. Я. Пеленський. Київ; Філадельфія, 1995. Т. 6, кн. 1: Листи до братів-хліборобів про ідею і організацію українського монархізму [1919—1926]. С. 114.

століть, іншими часами розграються в границях десятиліть», — відзначав Михайло Грушевський[14].

Історик і публіцист Є. Онацький гадав, що «в усякому разі, — чи в випадку війни, чи в випадку замирення, українська нація продовжуватиме розвивати максимум своєї енергії для осягнення найвищого національного ідеалу — звільнення і з'єднання всіх українських земель в одній великій українській Державі. Гра інтересів великих держав може здійснення цього ідеалу українського народу прискорити чи загальмувати, — вона ніколи не зможе істотно на ньому заважити»[15].

Не можна не дивуватися прозорливості думок українського історика та військового діяча Василя Кучабського, який проголосив віщу тезу, що «Україна перетвориться за всіма ознаками на проблему для майбутньої Східної Європи»[16].

«Думка українського суспільства досі неспокійно кружляє довкола тих подій (революції 1917–1921 рр. — Авт.). Вони впродовж тридцяти чотирьох років є головним змістом українського мислення, а відношення до тих років ще досі визначає ідейні і політичні постави в самому українстві. Навіть велика трагедія, пережита в другій світовій війні, не відгородила наших думок від тих часів» — з сумом пише філософ Микола Шлемкевич[17].

Разом з тим 8.IV.1944 року він у «Щоденнику» написав: «Якою б не була страхітливо руйнівна війна, яким би брудним ураганом не пройшлась вона по Україні, її величезне позитивне значення для історії українського народу безперечне. У цій пожежі, хаосі й крові злились воєдино всі українські землі».

Олександр Довженко пише, що будучи скривдженим очільниками радянської влади у 1945 році, піднявся на руїни одного з сіл Полтавщини. Мав думку створити якусь алегорію чи метафору стосовно цього жахіття. Свій стан він описав так: «Руїни обурливо огидні. Вони пригноблюють душі, і в них не хочу я шукати красу. Народ не бачить краси в руїнах. Пробував заспівати на руїнах веселу пісню. І замовк. Благородні руїни? Не знаю. Я знаю жалюгідні руїни». (Щоденник. Листопад 1945 р.).

---

[14] При кінці року: На українські теми / М. С. Грушевський // Грушевський, Михайло Сергійович. Твори: у 50 т./ М. С. Грушевський; редкол.: П. Сохань, Я. Дашкевич, І. Гирич та ін.. — Львів: Видавництво «Світ». — 2005. — Т. 2. — С. 3—9.

[15] Онацький Є. Поміж двома осями // Свобода (Джерзі Сіті). 1939. 17 берез. № 62. С. 2.

[16] Кучабський В. На манівцях партикуляризму // Літопис політики, письменства і мистецтва (Берлін). 1924. 5 квіт. Кн. 2, № 14. С. 212.

[17] Шлемкевич М. 1917—20 роки й українське суспільство // Сучасність. 1971. № 5. С. 87.

«Головне горе, — зазначав Сергій Шелухін, міністр юстиції УНР, — що ми привикли ждати, що нам дадуть мир. Ні! Ніхто не дасть нам миру, а тільки ми самі»[18].

Автори беруть на себе відповідальність і визначають реальний період 2014–2026 років як «Нова Руїна» (the New Ruin), за аналогією драматичних подій, що відбувалися в Україні у XVII та XX столітті (1657 до 1687 року та 1917 – 1924 роки). Однак професор Володимир Дергачов посилається на те, що Третя Руїна почалася ще наприкінці XX століття, через декілька років після проголошення незалежності.

Маємо супротивну думку колег: «Це не можна порівнювати». Ми з повагою та пошаною ставимося до одного із засадничих принципів історичної науки, згідно якого всі політичні чи суспільні процеси підлягають класифікації лише після повного завершення історичного процесу тієї чи іншої події. Лише тоді їм можна давати об'єктивну оцінку. Ми теж не бажаємо «кукурікати серед ночі». Зібрані нами думки є лише патріотичним застереженням небезпеки розвитку такої драматичної ситуації нашого часу. Адже в повторі маємо ті самі, що й двічі раніше, чинники елітного та суспільного роздраю на вищому політичному рівні.

Ворог окупував 19% території України і претендує на географічне та політичне поновлення не лише Новоросії, а й знищення «проєкту Україна». До Європейського Ковчега виїхали майже 10 млн громадян України. Маємо масштабні руйнування енергетичної та цивільної інфраструктури.

«Тепер усе руїни»: українці виживають у знищених Росією селах, — пише у 2024 році газета *The Telegraph* про долю жителів сіл Богородичне та Долина Поблизу Краматорська на Донеччині.

…говорять: «Як руїни Трої».
Про Київ так ніхто ще не сказав. (Л. Костенко)

Щонайменше три з половиною мільйона українців втратили свої домівки від початку війни, за оцінками українського уряду.

Деякі сучасники не вбачають в подіях новітньої історії України ознаки Руїни, посилаючись на те, що в Руїні XVII століття драматичність подій була спровокована інтригами Чорної ради 1663 року. Можливо для об'єктивного розуміння подій, необхідно прочитати історичний роман Пантелеймона Куліша «Чорна рада, хроніка 1663 року», який було видано ще у 1857 році.

Україна з 2014 року переживає тяжкі часи. Це пов'язано з визначенням нових геополітичних координат розвитку держави, спробами позбавлен-

[18] Смірнов Є. Сергій Шелухін. Життя і діяльність // Генеза. — 1994. — No2. — С. 155—158.

ня «безголовості» національних еліт[19] та жорстокою військовою агресією північного сусіда. Американський футуролог Деніел Белл, відомий своїми візіями обстоював думку про надзвичайну хиткість найближчої прийдешності. На його думку, «єдине, що можна з упевненістю передбачити щодо майбутнього, полягає у тому, що влада зіткнеться з великим числом проблем, аніж будь-коли раніше. …суспільство 2000-х років… буде слабкішим, виявиться вимушеним вдаватися частіше до військових дій і значною мірою схилятиметься до поляризації в різних напрямах». Перестороги та прогнози Д. Белла видаються доволі слушними[20].

За роки «нової руїни» в Україні (2014–2026 рр.) ми шматуємо один одного, ми самі, з благородної підстави очищення влади, впорядкування держави, випробовуємо на собі, на своїх громадянах такі соціальні феномени (ярлики) як «люстрація», «колабораціонізм», «сепаратисти», «ждуни», «ухилянти», «бусифікація»… Люстровано було майже 1000 000 чоловік. Як мали себе поводити ці люди, та солідарні з ними, у майбутньому. Очевидно, що не одному поколінню українців доведеться вирішувати питання, які у роки Нової Руїни ми ставили згаряча: «контрнаступ», «перемога»….

Зараз Україна нагадує церкву, покинуту прихожанами.

Ліна Костенко у своїй творчості часто використовує образ «руїни» як метафору історичного занепаду України, морального спустошення або руйнування особистості («Душа вертає на свої руїни», цитати з «Берестечка»). Це символ не лише фізичних руйнувань, а й духовної кризи, коли боротьба за долю України підміняється «мискоборством».



Особистісна руїна: Вона відображає внутрішній стан людини, яка втратила молодість або надію («Ти — молодість моя, а я — твоя руїна»). У віршах руїна часто стає метафорою минулого або внутрішнього стану людини. Наприклад, у рядках «Душа вертає на свої руїни. Тим часом там уже виросла квітка» поетеса говорить про здатність до відродження на-

[19] Ярослав Грицак. Нариси історії України: формування модерної української нації XIX-XX ст. [Навч. посібник]. — Київ: Генеза, 1996. — 360 с.

[20] Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства/ Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія. — К.: Либідь, 1996.

віть після найтяжчих часів «Ти — молодість моя, а я — твоя руїна», що підкреслює трагізм стосунків та невблаганність часу.

Поетеса наголошує, що найбільша небезпека — це «руїна духу», а не лише втрата територій. У поемі «Берестечко»: руїна постає як наслідок внутрішніх розбратів, поразки, яку потрібно пережити, щоб оновитися.

Ліна Костенко про цю чергову печаль саркастично написала рядки:

*Якби не дощ… якби не ремст і розбрат…*
*якби хоч трохи глузду під чуби…*
*Якби старшини не пішли урозбрід…*
*якби, якби, якби, якби, якби!!!*
*Моя вина. Мій гріх перед людьми.*
*Усе ж було за нас.*
*Чому ж програли ми?!*

На думку вітчизняного геополітика, професора Володимира Дергачова «Сучасна» третя Руїна є найнебезпечнішою в українській історії. В державі править бал аморальне «гуляй-поле», пронизане радіацією атеїзму й казнокрадства. У сп'янілій від свободи країні йде міжусобна боротьба корпоративних угруповань за переділ радянської загальнонародної власності з опорою на «багатовекторну» зовнішню політику простягнутої руки. Через низький рівень і якість життя природне зменшення населення перевищує кількість загиблих на історичних вітчизняних полях міжусобної битви»[21].

У турбулентні часи рішення мають приймати справжні провідники, а не партійні лідери. До цього процесу повинні мати доступ ті, що мислять смислами й процесами. Горе тому народу, який потрапив у етап занепаду без гідної еліти, ще гірше тим, хто стоїть на межі підйому, проте не має провідників. Це шлях у провалля, це розірване коло. Втративши духовних провідників народ природно підкорився чужому духу, який зайняв спорожнілу шпарину[22].

«Ми, визволителі, всі до одного давно вже забули, що ми трохи винуваті перед звільненими, а ми вважаємо уже їх другорядними, нечистивими, винуватими перед нами дезертиро-оточено-пристосуванцями. Ми славні воїни, але у нас не вистачило звичайної людської доброти до своїх рідних людей» (О. Довженко. Щоденники).

У канонічному тексті послання «До римлян» Апостол Павло закликає тих, хто увірував у Христа, не зневажати тих, хто ще не отримав

[21] Дергачов В. День.№ 87. Третя руїна. 19.05 2001.

[22] Генеза провідництва в освіті. Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова.— К.: Освіта України, 2019 — 476 с.

своєї віри, не високо мудрувати. «Добре. Вони відламалися за невіру, а ти стоїш завдяки вірі. Тож не несися високо, а бійся!» [До римлян, 11, 20], тим більше, що слідом за цим слідує роз'яснення: «Тож май на увазі доброту і суворість Божу: на відпалих суворість, а на тебе доброта Божа, коли перебудеш у доброті; а коли ні, то й ти будеш відтятий» [До римлян, 11, 22].

Наші покоління стали свідками та учасниками цієї драми. Живемо в очікуванні перемоги, миру чи перемир'я.

Наразі склалася дивна картина державних пріоритетів оплати праці. Розум не сприймає, що у європейській країні, державність якої руйнується ворожою агресією, величезна армія державних службовців отримує заробітну плату що перевищує у рази (20+) оплату захисників, які на вівтар кладуть не лише нашу незалежність, а й власне життя.

Теза філософа Я. Грицака: «Як і у випадку з кожним періодом української новітньої історії, розповідь про перші роки української самостійності варто закінчувати не крапкою, а великим знаком питання»[23].

А яку історію можна читати без брому? І взагалі, навіщо читати історію з бромом? Історія діло давнє, вона вже минула. Дивіться трансляції засідань нашого парламенту, тут і бром не допоможе.

Кожній нації є за що посипати собі голову попелом. Тільки не треба тим попелом запорошувати очі наступних поколінь. Ніхто з нас, нині живущих, не може нести відповідальності за давні неспокутувані гріхи. Але кожен з нас зобов'язаний їх не повторити і не примножити[24].

Існує ще й інше, не апокаліптичне тлумачення концепту «руїни». Німецькі культурологи ще у XVIII столітті запровадили термін «ruinenlust», що позначає естетичне почуття меланхолійного захоплення, яке відчувають люди, споглядаючи руїни. Термін відображає філософське осмислення тлінності буття. Слово «ruinenlust» в німецькій культурі повторно було запроваджене англійською письменницею Роуз Маколей у книзі «Задоволення від руїн»[25].

Цей термін довільно експлуатувався видатними філософами та письменниками Так шотландський економіст, філософ Адам Сміт писав, що «Щоб створити багатство країни, дуже багато потрібно перетворити на руїни».

---

[23] Ярослав Грицак. Нариси історії України: формування модерної української нації XIX-XX ст. [Навч. посібник]. — Київ: Генеза, 1996. — 360 с.

[24] Ліна Костенко «Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала» https://suspilne.media/culture/219397-do-dna-narodzenna-publikuemo-stattu-kostenko-gumanitarna-aura-nacii-abo-defekt-golovnogo-dzerkala/.

[25] Rose Macaulay. Pleasure of Ruins. Thames and Hudson, 1966, 466 p.

Альберт Шпеєр, німецький архітектор середини XX ст., у «Споминах», написаних у в'язниці Шпандау. своє захоплення виглядом руїн назвав навіть «Теорією цінності руїн».

«Мені подобаються руїни — це залишки цілісного проєкту, ясності думки, голої структури та духу об'єкта». Так руїни минулого надихали Тадао Андо, знаменитого японського архітектора, лауреата Прітцкерівської премії[26].

«І спорожніли руїни. І лише жебрак у лахмітті, сивий, обтяжений гіркотою, безчестям і ганьбою, один із тих, чиє чоло зборознили турботи, який у двадцять років увібрав у себе всі болі століття, сидів там біля підніжжя колони. Споглядання цих незліченних руїн знищує будь-яке бажання будувати халупи; весь цей пил віків робить тебе нечутливим до величі», — писав французький письменник Гюстав Флобер у книзі «Подорож до Пекла», 1835 року.

Марті Рубін, канадський письменник у своєму творі «Синдром звареної жаби» 1988 року назвав Руїни соборами часу[27].



«Але я подивилася навколо і уявила, як із повного хаосу цим місцям вдалося відродитися, і я заспокоїлася. Може, це не моє життя хаотичне, це сам світ такий. І головна пастка — прив'язатися до чогось у ньому. Руїни — дар, руїни — шлях до перетворення. Ми завжди маємо бути готовими до нескінченних хвиль змін», — так про минуле міркує американська письменниця Елізабет Гілберт.

Якось у Туреччині нашу університетську делегацію вигуляли на яхті красивою затокою Босфору — Золотим Рогом. Господарі залучили до сценарію екскурсії невеличкий колектив народної музично-пісенної творчості. Виконання було прекрасним, професійним. Але вразило те, що всі мелодії і пісні були жалібними, плакучими. «Чому так?», — запитали ми у керівника колективу. Адже Туреччина 500 років тримала в покорі Європу, поширювала свою владу та культуру.

[26] Jodidio, Philip. Ando: Complete Works 1975–2014. — SEW edition. — Cologne: Taschen, 2014. — 720 p.
[27] Marty Rubin. The Boiled Frog Syndrome. Friends & Following. 1988. 180 p.

«Так, Türkiye — сильна держава. Але, загалом, то були важкі часи не лише для України, Болгарії, Румунії… Йшло формування, окультурення людської цивілізації. Було дуже багато воєн і людського горя. Ми бачили руїни, сльози… Це все і вплинуло на характер нашої турецької історії та культури», — так відповіли нам господарі.

Турки співали, грали, тішили нас. А я в печалі думав, що в Україні велика частка поетичних та пісенних творів починаються з драматичного вигуку «ОЙ…». Це, наприклад, «Ой у лузі червона калина», «Ой на горі два дубки», «Ой не ходи, Грицю», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня». Оце «ОЙ» органічно вживається під час вираження фізичного болю, страждання, тривоги, неспокою, горя та жаху. В українців до «ОЙ» є древній, казковий і рятівний образ — вигук «ОХ!» чи «О-ХО-ХО», який уживається до цього часу задля вираження страждання, почуття жалю, досади, невдоволення…

Далі прекрасні народні пісні без «ОЙ»: «Цвіте терен», «Горіла сосна, палала», «Плине кача»… Вони сповнені величавого смутку і печалі про звитягу, долю та кохання. Наші пісні народжені в соціогенезі етносу, це співочий код нації.

Ця велич тягловості народу, держави закладена і в тексті Державного Гімну України, проголошення прагнення українців жити у волі; намагання боротися з будь-яким ворогом, захищаючи рідний край.

Професор філології Ярослав Герасим вважає, що «Українську руїну можна подолати тоді, коли кожний із нас подолає свою особисту».

Невже правда, що ми живемо серед власних досвідів, які не спроможні осягнути?

Патріотичне гасло «Україна понад усе!» є для українців не просто словами, а базовою національною цінністю.

## РОЗДІЛ 2.

# СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ВІЙНИ ТА ПЕРЕМОГИ

Геннадій Коваль ⓓ 0000−0002-3250–0128

# ПЕРЕМОГА ЯК ПСИХІЧНЕ ЯВИЩЕ: ІСТОРИЧНИЙ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

*Війна — це серія катастроф, що ведуть до перемоги.*
***Жорж Клемансо***

Звернення до психологічного контексту явища перемоги дозволяє переконатися, що в умовах воєнного стану та відсічі невмотивованій зовнішній агресії вказане явище набуває особливої гостроти та актуальності аналізу. Поміж іншого, на це також вказує та обставина, що на сьогодні можна виокремити наявність стійкого інтересу, зокрема й психологів, до дискурсу терміну перемога, а отже й до становлення окремої галузі дослідження, яка й може бути означена як «психологія перемоги»[1, 2, 3]. Разом з тим, на сьогодні вказана предметна область дослідження не є усталеною, а саме явище отримує своє повноцінне осмислення в контексті різних настанов психологічного дискурсу. Іншими словами, «психологія перемоги» як окремий напрям ще перебуває у процесі становлення, а перемога як самостійний предмет психологічного аналізу є хоч й актуальним предметним інтересом наукового пошуку, проте потребує рефлексії та виокремлення тих контекстів, у межах яких цей предметний інтерес міг би отримати свою належну реалізацію.

Одним із таких контекстів, без сумніву, є аналіз мотиваційного дискурсу в спробі концептуалізації диспозиційних настанов особистості відносно можливого результату, де ці настанови експлікуються через протиставлення мотивації на досягнення та мотивації на уникнення

[1] Анцибор А. Роль вольового зусилля та установки на перемогу в процесі подолання аутсайдерської психології. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2022. №(1). С. 3-9. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2022-1.01.

[2] Жигайло Н. Психотерапія в умовах війни. Психологія перемоги. Вісник ХНПУ імені ГС Сковороди» Психологія». 2022, №66. С. 323-333. https://doi.org/10.34142/23129387.2022.66.22.

[3] Зливков В. Л., Лукомська С. О., Котух О. В. Шлях до перемог і звершень. Путівник із психології повсякденного спілкування [методичні рекомендації; електронне видання] / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська, О. В. Котух; за редакцією В. Л. Зливкова. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 126 с.

невдачі у теоретичних побудовах Д. Макклелланда — Дж. Аткінсона[4, 5]. Тут досягнення може осмислюватися через готовність узяти відповідальність за результат, що потребує в ситуації вибору здійснення оцінки наявних ресурсів та власних здібностей стосовно складності завдання; це зрештою вводить в аналіз зазначену диференціацію як орієнтацію на досягнення та орієнтацію на уникнення як принципово протилежні мотиваційні настанови. Втім, певно, немає підстав для прямого ототожнення змістового навантаження концептів «досягнення» та «перемога» шляхом заміни термінів у дефініції та ствердження, що орієнтація на перемогу та орієнтація на уникнення поразки є еквівалентним протиставленням обговорюваних мотиваційних настанов. Хоча досягнення як характеристика результату припускає подолання перешкод, зокрема й складності завдання, втім не будь-яка подолана перешкода характеризує досягнення як перемогу. З іншого боку, хоч специфіка результату дозволяє говорити про відносно протилежні способи його розуміння — як здобуток або уникнення, проте результат як певне завершення процесу є вагомою компонентою явища перемоги, але не достатньою його умовою; адже зрозуміло, що не будь-який результат є досягненням і не будь-яке досягнення є перемогою.

У цьому контексті важливим аспектом стає виокремлення специфіки тих перешкод, що долаються та постають як результат не лише у вигляді досягнення, а й перемоги. У межах побутового дискурсу перемога може бути концептуалізована як результат суперечки або змагального процесу. Відтак характеристика перешкоди, що потребує подолання, припускає її поставу не просто як «іншого», а «іншого» з особливим статусом, де статус суперника або ворога набувається тією мірою, якою предмет взаємодії — тобто предмет відносин або стосунків — не може бути розподілений між учасниками взаємодії як її результат[6, 7, 8]. Отже, зазначений контекст розкриває явище перемоги як принципово соціально-психологічне, де специфіка зв'язку між носіями психічного уможливлює виникнення явища перемоги у тому випадку, коли сторони взаємодії визначені відносно її предмета у протилежний спосіб.

---

[4] McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., & Lowell E. L. The achievement motive. Appleton-Century-Crofts. 1953. https://doi.org/10.1037/11144-000.

[5] Гомела Д., Лисенко М. Дослідження мотивації до успіху підлітків в умовах воєнного стану. *Grail of Science*. 2024. №(35), 473-475. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.01.2024.085.

[6] Deutsch M. The resolution of conflict: constructive and destructive processes. New Haven: Yale University Press,1977

[7] Sherif M. In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation. 1966.

[8] Schmitt C. The concept of the political. University of Chicago press. 2008.

Таким чином, у першому наближенні перемога постає як таке психічне явище, що характеризує досягнення певного результату в соціальній взаємодії. При цьому сама соціально-психологічна взаємодія передбачає особливості своєї організації в такий спосіб, що потребує не лише специфічного статусу сторін взаємодії стосовно предмета, а й наявності правил взаємодії та санкцій за їхнє порушення[9]. Ці обставини отримали своє унаочнення в межах соціально-психологічного дискурсу у тій його частині, що описує види інтеракції в термінах: співпраця, конкуренція, конфлікт. Зокрема, у контексті моделі Томаса-Кілманна[10], що зрештою дозволяє проаналізувати наявні ресурси та обрати адекватну стратегію поведінки в конфлікті, перемога може бути розглянута як результат реалізації стратегії суперництва, що передбачає мобілізацію ресурсів та подолання опору іншого в конкуренції за соціальний інтерес як предмет суперечки, змагання та, зрештою, війни.



Останні зауваги вводять у контекст аналізу інші важливі обставини, що дозволяють схарактеризувати особливості того процесу, який виступає необхідною умовою виникнення перемоги як явища. Оскільки мова зайшла про мобілізацію зусиль, що є необхідною умовою залученості у змагання для отримання результату, у тому числі у визвольні змагання за соціальний інтерес, що протікають у формі бойових дій, то, окрім опису процесу через терміни дискурсу поняття «стрес», сам результат може концептуалізуватися як момент розрядки напруження у зв'язку з переходом від певної фази стресу (мобілізації, резистентності) до фази фіксації результату як виходу з адаптивного процесу. Це дозволяє впровадити в дискурс поняття «перемога» його психофізіологічні аспекти в контексті нейрохімічних та гормональних механізмів, що розкривають фізіологічне підґрунтя її здійснення та трансформують соціальне досягнення на біологічну подію. Традиційно тут ідеться про супровід резуль-

[9] Sherif M. The psychology of social norms. Harper & Brothers, 1936. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.264611.

[10] Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behavior. P*sychological reports*. 1978. № 42(3_suppl). P. 1139–1145. https://doi.org/10.2466/pr0.1978.42.3c.1139.

тату через його підкріплення у вигляді таких біохімічних подій, як викид дофаміну, тестостерону та ендорфінів; це не лише зумовлює специфічний емоційний супровід підкріплення, а й готовність до відтворення ситуацій, що призводять до досягнення та, зокрема, переживання перемоги[11, 12].

Як зрозуміло, такий контекст аналізу є важливим для психологічного супроводу спортивної діяльності, де перемога як явище виступає засадничим її аспектом. У цьому ж контексті вдаються до рефлексії психологічних наслідків перемоги або поразки для загального функціонування організму та особистості. Зокрема, до уваги беруться явища виснаження та психологічного вакууму після досягнення результату за рахунок граничного напруження зусиль[13]. Психологічний аналіз тут фокусується на здатності особистості інтегрувати успіх, не втрачаючи подальшої мотивації, та на ризиках формування залежності від постійного підтвердження своєї спроможності[14].

У контексті змагання або суперечки поразка створює окремий фокус інтересу, адже це не просто відсутність перемоги, а специфічний виклик, що потребує особливого психологічного супроводу; при цьому навички резильєнтності зумовлюють можливість інтегрувати досвід невдачі як умову майбутньої перемоги в подальших змаганнях[15, 16]. Тут стає вагомим раніше згаданий аналіз мотиваційних настанов, адже він впливає на каузальну атрибуцію результату: орієнтація на досягнення пов'язана з поясненням причин поразки зовнішніми обставинами або недостатністю власних зусиль, тоді як орієнтація на уникнення спонукає до критичного ставлення до власної компетенції[17].

Власне психологічний аспект описуваного в термінах біохімічних реакцій та фізіологічних подій явища докладання зусиль для досягнення результату, що може бути схарактеризований як перемога, передбачає

---

[11] Mazur A. A biosocial model of status in face-to-face primate groups. *Social Forces*. 1985. №64 (2). P. 377-402. https://doi.org/10.2307/2578647.

[12] Schultz W. Neuronal reward and decision signals: from theories to data. *Physiological reviews*. 2015. № 95(3), P. 853-951.

[13] Howells K., Fletcher D. Sink or swim: Adversity-and growth-related experiences in Olympic swimming champions. *Psychology of Sport and Exercise*. 2015. № 16. P. 37-48. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.004.

[14] Deci E. L., Ryan R. M. The» what» and» why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*. 2000. № 11(4). P. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

[15] Fletcher D., Sarkar M. A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. Psychology of sport and exercise. 2012. № 13(5), 669-678. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007

[16] Поляков І. О., Мелещенко Р. Г. Вплив психологічних установок на процес вольової поведінки на змаганнях зі спортивних одноборств. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2016. 215-223.

[17] Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*. 1985. № 92(4), P. 548-573.

доречність опису цієї умови процесу через змістове навантаження таких термінів загальнопсихологічної теорії, як воля, вольова регуляція тощо[18].

Таким чином, побіжний аналіз дотичних до явища перемоги психологічних контекстів дає змогу зауважити, що «психологія перемоги» передбачає аналіз не лише самого явища та критеріїв його дефініції, а й умов виникнення. Перемога постає не просто як результат шляху особистості до досягнення мети, а як предмет дослідження механізмів утримання рівноваги «на вершині», оскільки переживання перемоги (як, зрештою, і поразки) виступає тригером складних процесів переконструювання та розвитку особистості, переоцінки себе, своїх ресурсів, потреб та місця в соціальних структурах. Відтак зауважені контексти дають змогу означити наявне поле проблематики, у межах якого явище перемоги отримує своє узмістовлення як предмет психологічного аналізу; проте його специфіка як питомо соціально-психологічного явища потребує поглибленої дослідницької уваги. Зокрема, необхідність розкриття більш широкого психологічного контексту для аналізу явища перемоги зумовлюється проблематикою перемоги як результату, що отримується у ході війни, де досягнення цього результату явно перевершує межі особистості як адекватного за рівнем узагальнення для наукового аналізу тих змін або процесів переконструювання та розвитку, що мають місце як результат війни.

Визначення перемоги як соціально-психологічного явища створює можливість виокремлення її специфіки як предмета психологічного дослідження в контексті соціально-психологічної проблематики. При цьому психологічний зміст поняття «перемога» може бути розкритий уже на матеріалі проблематики спілкування в межах класичних моделей структури комунікативного акту[19].

Можна зауважити, що в класичних на сьогодні моделях структури комунікативного акту — у підходах Г. Лассуелла[20] або К. Шеннона — В. Вівера[21], — незважаючи на їхню певну простоту, тим не менш зосереджено наявну проблематику гуманітарного дискурсу загалом. Адже вже в

[18] Кирпенко Т. М. Сучасний стан та перспективи вивчення вольової регуляції особистості у психологічних дослідженнях. Актуальні проблеми психології: Том VII. Екологічна психологія. 2017. Випуск 44. С. 92-101.

[19] Татенко В. Психологія в суб'єктному вимірі: Монографія. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

[20] Lasswell H. D. The structure and function of communication in society. *The communication of ideas.* 1948. №37(1). P. 136-139.

[21] Weaver W., Shannon C. The Mathematical Theory of Communication. Champaign, IL: University of Illinois Press; 1963.

контексті їхніх структурних елементів, а особливо на їх перетині, можна помітити певні «місця» проблематичності, що зрештою зумовлюють виникнення окремих дисциплін, які виокремлюють свій науковий інтерес щодо тих об'єктів дослідження, які в цих «місцях» постають. Тут побіжно як ілюстрацію можна вказати на семіотику, герменевтику, прагматику, теорію інформації, кібернетику тощо. У цьому аспекті соціально-психологічний дискурс виходить у своєму аналізі комунікативного акту з доволі прозорої настанови про «непрозорість» психічного. Це, своєю чергою, означає неможливість безпосереднього доступу до змістів носія психічного, а відтак і те, що зв'язок між носіями психічного можливий лише опосередковано[22]. Така настанова, поміж іншого, припускає не лише неможливість безпосереднього доступу до змістів психічного іншого носія психіки (тобто неможливість телепатії), а й неможливість безпосереднього впливу на ці змісти.

Реалізація останнього зауваження передбачає необхідність виокремлення низки нетотожних аспектів опосередкування, адже у структурі комунікативного акту те, що виступає засобом або «інструментом» опосередкування, і те, що виступає матеріалом, до якого прикладається інструмент, не збігаються. Так само не збігається й те, що на матеріальному носії повідомлення має бути розщеплено адресатом як його зміст, від самого матеріального посередника. Тобто за суттю йдеться про специфіку регулятивної причинності та її реалізацію в комунікативному акті. Зокрема, якщо вести мову про класичну поставу розуміння причинності, то йдеться зазвичай про зв'язок між причиною та дією, що існує за необхідністю, та специфіку визначення причини на тому чи тому субстраті, який розуміється як наслідок або результат, де субстрат є за визначенням пасивним. На відміну від цього, підґрунтям виокремлення регулятивної причинності як окремого виду виступає активність того, на чому визначається чинник, де вплив тоді й стає можливим для розуміння як регулювання цієї активності. Своєю чергою, коли в структурі комунікативного акту мова йде про опосередкування — тобто про неможливість прямого впливу на психіку іншого носія психічного, — то такий вплив реалізується через матеріальне опосередкування.

Іншими словами, комунікатор визначається як чинник на певному матеріальному посереднику — носієві повідомлення, проте зміст цього визначення полягає в тому, що в такий спосіб створюється регулятивний

[22] Коваль Г. В. Зв'язок як об'єкт психологічного дослідження: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2026. 128 с.

чинник стосовно активності іншого носія психічного, тобто адресата повідомлення, що надалі регулює його (адресата) активність. Встановлення регулятивного зв'язку виступає як єдино можливий спосіб «достукатися» до внутрішнього світу іншого в умовах його непрозорості. Зрозуміло, що в такій поставі ваги набуває та модель носія психічного, що в соціально-психологічному та когнітивно орієнтованому дискурсах знаходить узмістовлення в термінах «модель розуму» або «образ іншого»[23, 24]. При цьому необхідність такого психічного за суттю утворення також може знайти обґрунтування в тих самих уявленнях про структуру комунікативного акту та постулат «непрозорості» психічного, де воно (це утворення) відіграє роль регулятора стосовно тієї активності, що попередньо була визначена як засіб або інструмент опосередкування.

Така функціональна постава «образу іншого» є цілком зрозумілою, адже для того, щоб визначитися своєю активністю на тому чи іншому матеріальному посереднику з метою перетворення його на регулятивний чинник стосовно активності іншого носія психічного, необхідно враховувати спроможності цього іншого щодо можливості визначати свою активність відносно створюваного регулятора. Насамперед (але не тільки) — розщеплювати матеріал як носій інформації та саму інформацію[25]. Відтак «образ іншого» відіграє опосередковуючу та регулятивну роль стосовно власної активності суб'єкта (комунікатора), регулюючи його зусилля щодо визначення на тому чи тому матеріальному субстраті, який у такий спосіб стає продуктом, що регулює активність іншого носія психічного, створюючи в такий спосіб зв'язок між носіями психічного.

Таким чином, комунікативний акт може виступати як прямим аналогом змагання (коли йдеться про дискусію, спір чи інші види дебатів), так і своєрідною моделлю інших форм соціальної взаємодії, що мають змагальний характер (у тому ж рахунку й війни та бойових дій). При цьому, коли ми розглядаємо комунікацію як змагання, а війну як комунікативний акт, то вони від початку постають своєрідною інтелектуальною вправою, де учасники вправляються насамперед у розбудові прогностичної моделі іншого[26]. Беззаперечним здобутком тут виступає результат більшої адекватності моделі, що зрештою дозволяє влучно визначати свою волю на

[23] Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*. 1978. № 1(4). P. 515-526. https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512.
[24] Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. MIT press, 1997.
[25] Eco U. A theory of semiotics. Vol. 217. Indiana University Press, 1979.
[26] Lefebvre V. A. The fundamental structures of human reflexion. *Journal of Social and Biological Structures*. 1987. № 10(2). P. 129-175. https://doi.org/10.1016/0140–1750(87)90004-2.

матеріальному носії, перетворюючи його на дієвий регулятор активності опонента — суперника або ворога.

Оскільки психіка іншого тут виступає в майже буквальному значенні «чорної скриньки» Дж. Вотсона[27], то зусилля, спрямовані на інтелігібельну реконструкцію процесів, що там відбуваються, створюють враження безпосереднього доступу до них та переконаність у розумінні іншого носія психічного на цій підставі. У такий спосіб здобуток, який може бути даний у переживанні як досягнення, виникає в момент встановлення контролю над взаємодією та перетворення представника іншої сторони комунікації із суб'єкта як рівноправної сторони на реципієнта власного регулятивного впливу комунікатора. За умови докладання інтелектуальних зусиль таке досягнення, вочевидь, може поставати у переживанні як перемога, де переможець стає регулятором не лише активності іншого як реципієнта, а й регулятором взаємодії, чия воля та зусилля визначають подальший сценарій, темп, зміст та результати комунікації.

Зрозуміло, що така постава комунікації може базуватися (і доволі часто базується) не на критерії істинності; натомість тут критерієм виступає саме адекватність технологій впливу. Це знаходить яскраву ілюстрацію в мистецтві софістичного діалогу, де слід зауважити, що про діалог як такий не йдеться, адже мова про змагання сторін, а не про діалог як форму взаємодії[28]. В останньому випадку досягнення порозуміння є спільним здобутком, що потребує обопільних зусиль і фіксує не стільки індивідуальну інтелектуальну чи технологічну перевагу, скільки утворення певного цілого, яке, зрештою, теж не позбавлене переможних реляцій. При цьому сам критерій у цьому контексті слід розуміти як регулятор, що задає базові правила інтелектуального змагання; у структуру комунікативного акту його може бути включено вже не як «образ іншого», а як «образ інших»[29] — тобто набір правил та критеріїв, що визначають адекватність результату змагання та його відповідність цим нормам.

У контексті інтерактивної сторони спілкування комунікативний акт доповнюється в бік заміщення матеріально опосередкованого зусилля регулятора активності на дію як безпосередній предмет обміну та носій регулятивного впливу на активність іншого (зокрема й інтерпретаційну). У ситуації радикальних форм конфліктної взаємодії, де війна є однією

[27] Watson J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*. 1913. № 20(2), P. 158-177. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0074428.
[28] Schopenhauer A. The Art of Always Being Right: 38 Ways to Win an Argument. 1831. Orig. title: Die Kunst, Recht zu behalten (Transl. by T. Saunders in 1896).
[29] Mead G. H. Mind, self, and society. chicago: University of chicago Press. 1934.

з цих форм, інтерактивність набуває граничних форм, адже дії стають актами насильства, що, попри все, несуть комунікативне навантаження, тобто потребують інтерпретації[30]. Таку поставу можна розглядати як граничну точку, де одна сторона комунікативного акту остаточно втрачає спроможність до саморегуляції, а докладені зусилля іншої сторони виступають підґрунтям суб'єктності стосовно результату. Втім, постає очевидний парадокс: для знищення ворога в психіці переможця має бути вибудувано гранично адекватний його образ, що припускає можливість фізичного знищення за рахунок інформаційного чи «психологічного безсмертя», адже інформаційна модель образу іншого не зникає в момент ліквідації суперника і, вочевидь, має підстави здійснювати регуляторний вплив на подальшу активність[31].

Таким чином, аналіз психологічного змісту явища перемоги через модель комунікативного акту дає змогу показати, що перемога — це не статична характеристика результату, а процесуальний аспект його досягнення та перебування в певному стані завершення. При цьому стає очевидним, що вагомим чинником розкриття змісту цього явища виступають базові настанови про види причинності, у контексті яких перемога як явище стає можливою та набуває смислової наповненості. Ба більше, саме спроможність подолати зумовленість тією чи тією причинністю (тобто можливість уникнути її впливу за рахунок докладання зусиль) створює підґрунтя для існування перемоги як явища. Зокрема, якщо в межах класичного уявлення про причинність подолання впливу досягається за рахунок набуття характеристик активності (тобто нівелювання пасивності), що розкривається як можливість самовизначення стосовно впливу, то в контексті регулятивної причинності докладання зусиль спрямоване в бік процесуального досягнення суб'єктності. Це означає подолання рецептивних характеристик у власній активності стосовно регулятивного впливу. У цьому аспекті слід очікувати, що в контексті інших видів причинності явище перемоги набуватиме окремої специфіки, зокрема щодо критеріїв свого виникнення та особливостей реалізації.

Поряд із класичною поставою причинності та регулятивним її видом окремо доцільно виокремлювати також причинність нормативну. Доцільність такого виокремлення ґрунтується на необхідності розрізнення регулятивного та нормативного впливів, де під нормою розуміється не що інше, як правило встановлення зв'язку. Своєю чергою, проблематика

[30] Baudrillard J. Symbolic exchange and death. 1976. https://doi.org/10.4135/9781526401496.

[31] Meloy R. J. & Yakeley J. The Violent True Believer as a «Lone Wolf» — Psychoanalytic Perspectives on Terrorism. *Behavioral sciences & the law*. 2014. № 32. P. 347-365. https://doi.org/10.1002/bsl.2109.

такого розмежування зумовлена потребою диференціювати особливості нормативної регуляції та «простої» регуляції. На сьогодні в практику вітчизняних психологічних досліджень усе глибше вкорінюються уявлення щодо метакогнітивних та/або метарегулятивних чинників і процесів[32, 33]. Тому в першому наближенні може виникнути переконання, що доречно вести мову про своєрідну надбудову нормативного чинника над регулятивним. У цій структурі регулятивна активність виступає тим субстратом, на якому визначається активність метарегулятивного чинника, що, відповідно, передбачає опосередкування регулятивним впливом. У таку схему, до прикладу, вкладається уявлення про правила та норми як метарегулятивні утворення, що здійснюють вплив на процеси оцінки, зокрема й результатів змагання. У цій поставі «образ іншого» як інформаційна модель, що регулює специфіку визначення своєї волі на матеріальному посереднику регуляції активності іншої сторони взаємодії, якраз і виступає таким чинником. Втім, тут доречно вести мову саме про метарегуляцію та метарегулятивний чинник, адже йдеться про вкорінене розуміння регуляції як впливу на активний субстрат, що змінює параметри його активності.

Водночас у випадку саме нормативного впливу акцент ставимо не стільки на особливостях регулятивного визначення активності на субстраті, скільки на взаємному визначенні субстратів (елементів), що призводить до утворення не лише зв'язку, а й певного цілого, поєднаного цим зв'язком. У цій структурі норма задає правило зв'язку, тоді як нормативний вплив встановлює сам зв'язок або порушує його.

Іншими словами, оскільки йдеться про зв'язок, то нормативне спричинення передбачає вплив на результат визначення — тобто на той зв'язок, що встановлюється між елементами. Відтак нормативний чинник має засвідчуватися спроможністю впливати на саму взаємодію між елементами, набуваючи того змістового навантаження, яке в межах природознавчого запитування епохи класичної раціональності концептуалізувалося через поняття «сила». Вочевидь, інший аспект специфіки (якщо повернути дискурс до проблематики відмінності від регулятивного впливу) полягає в тому, що, на відміну від регуляції дії, у випадку нормативного спричинення

[32] Карповець М. В. Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня у перформативному навчанні студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2025. №(2). С. 44-51. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312–3206/2025-2-6.

[33] Щербина А. М. Метарегуляція як чинник саморозвитку Homo sapiens: філософсько-антропологічні та філософсько-культурологічні виміри. *Філософія науки: Традиції та інновації*. 2015. №2. С. 140-152.

йдеться про регуляцію взаємодії, або інакше — про регуляцію певного цілого шляхом впливу на зв'язок, який це ціле утворює. Тоді в контексті змагання така причинність і буде розумітися як образно увиразнений вище «образ інших» або «генералізований інший» за Дж. Мідом[34]. На відміну від «образу іншого», він регулює не стільки функціонування тих інструментів, за допомогою яких у комунікативному акті відбувається визначення волі комунікатора на матеріальному посереднику, скільки те ціле, у межах якого взагалі відбувається взаємодія — тобто в цьому випадку вид взаємодії як змагання та війни, яка розглядається як змагання та комунікативний акт.

У межах культурно-психологічного аналізу[35, 36, 37, 38, 39] уявлення про опосередкування зазвичай пов'язують переважно з інструментальною та/або знаковою активністю. При цьому знаряддя або знак як регулятори активності підлягають тій образній інтерпретації, у межах якої вони слугують уявленням про своєрідне продовження органів і частин тіла, а також (уже за аналогією) продовженням психічних «органів», тобто функцій[40, 41]. Припускається, що таке знакове опосередкування дозволяє розгортати регулятивну за суттю активність принаймні у двох аспектах. З одного боку — спрямовувати зусилля на регуляцію «чужої» активності за допомогою знаряддя, що, як уже було зауважено вище, потребує наявності певного матеріального посередника або субстрату. Стосовно нього інструментальна активність визначається, перетворюючи його на регулятор — чинник, що здійснює регулятивний вплив. З іншого боку, спрямування інструментальної активності на «власну» суб'єктність, вочевидь, дозволяє оминути вимогу матеріальної опосередкованості й здійснювати в цьому аспекті безпосередню регуляцію активності суб'єкта або (якщо вдаватися до метафор) безпосередньо визначатися на «пси-

[34] Mead G. H. Mind, self, and society. chicago: University of chicago Press. 1934.
[35] Данилюк І. В. Культура і психологія: точки взаємозв'язку. Соціальна психологія. 2006. № 6 (20). С. 60-67.
[36] Костюк, Г. С. Навчання, виховання і розвиток особистості. *Дошкільне виховання*. 1968. № 6, С. 31-37.
[37] Лебединська І. В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації. Київ: Золоті ворота, 2012. 278 с.
[38] М'ясоїд П. Володимир Роменець: від психології творчості до творчості у психології. *Психологія і суспільство*. 2011. №(2 (44)), С. 64-91. https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/533.
[39] Роменець В. А. Історія психології XX століття: навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. Київ: Либідь, 1998. 992 с. (с.316).
[40] Запорожець О. В. Розвиток довільних рухів. 1960. Київ.
[41] Canguilhem G. Machine and organism. In *The Ethics of Biotechnology*, pp. 31-76. Routledge, 2022.

хічному субстраті», зокрема й завдяки перенесенню регулятора у межі структури суб'єкта[42, 43].

Перенесення цих базових настанов культурно-психологічного аналізу в лоно історико-психологічного запитування щодо можливості та особливостей еволюційного поступу форм організації психічного дає змогу перемістити акцент в контекст питання не стільки щодо еволюційного, скільки щодо історичного способу розвитку. Зрозуміло, що таке уявлення базується на розрізненні природних чинників природних процесів та культурних чинників природних процесів, де психіка та психічна активність розуміються як певний природний процес. Тоді культурні чинники за визначенням мають спрямовувати природні психічні процеси на історичний шлях розвитку. У межах цієї тези отримують основу для ствердження уявлення щодо специфіки історичної зумовленості розвитку природних психічних функцій у бік «надприродних», тобто культурних[44]. При цьому припускається, що саме завдяки інструментальному опосередкуванню відкривається можливість оволодіння природним психічним процесом та переведення його у культурний за рахунок історичної зміни регулятивних чинників.

Втім, основного значення тут набувають не стільки ті чи ті знаряддя та засоби, які зазнають історично й культурно зумовлених змін, скільки сам факт їхньої наявності. Адже в протилежному випадку зміна знакових засобів, що спостерігається, означала б і зміну організації психічних функцій та/або форм психіки, тобто появу нових психічних явищ, чого насправді не відбувається. Відтак ідеться переважно про підтримання за допомогою інструментальної опосередкованості тієї форми організації психічних функцій, яка утворилася внаслідок появи культурних чинників природного психічного процесу.

Вочевидь, основна рефлексія в межах описаних настанов полягає в тому, що інструментальне опосередкування дозволяє «згортати» регулятивну функцію у знакову форму й тим самим мінімізувати зусилля, необхідне для переведення мимовільного психічного процесу в довільний. У такий спосіб предметом «окультурення» тут виступає ні що інше, як те, що в епоху панування класичної раціональності позначалося термі-

---

[42] Лебединська І. В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації. Київ: Золоті ворота, 2012. 278с.

[43] М'ясоїд П. Культурно-історична психологія і творчість В. А. Роменця. *Психологія і суспільство*. 2021. №. 2, С. 16-77. https://doi.org/10.35774/pis2021.02.016.

[44] М'ясоїд П. Володимир Роменець: від психології творчості до творчості у психології. *Психологія і суспільство*. 2011. №(2 (44)), С. 64-91. https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/533.

ном «воля»[45, 46]. Вона видозмінюється від форми вольового імпульсу до форми вольового зусилля; водночас утворення «психічних знарядь праці» дозволяє вольовому процесу відокремитися від загального потоку психічних процесів і явищ та набути певною мірою самостійної форми. Якщо знову вдатися до спрощеного увиразнення, то той чи той засіб опосередкування — мовлення або інший спосіб означення — стає тим «важелем», опора на який дозволяє вибудувати дистанцію між афектом (потягом, потребою, бажанням) та його задоволенням. Проте поява цієї дистанції не позбавляє її предикату психічного; вона фіксує не лише місце зміни в організації природних психічних процесів, а й підґрунтя для нових, «окультурених» психічних явищ, які на цій «освоєній цілині» дістають умови для появи.

Як можна переконатися, наведена дескрипція цілком вкладається в розрізнення простої та регулятивної причинності й поки що не дає змогу зауважити специфіку постави в цьому описі нормативної причинності, а також особливостей виникнення та прояву явища перемоги в її межах.

Коли говорять про нормативний вплив та нормативність загалом, то зазвичай найбільший ілюстративний ефект для розкриття їхнього змістового навантаження досягається через виокремлення та порівняння їх зі змістом таких понять, як «необхідність» та/або «закономірність», які, своєю чергою, виступають підґрунтям детерміністичних уявлень[47, 48, 49, 50]. Тим самим через указане підґрунтя обговорення переходить у контекст проблематики, що має стосунок до ширшої дискусії про співвідношення так званої природної причинності та свободи волі (принаймні в кантівському формулюванні проблеми їхнього взаємозв'язку)[51]. Крім того, коли йдеться про розкриття змісту терміна «закономірність», вагомим стає дискурс протиставлення їй характеристики випадковості як антитези

---

[45] Швалб Ю. М. Повернення до забутої теми: проблема волі в психології. Актуальні проблеми психології. 2014. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 37. С. 186-199.

[46] Кирпенко Т. М. Сучасний стан та перспективи вивчення вольової регуляції особистості у психологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми психології: Том VII. Екологічна психологія*. 2017. Випуск 44. С. 92-101.

[47] Карпенко З. С. Історичні модифікації принципу детермінізму в психологічній персонології. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2008. Спеціальний випуск. С. 53–59.

[48] Максименко С. Д. Теорія експериментального навчання. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 37. С. 7–18.

[49] Роменець В. А. Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології. *Психологія і суспільство*. 2011. №. 2(44), С. 15-21. https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/528.

[50] Ткаченко О. М. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. №1(35), с.44-133.

[51] Кант І. Критика чистого розуму. Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.

об'єктивності. Крайній варіант детерміністичної тези полягає в тому, що випадковості немає місця в межах детерміністичної зумовленості світу природи. Таким чином, припускається, що в межах природи як окремого регіону сущого діє сувора детерміністична зумовленість явищ, зокрема й через причинність; остання означає ні що інше, як те, що зв'язок між явищами має закономірний та необхідний характер у тому разі, коли цей зв'язок не є випадковим. Оскільки випадковості немає місця, то зв'язок між явищами жорстко зумовлений і реалізований у суворій відповідності до правила такого зв'язку, яке тоді й набуває статусу закону природи. Відповідність так поставленій нормі й розкривається як закономірність, а сам зв'язок існує з необхідністю.

На противагу цьому, коли йдеться про нормативність, зокрема про нормативний вплив на зв'язок психічних явищ, то специфіка її відношення з необхідністю розкривається не через заперечення випадковості, а через ствердження варіативності. Іншими словами, необхідність у межах нормативності має принципово інший статус, аніж стосовно закономірності: тут норма постає не як закон, що зумовлює необхідний зв'язок між явищами, а як вимога, що зумовлює зв'язок належний. Зокрема, стає очевидним, що в контексті психологічного розгляду явищ норма, дана у переживанні, не постає безпосередньо, а виявляється у формі вимоги. Саме переживання норми як вимоги й указує на те, що зв'язок між елементами синтезу (як і зв'язок між явищами на методологічному рівні опису психічної реальності) є не необхідним, але й не випадковим. На те, що він не є випадковим, указує наявність норми. Адже це означає ні що інше, як те, що певною мірою заданими є як елементи зв'язку, так і його результат; іншими словами — наявність норми тут свідчить, що випадковий характер можливого зв'язку є саме тією характеристикою, яка долається через нормативне спричинення. Водночас наявність норми вказує й на відсутність строгої необхідності. Якби норма не могла бути порушена, це означало б наявність лише одного способу зв'язку, що здійснювався б за необхідністю. Проте це не так: існує ціла низка переживань (зазвичай етичного характеру), предметом яких виступає рефлексія встановленого неналежним чином зв'язку. Отже, наявність норми вказує на варіативність, де лише певні варіанти поєднання є прийнятнішими стосовно інших. Таким чином, у межах належного існує діапазон варіативності, а протиставлення необхідного та належного, що ґрунтується на дихотомії випадковості та варіативності, розкриває відмінні правила зв'язку для різних «регіонів сущого».

Своєю чергою, підґрунтям указаного окремого «регіону сущого» виступає зауважена вище дистанція між імпульсом та його реалізацією.

Саме в ній воля дістає не лише можливість свого виокремлення з-поміж суцільної нерозрізненості психічних явищ, а й спроможність слугувати підґрунтям для появи цілком нового класу психічних феноменів, які за інших форм організації психіки позбавлені необхідних умов для свого прояву. Вочевидь, тут ідеться насамперед про явище належного як специфічного психічного утворення нормативного характеру, що слугує основою етичних явищ у їхньому психологічному вимірі та стосовно яких воля виступає ні чим іншим, як їхнім «функціональним органом».

Іншими словами, культурно зумовлене опосередкування психічних явищ виступає не лише умовою історичного поступу психічних функцій у бік їхньої довільності, а й передумовою появи тих феноменів, які поза цією умовою позбавлені підґрунтя. Відтак воля від початку постає як «етичний проєкт», де термін «проєкт» також не є випадковою характеристикою. Зокрема, телеологічна причинність, хоч і визнається в сучасному науковому дискурсі такою, що позбавлена об'єктивності, втім, дозволяє зауважити: її рефлексія є однією з наріжних основ дискурсу про можливість вільного вибору, а отже, і постави етичного проєкту як такого. Власне, лише за вказаних умов регулятивний вплив майбутнього дістає підґрунтя для своєї об'єктивної реалізації. Адже здійснення належного потребує розрізнення варіативності саме в часовій перспективі його втілення та є неможливим поза вольовим зусиллям — зокрема зусиллям вибору та вчинку, який ми можемо розуміти як акт реалізації належного[52, 53].

Відтак, коли йдеться про те, що воля як зусилля не є ідентичною жазі життя чи «сліпому» бажанню, заснованим на драйві, — адже, на відміну від потягів або волі як імпульсу, що ніби підштовхують суб'єкта ззаду в дусі класичної причинності, вольове зусилля є відповіддю на заклик «спереду», — то ця відповідь знаходить «шпарину» в царині необхідності не через продукування випадковості, а через дискурс належного.

Уявлення про роль випереджального відображення у функціонуванні психіки знаходять свою численну конкретизацію в низці широко відомих психологічних теорій[54, 55, 56]. Не вдаючись до їх порівняльного аналізу,

---

[52] Роменець В. А. Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології. *Психологія і суспільство*. 2011. №. 2(44), С. 15-21. https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/528.

[53] Татенко В. Психологія в суб'єктному вимірі: Монографія. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

[54] Батраченко І. Г. Основи психологічної теорії антиципації: монографія. Дніпро: Вид-во ДНУ. 2012.

[55] Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: МакДен, 2011. 412 с.

[56] Рябовол Т. А. Відображення прогнозування майбутнього на різних рівнях організації особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2019. №19(11), С. 437-452.

зауважимо лише: те нормативне утворення, яке виступає лише як план майбутнього, тим самим позбавляється й об'єктивної основи свого нормативного впливу. Водночас, щоб норма «спрацювала» як правило реалізації належного, вона повинна мати «онтологічну силу», забезпечену функцією «вольового органу». Саме він реалізує належне як етичний проєкт, де варіанти майбутнього — це не просто варіанти розвитку подій, а ціннісно навантажені постави належного. Стосовно них вольове зусилля є відточеним культурою інструментом, що дозволяє реалізувати етичний проєкт, ніби «вирізаючи» його з опору «сліпої випадковості необхідного», втіленого в «дикій» природі психічних процесів та зовнішніх обставинах процесів природних.

Тут, певно, слід застерегти від тієї інтерпретації, згідно з якою сказане слід розуміти як тезу про повсякчасне перебування людського буття у вимірі етичного. Зрештою, поява етичного виміру в межах суб'єктивного досвіду, динаміка перебування в ньому та специфіка його досвідчення потребують окремого, поглибленого психологічного інтересу й викладу. Попри це, зауваженого вочевидь достатньо для того, щоб розкрити особливості виникнення та прояву явища перемоги не лише в контекстах класичної та регулятивної причинності, а й у контексті причинності нормативної.

Як можна переконатися, основний акцент тут суттєво зміщується: явище перемоги набуває смислової наповненості не в контексті термінів «успіх», «досягнення» чи «здобуток», а знаходить своє розуміння як етичне звершення. А саме — як здійснення етичного проєкту в боротьбі з «привидом» необхідності. Тут перемога втрачає ознаки осмислення в межах «психології успішного успіху», натомість знаходячи їх у царині людської гідності. Поразка в такому разі — це не стільки відсутність реалізації етичного проєкту, скільки відсутність самого звершення, тобто провалля нормативного впливу. Як перемога, так і поразка в контексті нормативної причинності знаходять свої рефрени у формі специфічних психічних явищ, що так чи інакше постають як феномени осмисленості. Тобто йдеться про специфічне переживання отриманого результату, де він дається носію психічного не прямо, а у формі того чи того смислу[57]. Найбільш ілюстративними тут є приклади психічних явищ, що опосередковують переживання етичного провалу: вони дозволяють зафіксувати, що зв'язок встановлено неналежним чином (або, що те саме, з порушенням

[57] Коваль Г. В. До питання специфіки соціально-психологічного зумовлення психічного. *Журнал сучасної психології.* 2026. № (1). С. 41-50. https://doi.org/10.26661/2786–7471/2026-1-5.

норми як правила зв'язку). У суб'єктивному досвіді носія психічного це виявляється у вигляді докорів сумління, провини, розчарування тощо. Якщо дещо спростити, то докори сумління — це не що інше, як смислове свідчення того, що хоч результату й досягнуто, проте для переможних реляцій місця немає. Ця «гіркота поразки» у звершенні належного свідчить не про те, що результат є остаточним, а про те, що етичний проєкт залишається не закритим.

За таких настанов неважко помітити спорідненість цієї постави явища перемоги з екзистенційно спрямованими підходами до розкриття сутності людського проєкту. Адже підґрунтя есенціалістичного його розуміння відсутнє не лише тому, що сутність розкривається у процесі існування, а й тому, що реалізація не передбачає необхідного завершення та звершення, а є принципово варіативною у своїх можливостях.

Може скластися враження, що деструкція інформаційної моделі «іншого» та «інших» як відмова від відповідальності перед «Його обличчям» за його буття без претензії на взаємність[58] призводить не до завершення етичного проєкту поразкою (у сенсі нездійснення належного), а до його колапсу. Тобто деструкції етичного виміру та «впадання» або редукцію до площини регулятивної чи класичної причинності, де воля визначена до здійснення детермінантами та регуляторами чужого буття.

Втім, проведене міркування переконує в протилежному: саме символічне вбивство іншого як гаранта та регулятора (насамперед адекватності дії суб'єкта) не стільки робить волю автономною в дусі кантівської аргументації, скільки конституює етичний вимір як ту необхідну умову, у межах якої нормативний вплив дістає можливості для здійснення, а етичний проєкт — для звершення належного. Тобто воля отримує простір свого автономного функціонування перед «Обличчям Належного», а не «Обличчям Іншого». У такий спосіб дискурс психології перемоги долає площину контролю та регуляції й опиняється у просторі онтологічної відповідальності за буття, де перемога як вища форма звершення суб'єктності досягається не через підкорення волі іншого шляхом вдалої регуляції матеріально опосередкованими засобами, а через деструкцію іншого як гаранта достовірності адекватного визначення волі. Допоки ми розглядаємо іншого як об'єкт, чию активність потрібно прорахувати і приборкати, ми залишаємося заручниками цієї взаємодії. Справжня постава етичного виміру та проєкту належного, а отже, і можливість перемоги у вимірі нормативної причинності настає тоді, коли суб'єкт

[58] Levinas E. Totality and infinity: An essay on exteriority. Vol. 1. Springer Science & Business Media, 1979.

звільняє себе від нав'язливого обов'язку бути як регулятором своєї волі за правилом іншого, так і регулятором волі іншого. Коли відбувається зупинка «прорахунку» іншого, а інший перестає бути пізнаваним, воля віднаходить для себе простір визначеності належним — тобто простір свободи як самосхоплення буття в непізнаності буття іншого, де світ непрозорих носіїв психічного виступає підґрунтям автономії.

У межах регулятивної причинності інший у будь-якій своїй варіації підтверджує адекватність визначення суб'єкта, роблячи його «паном дискурсу» в лаканівській поставі[59]. Натомість у межах нормативної причинності зникнення гаранта залишає волю в радикальній самотності, де єдиним мірилом звершення є здійснення можливості буття. Відтак суб'єкт стає тим «пастухом», що оберігає цю можливість[60], а воля — «органом піклування» про здійснення буття. Досягнення трансформується з «визначення волі на чомусь» в «утримання простору належного», де істина буття може відбутися. Цей поворот сповнений драматизму для площини соціальної взаємодії, що ґрунтується на функціонуванні в межах регулятивної причинності, оскільки він позбавляє переможця звичних соціальних маркерів успіху. Це «порожня» перемога для зовнішнього спостерігача, але єдина справжня для екзистенції. Вона означає вихід у стан, де власна воля визначається не через протистояння, а через внутрішню відповідність силі належного. Ця сила нормативного припису, ймовірно, тому й не поступається захопливості зоряного неба над суб'єктом, що зобов'язує з необхідністю, проте передбачає варіативність виконання вимоги, адже без зусилля належне здійснитися не може. Тому звершення етичного проєкту — це та перемога, що залишає «жертви» у формі пробілів та розривів в інших видах причинності, але потребує найвищої мужності — мужності бути автономним гарантом культури у світі, де інший залишається вільним і непізнаним. Зв'язок із таким іншим можливий, адже нормативний вплив — це насамперед зумовлення того чи того цілого через зв'язок; проте в різних поставах причинності йдеться, вочевидь, про різні види цілого.

Таким чином, екзистенційний вимір перемоги у межах нормативної причинності не лише долає опір необхідності та реалізує ціннісно навантажені варіанти майбутнього, а й виступає підґрунтям виокремлення суб'єкта з хаотичного потоку природних процесів шляхом появи тих психічних явищ та вимірів, які за інших умов є неможливими.

---

[59] Lacan J. The other side of psychoanalysis: The seminar of Jacques Lacan book XVII [1991] (1st ed.). New York: Norton & Company. 2007.

[60] Heidegger M. Letter on humanism In Basic Writings Harper & Row, New York, pp 189–242. 1997 (original work 1947).

Розкриття постав відмінних видів причинності як одного з вагомих контекстів психологічного аналізу явища перемоги, у межах якого те явище, що аналізується, набуває принципово відмінних вимірів свого прояву та розуміння, а головно — виклад вимірів перемоги у ракурсі нормативної причинності, може видатися «занадто академічним у тому сенсі, що не завжди очевидною є можливість долучення виокремлених настанов для їх практичної реалізації в умовах тривалої військової агресії. У таких обставинах перемога починає виступати не характеристикою результату докладених зусиль, а предметом, що зазнає суттєвої проблематизації — як у практичному вимірі, так і в межах наукового дискурсу. Зокрема, на сьогодні можливо зафіксувати все частіше звернення науковців, зокрема й психологів, до аналізу процесів, що відбуваються у вітчизняному суспільстві, через термінологічну конструкцію «втома від війни»[61, 62, 63]. Втім, можливість такої практичної реалізації не лише неважко показати, але також неважко продемонструвати ті переваги, що може бути реалізовано в контексті подолання зауваженої проблематики.

Коли йдеться про «втому від війни», одним із вагомих контекстів аналізу постає питання підтримки та збереження ментального здоров'я різних суб'єктів — від окремої особистості до громади, спільноти й суспільства загалом[64, 65, 66, 67, 68]. Дискурс про ментальне здоров'я сьогодні, попри внутрішню проблематичність, є цілком розробленою, розгалуженою та усталеною цариною практичного інтересу психологічної науки. З огляду на це, вичерпно викласти бодай базові настанови зазначеного

---

[61] Боковець О. Психологічні особливості переживання «синдрому втоми від війни». *Вісник: Соціальна робота*. 2025. №1(10), 50-55. https://doi.org/10.17721/2616–7786.2024/10-1/7.

[62] Філоненко Л. А. Психологічні тіні війни: апатія, демотивація, фрустрація та розумова втома як форми мотиваційних порушень. У: *Інновації сучасної науки та освіти.* Матеріали 2-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Perfect Publishing, Ванкувер, Канада. 2025. с. 552-561.

[63] Шель Н. В. Емоційне виснаження та втома під час війни. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2025. №2(5), 80-87. https://doi.org/10.31558/2786–8745.2024.2(5).9.

[64] Вернік О. Л. Ресурси у життєдіяльності особистості: психологічний зміст проблеми. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. 2019. №(12), С. 47-57.

[65] Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості в умовах війни: як його зберегти та підтримати: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 48 с.

[66] Креденцер О. В., Карамушка Л. М., Франк, В., Клімов С. Концепція проєкту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині. *Організаційна психологія. економічна психологія*. 2022. №. 3-4 (27). С. 6-25. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1.

[67] Курова А. В. Психологічне здоров'я молоді в умовах невизначеності: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Видавець Бихун В. Ю., 2023.

[68] Титаренко Т. М. Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації. *Проблеми політичної психології*. 2017. №5, С. 3-10.

дискурсу в межах цієї розвідки немає можливості. Попри це, видається за доцільне зосередити увагу на окремих концептах, які набувають своєї визначеності саме в його межах і, окрім того, є безпосередньо дотичними до специфіки ресурсного забезпечення зусиль у контексті вимірів перемоги та причинності.

Насамперед, коли йдеться про втому в контексті змагання/війни, доречно зауважити, з одного боку, про термін «вигорання», а з іншого — про термін «резильєнтність». Зокрема, у цьому дискурсі вигорання виступає відповідним еквівалентом утоми в межах проблематики ментального здоров'я. Це дозволяє відрізнити досліджуване явище від інших предметно специфічних контекстів психологічного аналізу, як-от від втоми як феномену, що аналізується у межах психології праці, інженерної психології тощо[69]. На сьогодні вигорання (у контексті дотичності до проблематики здоров'я) отримало широку наукову розробку, зокрема й у межах психологічного аналізу, що знаходить відображення у його включенні як специфічної дисфункції до меж Міжнародної класифікації хвороб[70]. У ширшому контексті ресурсного забезпечення вигорання знаменує собою стан вичерпаності внутрішнього потенціалу або втрати доступу до нього, фіксуючи глибоку дисфункцію суб'єкта, який докладає зусиль в екстремальних умовах змагання/війни[71, 72, 73].

На противагу цьому, коли йдеться про резильєнтність, її розуміння в контексті виснаження є не таким однозначним. Адже резильєнтність може трактуватися як на загальному рівні, де вона означує здатність суб'єкта відновлюватися після докладання зусиль[74, 75]. За таких умов вигорання/виснаження означає втрату спроможності до подібного відновлення,

---

[69] *Див., наприклад:* Грицук О. В. Розумова втома студентів педагогічного вузу як психологічна проблема. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені ГС Сковороди. Психологія*. 2011 №41. С. 67-70.

[70] Всесвітня організація охорони здоров'я. *Міжнародна класифікація хвороб 11-го перегляду (МКХ-11)* / 2019–2022. URL: https://icd.who.int/.

[71] Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

[72] Tsybuliak, N., Suchikova, Y., Shevchenko, L. et al. Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. *Sci Rep* 13, 17975 (2023). https://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6.

[73] Пузирьов Є. В., Лаптєв І. М. Психологічні особливості професійного вигорання фахівців в умовах війни в Україні // Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36, № 3. С. 185–189.

[74] Бочелюк В. Й., Панов М. С., Турубарова, А. В. Особливості посттравматичного зростання, життєстійкості, резильєнтності і психологічного благополуччя учасників бойових дій. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина*. 2023. №(1 (19)), С. 436-448. https://doi.org/10.52058/2786–4952-2023-1(19)-436-448.

[75] Хамініч О. М. Резільєнтність: життєстійкість, життєздатність або резільєнтність?. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: *Психологічні науки.* 2016. Вип. 6(2). С. 160–165.

тобто, власне, втрату резильєнтності та набуття ригідності й інших ознак дисфункціонального стану. З іншого боку, резильєнтність часто розуміється як спроможність до регуляції стану суб'єкта, де предметом регуляції виступає здатність повернення до стану «нормального» функціонування як вихід із адаптаційного процесу (стресу), коли чинники (стресори) втрачають актуальність[76, 77, 78]. У цьому випадку виснаження знаменує собою втрату спроможності повернення до норми — а саме виходу зі стресу в умовах, коли стресори відсутні. Неважко помітити, що в контексті змагального процесу в обох випадках фіксується те, що динаміка виснаження/резильєнтності більшою мірою характеризує ситуації, які мають місце під час виходу із взаємодії (тимчасового або остаточного), але меншою мірою дотична до опису безпосереднього докладання зусиль задля досягнення результату.

Слід очікувати, що в межах різних видів причинності спостерігатиметься варіативність і проявів виснаження/втоми як результатів функціонування суб'єкта в умовах тієї чи іншої причинності, де стосовно суб'єкта причинність тоді виступатиме не чим іншим, як певним станом суб'єктності. Насамперед, цілком очевидно, що в умовах простої причинності втома суб'єкта означуватиме перехід у межах континууму активність — пасивність, де систематичне вичерпання ресурсів і проявлятиметься як виснаження того чи іншого механізму, через який реалізується докладання зусиль. Добрим ілюстративним прикладом тут виступають класичні уявлення про стрес та фази його розгортання в умовах постійної або перманентної дії стресора, що через цілком вивчені механізми зумовлює рух до неухильного виснаження організму[79, 80].

Натомість, коли йдеться про виснаження в контексті регулятивної причинності, то втома суб'єкта, який включений у соціальну взаємодію через комунікативний акт, набуває додаткових специфічних ознак. Адже в такому разі йдеться не про що інше, як про те, що ще задовго до виник-

---

[76] Засєкіна Л., Бурцан В. (2023). Спільна резильєнтність у спільній травматичній реальності практичних психологів: досвід України та найкращі практики Європейського Союзу. *Психологічні перспективи.* 2023. №42. С. 55-67. https://doi.org/10.29038/2227–1376-2023-42-zas.

[77] Креденцер О. В., Сергієнко Д. С. Резильєнтність як чинник суб'єктивного благополуччя психологів в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2024. №32(2), С. 85-95. https://doi.org/10.31108/2.2024.2.32.7.

[78] Кузікова С. Щербак Т. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал*. 2022. №8. С. 39-46.

[79] Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 1989. №44(3), P. 513-524.

[80] Остополець І. Ю., Мостова Т. О. Психологія стресу і фрустрації: навч. посіб. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2025. 179 с.

нення дискурсу про ментальне здоров'я та уваги наукового психологічного аналізу до цього явища було влучно описано художніми засобами у широко відомій новелі М. Коцюбинського «Intermezzo»[81]. Фактично, саме цей стан постає перед нами, коли ми аналізуємо «емоційне вигорання» як специфічний синдром, сутнісний вияв якого маркується термінологічною конструкцією «втома від людей». Те, що «втома від людей» тут є не звичайною метафорою, а розкриває сутність виснаження суб'єкта в межах регулятивної причинності, зрозуміло вже з того, що «вигорання» становить ризик для фахівців насамперед соціономічних професій. Втім, це також додатково може бути показано, виходячи з аналізу структури комунікативного акту. Адже якщо звертатися до найбільш усталеної емпіричної моделі компонентів «вигорання», то характерну його особливість, окрім власне емоційного виснаження, становить явище цинізму[82]. Цинізм як складову вигорання, що, знову ж таки, яскраво виражений художніми засобами у вищезгаданому доробку, очевидно протиставляти емпатії, яка тут розглядається не стільки як здатність, скільки як механізм соціально-психологічного пізнання. У такому разі, коли активність спрямована на регуляцію Іншого через фіксацію власної волі на матеріально опосередкованому носієві впливу за рахунок докладання зусиль із використанням засобів «запису» повідомлення в умовах, де ця регуляція визначається моделлю Іншого, стає очевидним: модель Іншого як регулятор активності суб'єкта щодо регуляції цього Іншого — це і є той «орган», функція якого виснажується в першу чергу, утворюючи основу «втоми від людей».

Якщо продовжити цю логіку міркування та здійснити спробу виокремити особливості виснаження спроможності докладати зусилля в умовах нормативної причинності, то сказане дозволяє зауважити, насамперед, те, що «втома від людей» та цинізм як явища, що мають яскраво виражений етичний вимір, тим не менш, не будуть спостерігатися у випадку реалізації нормативної причинності. Адже відмінність у тому й полягає, що модель Іншого не використовується для такої регуляції, а отже, й не є предметом виснаження та втрати цього ресурсу. На противагу цьому, оскільки норму визначаємо як правило зв'язку, то «виснаження правила» має означати втрату самого зв'язку, тобто редукцію того цілого, що утворено за правилом. Своєю чергою, це матиме наслідком своєрідний «колапс» етичного проєкту та означатиме не що інше, як редукцію в інші

[81] Коцюбинський М. М. Тіні забутих предків. Intermezzo: повість, новела. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2020. 96 с.

[82] Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

форми причинності, що на психологічному рівні проявлятиметься, насамперед, у проблематиці ідентичності, самотності, зневірі, інших кризах екзистенції, а на соціальному рівні — в соціальній ізоляції чи аномії. Отже, це дозволяє зробити висновок, що предметом виснаження тут виступає у той чи інший спосіб забезпечена «модель Себе» або «Я-образ» у контексті того цілого, стосовно якого відбувалося самовизначення особистості.

Окрім означених зауваг, іншим вагомим прикладним аспектом порушеної проблематики виступає питання не стільки включення суб'єкта в межі тієї чи іншої взаємодії, специфічно організованої через особливості певної причинності, скільки спроможності перманентно перебувати в ній та, як наслідок, проблема виснаження цієї спроможності. Це набуває особливої гостроти в контексті аналізу процесуальних аспектів змагання через модель комунікативного акту, де війна виступає не лише своєрідною формою змагання, але й комунікації. Безперечно, один із вимірів проблематичності може полягати у наявності самого ресурсного потенціалу для докладання спрямованих на результат зусиль, які підтримують динаміку певної комунікативної взаємодії. Водночас аналіз ресурсного забезпечення зусиль у контексті вимірів перемоги, що варіюються залежно від типу причинності, дозволяє шукати відповіді не в площині кількісного чи якісного розмаїття цих ресурсів, а в ракурсі варіативності їхнього темпорального виміру. Йдеться про здатність суб'єкта забезпечувати саме тривалість і безперервність зусилля для досягнення результату в межах різних причиннісних контурів.

Іншими словами, такий ракурс переводить запитання з площини міркування щодо спроможності відновлення ресурсного стану після тимчасового або остаточного виходу із взаємодії у площину тривалості перебування в ресурсному стані докладання зусиль для отримання результату та здобуття перемоги. Як бачимо, йдеться про те, що в межах дискурсу ментального здоров'я знаходить інтерпретацію через поняття «стресостійкість» та/або «життєстійкість»[83, 84, 85]. При цьому, коли стверджується, що воля як психічне явище набуває найбільшого свого увиразнення та виокремлення як своєрідна дистанція між імпульсом та

---

[83] Бочелюк В. Й., Панов М. С., Турубарова, А. В. Особливості посттравматичного зростання, життєстійкості, резильєнтності і психологічного благополуччя учасників бойових дій. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина.* 2023. №(1 (19)), С. 436-448. https://doi.org/10.52058/2786–4952-2023-1(19)-436-448.

[84] Кузікова С. Щербак Т. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал.* 2022. №8. С. 39-46.

[85] Хамініч О. М. Резільєнтність: життєстійкість, життєздатність або резільєнтність?. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2016. Вип. 6(2). С. 160–165.

його реалізацією — або, якщо перекладати це на мову феноменологічного аналізу, між інтенцією та її об'єктом[86, 87], — то пропорційним цій дистанції є зростання спроможності вольового зусилля. Це є тотожним спроможності інтенції, якщо її розуміти як здатність утримання об'єкта, зокрема, в актах ретенції/протенції[88].

Оскільки «довжина дистанції» волі прямо співвідноситься з можливістю перебування суб'єкта у стані тієї чи іншої активності, співвідносної до причинності, що її організовує, то це, зрештою, означає: тривалість перебування у стані спроможності докладати зусилля для отримання належного/бажаного результату залежить від того, в умовах якої причинності конкретне вольове зусилля реалізується. При цьому зрозуміло, що саме нормативна причинність уможливлює найбільш тривале перебування в ресурсному стані. З протилежного боку, виникає наступне питання: чи виснаження ресурсу докладання зусилля в межах тієї чи іншої організованості взаємодії має прямо пропорційний чи обернено пропорційний характер? Тобто чи вказує це на те, що чим довша «дистанція волі», тим більш стійким виявляється специфічний ресурс перебування суб'єкта у взаємодії? Чи, навпаки, фіксується протилежна тенденція, де, до прикладу, спочатку виснажується таке психічне утворення, як образ цілого, стосовно якого відбулося самовизначення особистості (модель/Я-образ), потім «модель Іншого» і, зрештою, найбільш стійким утворенням виявляється «модель світу»?

Зрозуміло також, що наразі нерозкритим залишається аспект взаємозв'язку між спроможністю суб'єкта до тривалої акумуляції зусиль, спрямованих на досягнення релевантного для нього результату перемоги, та потенціалом відновлення ресурсного стану (резильєнтності) під час операціональних пауз (виходу з безпосередньої взаємодії). Зрештою, окреслена дилема, як і попереднє питання, потребує ґрунтовної емпіричної верифікації. Разом з тим, зауважене дозволяє стверджувати, що більш критичним для розгортання явища «втоми від війни» є саме вихід із взаємодії, тобто перерва у докладанні зусиль та відновлення, аніж безпосереднє докладання зусиль. Іншими словами, здатність до відновлення (яка тут розуміється як здатність до регуляції) виснажується швидше,

[86] Brentano F. Psychology from an Empirical Standpoint (A. Rancurello, D. B. Terrell & L. McAlister, Transl.). Routledge. 1995.

[87] Журавльова, Т. «Дофеноменологічна» концепція Брентано як тло для розвитку феноменології та аксіології XIX–XX століття. *Гуманітарний журнал*. 2011. №3-4, С. 82-88.

[88] Синиця А. Концепт інтенціональності: феноменологічний та аналітичний виміри. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: філософія, соціологія, політологія*. 2012. №22, С. 3-7.

аніж здатність підтримувати зусилля (яка розуміється як стійкість), хоча остання й залежить від «довжини волі». В межах психологічного дискурсу ці обставини досить давно стали предметом рефлексії, зокрема й у відомих міркуваннях В. Франкла щодо спроможності виживання особистості в умовах концентраційного табору[89].

Таким чином, проведене теоретичне розрізнення доводить, що феномен «втоми від війни» має неоднорідне психологічне підґрунтя, зумовлене специфікою виснаження суб'єкта в межах різних аспектів докладання вольового зусилля. Зазначену гетерогенність доцільно враховувати під час проєктування програм психосоціальної підтримки особистості та спільнот в умовах затяжного воєнного конфлікту. Практична реалізація таких програм має спиратися на два комплементарні вектори: по-перше, на зміцнення колективної життєстійкості як здатності громади тривалий час підтримувати цілеспрямовану діяльність за рахунок «довжини волі»; по-друге, на фасилітацію колективної резильєнтності як регулятивного потенціалу системи, що забезпечує вихід на швидке відновлення в періоди операціональних пауз.




[89] Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 160 с.

Олег Балабан ⓘ 0000−0002-2085–2361

# КОГНІТИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СМИСЛІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИПРОБУВАНЬ

Дослідження національно-патріотичного виховання молоді як чинника державної безпеки та соціокультурного виміру потребує залучення міждисциплінарного наукового інструментарію на стику воєнної історії, соціології поколінь, педагогіки та соціальної психології. В умовах екзистенційних збройних конфліктів національно-патріотичне виховання перестає бути суто педагогічною категорією, а трансформується у стратегічний інструмент забезпечення життєстійкості держави. Національне виховання — це виховання поколінь, що підростає, у дусі українського виховного ідеалу на багатовікових традиціях.

Дослідження системи національно-патріотичного виховання молоді потребує насамперед чіткого визначення базових понять. У «Педагогічному словнику» С. Гончаренка національне виховання визначається як «цілеспрямований, систематичний процес формування у молодого покоління любові до Батьківщини, готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо захисту її інтересів»[1]. Нормативно-правову основу сучасного українського патріотичного виховання складають Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) та Наказ МОН «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» (2022). Педагог Г. Ващенко у праці «Виховний ідеал» обґрунтував органічний зв'язок між любов'ю до Батьківщини і готовністю до її збройного захисту[2]. Академік М. Стельмахович у підручнику «Українська народна педагогіка» системно описав козацьку педагогіку як форму народного виховання, що синтезувала лицарські цінності, православну

[1] Гончаренко С. У. Педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

[2] Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, вихователів, молоді і батьків. Т. 1. 3-є вид. Полтава: Полтав. віск., 1994. 191 с. Текст онлайн:https://chtyvo.org.ua/authors/Vaschenko_Hryhorii/Vykhovnyi_ideal_Zapysky_vykhovnyka/

духовність і фізичний гарт[3]. Важливим теоретичним внеском є також праця Я. Грицака «Нарис історії України. Формування модерної нації XIX–XX ст.», де досліджується зв'язок між національним вихованням і формуванням збройного спротиву[4].

З позицій психології розвитку підлітковий і юнацький вік (14–25 років) є критичним для формування ціннісних орієнтацій. Е. Еріксон у класичній праці «Identity: Youth and Crisis» зауважив, що в юності людина вирішує фундаментальний конфлікт між ідентичністю та рольовою дифузією[5]. Для молодих людей, що зростають в умовах воєнної загрози, ця ідентичність нерідко набуває войовничого — у позитивному сенсі — характеру.

Перша цілісна система підготовки молоді до захисту держави на українських теренах пов'язана з інститутом княжої дружини. «Повість минулих літ» засвідчує, що синів знатних родин з 7 років «сажали на коня» і починали готувати до дружинного служіння[6]. Дружина поділялася на «старшу» і «молодшу» (отроків та дітських), де і проходили підготовку юнаки. М. Грушевський у «Нарисі історії українського народу» підкреслював, що дружинна система виховувала не просто воїнів, а «лицарів держави», для яких понад усе стояли честь, вірність та захист рідної землі[7].

Ярослав Мудрий у 1037 р. заснував школу при Святій Софії, де навчалося близько 300 учнів. В цих закладах поєднувалося засвоєння книжної мудрості з вихованням духовних чеснот. І. Огієнко (митрополит Іларіон) в «Українській культурі» наголошував, що православні монастирі були «незборимими фортецями духу», де плекалася «несхитна любов до рідного слова і рідної землі»[8]. С. Сірополко в «Історії освіти в Україні» документально підтвердив роль Київської Русі як першого осередку організованої освіти на українських теренах і простежив генезис виховних інституцій від монастирських шкіл до братських колегіумів[9].

Острозька школа (заснована близько 1576–1580 рр.), докладно досліджена в монографії І. Мицька «Острозька слов'яно-греко-латинська

---

[3] Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.

[4] Грицак Я. Й. Нарис історії України. Формування модерної нації XIX–XX ст. Вид. 3-є, переробл. Київ: Критика, 2019. 656 с.

[5] Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.

[6] Літопис руський / пер. з давньорус. Л. Є. Махновця; відп. ред. О. В. Мишанич. Київ: Дніпро, 1989. XVI, 591с.

[7] Грушевський М. С. Нарис історії українського народу. Київ: Либідь, 1991. (Перше вид. — 1904 р.). Онлайн: https://www.m-hrushevsky.name/uk/History/Popular/OutlineHistUkr.html.

[8] Огієнко І. (митр. Іларіон). Українська культура. Київ: Абрис, 1992. 272 с. Бібліографічний запис НБУ: http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000019036.

[9] Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с. Запис в реєстрі Ін-ту іст. України: http://resource.history.org.ua/item/0007912.

академія»[10], стала першим вищим навчальним закладом православного ареалу, де формувалася духовна і культурна еліта, здатна відстоювати ідентичність перед обличчям полонізації. Я. Ісаєвич у праці «Братства та їх роль у розвитку української культури XVI–XVIII ст.» довів, що братські школи, зокрема Львівська (заснована 1586 р.), виховували молодь на засадах рівності і відповідальності перед громадою[11].

Києво-Могилянська колегія (заснована 1632 р. митрополитом Петром Могилою, з 1701 р. — академія) є, за дослідженням З. Хижняк та В. Маньківського «Історія Києво-Могилянської академії», провідним освітнім закладом не лише України, а й усієї православної Східної Європи[12]. Серед її вихованців — гетьмани Іван Мазепа, Іван Скоропадський; автор першої конституції Пилип Орлик; мислителі Феофан Прокопович та Григорій Сковорода.

У своїх працях С. Сірополко засвідчує, що в Лівобережній Україні середини XVII ст. функціонувало понад тисячу шкіл різного рівня[13]. Система прийому на Січ і виховання там передбачала кілька ступенів: молодики (15–17 років) виконували допоміжні функції, навчаючись у досвідчених козаків; потім ставали «товаришами» — повноправними членами Січового братства. М. Стельмахович у «Українській народній педагогіці» показав, що козацькі школи поєднували грамоту, фізичний вишкіл і виховання моральних чеснот[14]. Іван Богун (?–1664), уродженець незаможної козацької родини, він пройшов класичну школу Запорожжя і вже в молодому віці проявив себе як тактик і натхненник козацьких мас. Уславився обороною Вінниці (1651) і Берестечка, де, попри оточення, зумів вивести значну частину козацького війська[15]. Максим Залізняк (бл. 1740 — після 1769): ватажок Коліївщини, найбільшого гайдамацького повстання 1768 р. Виходець із козацької родини, він провів юність у Мотронинському монастирі та приблизно у 27–28 років очолив повстання. Образ Залізняка увічнив Тарас Шевченко в поемі «Гайдамаки» (1841), яку опубліковано в Кобзарі: це джерело першорядної ваги для

[10] Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636). Київ: Наукова думка, 1990. 192 с. Бібліографічний запис НБУ: http://irbis-nbuv.gov.ua.

[11] Ісаєвич Я. Д. Братства та їх роль у розвитку української культури XVI–XVIII ст. Київ: Наукова думка, 1966. 252 с. Бібліографічний запис: http://irbis-nbuv.gov.ua.

[12] Хижняк З. І., Маньківська В. К. Історія Києво-Могилянської академії. Київ: Вид. дім «КМА», 2003. 183 с. Сторінка видавництва: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/history.

[13] Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с. Запис в реєстрі Ін-ту іст. України: http://resource.history.org.ua/item/0007912.

[14] Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.

[15] Богун Іван Федорович // Енциклопедія історії України. Ін-т іст. України НАН України.

розуміння того, як «гайдамацька школа» ставала частиною патріотичного виховання[16].

Виховні системи доби національно-визвольних змагань (XIX — початок XX ст.) можна дослідити в діяльності організації «Руська трійця» — Маркіян Шашкевич, Іван Вагилевич, Яків Головацький — видала альманах «Русалка Дністровая» (1837) першою в Галичині живою народною мовою. Іван Франко в «Зібранні творів у 50 т.» охарактеризував Шашкевича як «будителя нації», що відкрив нову добу в патріотичному вихованні молоді[17]. А «Кирило-Мефодіївське братство» (1845–1847) об'єднало Тараса Шевченка, Миколу Костомарова, Пантелеймона Куліша і Миколу Гулака. Його програмний документ — «Книга буття українського народу» — опублікований у збірнику: Костомаров М. І. Твори в двох томах[18].

У другому десятиріччі XX століття системною школою патріотичного виховання виступає Пласт — українська скаутська організація — заснована у Львові 1911–1912 рр. Олександром Тисовським, Петром Франком та Іваном Чмолою. Системний аналіз пластового руху здійснив дослідник Б. Савчук[19]. Сам Тисовський виклав методологічні засади в праці «Пласт: Підручник пластунства»[20]. За даними Пласту, станом на 2023 р. організація об'єднувала понад 30 000 членів у понад 400 осередках. Польська влада заборонила Пласт у 1930 р. Систему ОУН «Юнацтво ОУН» (ЮНАК) досліджував І. Патриляк у монографії «Військова діяльність ОУН(Б) у 1940–1942 роках»[21].

Загальна картина освітньої реформи УНР ґрунтовно висвітлена у праці С. Сірополка[22]. Генеральний секретаріат освіти під керівництвом Івана Стешенка поставив завдання розбудови україномовної шкільної мережі. За 1917–1919 рр. кількість українських початкових шкіл зросла від кількох сотень до кількох тисяч.

Патріотично налаштована молодь продовжувала боротьбу за волю та свободу від окупаційних сил у 20-х роках XX століття. Документально підтверджено, що більшість захисників Крут були 16–20-річними юнаками.

---

[16] Шевченко Т. Г. Гайдамаки // Кобзар. Київ: Дніпро, 1989. 628 с.

[17] Франко І. Я. Зібрання творів: у 50 т. Т. 35 / Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. Київ: Наукова думка, 1982. 544 с.

[18] Костомаров М. І. Книга буття українського народу // Твори: у 2 т. Т. 2. Київ: Дніпро, 1990. С. 3–52.

[19] Савчук Б. Український Пласт 1911–1939; упоряд. О. Сич.—Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996.—268 с.

[20] Тисовський О. Пласт: Підручник пластунства. Стрий, 1913. Репринт: Львів: Пласт, 2005. 128 с.

[21] Патриляк І. К. Військова діяльність ОУН(Б) у 1940–1942 роках. Київ: Ін-т іст. України НАНУ, 2004. 598 с.

[22] Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с. Запис в реєстрі Ін-ту іст. України: http://resource.history.org.ua/item/0007912.

Ярослав Тинченко в дослідженні «Офіцерський корпус армії Української Народної Республіки (1917–1921)» зібрав дані про персональний склад учасників бою. Серед загиблих неповнолітні захисники — Григорій Пипський, учень 4-ї київської гімназії; Олександр Попович; Іван Луценко, студент першого курсу[23].

У 1920–1950 роках продовжують свою діяльність підпільні виховні системи міжвоєнного часу. Середній вік рядового бійця УПА становив 19–22 роки. Це підтверджують матеріали у «Літописі УПА»[24]. Також слід приділити увагу дисидентському руху спротиву радянській системі. В'ячеслав Чорновіл (1937–1999), заарештований вперше у 28 р. за документування судових процесів над дисидентами, провів понад 15 р. у таборах і засланні. Дослідники аналізують феномен шістдесятників — Симоненка, Костенко, Дзюби, Чорновола — як генерацію, що засвоїла офіційну радянську виховну систему, але знайшла в собі силу вийти за її межі[25].

Вже в незалежній Україні молоді люди знову виходять на Майдани задля відстоювання стратегічних питань розвитку країни, виборювання поваги до прав людини у владних структурах, стають на захист національних інтересів із зброєю в руках. Серед загиблих «Небесної сотні»: Михайло Жизневський — перший загиблий; Сергій Нігоян — за походженням вірменин, переконаний українець; Назар Войтович; Устим Голоднюк — наймолодший[26].

Також слід згадати імена військових добровольців, що стали першою хвилею захисту України під час повномасштабного вторгнення РФ: Дмитро Коцюбайло («Да Вінчі», 1994–2023), командир 1-го батальйону ДУК «Правий сектор», Герой України — вихованець пластових гуртків, активний учасник Майдану; Роман Ратушний (1997–2022), громадський активіст, офіцер ЗСУ, загиблий під Ізюмом у 2022 р.; Катерина Ступницька — сержант, санітарний інструктор, рятувала військових під важкими обстрілами на Київщині, загибла в березні 2022 р.

Національно-патріотичне виховання в умовах повномасштабної збройної агресії набуло широкої уваги з боку українського суспільства. Соціологічний вимір: за даними Київського міжнародного інституту соціології (КМІС, лютий 2023 р.), 94% респондентів у віці 18–35 р. назвали

[23] Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження / ред.-упоряд. кО. Бойко. Київ: Просвіта, 2008. 432 с.

[24] Літопис УПА. Нова серія. Т. 1–28. Торонто–Київ–Львів: Ін-т іст. України, 1995–2022. Архів онлайн: http://archeos.org.ua/?page_id=77.

[25] Грицак Я. Й. Нарис історії України. Формування модерної нації XIX–XX ст. Вид. 3-є, переробл. Київ: Критика, 2019. 656 с.

[26] Небесна сотня / упоряд. О. Друг. Київ: Укрінформ, 2015. 248 с.

себе патріотами України порівняно з 73% у 2021 р.[27]. Концепція національно-патріотичного виховання 2023 р. зробила акцент на формуванні «стійкості» (resilience) як ключової якості особистості. Освітня реформа НУШ в умовах воєнного часу досліджена у аналітично-інформаційному збірнику МОН України: «Освіта в умовах воєнного стану»[28]. У наш час особливо підвищується роль закладів позашкільної освіти в системі національно-патріотичного виховання. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III визначає позашкільні навчальні заклади як «складову системи безперервної освіти». Наукову типологію закладів позашкільної освіти (ЗПО) і їх функції запропонувала Л. Масол у монографії «Загальна мистецька освіта: теорія і практика»[29]. Г. Пустовіт у монографії «Позашкільна освіта і виховання» виокремлює п'ять ключових функцій ЗПО: соціальну, ідентифікаційну, компенсаторну, превентивну і мобілізаційну[30]. Напрями позашкільної освіти військово-патріотичний, соціально-реабілітаційний, як й інші показують високий потенціал та готовність закладів позашкільної освіти до системоутворювальної діяльності в формуванні парадигми національно-патріотичного виховання на національному та локальному рівнях.

Вже сучасна пластова виховна вертикаль охоплює п'ять вікових ступенів: «Новацтво» (6–11 р.), «Юнацтво» (12–17 р.), «Старші пластуни» (18–21 р.), «Сеньйорат» (21–30 р.) та «Пластовий вік» (від 30 р.). Це забезпечує неперервність передачі ціннісного досвіду між поколіннями. Станом на 2023 р. організація нараховувала понад 30 000 членів у понад 400 осередках. В роки повномасштабного вторгнення сотні пластунів стали добровольцями, тисячі — волонтерами.

Аналітичні матеріали МОН України констатують, що понад 70% ЗПО перебувають у незадовільному матеріально-технічному стані[31]. До хронічних проблем — нерівномірного територіального розподілу і хронічного недофінансування — в умовах повномасштабного вторгнення додалися нові: пошкодження будівель, вимушена евакуація педагогів та вихованців, обмеження проведення заходів у прифронтових районах.

---

[27] КМІС. Ідентичність і патріотизм українців у лютому 2023 р. Київ: КМІС, 2023.

[28] МОН України. Аналітично-інформаційний збірник «Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи». Київ: МОН, 2023.

[29] Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

[30] Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект: монографія / Григорій Петрович Пустовіт. Кн. 1: Вид. друге доп. і випр. — Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського. 2010. — 379 с.

[31] МОН України. Аналітично-інформаційний збірник «Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи». Київ: МОН, 2023.

В сучасній історії України продовжується робота над створенням нових моделей національно-патріотичного виховання. Так у 2023 році у м. Запоріжжя за ініціативи Головного управління Національної поліції в Запорізькій області та за підтримки місцевої військової адміністрації засновано юнацький патріотичний рух «Байда». Назва руху є свідомим відсиланням до Байди Вишневецького (Дмитра Вишневецького, бл. 1516–1563) — легендарного козацького ватажка, що вважається засновником першої Запорозької Січі і оспіваний у народній думі «Байда». Ідея зосередження на запорізькій козацькій символіці не випадкова: прифронтовий регіон з частково окупованою територією і тисячами ВПО потребував виховних інтервенцій, що спираються на місцеву ідентичність. Відбір до руху здійснюється на конкурсній основі: кандидати 12–17 років проходять співбесіду з дитиною і батьками, підтверджують середній бал не нижче 7 та надають медичну довідку. Після 3-тижневої підготовки кандидати отримують посвідчення і одностріл. Станом на квітень 2026 р. рух об'єднує понад 250 учасників у 10 осередках у місті Запоріжжі, а також у Василівському, Бердянському, Пологівському та Мелітопольському осередках. Журналістський аналіз діяльності руху, здійснений Катериною Рождественською для видання SODA[32], виявляє характеристики, що традиційно визначали ефективні виховні системи в українській традиції: *органічна вкоріненість у місцевій культурі* (Запорожжя, Хортиця, козацький дух); *персональна модель наставництва* (ментор-поліцейський); *виховання через дію* (волонтерство, спорт, реальні заходи); *символічна ідентифікація* (ритуал посвяти, форма, назва). Принципова відмінність від радянських молодіжних структур — у визнанні дитини суб'єктом, а не об'єктом виховання: участь у русі є добровільною і конкурсною.

Найуспішніші виховні системи — козацька, братських шкіл, Пласту, «Байди» — спиралися на живу народну культуру, мову і традицію. М. Стельмахович у «Народній педагогіці» вказує, що саме ця вкоріненість є джерелом стійкості патріотичного виховання[33].

Особистості Богуна, Кішки, «крутян», «Небесної сотні», Коцюбайла, сучасних вихованців пласту забезпечують той конкретний, «людський» вимір патріотизму, без якого абстрактна любов до Батьківщини лишається декларацією. Це підтверджує соціологічне дослідження «Герої в пам'яті суспільства», здійснене Центром Разумкова[34].

---

[32] Рождественська К. «Байда»: як патріотичний рух у Запоріжжі гуртує молодь та змінює життя підлітків. SODA, 30 квітня 2025 р.

[33] Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.

[34] Герої та сучасне суспільство: соціологічне опитування. Центр Разумкова, Київ, жовтень 2022 р.

Пластові табори, волонтерська робота «Байди», козацький вишкіл — виховання через реальну практику завжди переважало над суто вербальним станом.

Описуючи генезис національно-патріотичного виховання та роль позашкілля в його системі, треба зауважити на існуючий розрив між елітарним вихованням і масовою школою в різних історичних періодах, що призводило до поразок усього українського суспільства. Могилянці, стрільці УСС, пластуни-підпільники нерідко опинялися в ізоляції від широкого народного середовища[35]. Від братських шкіл до відродженого Пласту 1990-х — виховні системи хронічно страждали від нестачі ресурсів. Численні зміни концепцій і програм після 1991 р. позбавляли систему послідовності.

Висновки:

1. Система національно-патріотичного виховання в Україні має тисячолітню традицію: від дружинних шкіл Київської Русі через братські школи і Запорозьку Січ — до Пласту, ОУН–УПА і сучасних ЗПО. Попри постійні спроби знищення, ця традиція відтворювалася в кожну наступну добу.

2. Молодь незмінно складала ядро збройного і духовного спротиву. Конкретні долі — є матеріалом не лише для педагогічного осмислення, а й для подальших наукових розвідок.

3. ЗПО виконують незамінну роль: виховання через дію, персональне наставництво, збереження культурних традицій. «Байда» як сучасна запорізька ініціатива є переконливим свідченням того, що навіть в умовах повномасштабної війни можна створювати ефективні виховні простори.

4. Ефективні системи поєднують культурно-мовний, ціннісний і практично-дієвий компоненти. Системи, що ігнорують будь-який із них, неминуче зазнавали педагогічної поразки.

5. Повномасштабна агресія Росії 2022 р. здійснила перевід патріотизму з категорії декларованих цінностей у категорію дійових. Завдання держави — закріпити цей ефект інституційно, спираючись на досвід минулих поколінь з сучасними інноваційними підходами.

[35] Грицак Я. Й. Нарис історії України. Формування модерної нації XIX–XX ст. Вид. 3-є, переробл. Київ: Критика, 2019. 656 с.



## РОЗДІЛ 3.

# ОСВІТА НОВИХ СМИСЛІВ: ФІЛОСОФІЯ, ПЕДАГОГІКА ТА АНТИКРИХКІСТЬ

Валентина Воронкова Ⓓ 0000–0002-0719–1546
Галина Шило Ⓓ 0000–0002-5020–6707
Віталіна Нікітенко Ⓓ 0000–0001-9588–7836

# АНТИКРИХКІСТЬ ЯК НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ, АКТУАЛЬНІСТЬ ТА СИНЕРГІЙНИЙ ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

*Система, яка не лише витримує удари,*
*а зростає завдяки ним, стає антикрихкою.*
***Насім Ніколас Талеб***

У сучасному постмодерністському дискурсі філософія антикрихкості у цифровому суспільстві XXI столітті дедалі частіше осмислюється не як стабільна, лінійна та передбачувана система трансляції знань, а як відкрита, нелінійна й радикально контекстуальна практика, що функціонує в умовах невизначеності, фрагментарності та постійних трансформацій. Антикрихка логіка розвитку систем у цьому інтелектуальному полі формується виходить за межі класичних концептів «стійкості» та «адаптивності», пропонуючи принципово нову логіку розвитку освітніх систем — здатність не лише витримувати шоки, але й посилюватися під їх впливом[1].

Актуальність даної проблематики зумовлена множинними кризами сучасності — воєнними конфліктами, глобальними пандеміями, технологічними зрушеннями, цифровою нерівністю та прискореною втратою традиційних освітніх моделей, нелінійною динамікою соціальних процесів. У цих умовах освіта постає як простір ризику і водночас як простір можливостей, де нестабільність перестає бути винятком і стає нормою в умовах експоненційної еволюції знання. Постмодерністський підхід дозволяє інтерпретувати ці процеси як деконструкцію жорстких ієрархій знання, руйнування універсальних метанаративів та формуван-

[1] Візії та світанки освіти. Колективна монографія / за ред В. Курила. Київ.: ФОП Самченко А. М. 2025. 358 с.

ня множинних освітніх траєкторій, що відповідають динаміці сучасного суспільства.

## Криза — це не кінець розвитку, а його прихована умова

Філософія антикрихкості в освіті концептуалізує кризу не як загрозу, а як ресурс розвитку. Вона ґрунтується на ідеї продуктивної невизначеності, де помилки, збої та нестабільність стають механізмами інноваційного оновлення освітніх практик. У цьому контексті викладач і студент постають як співучасники відкритого процесу знання, в якому важливим є не лише результат, але й сама динаміка становлення компетентностей, критичного мислення та здатності до саморефлексії. Трансформаційний потенціал антикрихкості в освіті полягає у здатності формувати системи, що еволюціонують через виклики. Йдеться про перехід від моделі «контролю та стабілізації» до моделі «експерименту та самооновлення», де освітні інституції набувають рис гнучких екосистем. В. Воронкова, В. Нікітенко, О. Кивлюк, А. Крупа, М. Слюсарь зазначають, що у такій парадигмі цифрові технології, штучний інтелект та мережеві комунікації виступають не лише інструментами модернізації, але й каталізаторами структурної перебудови освітнього простору[2].

Отже, філософія антикрихкості в освіті в постмодерністському дискурсі відкриває новий горизонт осмислення освітніх процесів як таких, що розвиваються через хаос, нестабільність і множинність інтерпретацій. Мережево-еволюційна логіка соціального буття дозволяє переосмислити саму сутність освіти — від передачі знань до виробництва здатності жити, мислити й діяти в умовах радикальної невизначеності.

Філософія антикрихкості в освіті постає як сучасна інтерпретація розвитку освітніх систем у контексті глобальної невизначеності, турбулентності, воєнних конфліктів та прискорених технологічних змін. В її основі лежить ідея, що освіта не лише має здатність витримувати зовнішні виклики, але й посилювати власну структурну, змістовну та інституційну спроможність завдяки кризам. У цьому сенсі освіта розглядається не як

[2] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Кивлюк О. П., Крупа А. Г., Слюсарь М. Ю. Теоретико-методологічні засади синергії штучного інтелекту та цифрового гуманізму та їх вплив на досягнення гуманітарної безпеки. Science and education: innovations and prospects: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2026. С.151-166.

DOI: 10.51587/9798–9917-51995–2026-027-152-166.

статична система стабільності, а як динамічний організм, що розвивається через порушення рівноваги, адаптацію та трансформацію.

Постнекласична раціональність пізнання формує освіту, що зростає через невизначеність, кризу та виклики. У традиційних підходах освіта асоціювалася зі стабільністю, передбачуваністю та нормативною визначеністю. Однак сучасна епоха, особливо в умовах війни та постійних соціальних і технологічних зламів, радикально змінює цю парадигму. Освіта дедалі більше функціонує в режимі невизначеності, де кризи стають не винятком, а структурною нормою розвитку. З позицій філософії антикрихкості освітня система набуває властивостей самооновлення через стресові впливи: кожна криза — це не лише загроза, але й джерело інституційного навчання, переосмислення змісту освіти, модернізації методів викладання та цифрової трансформації. Таким чином, освітній процес починає функціонувати як механізм накопичення адаптивного досвіду, що підвищує загальну життєздатність системи.

## Війна, криза і освітня трансформація. Антикрихкий університет в умовах війни та цифрових трансформацій

В. Воронкова, Г. Шило, В. Нікітенко зазначають, що особливого значення ця концепція набуває в умовах війни та повоєнного відновлення. У таких умовах антикрихкість освітніх систем у добу цифровізації та глобальних ризиків стає не лише освітнім, а й соціально-інноваційним інститутом, що забезпечує: безперервність освіти в умовах руйнування інфраструктури; швидку цифрову трансформацію освітніх процесів; формування нових компетентностей, пов'язаних із кризовим менеджментом; інтеграцію науки, технологій та практичних потреб відновлення економіки[3].

Війна як гранична форма соціальної кризи створює особливий простір освітніх трансформацій, у якому руйнуються традиційні інституційні моделі та водночас виникають нові форми організації навчання. Освіта в умовах нестабільності виконує не лише функцію передачі знань, але й стає простором виживання, соціальної інтеграції та психологічної підтримки. У таких умовах відбувається інтенсивна цифровізація освітніх процесів, розвиток дистанційних та гібридних моделей навчання, а також пере-

[3] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О. Модель адаптивної, самоорганізованої та етично збалансованої системи гуманітарної безпеки. Одеса, Актуальні проблеми філософії та соціології. 2026. № 58. С. 62-69. DOI https://doi.org/10.32782/apfs.v058.1.2026.11.

осмислення ролі викладача як фасилітатора адаптації. Війна актуалізує необхідність швидкої інституційної реакції, гнучких освітніх траєкторій та персоналізованих підходів до навчання. Водночас вона виявляє слабкі місця освітніх систем, стимулюючи їх структурну перебудову. З філософської точки зору, війна стає каталізатором переходу від інерційної моделі освіти до моделі постійної адаптації, де знання, компетентності та цінності формуються в умовах нестабільного середовища.

Постмодерна поліваріантність розвитку свідчить, що антикрихкий університет в умовах війни та повоєнного відновлення є сучасною концепцією розвитку закладу вищої освіти, яка ґрунтується на ідеї антикрихкості, запропонованій Nassim Nicholas Taleb[4]. На відміну від традиційних моделей університету, що орієнтуються на стабільність або здатність лише витримувати зовнішні шоки, антикрихкий університет не просто зберігає свою функціональність у кризових умовах, а посилюється, трансформується та набуває нових можливостей розвитку під впливом невизначеності, руйнувань і соціальних потрясінь.

В умовах війни університет виступає складною динамічною системою, що функціонує у режимі постійної адаптації. Його антикрихкість проявляється насамперед у здатності швидко перебудовувати освітній процес, переходячи між онлайн-, змішаними та офлайн-форматами навчання, впроваджуючи цифрові платформи та забезпечуючи безперервність освітньої діяльності навіть за умов руйнування інфраструктури. Деконструктивна критика традиційних освітніх моделей полягає у переосмисленні їхньої жорсткої, ієрархічної структури та визнанні необхідності гнучких освітніх траєкторій, що забезпечують студентам, внутрішньо переміщеним особам, можливість безперервного навчання незалежно від їхнього місця перебування.

## Від стійкості до антикрихкості

Класична концепція стійкості (resilience) передбачає здатність системи зберігати свою цілісність і повертатися до попереднього стану після впливу шоку. Однак у сучасних умовах цього вже недостатньо, оскільки сам «попередній стан» часто є застарілим і неефективним. Концепція

[4] Taleb N. N. Fooled by randomness: The hidden role of chance in life and in the markets. New York: Random House, 2001. 316 p.; Taleb N. N. The black swan: The impact of the highly improbable. New York: Random House, 2007. 400 p.; 8. Taleb N. N. Antifragile: Things that gain from disorder. New York: Random House, 2012. 519 p. Taleb N. N. Skin in the game: Hidden asymmetries in daily life. New York: Random House, 2018. 304 p.

антикрихкості (antifragility) пропонує принципово іншу логіку: система не просто витримує удари, а покращується завдяки ним. В освітньому контексті це означає, що кризи, невизначеність і виклики стають джерелом інноваційного розвитку, оновлення змісту освіти, вдосконалення педагогічних практик і формування нових компетентностей. Антикрихка освіта характеризується такими ознаками: здатністю до самонавчання та самоорганізації; гнучкістю освітніх програм і структур; інтеграцією цифрових технологій як базового елементу розвитку; орієнтацією на розвиток критичного мислення та адаптивних компетентностей; відкритістю до постійних змін і експериментування. У такій моделі освітня система не прагне уникати криз, а навпаки — використовує їх як ресурс розвитку. Антикрихкість освіти в умовах цифровізації та глобальної конкуренції принципово змінює філософію управління освітою, де акцент зміщується від контролю до підтримки динамічної еволюції системи.

Нелінійна синергія освітніх трансформацій формує нову парадигму освітнього розвитку, у якій невизначеність і криза розглядаються не як загрози, а як умови зростання. Вона визначає освіту як відкриту, самоорганізовану систему, що здатна трансформуватися під впливом зовнішніх і внутрішніх викликів. У цьому контексті освіта набуває стратегічного значення як ключовий інститут формування людського капіталу в умовах глобальних криз. На думку М. Горбулі, В. Воронкової, роль освіти полягає не лише у відтворенні знань, але й у створенні нових смислів, моделей поведінки та інноваційних практик, що забезпечують суспільству здатність не просто виживати, а розвиватися через нестабільність[5].

Насім Ніколас Талеб (Nassim Nicholas Taleb) не формулює поняття «антикрихкий університет» як окремий концепт, але його ідеї з книги «Antifragile: Things That Gain from Disorder» можна інтерпретувати й розширити до концепції антикрихкої університетської системи (як людини, людського буття, суспільства, фінансово-економічної системи). У Талеба центральна думка полягає в тому, що існують системи трьох типів: крихкі (руйнуються під тиском), стійкі (витримують удари) та антикрихкі (покращуються завдяки стресу, хаосу й невизначеності). Якщо перенести це на університет, виникає наступна інтерпретація: антикрихкий університет — це освітня система, яка не просто адаптується до криз (війна, цифрові трансформації, економічні шоки), а використовує їх як джерело розвитку. У такій моделі помилки студентів, експерименти в навчанні,

[5] Горбуля М. А., Воронкова В. Г. Філософія ризику та антикрихкості фінансово-економічних систем як нова форма мислення у добу турбулентності (на основі праць Нассіма Талеба). Актуальні проблеми філософії та соціології.. 2025.. С. 32-40. № 56. DOI https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.6.

міждисциплінарність і навіть тимчасова нестабільність розглядаються не як загроза, а як ресурс еволюції знання. Талебівську логіку можна розгорнути наступним чином: університет, який «захищає» студентів від невизначеності, стає крихким, бо випускає фахівців, не готових до реального світу. Натомість антикрихкий університет створює середовище керованого ризику через проєктне навчання, дослідницькі помилки, стартап-лабораторії, симуляції кризових ситуацій. У результаті система не лише витримує зовнішні потрясіння, а й підсилює власну інноваційність.

Когнітивна турбулентність сучасного світу сприяє формуванню узагальненої «талебівської інтерпретації», у контексті якої антикрихкий університет — це така освітня екосистема, яка зростає через невизначеність, перетворює хаос на знання, а кризи — на механізм інституційного вдосконалення. Концепція антикрихкості, запропонована Насімом Ніколасом Талебом, виходить за межі традиційного розуміння стійкості систем і вводить принципово нову логіку розвитку складних соціальних структур. На відміну від крихких систем, які руйнуються під впливом стресу, та стійких систем, що лише витримують зовнішні впливи без якісних змін, антикрихкі системи здатні посилюватися, вдосконалюватися та еволюціонувати завдяки хаосу, невизначеності та кризам. Ю. Куріс, В. Воронкова зазначають, що перенесення цієї логіки на університетське середовище дозволяє сформувати концепт «антикрихкого університету» як інноваційної освітньої моделі, що не лише адаптується до викликів сучасності, а й використовує їх як джерело розвитку інтелектуального, організаційного та соціального потенціалу[6].

Те, що не руйнує освіту в часи невизначеності, формує її нову якість.

Постмодерна парадигма невизначеності розглядає антикрихкий університет як відкриту динамічну систему, що функціонує в умовах постійної турбулентності та кризовості сучасного світу (війни, цифрової трансформації, глобальних економічних зсувів). У такій системі ключовими стають не стабільність і жорстка регламентація, а здатність до самонавчання, експериментування та інституційного оновлення. У межах цієї моделі освіта перестає бути лише передачею знань і набуває рис еволюційного процесу, у якому помилка, експеримент і навіть тимчасова неефективність виконують конструктивну функцію. М. Горбуля засвідчує,

[6] Куріс Ю,.В., Воронкова В. Г. Штучний інтелект як каталізатор трансформації освітніх систем у цифрову епоху. Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Internet Conference, February 5-6, 2026. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 277 p. C.167-170. URL: http://www.wayscience.com/konferentsiya-7-5-6-lyutogo-2026/.

що освітнє середовище трансформується з контрольованої структури у простір керованої невизначеності[7].

Інституційний вимір антикрихкого університету передбачає децентралізацію управління, посилення автономії структурних підрозділів, розвиток мережевих і розподілених моделей університетської організації, а також активне використання цифрових технологій для управління освітніми та адміністративними процесами. У цих умовах університет набуває рис гнучкої мережі, яка здатна швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища та зберігати ефективність функціонування.

Соціально-психологічна функція університету в умовах війни також набуває особливого значення, оскільки він перетворюється на простір підтримки, інтеграції та відновлення людського капіталу. Він сприяє соціальній згуртованості, адаптації студентів і викладачів до кризових умов, формує спільноти взаємодопомоги та виконує стабілізуючу роль у суспільстві. Одночасно відбувається посилення цифрової стійкості через розвиток кіберзахисту, цифровізації управлінських процесів і використання штучного інтелекту для оптимізації освітнього середовища.

У повоєнний період антикрихкий університет набуває стратегічного значення як ключовий інститут відновлення країни. Він стає центром формування нових компетентностей, необхідних для економіки відбудови, інноваційного розвитку промисловості, державного управління та соціальної сфери. Університет активно інтегрує європейські освітні стандарти, розвиває міжнародне співробітництво та сприяє відновленню людського потенціалу суспільства, виступаючи генератором інновацій та знань[8].

Таким чином, антикрихкий університет в умовах війни та повоєнного відновлення є не лише освітньою інституцією, а складною еволюційною системою, що трансформується під впливом кризових умов і використовує їх як ресурс розвитку. Постструктуралістська інтерпретація знання поєднує цифрову трансформацію, організаційну гнучкість і соціальну відповідальність, формуючи нову парадигму університетської освіти, здатної забезпечити відновлення та довгостроковий розвиток суспільства.

---

[7] Горбуля М. Феномен фінансово-економічної стійкості як чинник сталого розвитку: соціально-філософський аналіз. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2025. Випуск 63, с. 68–78.
DOI https://doi.org/10.30970/PPS.2025.63.7.

[8] Ажажа М., Воронкова В., Несторенко Т., Нікітенко В. Синергія ШІ та цифрового гуманізму в системі публічного управління повоєнного відновлення України. Edukacja i społeczeństwo X. Zbiór prac naukowych. Tetyana Nestorenko, Renáta Bernátová (red.). Akademia Śląska: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Polska. С. 346-358. DOI 10.54264/M058

## Ключові характеристики антикрихкого університету

Антикрихкий університет можна охарактеризувати через низку взаємопов'язаних ознак: 1) децентралізація освітніх процесів; 2) управління знаннями та навчальними траєкторіями розподіляється між різними учасниками освітнього процесу, що зменшує ризики системних збоїв; 3) проєктно-експериментальний підхід до навчання; 4) навчання ґрунтується на реальних кейсах, дослідницьких проєктах і ситуаціях невизначеності, які стимулюють розвиток критичного мислення; 5) позитивна роль помилки, помилка розглядається як джерело знання і механізм вдосконалення, а не як виключно негативне явище; 6) адаптивність до кризових умов, так як університет здатний швидко змінювати формати навчання (зокрема цифрові та гібридні моделі) у відповідь на зовнішні виклики, включно з воєнними умовами; 7) інноваційна екосистема знань, у контексті якої формується середовище, у якому взаємодіють наука, бізнес, технології та суспільні практики.

## Освітня динаміка: від стійкості до антикрихкості

Традиційна модель університету базується на принципі стабільності, стандартизації та передбачуваності. Однак у сучасному світі така модель демонструє обмежену ефективність, оскільки не враховує високий рівень невизначеності. Перехід до антикрихкої моделі означає зміну освітньої парадигми: від контролю до самоорганізації; від жорстких навчальних програм до гнучких освітніх траєкторій; від відтворення знань до створення нових знань; від уникнення ризиків до керованого використання ризиків як ресурсу розвитку.

Антикрихкий університет у філософсько-осмисленому вимірі постає як якісно нова модель вищої освіти, що ґрунтується на ідеях антикрихкості, сформульованих Насімом Ніколасом Талебом (Nassim Nicholas Taleb). У межах цієї концепції університет розглядається не як статична інституція, що прагне стабільності та рівноваги, а як відкрита, динамічна та складна система, здатна не лише витримувати впливи зовнішнього середовища, але й посилювати власний розвиток через взаємодію з невизначеністю, кризами та хаотичними змінами.

Філософське ядро поняття антикрихкого університету базується на переосмисленні традиційного розуміння освітньої стійкості. Якщо класична модель університету орієнтована на стабільність, передбачуваність і контроль освітнього процесу, то антикрихка модель виходить із принципу,

що саме нестабільність і ризик є джерелом розвитку. У цьому контексті університет перестає бути лише транслятором знань і перетворюється на простір виробництва нового знання, що виникає у процесі експерименту, помилки та подолання невизначеності[9].

Категорія антикрихкості в освітньому контексті означає здатність системи не просто адаптуватися до змін, а еволюціонувати завдяки їм та враховувати хаотичну впорядкованість складних систем. Це передбачає принципове переосмислення ролі ризику: він перестає бути виключно загрозою і набуває статусу продуктивного чинника розвитку. Відповідно, освітній процес у такій моделі включає контрольовану невизначеність, у межах якої студенти та викладачі взаємодіють із реальними проблемними ситуаціями, що не мають єдиного правильного рішення.

## Антикрихкий університет як складна адаптивна система

Антикрихкий університет функціонує як складна адаптивна система, у якій поєднуються елементи самоорганізації, децентралізації та цифрової трансформації. Його структура не є жорстко ієрархічною, а формується через мережу горизонтальних зв'язків між учасниками освітнього процесу. У цьому сенсі університет набуває рис інтелектуальної екосистеми, де освіта, наука, інновації та суспільні практики інтегруються в єдине середовище розвитку.

Особливого значення набуває категорія невизначеності, яка в антикрихкій логіці не усувається, а навпаки — приймається як базова умова існування освітньої системи. Саме невизначеність створює простір для інновацій, оскільки змушує систему постійно перебудовуватися, шукати нові рішення та формувати нестандартні підходи до навчання і дослідження. У цьому контексті помилка розглядається не як відхилення від норми, а як механізм генерації нового знання та розвитку критичного мислення.

Нелінійна динаміка соціальних процесів засвідчила, що важливою характеристикою антикрихкого університету є його цифрова трансформація, яка забезпечує гнучкість, мобільність і безперервність освітнього процесу навіть в умовах кризових викликів, включаючи воєнні реалії та

[9] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Синергія цифрових технологій у освіті, науці та бізнесі: ефективність і ризики. Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Internet Conference, February 5-6, 2026. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 277 p. C. 88-91. URL: http://www.wayscience.com/konferentsiya-7-5-6-lyutogo-2026/.

глобальні соціально-економічні зрушення. Цифрові технології виступають не лише інструментом, а й середовищем формування нової освітньої раціональності, де знання стає відкритим, динамічним і мережевим[10].

Таким чином, антикрихкий університет можна розглядати як філософську модель освіти майбутнього, у якій поєднуються принципи відкритості, самоорганізації, інноваційності та еволюційного розвитку. Його сутність полягає у здатності перетворювати хаос на ресурс розвитку, кризу — на імпульс трансформації, а невизначеність — на фундамент інституційного вдосконалення. У підсумку університет постає не як структура, що лише реагує на виклики часу, а як активний суб'єкт змін, який розвивається разом із ними і завдяки їм, антикрихкість університету проявляється у його здатності не лише виживати в умовах потрясінь, а й посилювати власну інституційну спроможність. Антикрихкий університет у логіці Талеба є не просто адаптивною освітньою структурою, а складною еволюційною системою, що розвивається через невизначеність і кризові стани. Така модель відкриває нові горизонти для трансформації вищої освіти в умовах глобальних викликів цифрової епохи та посткризового відновлення.

В умовах війни та повоєнного відновлення, а також у межах моделі антикрихкого університету, змінюється не лише інституція освіти, а й роль викладача та студента — вони стають активними учасниками системи, що розвивається через невизначеність і виклики.

## Антикрихкість освіти починається там, де викладач перетворює кризу на ресурс розвитку

Постструктуралістська аналітика освіти свідчить, що викладач перестає бути лише носієм знань і переходить до ролі фасилітатора, тьютора та модератора освітнього процесу. Його ключові характеристики: 1) адаптивність і гнучкість — здатність швидко змінювати методи викладання (онлайн, змішане навчання, індивідуальні траєкторії); 2) цифрова компетентність — впевнене використання освітніх платформ, штучного інтелекту, цифрових інструментів управління навчанням; 3)

[10] Voronkova V., Nikitenko V., Azhazha M., Nestorenko T. Social and humanitarian dimensions of sustainable development in the age of digital transformations: from traditional approaches to innovative solutions (Соціальні та гуманітарні виміри сталого розвитку в епоху цифрових трансформацій: від традиційних підходів до інноваційних рішень)..Role of Science and Education in Sustainable Development: Conference Proceedings of 5th International Scientific Conference, the Academy of Silesia, 25-26.2.2026. С. 336-343ю Katowice, Poland. http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/be836cf224772d93adb7dfd8374fa19.pdf.

психологічна стійкість і емпатія — розуміння травматичного досвіду студентів, особливо в умовах війни; 4) інноваційність — впровадження проєктного, дослідницького та проблемно-орієнтованого навчання; 5) наставництво — підтримка студентів у формуванні індивідуальної вітньої та професійної траєкторії; 6) безперервний розвиток — постійне оновлення власних знань і компетентностей. Таким чином, викладач в антикрихкому університеті стає архітектором освітнього середовища, а не лише передавачем інформації[11].

Студент в умовах антикрихкого університету. Студент змінює свою роль із пасивного отримувача знань на активного співтворця освітнього процесу. Його ключові якості: 1) самостійність і відповідальність — здатність самостійно планувати навчання та приймати рішення; 2) адаптивність до невизначеності — уміння навчатися в умовах нестабільності та змін; 3) цифрова грамотність — ефективне використання цифрових ресурсів і платформ; 4) критичне мислення — здатність аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення; 5) проєктне мислення участь у реальних дослідницьких та практичних проєктах; 6) життєстійкість (resilience) і розвиток антикрихкості використання труднощів як можливостей для росту[12].

У моделі антикрихкого університету викладач і студент утворюють партнерську взаємодію, де: викладач створює умови для розвитку, студент активно формує власний освітній шлях, криза виступає не загрозою, а ресурсом розвитку. У результаті університет стає простором спільного навчання та використання можливостей росту. У моделі антикрихкого університету викладач і студент утворюють партнерську взаємодію, де викладач створює умови для розвитку, студент активно формує власний освітній шлях, а криза виступає не лише загрозою, але й потужним ресурсом особистісного, професійного та інтелектуального зростання. У результаті університет стає простором спільного навчання, співтворчості, взаємної підтримки та постійної трансформації, у якому кожен учасник освітнього процесу набуває нових компетентностей, здатності до адаптації та вміння діяти в умовах невизначеності.

---

[11] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Ажажа М. А. Філософія стійкості та антикрихкості суспільства в умовах турбулентності (на основі праць Нассіма Талеба) Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Internet Conference, February 5-6, 2026. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, C. 85-87. URL: http://www.wayscience.com/konferentsiya-7-5-6-lyutogo-2026/.

[12] Ніктенко В., Воронкова В., Кивлюк О.. Цифровий гуманізм як нова парадигма розвитку сучасних гуманітарних наук. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 22 (99). P. 81–90.doi https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-09.

Резилієнтний студент — це не пасивний споживач знань, а активний суб'єкт освітнього процесу, який здатний мислити критично, самостійно приймати рішення та адаптуватися до швидких змін сучасного світу. Такий студент формує індивідуальну освітню траєкторію, поєднуючи академічні знання з практичним досвідом, цифровими навичками та міждисциплінарним мисленням. Він готовий працювати в умовах ризику, нестабільності та інформаційних перевантажень, використовуючи кризові ситуації як можливість для розвитку нових компетентностей і самовдосконалення. Репрезентативний студент антикрихкого університету характеризується високим рівнем відповідальності, мобільності, інноваційності та готовності до безперервного навчання протягом життя. Він здатний не лише отримувати знання, але й генерувати нові ідеї, створювати проєкти, брати участь у наукових дослідженнях, соціальних ініціативах та процесах повоєнного відновлення суспільства.

Водночас резилієнтний викладач постає як інтелектуальний лідер, наставник і фасилітатор освітнього середовища, який не обмежується передачею інформації, а формує культуру мислення, діалогу та творчого пошуку. Він володіє високим рівнем цифрової культури, здатний інтегрувати сучасні технології, штучний інтелект та інноваційні педагогічні підходи у навчальний процес. Такий викладач демонструє відкритість до змін, академічну мобільність, емоційну стійкість та готовність працювати в умовах кризових трансформацій. Репрезентативний викладач антикрихкого університету створює середовище довіри, підтримки та інтелектуальної свободи, стимулює розвиток критичного мислення, творчості й самостійності студентів. Він виступає провідником цінностей гуманізму, академічної доброчесності та соціальної відповідальності, сприяючи формуванню нового покоління фахівців, здатних до інноваційного мислення та активної участі у відновленні держави[13].

Таким чином, резилієнтний студент і викладач антикрихкого університету є носіями нової освітньої культури, заснованої на гнучкості, співпраці, інноваційності та здатності перетворювати виклики на можливості розвитку. Саме така взаємодія забезпечує формування університету майбутнього, який у складних умовах війни та повоєнного від-

[13] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О. Кивлюк О. П. Штучний інтелект як драйвер прогнозування гуманітарних ризиків та управлінні кризовими ситуаціями. Штучний інтелект (ШІ) у прогнозуванні гуманітарних ризиків та управлінні кризами. «Чорнобиль: 40 років потому…»: матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 25 квітня 2026 року). / упор. В. Шпак; за загальною редакцією С. Табачнікова. Київ: ДП «Експрес-об'ява», 2026. С. 20-33. DOI: 10.51587/9786–1773-89414–2026-30.

новлення стає не лише центром освіти і науки, а й осередком суспільної стійкості, гуманістичних цінностей та інтелектуального відродження країни[14].

Цифрова метаморфоза соціальних інститутів засвідчує, що антикрихкий університет у процесі війни та повоєнного відновлення переживає глибокі метаморфози, які охоплюють його організаційну структуру, освітню модель, цінності, комунікації та роль у суспільстві. Ці трансформації не є лише реакцією на кризу, а стають механізмом якісного оновлення та переходу до нової парадигми розвитку. Антикрихкість проявляється в тому, що університет не повертається до попереднього стану після потрясінь, а формує нові форми функціонування, які роблять його сильнішим, більш гнучким і здатним до саморозвитку.

## Метаморфози університету в умовах війни і повоєнного відновлення

Першою метаморфозою є перехід від традиційного університету стабільності до університету динамічної адаптації. Якщо класична модель освіти була орієнтована на передбачуваність, ієрархічність і відносно незмінне освітнє середовище, то антикрихкий університет функціонує в умовах постійної невизначеності. Він навчається діяти у просторі ризиків, швидких змін і кризових викликів, трансформуючи нестабільність на ресурс інноваційного розвитку.

Другою важливою метаморфозою є цифрова трансформація університету. Війна прискорює перехід до цифрових платформ, дистанційного та змішаного навчання, автоматизації адміністративних процесів, використання штучного інтелекту та хмарних технологій. Університет поступово перетворюється із локальної інституції, прив'язаної до фізичного простору, на мережеву цифрову екосистему знань. Це змінює саму природу освітнього процесу, роблячи його більш мобільним, персоналізованим і відкритим[15].

---

[14] Пунченко О., Воронкова В., Нунченко Н. Ноосферно-інформцаійно- цифрова парадигма освіти як як синтез тардицій якості та динаміки інновацій. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 23(100). С.188-198. URL: http://humstudies.com.ua/article/view/335631/324515.

[15] Череп А. В., Воронкова В. Г., Череп О. Г. Синергія 5G та штучного інтелекту як драйвер розвитку smart-економіки нового покоління. Science and Practice: Synergy of Innovations in Multidisciplinary Dimensions: Proceedings of the 2st International Scientific and Professional Conference (Held in San Francisco, USA | April 2–4, 2026) / Compiled by: V. Shpak, Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. С.81-90. Available at: DOI: 10.51587/9798–9935-42805–2026-28/

Наступною метаморфозою є зміна ролі викладача та студента. Викладач перестає бути лише джерелом інформації і стає наставником, фасилітатором, модератором інтелектуального розвитку. Студент, своєю чергою, трансформується з пасивного отримувача знань у активного співтворця освітнього процесу, який здатний самостійно формувати освітню траєкторію, працювати з інформаційними потоками та генерувати нові ідеї. У центрі освіти опиняється не механічне засвоєння знань, а розвиток критичного мислення, творчості, адаптивності та здатності до самонавчання.

Суттєвою метаморфозою є також переосмислення соціальної місії університету. В умовах війни він перестає бути виключно освітнім простором і перетворюється на центр соціальної підтримки, гуманітарної взаємодії та формування громадянської відповідальності. Університет бере участь у волонтерських ініціативах, психологічній підтримці, науковому супроводі процесів відбудови країни, створенні інноваційних рішень для держави та суспільства. Таким чином, він стає осередком не лише знань, а й соціальної консолідації та національного відродження.

Ще однією метаморфозою є перехід від жорстких освітніх моделей до гнучких індивідуалізованих траєкторій навчання. Освіта перестає бути стандартизованою системою однакових програм і дедалі більше орієнтується на персоналізацію, міждисциплінарність та компетентнісний підхід. Університет майбутнього формує здатність людини навчатися протягом життя, швидко перекваліфіковуватися та адаптуватися до нових професійних реалій цифрового суспільства.

Отже, антикрихкий університет переживає метаморфози, які трансформують його з традиційної освітньої інституції у гнучку інноваційну екосистему, здатну розвиватися через кризу, невизначеність і глобальні виклики. Саме ці зміни забезпечують формування нової моделі освіти, орієнтованої на стійкий розвиток, цифрову трансформацію, гуманістичні цінності та активну участь у повоєнному відновленні суспільства.

Концепція антикрихкого університету в умовах війни та повоєнного відновлення України формує нову парадигму розвитку освіти, у межах якої університет перестає бути лише інституцією передачі знань і перетворюється на стратегічний центр суспільної трансформації, інновацій, цифровізації та відновлення людського капіталу. Війна стала каталізатором глибоких структурних змін у системі вищої освіти, оголивши слабкі сторони традиційної моделі університету, що була зорієнтована переважно на стабільність, бюрократичність та інерційність управління. У сучасних

умовах така модель уже не здатна забезпечити ефективне функціонування освітньої системи, оскільки суспільство перебуває у стані постійної турбулентності, ризиків і невизначеності[16].

Антикрихкий університет демонструє принципово інший підхід до розвитку, відповідно до якого криза розглядається не лише як загроза, але й як джерело оновлення, інституційного навчання та формування нових можливостей. Саме тому ключовою характеристикою сучасного університету стає здатність швидко адаптуватися до змін, трансформувати освітні моделі, інтегрувати цифрові технології та формувати нові компетентності, необхідні для функціонування держави у воєнний і післявоєнний періоди.

## Освіта, яка навчається на хаосі, стає сильнішою за стабільність

Доведено, що антикрихкість університету проявляється у кількох взаємопов'язаних вимірах: організаційному, цифровому, соціальному, гуманітарному та інноваційному. Організаційна антикрихкість пов'язана із децентралізацією управління, розвитком автономії університетів, гнучкістю прийняття рішень та здатністю функціонувати в умовах ризиків. Цифрова антикрихкість забезпечується через створення цифрових освітніх платформ, використання штучного інтелекту, кіберзахист освітнього середовища та розвиток мережевих форм навчання. Соціальна антикрихкість проявляється у здатності університету підтримувати студентів і викладачів, інтегрувати внутрішньо переміщених осіб, сприяти психологічній стабілізації суспільства та формуванню культури солідарності.

Особливого значення набуває трансформація ролі викладача і студента. Викладач антикрихкого університету стає не лише транслятором знань, а наставником, фасилітатором та провідником цифрової культури й гуманістичних цінностей. Студент, у свою чергу, перетворюється на активного учасника освітнього процесу, здатного до самоорганізації, критичного мислення, інноваційної діяльності та безперервного навчання.

[16] Ажажа М. А., Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Венгер О. М. Цифрова трансформація публічного управління як парадигма повоєнного відновлення України. Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference (Held in Los Angeles, California, USA | March 3–5, 2026) / Compiled by: V. Shpak,Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. C.285-298. DOI: 10.51587/9798–9917-51988–2026-26-285-2976.

Така взаємодія формує новий тип академічної культури, заснований на партнерстві, співтворчості та адаптивності[17].

Встановлено, що повоєнне відновлення України неможливе без модернізації системи вищої освіти та формування університетів нового покоління, здатних забезпечити підготовку фахівців для цифрової економіки, промислової модернізації, державного управління, оборонного сектору та інноваційної інфраструктури. Антикрихкий університет стає не лише освітнім, але й соціально-економічним інститутом, який бере участь у відновленні держави, розвитку науки, підтримці регіонів та формуванні національної стійкості.

Таким чином, концепція антикрихкого університету є стратегічною моделлю розвитку української освіти в умовах війни та повоєнної реконструкції. Її реалізація сприятиме формуванню конкурентоспроможної, цифрово орієнтованої, гуманістичної та інноваційної системи освіти, здатної забезпечити довгострокову стійкість держави та інтеграцію України у глобальний освітній і науковий простір.

Для формування антикрихких університетів в Україні доцільно реалізувати комплекс стратегічних, організаційних, цифрових та гуманітарних заходів.

Передусім необхідно створити національну стратегію розвитку антикрихкої вищої освіти, яка повинна враховувати виклики війни, процеси цифрової трансформації та потреби повоєнного відновлення. Така стратегія має передбачати формування гнучких моделей управління університетами, посилення їх автономії та розвиток кризового менеджменту в освітній сфері.

Важливим напрямом є масштабна цифровізація університетів. Необхідно забезпечити розвиток єдиної цифрової освітньої інфраструктури, інтеграцію хмарних технологій, платформ дистанційного навчання, систем кібербезпеки та інструментів штучного інтелекту. Особливої уваги потребує створення резервних цифрових систем, які дозволять забезпечити безперервність навчального процесу навіть у разі руйнування фізичної інфраструктури.

Доцільним є формування мережевої моделі університету, за якої заклади вищої освіти співпрацюватимуть між собою, обмінюватимуться освітніми ресурсами, викладачами, цифровими платформами та науковими

[17] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Кивлюк О. П. Ноосферне право та ноосферна етика у філософському дискурсі сучасності. Educational discourse: collection of scientific papers / Chief Editor O. P. Kyvliuk,D. B. Svyrydenko — Kyiv: LLC"Scientific Information Agency"Science-technologies-information", 2025.Volume 54(6-61-2).C 7-20. DOI 10.33930/ed.2019.5007.54(5-6)-1.

розробками. Це дозволить знизити ризики ізоляції окремих університетів та посилити їхню адаптивність у кризових умовах[18].

Для України надзвичайно важливо модернізувати зміст освіти відповідно до потреб повоєнного відновлення. Освітні програми мають бути орієнтовані на розвиток цифрових компетентностей, інноваційного мислення, проєктної діяльності, підприємництва, психологічної стійкості та міждисциплінарних навичок. Необхідно активно впроваджувати практико-орієнтоване навчання, дуальну освіту та партнерство університетів із бізнесом, державними структурами та міжнародними організаціями.

Особливу увагу слід приділити підтримці викладачів і студентів. Потрібно створювати програми психологічної допомоги, професійного розвитку, цифрового навчання викладачів, академічної мобільності та соціальної інтеграції студентської молоді. Важливим завданням є також повернення українських науковців і студентів із-за кордону через створення конкурентних умов для навчання та наукової діяльності в Україні.

Необхідно розвивати університети як центри регіонального розвитку та післявоєнної реконструкції. Університети повинні брати участь у створенні інноваційних кластерів, технологічних парків, дослідницьких центрів, програм відновлення громад та розвитку людського капіталу. Саме через університети можуть формуватися нові моделі економічного розвитку, цифрової індустрії та соціальної модернізації країни.

Важливо також посилювати міжнародну інтеграцію українських університетів шляхом участі у європейських освітніх і наукових програмах, розвитку подвійних дипломів, спільних досліджень та академічних партнерств. Це сприятиме підвищенню конкурентоспроможності української освіти та прискорить інтеграцію України до європейського освітнього простору. Отже, практична реалізація концепції антикрихкого університету в Україні має стати одним із ключових напрямів державної політики у сфері освіти та повоєнного відновлення. Саме університети нового покоління здатні забезпечити формування інтелектуального потенціалу нації, розвиток інноваційної економіки

[18] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О.. Штучний інтелект у перспективі інноваційної філософії технологій: синтез прогресу, етики та цифрової гуманітарної стійкості. Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference (Held in Los Angeles, California, USA | March 3–5, 2026) / Compiled by: V. Shpak, Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. C.130-144. DOI: 10.51587/9798–9917-51988–2026-26-130-143.

та стійкість українського суспільства в умовах глобальних викликів XXI століття[19].

Антикрихкий університет в умовах війни та повоєнного відновлення постає новою парадигмою розвитку вищої освіти України, у межах якої університетська система не лише адаптується до кризових викликів, а й використовує їх як джерело структурного оновлення, інновацій та формування нової якості освітнього середовища. Війна продемонструвала, що традиційна модель університету, побудована на принципах стабільності, передбачуваності та жорсткої організаційної ієрархії, виявилася недостатньо ефективною в умовах глобальної невизначеності, інформаційних загроз, руйнування інфраструктури та масових соціальних трансформацій. Саме тому сучасний університет повинен переходити від логіки простого «виживання» до логіки антикрихкості, коли криза стає каталізатором інституційного та інтелектуального розвитку.

Дослідження сутності антикрихкого університету дає можливість стверджувати, що його ключовими характеристиками є адаптивність, цифрова мобільність, мережева структура управління, гнучкість освітніх моделей, міждисциплінарність, інноваційність та здатність до швидкого самовідновлення. Університет нового типу функціонує як відкрита динамічна екосистема знань, що здатна ефективно реагувати на ризики, трансформувати внутрішні процеси відповідно до зовнішніх викликів і формувати нові компетентності, необхідні для відбудови держави.

Встановлено, що війна стала потужним чинником прискорення цифрової трансформації освіти. Університети України були змушені у надзвичайно короткі терміни впроваджувати дистанційні технології, цифрові платформи, системи онлайн-комунікації, хмарні сервіси та інструменти штучного інтелекту. Унаслідок цього сформувалися нові моделі організації освітнього процесу, які поєднують гнучкість, мобільність та персоналізацію навчання. Цифровізація перестала бути лише інструментом модернізації та перетворилася на необхідну умову забезпечення безперервності освіти й академічної стійкості.

Важливим результатом є також переосмислення ролі викладача і студента в антикрихкому університеті. Викладач поступово трансформується

[19] Метеленко Н. Г., Воронкова В.Г, Оглобліна В. О. Синергія штучного інтелекту, інтернету речей та хмарних технологій як нова модель управління бізнес-процесами. Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference (Held in Los Angeles, California, USA | March 3–5, 2026) / Compiled by: V. Shpak, Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. C.187-200. DOI: 10.51587/9798–9917-51988–2026-26-200-212.

з транслятора знань у наставника, фасилітатора та організатора інтелектуального середовища, який забезпечує підтримку, розвиток критичного мислення та формування адаптивних компетентностей. Студент, своєю чергою, стає активним суб'єктом освітнього процесу, здатним самостійно формувати освітню траєкторію, працювати в умовах невизначеності та брати участь у створенні інноваційних рішень для суспільства. Таким чином, освітній процес набуває характеру партнерської взаємодії та співтворчості[20].

Доведено, що антикрихкий університет виконує не лише освітню та наукову функції, а й важливу соціально-гуманітарну місію. В умовах війни університети стали центрами соціальної підтримки, волонтерської діяльності, психологічної допомоги, громадянської консолідації та формування національної стійкості. У повоєнний період їх роль ще більше посилиться, оскільки саме система вищої освіти буде формувати людський капітал для економіки відновлення, інноваційного розвитку, цифрової трансформації держави та інтеграції України у глобальний освітній і науковий простір.

Отже, антикрихкий університет є стратегічною моделлю розвитку української освіти майбутнього, яка поєднує цифрову трансформацію, гуманістичні цінності, інституційну гнучкість, інноваційність та здатність до розвитку через кризу. Саме така модель здатна забезпечити конкурентоспроможність української вищої освіти, формування інтелектуального потенціалу держави та успішне повоєнне відновлення України. Перехід від антикрихкості до сталості в логіці ідей Насіма Ніколаса Талеба можна розглядати як еволюцію від здатності системи зміцнюватися через хаос і шоки — до здатності системи зберігати довготривалу рівновагу, відтворюваність і життєздатність без руйнівного виснаження ресурсів.

Антикрихкість у Талеба означає, що система не лише витримує невизначеність, а й використовує її як джерело розвитку. Війни, кризи, економічні потрясіння, технологічні злами стають механізмами навчання та адаптації. Проте така модель не може бути єдиною основою розвитку суспільства, оскільки постійна залежність від шоків як рушія прогресу створює ризик виснаження соціальних, економічних і людських ресурсів.

---

[20] Череп А. В., Воронкова В. Г., Череп О. Г. Штучний інтелект як драйвер цифрової трансформації підприємств. Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference (Held in Los Angeles, California, USA | March 3–5, 2026) / Compiled by: V. Shpak, Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. С.200-213. DOI: 10.51587/9798–9917-51988–2026-26-200-212.

Саме тут виникає потреба переходу до сталості як вищого рівня організації системи.

Сталий розвиток у цьому контексті означає не просто стабільність, а здатність системи: зберігати функціональну рівновагу в умовах змін; відновлювати ресурси швидше, ніж вони споживаються; мінімізувати руйнівні наслідки криз; інтегрувати інновації без порушення базової цілісності; забезпечувати довготривалу соціальну, економічну та екологічну збалансованість.

Філософський перехід від антикрихкості до сталості можна описати як зміну логіки розвитку: від розвитку через кризу — до розвитку через баланс; від реактивної адаптації — до проактивного управління складністю; від «виживання і зміцнення через шок» — до «передбачення і запобігання руйнівним процесам»; від надмірної турбулентності — до керованої динаміки; від короткострокових вигод — до довгострокової життєздатності систем. У цій логіці антикрихкість виступає як етап формування адаптивності, тоді як сталість — як етап її інституціоналізації. Якщо антикрихка система навчається на помилках і кризах, то стала система прагне зменшити ймовірність критичних помилок через превентивне управління, планування та етичну відповідальність[21].

Особливої актуальності цей перехід набуває в умовах війни та повоєнного відновлення України. У кризовий період суспільство природно формує антикрихкі механізми: швидку мобілізацію ресурсів, горизонтальні мережі взаємодії, цифрові сервіси, гнучкі управлінські структури. Однак стратегічна мета післякризового етапу полягає у переході до сталості, яка забезпечує: інституційну стабільність держави; відновлення та захист людського капіталу; екологічно збалансовану економіку; соціальну довіру та згуртованість; передбачуваний і безпечний розвиток[22].

У сфері освіти цей перехід означає трансформацію від «освіти в режимі виживання» до сталих освітніх екосистем: від реактивного навчання під час криз — до довгострокового планування освітніх траєкторій; від фрагментарності — до системності та безперервності освіти; від тимчасових рішень — до інституційної стійкості університетів; від адаптації до шо-

[21] Voronkova V. Nikitenko V. Synergy between artificial intelligence and digital humanism for humanitarian security: sustainable post-war development and recovery in Ukraine. University sciences. International Interdisciplinary Scientific Journal pp. 88-102. DOI: 10.51587/3068–3580/US-2025-12-2.

[22] Voronkova V., Nikitenko V., Azhazha,M. Nestorenko. T. Social and humanitarian dimensions of sustainable development in the age of digital transformations: from traditional approaches to innovative solutions. Role of Science and Education in Sustainable Development: Conference Proceedings of 5 th International Scientific Conference, the Academy of Silesia, 25-26.2.2026. Katowice, Poland DOI: 10.54264/M059 сч. 336-343.

ків — до формування культури сталого розвитку знань і компетентностей. Антикрихкий університет формується в умовах невизначеності й хаосу, тоді як сталий університет здатний не лише витримувати ці умови, а й мінімізувати їх руйнівний вплив, забезпечуючи безперервність навчання, розвитку та інновацій. У цифровій економіці сталість проявляється як: відповідальна цифровізація; енергетична та ресурсна ефективність технологій; кіберстійкість інфраструктури; етичне використання штучного інтелекту; баланс між автоматизацією та зайнятістю людей; довгострокове планування цифрових трансформацій.

Таким чином, перехід від антикрихкості до сталості в концептуальній логіці Талеба можна визначити як еволюцію від здатності системи зміцнюватися через хаос — до здатності підтримувати збалансований, відповідальний і довготривалий розвиток без необхідності постійних кризових стимулів. Антикрихкість є основою адаптації до нестабільного світу, тоді як сталість є вищим рівнем організації, де розвиток стає керованим, етичним і гармонійним у довгостроковій перспективі. Сучасна освіта переживає фундаментальну зміну власної онтології, методології та ціннісної архітектоніки.

У добу глобальної нестабільності, воєнних конфліктів, технологічних революцій, цифрової турбулентності, криз і невизначеності традиційна модель освіти, зорієнтована переважно на стабільність, стандартизацію та лінійність розвитку, виявляється недостатньою для формування людини майбутнього. Саме тому концепція (теорія, парадигма) антикрихкості постає не лише як інноваційний теоретичний конструкт, а як нова філософсько-освітня парадигма, що здатна забезпечити розвиток системи через виклики, хаос, ризики та непередбачуваність.

Антикрихкість у філософії освіти означає здатність освітньої системи не просто витримувати кризи чи адаптуватися до них, а трансформувати кризовий досвід у джерело розвитку, оновлення та самопосилення. У цьому контексті освіта перестає бути закритою інституційною структурою і набуває рис динамічної, відкритої, нелінійної та самоорганізованої системи, здатної до постійного самотворення. Антикрихкість формує нову культуру взаємодії, де помилки, невизначеність і складність розглядаються не як загроза, а як ресурс для інтелектуального та духовного зростання.

Філософія антикрихкості в освіті тісно пов'язана із синергійною методологією, оскільки саме синергія дозволяє осмислити процеси самоорганізації, коеволюції та виникнення нових якостей у складних соціокультурних системах. Синергійний трансформаційний потенціал освіти проявляється у здатності інтегрувати різні знання, цифрові технології,

гуманістичні цінності, міждисциплінарні підходи та колективний інтелект для формування нових моделей навчання і соціальної взаємодії. Освітній простір перетворюється на екосистему відкритих можливостей, де взаємодія людини, технологій, культури й суспільства створює ефект емерджентності — виникнення нових форм мислення, творчості та інноваційності[23].

Актуальність антикрихкої парадигми особливо посилюється в умовах війни та повоєнного відновлення України, коли освіта виконує не лише функцію передачі знань, а й стає механізмом соціальної стійкості, культурного збереження, психологічної підтримки та національної консолідації. У таких умовах антикрихкість набуває екзистенційного виміру, оскільки дозволяє людині формувати здатність до смислотворення, моральної відповідальності та творчого переосмислення власного досвіду. Освіта стає простором народження нової суб'єктності — активної, рефлексивної, креативної та здатної діяти в умовах невизначеності.

Концептуалізація антикрихкості в освіті також засвідчує перехід від парадигми контролю до парадигми довіри, від жорстких освітніх моделей — до гнучких індивідуалізованих траєкторій розвитку, від репродуктивного навчання — до творчого й дослідницького мислення. У центрі такої моделі перебуває людина як носій креативного потенціалу, цифрової культури та духовної автономії. Саме тому антикрихкість стає філософією розвитку людського капіталу, інтелектуальної свободи та інноваційної цивілізації майбутнього.

Отже, антикрихкість як нова парадигма освіти репрезентує глибоку трансформацію сучасної освітньої свідомості. Вона формує новий тип освітньої культури, здатної не лише реагувати на глобальні виклики, а й продукувати нові можливості розвитку через кризу, невизначеність і складність. Синергійний характер цієї парадигми відкриває перспективи для створення інноваційної, гуманістичної та життєздатної системи освіти, яка стає ключовим чинником формування антикрихкого суспільства майбутнього.

[23] Ажажа М. А., Дашков А. О., Цикін Д. С. Нормативно-правові засади формування державної політики у сфері інклюзивної освіти. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2025. No 4. DOI: http://doi.org/10.32702/2307–2156.2025.4.9.

Василь Крижко 0000−0002-7144–7892
Тетяна Новосела 0009–0009-0469–9246

# ВІЙНА, ФЕНОМЕН СТАЛЕВОГО ДИКОБРАЗА ТА EDUCATION FOR VICTORY

*— Як ви думаєте, Швейку, війна ще довго триватиме?*
*П'ятнадцять років, — відповів Швейк. — Справа ясна.*
*Адже коли вже була Тридцятирічна війна, то тепер,*
*ми наполовину розумніші, а тридцять поділити*
*на два — буде п'ятнадцять.*

***Ярослав Гашек***

Вже п'ятий рік Україну поглинає полум'я та жахіття війни. Велика українська енциклопедія визначає категорію «війна» як:

1. Соціально-політичне явище, крайня форма розв'язання соціально-політичних, ідеологічних, економічних, територіальних, етнонаціональних, релігійних чи інших суперечностей між державами, народами, націями, урядами, спільнотами або воєнізованими групами, що відбувається за допомогою організованої збройної боротьби.

2. Переносно — стан ворожнечі та відкритого протистояння між ким-небудь, крайнє загострення конфлікту в певній суспільній сфері (наприклад, інформаційна війна, торговельна війна, війна пам'ятей).

Давньокитайський філософ Сунь Цзи у трактаті «Мистецтво війни» зазначає: «Без усвідомлення того, що війна для країни — надзвичайно важлива справа, що вона — основа життя і смерті для її населення, а для держави — шлях виживання чи загибелі, годі дати собі раду»[1].

Відомий британський історик і соціальний філософ Арнольд Тойнбі доречно вважав, що війна — це «вада політики», певний неприродний стан, в якому опиняються народи з вини бездарних та аморальних володарів[2].

Війна — це збройне зіткнення між двома незалежними політичними одиницями з використанням організованої військової сили з метою проведення державної політики. Війна є не що інше, ***як продовження державної політики іншими засобами*** (цей термін наразі активно експлуатується

[1] Сунь Цзи. Мистецтво війни /пер. В. М. Верховня. Харків: Фоліо, 2023. 126 с.
[2] Toynbee A. J. A Study of History. Edition HC Book: Oxford University Press, 1957. 863 p., p. 566

агресором) Війна, — зазначав прусський військовий теоретик та історик Карл фон Клаузевіц, — це акт насильства, який має на меті змусити противника виконати нашу волю. У заголовку одного з параграфів своєї праці він наводить й інше визначення війни: «Війна — це акт людських відносин». І далі: «Війна… належить до сфери суспільного життя. Війна є зіткненням великих інтересів, яке розв'язується кровопролиттям, і тільки цим вона відрізняється від інших суспільних конфліктів»[3].

Військові цілі, перш за все, мають своїм об'єктом збройні сили, територію і волю противника. Політичні цілі, з яких народжується війна, визначаються урядом. Політична мета війни, а не військова (позбавити противника можливості чинити опір) висунута на перший план. І мета ця полягає в нав'язуванні противнику своєї волі. Досягнення ж цієї мети лежить в області насильства[4].

Професор Мічиганського університету Леслі Уайт: «Війни є боротьбою між соціальними організмами, що називаються націями, за виживання, придбання і використання ресурсів землі, за родючі поля і т. п.»[5].

Філософ Володимир Турчиновський вважає, що Російська імперія лікує себе війнами[6].

Відповідно, штучний інтелект визначає, що війна — це крайня форма розв'язання конфліктів між державами, народами чи групами, що супроводжується масштабною збройною боротьбою, насильством, руйнуваннями та загибеллю людей. Це продовження політики іншими, насильницькими засобами, яка зачіпає всі сфери життя суспільства та переходить до застосування військової сили.

Людські втрати у війнах жахливі.

В першій світовій війні 1914–1918 років загинуло 579 000 українських військовослужбовців під прапором російської та австро-угорської армій. Загальні втрати, включаючи загиблих військових, цивільних, поранених та зниклих безвісти, за оцінками, досягають до 1,5 млн українців.

Під час Голодомору 1932–1933 років в Україні загинуло щонайменше 3,9 мільйона людей.

На полях Другої світової війни 1941–1945 років загинуло до 4 млн українців у статусі військових Червоної армії. Загальні втрати населення

[3] Карл фон Клаузевіц. Про війну. Фоліо. 2026. 752 с

[4] Карл фон Клаузевіц. Найважливіші принципи ведення війни.Антологія мудрості. 2023. 384.с.

[5] The Science of Culture. A study of man and civilization.By Leslie A. White GROVE PRESS, INC. New York. 1949. 435 p.

[6] Володимир Турчиновський. Вісім уроків війни для українців. https://nv.ua/opinion/vosem-urokov-voyny-dlya-ukrainy-chto-ubivaet-bolshe-vsego-novosti-ukrainy-50250345.html.

України становлять від 8 до понад 13,5 млн осіб (з урахуванням депортованих, емігрантів та смертності від хвороб).

Сучасні втрати порахуємо та будемо оплакувати після перемоги. Скористаємося метафорою: людські ресурси — це дрова війни. Влада кидає їх до печі, щоб партнери бачили густий дим і вірили, що ми ще існуємо, боремося.

Наш противник, агресор — Російська Федерація, у якій панує ідеологія рашизму. Раши́зм — термін, який використовується науковцями, політиками і публіцистами для позначення політичної ідеології та соціальної практики владного режиму Росії кінця XX — початку XXI століття, що базується на ідеях «особливої цивілізаційної місії» росіян, «старшості братнього народу», нетерпимості до елементів культури інших народів; на тоталітаризмі й імперіалізмі радянського типу, використанні російського православ'я як моральної доктрини, на геополітичних інструментах впливу, насамперед енергоносіях для європейських країн, військовій силі, стосовно країн, що входять до сфери впливу Російської Федерації.

«Наріжний камінь путінської філософії й теології — необхідність стерти Україну з географічної мапи й підкорити її Росії», — зазначав Ентоні Джон Блінкен — державний секретар США 2021–2025 роки[7]. Це і є сучасний невідступний синдром «карфенізації», про який говорить професор С. Клепко.

Цікавими є думки видатних філософів та політиків щодо війни.

Німецький філософ Георг Гегель «оптимістичний» в оцінках війни: «Народи виходять із війн не тільки зміцнілими завдяки зовнішнім війнам нації, всередині яких діють нездоланні протиріччя, але й отримують внутрішній спокій». Він малює образ війни таким чином: «війна — це вітер, а держава — озеро, і якщо вітру немає, вода застоюється і озеро перетворюється на болото»[8].

1869 року військовий теоретик та педагог Генріх Леєр підкреслив сприятливий вплив війни на народи: «…війна стає потужним інструментом у справі поліпшення внутрішнього, морального та матеріального життя народів»[9].

Фрідріх Ніцше бачив у війні корисну місію для сплячої Європи: «Таке високорозвинене і тому неминуче мляве людство, як сучасне

---

[7] Боб Вудворд. Війна. Пер. З англ. О. Стукала. — Рівне: Видавець Тетяна Кідрус, 2025. 464 с.

[8] Основи філософії права, або Природнє право і державознавство / Пер. з нім. Р. Осадчука та М. Кушніра. К.: Юніверс, 2000. 336 с.

[9] Основи сучасних політичних і правових знань: Навчальний посібник. / Цюрупа М. В.,. — К.: Вадекс, 2020. — 274 с. С.70.

європейське людство, потребує не тільки війну взагалі, але навіть у найбільшій і найжахливішій війні — тобто в тимчасовому поверненні до варварства, — щоб не втратити через засоби до культури самої своєї культури і життя»[10].

Філософ і письменник О. Герцен писав: «Ми не раді війні, нам огидні різного роду вбивства — оптом і в розбивку… Війна — це страта гуртом, це докорінна руйнація»[11].

Мудрий письменник і журналіст Джордж Орвелл у культовому романі-антиутопії «1984» шокує своєю саркастичною оцінкою війни. «Неважливо, чи йде війна насправді, і, оскільки рішучої перемоги бути не може, неважливо, добре йдуть справи на фронті чи погано. Потрібно одне: перебувати в стані війни…Таким чином, війна, якщо підходити до неї з мірками минулих воєн, — шахрайство…Сутність війни — знищення не тільки людських життів, але й плодів людської праці… Якби машину цілеспрямовано використовували для цієї мети, то через кілька поколінь було б покінчено і з голодом, і з виснажливою працею, і з брудом, і з неписьменністю, і з хворобами. Але так само ясно було і те, що загальне зростання добробуту загрожує ієрархічному суспільству загибеллю, а в якомусь сенсі і є вже його загибеллю. Бо якщо забезпеченістю і дозвіллям зможуть насолоджуватися всі, то величезна маса людей, отупілих від бідності, стане грамотною і навчиться думати самостійно; після чого ці люди рано чи пізно зрозуміють, що привілейована меншість не виконує ніякої функції, і викинуть її».

Український кінорежисер і письменник Олександр Довженко у своїх щоденниках: «Якою б не була страхітливо руйнівна війна, яким би брудним ураганом не пройшлась вона по Україні, її величезне позитивне значення для історії українського народу безперечне. У цій пожежі, хаосі й крові злились воєдино всі українські землі[12].

Карл фон Клаузевіц наголошував, що війна повинна бути національною в тому сенсі, що її метою має бути просування інтересів національної держави і що всі зусилля нації повинні бути мобілізовані на службу військової мети. Державний діяч, який бачить, що війна неминуча, і не може наважитися завдати удару першим, винен у злочині проти своєї країни»,

Важливо, щоб досвід подолання зла та перемоги над драконом не став досвідом перетворення на дракона. Останньою спокусою зла, що

[10] Ніцше Ф. Людське, надто людське: Книга для вільних умів. Львів: Астролябія, 2012. 408 с., с. 450
[11] Тарахан Віктор. Тарас Шевченко і Олександр Герцен. «Кримська Світлиця» №36 за 05.09.2014. http://svitlytsia.crimea.ua/?section=article&artID=13900.
[12] О. Довженко. Щоденник. 8/IV 1944.

програв, є спокуса стати «добрим» драконом. Війна відкрила потужний пласт моральних дослідів[13].

Володимир Савчук посилається на думку, що війна посилила «градус невизначеності» в самій Україні та в усьому її оточенні. І це дало можливість зрозуміти, наскільки крихкими і безімунітетними щодо драматичних змін реальності є наші соціальні та педагогічні платформи, і водночас, які нові можливості відкриваються для освіти і педагогічної науки в цілому[14].

Наводимо цікаві думки людини «з окопів» — Валерія Маркуса (головний сержант 47 ОМБ «Маґура»): «Перемога — це один із головних механізмів виживання: підсвідомість уміло обманює свідомість. Вирізає з картини світу неприємні, але важливі деталі, які заважають нам функціонувати, залишаючи лише те, із чим вдасться заснути.

Війна закінчиться. І тоді нам доведеться жити разом — із тими, хто воював, хто волонтерив, хто просто виживав. І якщо ми дозволимо собі остаточно осліпнути, ми не зможемо збудувати нову державу.

Ми не повинні дозволити підсвідомості перетворити нас на спрощених людей у спрощеній реальності. Бо перемога потребує не лише сили зброї, а й сили співчуття. Тільки разом ми зможемо винести тягар цієї війни.

Перемога, це не лише про те, кого ми переможемо. А про те, ким ми залишимось»[15].

Аристотель (384–322 рр. до.н.е.) був першим, хто використав словосполучення «справедлива війна».

Теорія справедливої війни знаходиться між двома вогнями, між двома радикальними позиціями: пацифізмом і мілітаризмом. Прихильники справедливої війни вважають, що війна неприємна і небажана, але можлива, і за певних обставин її треба вести. Пацифісти неправильно порівнюють негативні наслідки своїх рішень. Прийде якийсь окупант і що тоді? Прийняти його, якщо ти є пацифіст? Ні! Ті нещастя, які він принесе з собою, перевищують все інше. Німецький філософ-екзистенціаліст Карл Ясперс вигадав таку категорію: «прикордонна ситуація». Так він назвав моменти глибоких потрясінь, що переживає людина (страх, біль, гостре почуття провини, смерть). Одна з поширених оцінок війни згідно з цією теорією полягає в тому, що війна виправдана лише якщо: 1) її ведуть з

---

[13] Карл фон Клаузевіц. Найважливіші принципи ведення війни.Антологія мудрості. 2023. 384.с.

[14] Савчук В. Менеджмент в умовах невизначеності. Business Intelligence для ТОПів. К.: Лабора торія, 2024.544 с.

[15] Валерій Маркус. Перемога, це не лише про те, кого ми переможемо. https://opinions.glavred.net/pobeda-eto-ne-tolko-o-tom-kogo-my-pobedim-10694516.html.

метою самозахисту держави або народу; 2) її ведуть з метою покласти край грубим порушенням прав людини.

Словенський філософ Славой Жижек у своїй доповіді «Ми невідворотно наближаємося до кінця світу» на конференції «Європа-2057» 8 квітня 2026 року в Римі висловив апокаліптичний прогноз «нашої» війни: «…сьогодні Україна стоїть перед вибором не між спокійним, розміреним життям, сповненим дрібних радощів, і ризиком, який цілком може закінчитися катастрофою. Вона стоїть перед нав'язаним вибором: життя чи свобода?

І цей вибір має додатковий нюанс: обидва варіанти мають на увазі смерть»[16].

Давньогрецький софіст Платон Трасимах казав: «Я проголошую, що справедливість — не що інше, як інтерес сильнішого».

Будьмо уважні: коли Росія заявляє в публічному просторі, що вона прагне миру в Україні, то насправді це означає придушення супротиву та повного підкорення і капітуляції.

Варті осмислення і серйозної рефлексії заяви наших політиків до країн — партнерів на кшталт: «Ми готові до угоди, яка принесе нам справедливий (достойний, реальний) мир. Без пояснень, що таке ці мири. Дайте нам перемир'я, натисніть на Росію».

Стосовно оцінки реальної ситуації: Генеральна Асамблея ООН ухвалила 7 березня 2022 року резолюцію ES-11/1 «Агресія проти України», за якою 141 країна світу засудили неспровоковану агресію Російської федерації проти України.

Відповідно до «Тлумачного словника російської мови» С. Ожегова перемога визначається як «успіх у битві, війні за повної поразки противника». Слово victory означає успіх, досягнення переваги у будь-якій боротьбі чи змаганні, і є результатом подолання опору, ворога чи перешкод.

В Oxford English Dictionary поняття victory визначено як «досягнення переваги над ворогом або суперником у битві, грі чи іншому змаганні», «ураження ворога або суперника в битві, грі або іншому змаганні».

В англійській мові метафора перемоги часто пов'язана з поняттям досягнення чи успіху. Наприклад, вираз to achieve victory — «досягти перемоги» підкреслює не лише сам факт перемоги, а й довгий процес, що веде до цього результату. Також популярні висловлювання, схожі на to win the battle «виграти битву», де акцент робиться на кінцевому успіху.

[16] «Ми неминуче наближаємося до кінця світу» — ключові тези виступу Славоя Жижека на конференції «Європа-2057». *Westculture*. URL: http://www.westculture.com.ua/news/Slovenia/society/slaiusoa.

Президент України В. Зеленський проголошує, що до перемоги відноситься наше виживання.

Мотиваторами перемоги виступають новітні фразеологізми: рашизм, орки, бавовна, хлопки, мопеди, двохсотий, трьохсотий, СЗЧ, бусифікація, «іти за кораблем», тік-ток війська, бандеромобіль, на болотах…

Війна з Росією набула новітньої форми — вона роботизована.«Коли вмирає робот, вам не треба писати листа його матері» — так про переваги роботизації поля бою пише американський військовий експерт Пітер Воррен Сінгер[17].

Віддаємо належну повагу ініціативі професорки Алли Киридон у виданні серійного енциклопедичного випуску «Російсько-українська війна». Ці вчасні меморіальні матеріали будуть слугувати серйозною джерельною базою дослідження цього періоду у майбутньому.

Реалії сьогодення змушують нас погодитися з думкою прем'єр-міністра Франції першої чверті XX ст. Жоржа Клемансо «Війна — це серія катастроф, що ведуть до перемоги. Набагато легше виграти війну, ніж мир».

Український політик Григорій Ващенко ще у 1957 році передбачав небезпеку половинчатості керівних та організаційних дій з відбудови України: «Може статися так, що вороги будуть переможені, а коли прийде справа до мирного будівництва на Україні, наш народ виявить повну непідготовленість, і це кінець-кінцем може призвести до того, що нами знову опанують якісь спритні чужинці»[18].

Ми транслюємо майбутнім менеджерам освіти ідею «*Build Back Better*» — «Відбудувати краще, ніж було» у контексті відновлення України після воєнних руйнувань. Будувати, створювати так, щоб зменшити втрати у випадку нової катастрофи. Це теми практичних занять орієнтованих на розвиток прогностичних компетентностей де генеруються різноманітні, полярні варіанти. Вони проводяться у деліберативному форматі, який передбачає особистісні позиції: *Open eyes* — відкрий очі та *Open your mind* — відкрий розум.

01.11.2025 року начальник Головного управління розвідки Міністерства оборони України Кирило Буданов заявив, що Україна не може розраховувати на абсолютно мирне, беззагрозливе життя у найближчі роки. За словами очільника ГУР, країна має бути готова до відсічі — у тому числі й збройної — у будь-який момент. Він згадав стратегію, відому в Європі під назвою «сталевий дикобраз» і підкреслив, що різні терміни — від

[17] Singer P.W. Wired for War. The Robotics Revolution and 21st Century Conflict. Penguin, 2009.

[18] Ващенко, Г. Проєкт освіти в самостійній Україні. Національний Комітет СУМ (Vashchenko, H. Proiekt osvity v samostiinii Ukraini. Nakladom Natsionalnoho Komitetu SUM, Miukhen. 1957. 48 s.).

«ізраїлізації» до «дикого їжака» — мають другорядне значення, якщо за ними не стоять конкретні дії. Нагадаємо траєкторію еманації нашого переможного статусу у війні:

2022 р. — готуємо контрнаступ для перемоги. Відчуття перемоги вже вітає в атмосфері. Керівник Офісу Президента України А. Єрмак.

2024 р. — Нам потрібен справедливий мир, нам треба план перемоги і миру. 16 жовтня 2024 року у Верховну Раду України Президент В. Зеленський представив «План перемоги» на 13 сторінках.

2025 р. — нам потрібне перемир'я. Доки Путін не окупував Україну, ми перемагаємо. Президент В. Зеленський.

«Наше виживання — це вже перемога», — Президент В. Зеленський.

Президент України Володимир Зеленський 16 жовтня 2024 року представив зміст Плану перемоги під час виступу у Верховній Раді. План перемоги складається з п'яти пунктів — геополітичного, двох військових, економічного та безпекового — і трьох таємних додатків

В системі міжнародних відносин сформувалися системи переговорних стратегій.

Стратегія «**WIN-WIN**» («Виграв-Виграв») — це стратегія перемовин, запобігання та/або вирішення конфліктів (спорів), за якої усі учасники конфлікту (спору) отримують вигоду. Мета цієї стратегії полягає у тому, щоб знайти рішення, яке задовольняє інтереси всіх учасників, що відрізняє її від компромісу.

Основні ідеї Win-Win стратегії: співпраця у пошуку рішення, фокус на інтересах та потребах, а не на позиціях, гнучкість у пошуку варіантів рішень, довгострокова вигода.

Стратегія «**WIN-LOSE**» (Виграв-Програв) — одна сторона досягає своїх цілей, а інша — ні. Заснована на змагальності сторін в переговорах, конкуренції за єдиний об'єкт, стратегія, при якій щоб один виграв — інший має програти. Все або нічого!(all-or-nothing) — головний девіз прихильників такого способу вести переговори.

Стратегія «**LOSE-WIN**» — менш популярна переговорна стратегія, яка слабко відрізняється від першої, і полягає в тому, що її носію комфортніше програти на користь другої сторони. Причини такої жертовності як правило — політичні. По суті, вона перегукується з тактикою уникнення / пристосування в конфліктах. На думку Джорджа Орвелла, найшвидший спосіб закінчити війну — програти її.

Стратегія «**LOSE-LOSE**» — безрезультатний підсумок, за якого жодна зі сторін не виграє і не програє; ситуація, неприваблива, однак, досить поширена приказкою «разом у прірву» (together into the abyss).

Важливим є розуміння правового сенсу понять «справедливий мир» і «безпечний мир.

Справедливий мир (just peace) для України — це завершення війни без попередніх умов, без відмови від територій. Бої мають зупинитися по лінії зіткнення. Гіпотеза справедливого миру — це філософська ідея. Якщо пояснювати простою мовою, це ідея про те, що світ влаштований так, що справедливість завжди переможе.

Феномен справедливого миру — це психологічний феномен. Якщо пояснювати простою мовою, то з якоїсь причини, незважаючи на всі докази та аргументи проти, люди схильні вірити у гіпотезу справедливого світу і миру. Віру у справедливий мир американський соціолог Мелвін Лернер назвав ілюзією і когнітивним викривленням.

Безпечний мир — це комплекс внутрішніх і зовнішніх стратегій у різних сферах щодо процесу досягнення справедливого, всеохопного миру, які мають бути здійснені під час і після російської агресії в Україні для стійкості та відновлення, забезпечення національної єдності й соціальної згуртованості. Безпечний мир впроваджується, щоб забезпечити збереження та розвиток України як суверенної, демократичної, європейської та незалежної країни, ґрунтуючись на принципах поваги до Статуту ООН, прав людини та принципів верховенства права, гарантує безпеку й демократичний, соціальний, економічний поступ на європейському континенті.

Тому «Мир», який не буде для нас ані безпечним, ані справедливим, стане навчальним «ілюстративним матеріалом» для інших міждержавних збройних конфліктів, адже у цьому випадку залишиться одне право — право сили. Тому український кейс — це своєрідний тест для європейських країн та міжнародних інституцій на адекватне самозбереження.

Дослідниця Юлія Тищенко оприлюднила декілька сценаріїв закінчення війни з погляду «справедливості» для України. Так, їх треба «читати з бромом».

1. Ні миру, ні війни: процес перемовин у режимі війни малої інтенсивності (варіант гібридного замороження конфлікту) на тлі підтримки України (фінансова, безпекова сфера (обмежено). Відновлення територіальної цілісності не відбувається. Втрата людей; можлива подальша втрата територій.

2. Мир без гарантій безпеки: задокументоване перемир'я, юридично оформлені домовленості про припинення вогню, але без реальних гарантій безпеки. Не відбувається відновлення територіальної цілісності. Можливість людських втрат.

3. Мир без гарантій безпеки: задокументоване перемир'я, юридично оформлені домовленості про припинення вогню, але без реальних гарантій безпеки. Не відбувається відновлення територіальної цілісності. Можливість людських втрат.

4. Мирне врегулювання на базі гібридних моделей безпекових гарантій для України (без членства в НАТО, але з альянсом країн, які входять до НАТО і які готові надавати обмежену військову та економічну підтримку Україні): поява компонента оборонної угоди в безпекових угодах для України на тлі компромісу стосовно територій.

5. Мирне врегулювання з гарантіями членства в НАТО на тлі компромісу стосовно територій. Втрата територій (на невизначені терміни) або їх частин унаслідок компромісу може призвести до внутрішньої політичної кризи, невдоволення суспільства та загострення соціальної напруги; частина населення може сприйняти територіальні поступки як поразку, що вплине на довіру до уряду та його легітимність. Можливі спроби розхитування внутрішньополітичної ситуації в Україні[19].

Філософиня, професорка Ольга Маруховська-Картунова справедливо зауважує, що, на жаль, мало науковців та пересічних людей зустрічали назву наук про мир та війну «паксологія» (від лат. pax — мир, logos — наука, вчення) або «іренологія» — (від грецьк. eirnene — мир; від англ. eirenology; нем. irenik) — це наука про мир та мирне, безконфліктне існування світу та «полемологія» (від грецьк. polemos — війна, ворожнеча) як міждисциплінарна галузь знань про причини виникнення воєн та конфліктів[20]. Предметом паксології або іренології є вивчення проблем миру, а предметом полемології є вивчення проблем війни і збройних конфліктів[21].

Засновник Інституту дослідження миру в Норвезії Йохан Галтунг запровадив технологію (метод) встановлення/наближення миру «TRANSCEND»[22]. Цей метод, спрямований на попередження та трансформацію конфліктів, включає п'ять позицій сторін у конфлікті:

---

[19] Тищенко Ю. Що таке перемога, досягнення миру? Концепції, сценарії, варіанти. Стаття. Національна платформа стійкості та згуртованості. Київ, 2025. С. 22

[20] Полемологія. Словник іншомовних слів. URL:https://www.jnsm.com.ua/cgibin/u/book/sis.pl?Article=14615&action=show.

[21] Маруховська-Картунова О. О. Філософія науки про мир та про війну в умовах воєнного стану в Україні 2022 р. Філософські науки. Збірник наукових матеріалів ХС Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток науки в умовах воєнного стану»С (Київ, 20 травня 2022 р.).С.253-257.

[22] Galtung Johan. Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas, traducción Pina, Victor, Madrid: Tecnos, 1995.

1. вирішення конфлікту як завдання самих сторін, що задіяні у ньому. Сторони мають автономію у виборі форм попередження чи вирішення конфлікту;
2. вирішення конфлікту засобами залучення медіатора;
3. бездіяльність;
4. компроміс;
5. трансцендентність, стимулювання у сторін креативності для вирішення конфлікту, вживання ненасильницьких заходів. Сторони трансформують насильницький конфлікт у конструктивний, допомагають одна одній прийняти сприятливе для обох рішення, будують разом новий проєкт взаємовідносин.

Заслуговує уваги досвід Великобританії, де створена Програма Education for Victory у співпраці з аналітичним центром LSE IDEAS (Лондонської школи економіки та політичних наук). Програма готує українських державних службовців для діяльності у післявоєнній відбудові (post war). Протягом чотиритижневої практики учасники отримують знання з глобального позиціонування, стратегічного планування та останніх економічних і безпекових тенденцій від провідних професорів з усього світу, а також спілкуються з іноземними керівниками для ефективних зусиль з відновлення[23].

Курикулум оцінюється експертами. Одна група слухачів — 20 українських службовців. Їх розділяють на три навчальні групи. Термін навчання — 4 тижні.

Загальна тривалість кожної програми становитиме 4 тижні. Заняття проводять 22 професори та доктори наук: очікуваний результат — підтримка здобувачів у розвитку навиків навчання, відомих як 4С: творчість, критичні роздуми, навчання та співпраця.

Маємо сподівання подальшої співпраці наших країн у справі підготовки господарників-відбудовників.

Основні теми Програми: Співпраця з банками розвитку, дослідження умов торгівлі часів війни і post




Praca autorstwa Alisy Kryzhko,
uczennicy 2 klasy Szkoły Podstawowej
nr 66 we Wrocławiu, Polska.

[23] LSE IDEAS Programme A global system in transition and Ukraine's reconstruction. 2023–2024.

war, форсайт для української економіки, дипломатія для реконструкції, пріоритети реконструкції після конфлікту в порівняльній перспективі…

Правник Олександр Ганзенко вважає, що філософії закінчення війни в Україні немає і не може бути. «Війна закінчиться тільки тоді, коли останній російський недовоїн покине території України в кордонах 1991 року[24].

Однак має місце і така думка: війна в Україні закінчиться тільки тоді, коли в українців зникнуть підстави називати росіян окупантами.

Саркастично виглядає цитата Дж. Орвелла з «1984»: «Війна не призначена для перемоги. Вона повинна бути неперервною».

У воєнній тематиці необхідно чітко орієнтуватися в тлумаченні понять «воєнна окупація» та «анексія».

**Воєнна окупація** — це тимчасове захоплення території іноземними військами та встановлення над нею фактичного контролю. Відповідно до положень IV Гаазької конвенції 1907 р., IV Женевської конвенції 1949 р., Додаткового протоколу I окуповуюча сторона зобов'язана ужити всі заходи для забезпечення порядку на захопленій території. Населення окупованої території повинне підкорятися розпорядженням влад, проте його не можна примушувати до складання присяги на вірність, до участі у військових діях, спрямованих проти їх країни, до надання відомостей про її армію. Мають поважатися честь, життя цивільних осіб, їх власність, релігійні переконання, сім'я. Окуповуюча держава зобов'язана забезпечити цивільне населення необхідним одягом, продовольством і санітарними матеріалами.

**Анексія** (лат. annexio — приєднання) — це спроба держави офіційно включити захоплену територію до свого складу в односторонньому порядку. Анексія не визнається світовою спільнотою і є продовженням режиму окупації.

У міжнародному гуманітарному праві анексія визначається як протиправне насильницьке включення території, що перебуває під контролем іншої держави або міжнародного співтовариства. Вона відрізняється від простого загарбання тим, що агресор намагається надати йому видимість легітимності — через псевдореферендуми, укази чи договори. Анексія не просто переміщує кордони на мапі — вона ламає долі цілих поколінь[25].

Ми повинні готуватися не лише до війни, а й дуже ретельно готуватися до майбутнього миру. Мир буде стабільним лише тоді, коли країна матиме потужну армію та чіткі союзницькі зобов'язання, що унеможливлять нову

[24] https://www.facebook.com/groups/186809768152216/posts/2875925179240648/

[25] Рекотов П. В. Зміст поняття «військова окупація» в міжнародному праві до середини XX ст.

агресію. Фраза «хочеш миру — готуйся до війни» сьогодні доповнюється новою реальністю: «виграти війну — це лише половина справи, треба виграти мир». Адже Росія, із своїм глибоко вкоріненим, а в сучасну добу найбільш розпаленим загарбницьким імперіялізмом у кожній ситуації, у кожному стані, усіма силами, з усією запеклістю буде кидатися на Україну, щоб утримати її в складі своєї імперії чи наново поневолити[26].

Україна, з уваги на своє геополітичне розташування, може тільки власними силами, власним змаганням здобути й втримати свою незалежність. При цьому вона виконуватиме важливу місію ширшого значення і для інших народів, здійснюючи та захищаючи універсальне гасло: «Воля народам — воля людині! Це слова Степана Бандери «Над могилою Євгена Коновальця». Промова виголошена 25 травня 1958 року над могилою сл. пам. полк. Євгена Коновальця в Роттердамі, Голландія[27].



В 1997 році швейцарський скульптор Даніел Берсе і столяр Луї Женев на площі Націй у Женеві встановили 12 — метровий стілець зі зламаною, пошматованою ніжкою. Це алегорія діяльності принцеси Уельської Діани, спрямованої на заборону протипіхотних мін. Вона нагадування всьому світу про жахіття війни. А вже у 2023 році європейські країни почали мінувати свої прикордонні території.



Ми зобов'язані нагадати, «педагогіка перемоги» пишеться нами ще в лапках, це лише філософський

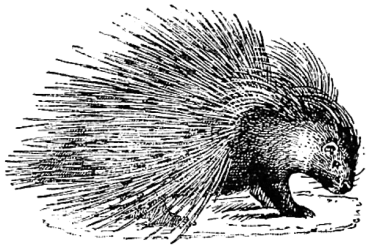
[26] Степан Бандера «Слово до українських націоналістів — революціонерів». Пресове Бюро Закордонних Частин. 1948, 69 с.

[27] Визвольний шлях. Суспільно-політичний і науково літературний місячник. Кн. 5 (482). ТРАВЕНЬ, 1988. Річник XLI. 640.с.

артефакт і методологічний конструкт періоду невизначеності воєнного часу в Україні.

Ми віримо у перемогу, не маючи стратегії виходу з війни. Відкинемо райдужні ілюзії, які на нас транслюються звідусіль. Яким буде прийдешній мир, перемир'я, угода чи капітуляція. На справедливий мир розраховувати у нас немає реальних шансів. То ж освіта майбутнього нашої держави повинна виходити з розуміння цієї перспективи.

## Стратегія дикобраза



Довідка. Дикобра́з, українською Їжате́ць, (лат.Hystrix) — рід гризунів з родини їжатцевих (Hystricidae). Англійською назва «поркупін» (porcupine) — «порося голчасте», або «свиня наїжачена».

Представники роду проживають у саванах, рідколіссях, кам'янистих районах, лісах і плантаціях, але не в дощових лісах. Рід характеризується великими розмірами (довжина голови й тіла — до 80 см, вага — до 20 кг); грубими чорними щетинками на голові, кінцівках і череві; довгими голками з почерговими чорними й білими смугами на задній і бічній поверхні; коротким хвостом; великою головою. Довжина голок дикобразів до 40 см, якщо ними вколотися, вони можуть викликати запалення. Деякі дикобрази на своєму тілі мають до 30000 голок за все життя. Дикобрази не «стріляють» своїми голками, вони і так легко вивільняються при торканні. При втраті старих голок вони замінюються новими. В Україні представники роду живуть у Київському, Харківському та Рівненському зоопарках.

Оскільки ця тваринка зовсім не агресивна і свої колючки використовують лише для захисту, вона символізує оборонну тактику

У Біблії, Старий Заповіт (1 Самуїла 17 розділ), розповідається про битву між ізраїльським вівчарем Давидом (по тому став другим царем Ізраїлю) та філістимським (з давньоєгипетської — прибульці, чужинці) єдиноборцем-велетнем Голіафом з Ґата (Гат — древнє місто Ізраїлю). Він походив з родини людей велетенського зросту (2м 36 см), й був найвищим серед багатьох: «високий був шість ліктів і п'ядь» (Перша книга Самуїлова 17:4).

До нерівного бою Давид вийшов без меча, лише з пращею та п'ятьма камінцями, чим і вразив непереможного велетня в чоло, як раз над очима,

і звалив того на землю. Давид підбіг до поваленого, схопив меч самого Голіафа та відтяв велетневі голову.



Ця історія вчить, що навіть найслабший може перемогти найсильнішого, якщо він вірить у себе та свою мету, а також не боїться йти проти обставин.

В історичному плані широкого аспекту набула ідіома «Піррова перемога» (Pyrrhic victory) — це вираз, що означає перемогу, досягнуту такою високою ціною, що вона фактично рівнозначна поразці через величезні людські жертви або інші істотні втрати. Фраза походить від епірського царя (Греція) Пірра, який після бою з римлянами при Аускулі в 279 до н.е. вигукнув: «Ще одна така перемога, і ми загинемо!».

Ця ідіома є синонімом до «розлад між грандіозністю задумів і необачним марнотратством засобів їх», «розрив між амбіціями та ресурсами» або «невідповідність між масштабом цілей та обмеженістю можливостей».

Вперше образ дикобраза щодо військової політики держави запровадив американський професор відділу Strategic and Operational Research в U.S. Naval War College Вільям С. Мюррей (William S. Murray).

Він був також керівником цілої низки оборонних проєктів і запропонував уряду Тайваню новітню стратегію Давида і Голіафа — «Porcupine Strategy», яку успішно випробувала Фінляндія у воєнному протистоянні проти агресії Радянського Союзу ще у 1939 році. Це ідея «porcupine» («дикобраз, їжачок») — щоб Тайвань був як їжачок, колючий і болючий для противника, навіть якщо не має таких же ресурсів у протистоянні Китаю.

В. Мюррей наголосив на тому, що Тайваню необхідно бути спроможним протягом деякого часу виживати під блокадою чи під ударами, збе-

рігаючи можливості та створюючи дисбаланс витрат і ризиків для потенційного агресора[28].

Президент Європейської комісії, вищого органу виконавчої влади Європейського Союзу, Урсула фон дер Ляєн в березні 2025 року на «Securing Our Future London Summit» запропонувала країнам Європи перетворити Україну у «Steel Porcupine» (сталевого дикобраза), якого не зможуть «переварити» потенційні загарбники.




Партнерський Захід прагне перетворити Україну на «наїжаченого дикобраза», озброєного західною зброєю, якісною підготовкою та іншою підтримкою, тож агресор буде не в змозі її завоювати. Для України стратегія «дикобраза» означає підтримку своєї економіки для виробництва озброєнь, доведення технологій до стандартів НАТО та підтримки потужної армії в довгостроковій перспективі.

Porcupine Strategy — головна сила не в нападі, а в обороні, яка жалить. Це нова стратегія безпеки малих, але амбітних країн. Передбачає створення гнучких мобільних сил, які, завдяки швидкості та маневреності, здатні стримувати просування противника. Це розумний підхід до оборони, який не просто зупиняє ворога, а й робить його просування самогубним навіть за умови великої асиметрії у силах.

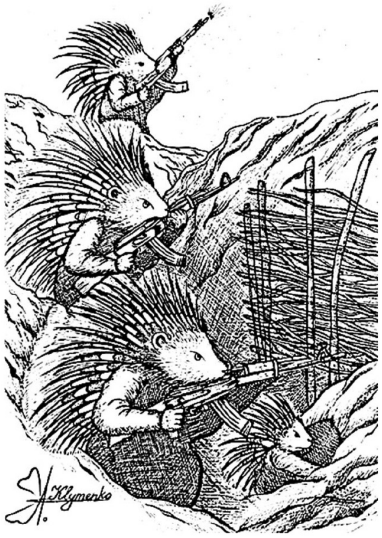
Мета — зробити вторгнення болісним і затратним. Це активна оборона, що включає удари по логістиці ворога, руйнуванню його тилів і зриви наступальних планів ще до їхньої реалізації. Формується так звана «сталева стіна» (Iron Wall).




Ми щиро вдячні художниці Клименко Аліні за чудові сюжетні малюнки дикобраза — захисника України.

[28] William S. Murray. Revisiting Taiwan's Defense Strategy. Naval War College Review.Vol. 61. No.3.1. 2008. P. 3-27.

«Залізна стіна» стосується стратегічної концепції сіоністського лідера Зеєва Жаботинського, який виступає за переважаючу військову силу для стримування арабської опозиції, а також описує конкретні ізраїльські бар'єри безпеки, такі як паркан між Газою та Ізраїлем, та нещодавні військові операції з використанням сильної сили. Це означає політику військового домінування для досягнення політичних цілей, як детально описано в есе Жаботинського та відображено в доктринах та діях Ізраїлю щодо безпеки, включаючи бар'єр на Західному березі та військові дії. Військова та політична стратегія створення єврейської держави шляхом створення нездоланного силового бар'єру, що робить опір арабів марним, як пояснював він у есе 1923 року «Залізна стіна».



«Про залізну стіну» — есе, написане 1923 року громадянином міста Одеси Зеєвом (Володимиром) Жаботинським. Єдиний шлях до прийнятної угоди по Палестині — залізна стіна, тобто зміцнення в Палестині влади, недоступної жодним арабським впливам». Жаботинський писав, що «нам потрібна залізна стіна військової могутності між нами та нашими ворогами. На цій стіні будуть такі слова: «Жодної тріщини не видно».

Сталевий кордон — Steel Border

Сталевий фронт — Steel Front

Для забезпечення військової ефективності Україна — «Porcupine Strategy» знадобляться умілі та швидкі інновації, децентралізація командування та управління, серйозна реорганізація та навчання. У короткостроковій перспективі це буде непросто, але цілком досяжно, а оперативні переваги будуть величезними. Очевидна стратегічна слабкість «Дикобраза» полягає в тому, що війна не буде короткою.

Одним із успішних, але не випробуваних у воєнних діях, зразків держави дикобраза є Швейцарія (Швейцарська Конфедерація). З 1516 року у цій країні панує «вічний мир», тобто вона перебуває у статусі політичного і військового нейтралітету. Швейцарська оборонна стратегія заснована на «принципі дикобраза»: у разі небезпеки треба звернутися в клубок і наїжачити голки, тобто зробити так, щоб проникнення всередину країни обійшлося супротивникові якомога дорожче. Територія

Швейцарії перетворена на неприступну фортецю. Кожен чоловік навчений захищати державу і 3 мільйони з 8,8 млн населення вдома зберігає армійську зброю та набої до неї. Для військовозобов'язаного чоловічого населення залишаються обов'язковими щорічні збори та тренувальні стрільби для того, щоб підтримувати навички. 1200 швейцарські гірські тунелі та ключові мости непрохідні для ворожої техніки, вони збудовані з пастками для танків.

У швейцарських збройних силах проходять службу близько 21 000 чоловік. З них близько 5000 — професійні військові (вищі офіцери, інструктори, фахівці різного роду), а решта — військовослужбовці, які проходять початкову військову підготовку або перепідготовку. Веганів не допускають до лав швейцарських збройних сил. Натомість вони можуть служити або в цивільній службі (побутова допомога), або в цивільній обороні (допомога в разі стихійного лиха або великого заходу). Зарплата солдата залежить від його звання, але в середньому складає 108 тис. франків (близько 4 млн грн).

Генералів у швейцарському війську немає.

Коли у швейцарців запитують «Для чого Швейцарії так озброюватися? Адже у вас такі гарні спокійні сусіди!» то чуємо таку відповідь: «Це які саме сусіди у нас спокійні? Французи з їхнім Наполеоном, німці на чолі з Гітлером, Австрія з Габсбургами чи італійці під проводом Муссоліні?». Ось так[29].

Інший виразний приклад — країна Ізраїль. Його площа майже удвоє менше від території Швейцарії. Він знаходиться в самому нестабільному регіоні нашої планети. Претензії його сусідів не з минулих, наполеонівських часів, їх хронотоп ситуативний реальному часу XXI століття.

Керівні принципи ЦАХАЛу (Армія Оборони Ізраїлю) були сформовані потребою країни захищатися від сусідів, які мають над ними чисельну перевагу, а, отже, — вона не може дозволити собі програти жодної війни. Девіз «народ будує армію, а армія будує народ».

Збройні сили Ізраїлю складаються становлять близько 200 тис. військовослужбовців. Військова служба є обов'язковою для євреїв — як для чоловіків, так і для жінок — і для черкесів (нащадки тих, хто покинув Кавказ після Кавказької війни в 1860-х роках, виключно чоловічої статі). Її строк становить 32 місяці для чоловіків і 24 місяці для жінок. Після цього настає період обов'язкового резерву, що триває десятиліття: до 55 років для чоловіків і до 50 років для жінок. Жінки, як правило, не служать на

[29] Ксенія Запорожець, для УП. Принцип дикобраза, або для чого Швейцарії армія? 22 червня 2009, https://life.pravda.com.ua/columns/2009/06/22/21914/.

бойових позиціях. Середня заробітна плата солдата становить $41 тис. на рік. У гривнях це приблизно 1,5 млн.

Армія виконує не лише оборонні функції, а й виховує фізично і психологічно здорових, розумних патріотів країни через використання ідеологічної парадигми існування Держави Ізраїль. Високий моральний рівень міжособистісних відносин формує високу повагу до збройних сил і підвищує мотивацію призовників — повна відсутність дідівщини в армії та кримінальна відповідальність за неї.

Національна доктрина безпеки Ізраїлю базується на стримуванні, ранньому попередженні, запобіганні та захисті через профілактичне послаблення противника та зменшення його можливостей. Загальна стратегія армії Ізраїлю агресивно оборонна, відповідно стратегії «Porcupine Strategy».

Цікаво, що штучний інтелект ресурсами ChatGPT, на наш запит, видав таку інформацію: «Держава дикобраз» — це помилкове або неправильне словосполучення, оскільки термін «держава» стосується політичного утворення, а «дикобраз» — це тварина, яка має голки (їжатець). Ймовірно, Ви мали на увазі щось інше…».

## Знамениті перемоги нашого війська

Тетяна Новосела, виконувачка обов'язків директора Осипенківської гімназії Бердянського району згадує: «Колись, десь у 90-х, я (ще молода вчителька) вирішила влаштувати показову класну годину напередодні Дня Перемоги. Запросила ветерана-орденоносця до класу і стала прохати про війну та «Велику перемогу» розказати учням. А дідок все щось не міг зібратись зі словами, а потім заплакав і вийшов з класу. Коли я наздогнала його в коридорі, взяла за руку, він лише прошепотів: «Не можу. То страшне велике горе, страх Божий». Та й пішов…

Пройшло майже три десятиліття. Життя кожного дня вчить нас уроками нової війни сучасній філософії стійкості українців. Дай Боже, щоб Герої-захисники через багато повоєнних років змогли говорити правду про російсько-українську війну із впевненістю у власній значимості та справедливості результатів війни».

А скільки історичних прикладів воєн зі зразками української народної незламності, героїзму та самопожертви повинні пояснити світовій спільноті сучасний феномен духу кращих синів України?!

У молоді XXI століття є новітні технології, штучний інтелект, щоб змоделювати історичну подію та навіть стати її співучасником. Чого тільки варта «Реальна історія» з українським журналістом Акімом Галімовим!

Візьмемо для першого прикладу постать Костянтина Острозького та битву під Оршею. Після відеоуроку «Як український князь Острозький розбив армію московитів. Реальна історія з Акімом Галімовим» непереможність російської армії і справді видається міфом. Так, у нас сильний ворог, якого не можна недооцінювати. Та його «нездоланність» — досить сумнівний факт, який неодноразово спростовували українські війська сьогодення та минулого. Битва під Оршею 1514, яку очолив наймогутніший полководець тих часів Костянтин Острозький, є ґрунтовним доказом цьому. Подію, що стала розгромом росіян, старанно замовчували в імперії та союзі, небагато українців знають про неї й нині.

Це було протистояння, у якому литовсько-руське військо зупинило спробу Московського князівства захопити давні території Русі. Галімов акцентує увагу на геніальній тактиці українського князя Костянтина Острозького, який, маючи меншу чисельність війська, переміг московську армію.

У проєктах Галімова ця битва висвітлюється як приклад того, як наші предки успішно боролися проти «визволителів» з Москви, як приклад блискучої військової операції, яка є невід'ємною частиною української військової історії та стратегічного протистояння з Москвою.

Наступний приклад — Конотопська битва, що відбулася 7–9 липня (27–29 червня за старим стилем) 1659 року поблизу міста Конотоп, є однією з найяскравіших перемог українського козацького війська у війні проти Московського царства.



Конотопська битва 1659 року.
*Картина Артура Орльонова. 2010.*

«Цвіт московської кінноти, що відбув щасливі походи 1654 і 1655 років, загинув за один день, і вже ніколи після того цар московський не був у змозі вивести в поле такого блискучого війська, У жалібній одежі вийшов 9 - й московський цар Олексій Михайлович Романов до народу й жах охопив Москву… Після здобуття стількох міст, після взяття литовської столиці Москва затремтіла за свою власну безпеку; у серпні з наказу царя люди всіх станів поспішали на земляні роботи для укріплення Москви. Сам цар

з боярами раз-у-раз приходив дивитися на ці роботи. Мешканці околиць зі своїми родинами й майном наповнили Москву, пішла чутка, що цар виїздить за Волгу, за Ярославль».

Згадувані у навчальних матеріалах: учасниками битви були об'єднане військо гетьмана Івана Виговського (козаки, кримські татари, поляки та найманці) проти московської армії під проводом князя Олексія Трубецького; в ході подій Гетьман Виговський застосував тактику удаваного відступу: заманивши елітну московську кінноту через річку Соснівка, козаки та кримські татари оточили її та завдали нищівної поразки; в результаті 50-тисячна московська армія була розгромлена, а сам князь Трубецькой зняв облогу Конотопа і відступив до Путивля.

Український інститут національної пам'яті відповідально ставиться до нашого минулого і на його сайті (https://uinp.gov.ua/) накопичено унікальний матеріал наших славних перемог.

Ольга Старокожко ⓘ 0000−0003-3793–9655

# ПОЛІФЕРАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН СМИСЛОВИХ ДІАЛОГІВ ПРОГРЕСИВНИХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ НОВОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сучасний розвиток освіти характеризується складними процесами концептуального оновлення, зміни методологічних орієнтирів та трансформації педагогічного мислення. Освітній простір дедалі більше набуває рис множинної структури, у якій співіснують, взаємодіють, конкурують та взаємно модифікуються різні парадигмальні моделі. Такий стан освітньої реальності актуалізує потребу теоретичного осмислення феномену поліферації освіти як особливого способу її сучасного існування[1].

Традиційно розвиток освіти осмислювався через лінійну зміну домінуючих парадигм. Передбачалося, що одна методологічна модель поступово витісняє іншу, формуючи нову систему освітніх пріоритетів. Така логіка відповідала класичному модерному баченню поступального прогресу, відповідно до якого знання розвивається через послідовну зміну завершених концептуальних конструкцій[2]. Філософ Г. Гегель у XVIII ст. передбачав такий розвиток подій у науковому поступі: «Усе суще носить у собі самому зародок власної перебутності», тобто загибелі[3].

Особливу евристичну цінність для осмислення цього процесу має теорія наукових революцій Т. Куна. Дослідник доводив, що розвиток знання не є безперервним накопиченням фактів, а здійснюється через зміну парадигм, кожна з яких визначає власний спосіб постановки проблем, критерії істинності та форми інтерпретації реальності. У площині освітньої філософії ця теза дозволяє стверджувати, що сучасна освіта переживає не просту модернізацію окремих інструментів, а глибоку трансформацію способів осмислення самої природи навчання.

Проте сучасний стан освіти вже не може бути повністю описаний класичною кунівською моделлю послідовного витіснення однієї парадиг-

[1] Kuhn T. S. The Structure of Scientific Revolutions. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1996. 212 p.
[2] Popper K. R. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Clarendon Press, 1979. 395 p.
[3] Гегель Георг Вільгельм Фрідріх. Феноменологія духу. Бібліотека класичної світової наукової думки. 2022. 480с.

ми іншою. Якщо в модерній логіці нова освітня модель мала витіснити попередню, то постнекласичний розвиток характеризується співіснуванням кількох рівноправних концептуальних систем. Саме ця ситуація множинного парадигмального співбуття становить сутність поліферації ареалу освіти.

Критична раціоналістична позиція К. Поппера підсилює це бачення, наголошуючи на принциповій відкритості будь-якого знання до перегляду та переосмислення. Поки наука є пошуком істини, в ній завжди знайдеться місце раціональної, критичної дискусії між прихильниками конкуруючих теорій і раціонального критичного обговорення революційної теорії. У ході такої дискусії вирішується, чи слід говорити про перевагу нової теорії над старою і тим чи можна вважати нову теорію ще одним кроком до істини», — підсумовує Поппер. Для освіти це означає неможливість остаточного методологічного завершення. Освітній простір постійно перебуває у стані відкритої самокорекції, де кожна нова модель не стільки заперечує попередню, скільки вступає з нею у складний смисловий діалог.

Постнекласична наукова раціональність демонструє принципово іншу логіку розвитку. Вона виходить із множинності центрів смислотворення, нелінійності розвитку, відкритості систем та їхньої здатності до самоорганізації[4]. Саме в такому контексті освіта перестає бути простором домінування єдиної парадигми й постає як складний поліцентричний простір.

Прикладом може слугувати природа прагнення/небажання до влади. Дві відомі позиції:

Папа Лев X (в миру Джованні Медічі, престол 1513–1521 рр.) писав: «Господь дарував нам цю посаду, тому давайте насолоджуватися нею».

Інша думка О. Довженка (листопад 1945 р. Щоденник), «Доля моя! Світе мій великий! Благословляю вас, що не впіймали ви мене. Що не дали мені в руки ні меча, ні клейнода, ні печаті, ні заборонного статуту. Що звільнили ви мене од тягаря управління чи його видимості, що не дали в мої руки скрижалів законів людських, не примусили забороняти, гнати, не терпіти, розлучати».

Вердиктом цих підходів вважаємо позицію Григорія Сковороди: «Людина стає зобов'язаною перед бажанням»[5].

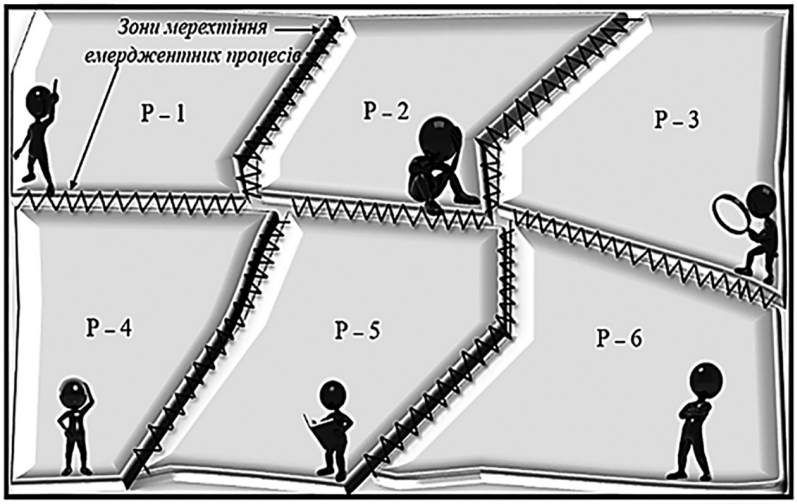
Ця позиція узгоджується із синергетичним баченням І. Пригожина, який розглядав складні системи як відкриті структури, що розвивають-

[4] Prigogine I., Stengers I. Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature. New York: Bantam Books,1984.349p.

[5] Сковорода Г. Твори: у 2 т. Київ: АТ «Обереги», 1994. Т. 1.

ся через нестійкість, флуктуації та внутрішню нелінійність. Освіта в сучасному світі є саме такою системою: кризові стани не руйнують її, а породжують нові форми організації педагогічної реальності.

Особливо важливим для розуміння поліферації освіти є концепт складності французького філософа Едгара Морена. Дослідник доводив, що сучасне знання має відмовитися від редукціонізму й перейти до інтегрального бачення реальності[6], [7]. Це положення є принциповим для осмислення поліферації освіти, адже множинність парадигм не повинна сприйматися як хаос. Навпаки, вона вимагає здатності до інтегративного мислення, яке дозволяє утримувати складність без її спрощення.




Наводимо авторський малюнок-модель О. Старокожко щодо механізмів природної взаємодії (спорідненості) освітньо-педагогічних парадигм. Спорідненість — поняття, що характеризує зміст морально-релігійного вчення Г. Сковороди. Спорідненість у найбільш загальному вигляді — це структурна впорядкованість феноменів людського буття.

Ми скористалися ідеями І. Ансофа стосовно меж парадигмального хаосу (порядку). Так, вони знаходяться на стиках клаптів (парадигм) малюнку, у місцях з'єднання та взаємодії областей упорядкованості та гомеостатичної стійкості. У прикордонних зонах, або «швах, стиках» між парадигмами (клаптями) соціальної, освітньої реальності, області хаосу/порядку активно стикаються, виникають унікальні властивості

[6] Morin E. On Complexity. Cresskill: Hampton Press, 2008. 127 p.
[7] Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO Publishing, 1999. 93 p.

«мерехтливих зон», що породжують «маркери узгоджених змін» — що поєднують практично не пов'язані як у просторі, так і в часі між собою події та феномени — синхронізми як прояви колективного несвідомого[8], [9].

Поняття поліферації освіти в межах цього дослідження пропонується розглядати як процес множинного розростання, нашарування та взаємної трансформації освітніх парадигм, смислів, концептів та педагогічних практик, що виникають у відповідь на цивілізаційні виклики сучасності[10].

Філософські передумови такого розуміння закладені в працях Джона Дьюї, який трактував освіту як безперервну реконструкцію смислів досвіду і практик. На думку мислителя, освіта не може бути завершеною формою, оскільки її сутність полягає у постійному оновленні змісту через зміну соціального досвіду[11], [12].

Подальший розвиток цієї ідеї знаходимо у працях П. Фрейре, який наголошував, що освіта не може зводитися до механічної передачі знань. Її функція полягає у створенні умов для формування критичної свідомості, здатної продукувати альтернативні смисли та трансформувати соціальну реальність[13]. Саме поліферативна множинність створює передумови для такого діалогу, хоча одночасно й ускладнює його через ризик втрати смислової узгодженості.

Суттєвий внесок у розуміння множинності освітніх форм зробив Ж.- Ф. Ліотар, який пов'язував кризу великих наративів із руйнуванням універсальних схем організації знання[14]. Освітній простір за таких умов втрачає єдину ієрархічну структуру й набуває характеру множинної мережі локальних смислових утворень.

Подібну логіку виявляємо і в працях Мішеля Фуко, який аналізував знання як результат історично змінних дискурсивних практик[15]. З цього погляду сучасна поліферація освіти є не лише наслідком технологічного розвитку, а проявом ширших трансформацій культурної влади, де освітні дискурси постійно перегруповуються, виборюючи право визначати педагогічну істину.

---

[8] H. Igor Ansoff, Daniel Kipley, A.O. Lewis, Roxanne Helm-Stevens, Rick Ansoff. Implanting Strategic Management Springer, 2018- 592 p.

[9] Побігун С. Аналіз підходів до здійснення процесу стратегічного управління. Галицький економічний вісник. 2015. Том 48. № 1. С. 101–108

[10] Morin E. On Complexity. Cresskill: Hampton Press, 2008. 127 p.

[11] Dewey J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916. 434 p.

[12] Dewey J. How We Think. Boston: D. C. Heath, 1933. 301 p.

[13] Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 1970. 183 p.

[14] Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. 110p.

[15] Foucault M. The Archaeology of Knowledge. New York: Pantheon Books, 1972. 245 p.

Парадигмальну різноманітність більшість філософів та едукологів вважають не недоліком, а перевагою як науки, так і взагалі культури досліджень, що з необхідністю детермінує їх постійну додатковість.

Український освітній простір переживає особливо інтенсивну фазу поліферації у зв'язку з масштабними соціальними трансформаціями, спричиненими війною, цифровізацією, реформуванням освітнього законодавства, зміною соціальних очікувань щодо функцій педагога та появою нових технологічних агентів, насамперед систем штучного інтелекту[16].

Людиноцентрична концепція В. Кременя підкреслює, що освіта майбутнього має орієнтуватися не на механічне накопичення компетентностей, а на розвиток цілісної особистості[17]. Саме ця теза дозволяє окреслити нормативну межу поліферації: множинність освітніх моделей є продуктивною лише доти, доки вона не руйнує людяний сенс освіти.

Суголосною є позиція В. Андрущенка, який наголошує, що сучасна освіта має не лише реагувати на виклики часу, а й випереджати їх, формуючи світоглядні орієнтири майбутнього[18]. Поліферація в такому розумінні перестає бути реактивною множинністю випадкових концептів і постає як стратегічний пошук нових сенсів освітнього буття.

За таких умов освіта перестає бути стабільним механізмом трансляції знання. Вона дедалі більше функціонує як середовище постійного концептуального перегляду.

У контексті сучасної цифровізації особливе значення набуває проблема гібридизації освіти. Як зазначається у колективній монографії «*Візії та світанки освіти*», гібридна освіта поєднує традиційні форми навчання та сучасні цифрові технології, створюючи адаптивне середовище для індивідуалізації освітнього досвіду[19]. Ця характеристика переконливо демонструє, що поліферація сучасної освіти має не лише концептуальний, але й технологічний вимір.

Саме в цьому полягає фундаментальна відмінність сучасної освітньої ситуації від попередніх історичних етапів. Якщо раніше нова парадигма вибудовувалася шляхом поступового витіснення старої, то нині освітній простір нагадує поліфонічну структуру, де різні підходи співіснують одночасно[20].

---

[16] Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Academic, 2017. 248 p.
[17] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.
[18] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.
[19] Візії та світанки освіти: колективна монографія / за ред. В. Курила. Київ: ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с. (с. 302)
[20] Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983. 374 p.

Від дослідників вимагається готовність до зміни стилю і концептуальної структури мислення стосовно реальної появи «мутантів» з новими парадигмами: «…Справжню нову землю в тій або іншій науці, — пише один з фундаторів квантової теорії, Вернер Гейзенберг,— можна досягти лише тоді, коли у вирішальний момент є готовність залишити ту підставу, на якій грунтуються колишня наука, і у відомому значенні зробити стрибок в пустку»[21].

У цьому контексті закономірно постає проблема парадигмального перевантаження. Освітня система змушена одночасно реагувати на вимоги компетентнісного підходу, цифрової трансформації, інклюзивної освіти, гуманістичного переосмислення педагогіки, розвитку штучного інтелекту, викликів воєнного часу та поствоєнної реконструкції[22].

Така багатовекторність породжує ризик концептуальної фрагментації, коли парадигми не вступають у продуктивний діалог, а існують як розрізнені адміністративні декларації.

Саме тому поліферація освіти не повинна сприйматися виключно як позитивний процес множення інновацій. Вона містить амбівалентний потенціал. З одного боку, поліферація відкриває можливості для творчого розвитку освітнього мислення, подолання догматизму, появи нових педагогічних моделей[23]. З іншого боку, надмірна поліферативність здатна спричинити втрату концептуальної цілісності освіти, коли педагог втрачає орієнтири професійної ідентичності.

Особливо гостро ця проблема постає в умовах війни, коли суспільство потребує ціннісної стійкості та гуманістичної визначеності. Саме в такі історичні моменти освітній простір має не лише продукувати нові смисли, а й утримувати внутрішню цілісність[24].

Поліферація освіти в цьому сенсі постає не хаотичним накопиченням концептів, а процесом відповідального розширення парадигмального горизонту.

Центральною постаттю цього процесу виступає педагог. Саме педагог забезпечує смислову інтеграцію множинних освітніх парадигм, здійснюючи їх критичну оцінку, професійну адаптацію та гуманістичне осмислення[25], [26].

---

[21] Гейзенберг В. Прорив в нову землю // Природа. 1985. № 10. З. 93.
[22] Hargreaves A. Teaching in the Knowledge Society. New York: Teachers College Press, 2003. 232 p.
[23] Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007. 352 p.
[24] Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
[25] Palmer P. The Courage to Teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 272 p.
[26] Biesta G. The Rediscovery of Teaching. London: Routledge, 2017. 160 p.

Отже, поліферація освіти є закономірним станом сучасного освітнього розвитку, що відображає складність соціокультурних трансформацій. Її продуктивність визначається не кількістю нових концептів, а здатністю педагогічної спільноти інтегрувати їх у цілісну гуманістичну систему освіти.

Саме це закономірно переводить дослідження до наступного питання — визначення статусу педагога в сучасному парадигмальному (полі) просторі освіти.

У ситуації поліферативного розширення освітнього простору особливого значення набуває проблема суб'єкта, здатного не лише функціонально адаптуватися до множинності освітніх трансформацій, але й здійснювати їх смислову інтеграцію. Освітня система як така не володіє внутрішньою здатністю до ціннісного самоупорядкування; її концептуальна цілісність завжди забезпечується професійною спільнотою, передусім педагогом як носієм рефлексивної професійної свідомості[27], [28].

Саме педагог у сучасних умовах постає ключовою постаттю, через яку поліферація освіти набуває або продуктивного гуманістичного потенціалу, або ж ризикує перетворитися на хаотичну зміну адміністративних новацій. Його професійна позиція вже не може визначатися лише функціональною належністю до освітньої інституції. Йдеться про новий тип педагогічної суб'єктності, що передбачає здатність орієнтуватися в умовах парадигмальної множинності, критично осмислювати нові освітні тенденції та брати відповідальність за збереження смислової цілісності освітнього процесу[29].

Ця обставина принципово змінює традиційне розуміння педагогічного статусу. Якщо класична освітня модель закріплювала за педагогом передусім функцію транслятора усталеного знання, то сучасна поліферативна реальність висуває до нього якісно нові вимоги. Педагог дедалі більше постає не лише посередником між знанням і здобувачем освіти, а активним суб'єктом парадигмальної навігації, відповідальним за критичне осмислення освітніх змін та їх гуманістичну інтерпретацію[30].

Саме тому сучасний статус педагога не може бути описаний виключно через професійно-кваліфікаційні характеристики чи адміністративно визначені функціональні ролі. Його сутність дедалі більше розкривається

---

[27] Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983. 374 p.

[28] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.

[29] Генеза провідництва в освіті: колективна монографія / за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ: Освіта України, 2019. 476 с.

[30] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.

через здатність бути носієм смислової стійкості в умовах концептуальної множинності, забезпечуючи не механічне пристосування до нових освітніх трендів, а їх відповідальне осмислення та культурну інтеграцію в простір людяної освіти[31].

За таких умов закономірно постає необхідність спеціального аналізу статусу педагога в сучасному парадигмальному (полі) просторі освіти, оскільки саме через осмислення його професійної ролі стає можливим визначення меж продуктивної поліферації та перспектив подальшого розвитку освітньої системи.

Сучасна освітня реальність характеризується суттєвим переглядом статусу педагога як центрального суб'єкта освітнього процесу. Традиційне розуміння педагога як транслятора знань поступово втрачає актуальність, поступаючись місцем більш складній моделі професійної суб'єктності, що передбачає здатність орієнтуватися в умовах парадигмальної множинності та здійснювати смислову навігацію між різними освітніми концептами[32].

Історично статус педагога визначався домінуючою освітньою парадигмою. У класичній дидактичній традиції педагог виконував функцію носія нормативного знання, який забезпечував його передачу від покоління до покоління. Його авторитет ґрунтувався на монополії володіння знанням та праві визначати зміст освітньої істини[33].

Компетентнісний підхід суттєво трансформував цей статус. Педагог перестав бути єдиним джерелом інформації й почав виконувати функцію організатора навчальної діяльності, фасилітатора освітнього середовища, консультанта в процесі набуття учнями практичних компетентностей[34].

Однак сучасна ситуація поліферації освіти виходить далеко за межі такої трансформації. Вона ставить педагога перед необхідністю постійного вибору між множинними освітніми логіками, що нерідко суперечать одна одній.

Це означає, що професійна діяльність педагога більше не може обмежуватися технічним виконанням освітніх стандартів. Вона набуває характеру інтелектуальної та етичної відповідальності за вибір освітньої позиції[35].

---

[31] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.
[32] Biesta G. The Rediscovery of Teaching. London: Routledge, 2017. 160 p.
[33] Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Academic, 2017. 248 p.
[34] Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London: H. K. Lewis, 1984. 251 p.
[35] Comenius J. A. The Great Didactic. London: Adam & Charles Black, 1896. 328 p.

Парадигмальний (полі) простір освіти являє собою множинне середовище, у межах якого співіснують компетентнісна, аксіологічна, синергетична, діяльнісна, рефлексивна, провідницька, цифрова та інші освітні парадигми. Кожна з них пропонує власне бачення мети освіти, природи знання, ролі педагога та критеріїв освітньої ефективності[36].

У таких умовах педагог не може бути пасивним об'єктом адміністративного впровадження чергової освітньої концепції.

Його статус визначається здатністю здійснювати критичний аналіз нових парадигм, оцінювати їхню гуманістичну спроможність та інтегрувати їх у власну професійну практику без втрати ціннісної цілісності[37].

Саме тому сучасний педагог дедалі більше постає як суб'єкт професійної автономії.

Професійна автономія не означає довільності чи відмови від нормативних вимог. Йдеться про здатність самостійно осмислювати зміст освітніх реформ, співвідносити їх із гуманістичними принципами освіти та приймати відповідальні професійні рішення[38].

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах війни та післявоєнної реконструкції суспільства. Освіта в такому контексті перестає бути виключно соціальним сервісом і набуває функції духовного відновлення, культурної інтеграції та формування суспільної стійкості[39].

У цих умовах педагог виступає не лише організатором навчального процесу, а моральним посередником між суспільством і майбутнім.

Його професійна діяльність стає актом культурної відповідальності.

Саме через це зростає значення педагогічної рефлексії.

Рефлексія перестає бути лише інструментом самоаналізу професійної діяльності. Вона стає способом осмислення історичної місії освіти в конкретному соціальному контексті[40].

Педагог, який не здійснює критичної рефлексії власної участі в освітніх трансформаціях, ризикує стати технічним виконавцем зовнішніх ідеологічних чи адміністративних установок.

Натомість рефлексивний педагог здатний здійснювати смисловий відбір парадигмальних новацій.

Важливою складовою сучасного статусу педагога є його провідницька функція.

---

[36] Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO Publishing, 1999. 93 p.
[37] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.
[38] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.
[39] Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
[40] Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

Особливого значення в умовах поліферації сучасного освітнього простору набуває провідницька парадигма, яка розглядає педагога не лише як професійного ретранслятора знання, а як суб'єкта смислової навігації, здатного здійснювати духовно-ціннісне спрямування освітнього процесу.

На відміну від традиційного адміністративного лідерства, провідництво в освіті передбачає глибоку внутрішню відповідальність педагога за формування культурного горизонту майбутнього. Йдеться не про зовнішній контроль або організаційне управління, а про здатність педагога бути носієм ціннісної визначеності в умовах парадигмальної невизначеності.

У сучасному поліпросторі освіти, де одночасно функціонують компетентнісна, аксіологічна, синергетична, рефлексивна, цифрова та інші парадигми, саме провідництво забезпечує їх гуманістичну інтеграцію.

Педагог-провідник не зводить свою професійну діяльність до технічного виконання освітніх стандартів. Його функція полягає в критичному осмисленні нових освітніх тенденцій, оцінюванні їхньої відповідності людиновимірним цінностям і смисловому супроводі особистісного розвитку здобувачів освіти.

Особливої ваги ця функція набуває в умовах війни та післявоєнної реконструкції суспільства, коли педагогічне провідництво стає формою духовного служіння, спрямованого на відновлення культурної суб'єктності суспільства.

Саме тому провідницька парадигма постає не додатковою освітньою моделлю серед інших, а метапарадигмальним принципом, що дозволяє педагогові зберігати цілісність професійної позиції в умовах поліферації освіти[41].

У контексті розвитку цифрових технологій ця функція набуває нового значення.

Поширення штучного інтелекту ставить під сумнів традиційні підстави педагогічного авторитету, оскільки значна частина інформаційної функції педагога може бути технічно відтворена алгоритмічними системами[42].

Проте саме це відкриває можливість для переосмислення педагогічної суб'єктності.

Те, що не може бути замінене штучним інтелектом, — це здатність до морального судження, культурної відповідальності, екзистенційної підтримки та створення простору людської зустрічі[43].

---

[41] Генеза провідництва в освіті: колективна монографія/за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ: Освіта України,2019.476 с

[42] Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

[43] Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції. Київ: Книга, 2005. 528 с.

Саме ці характеристики визначають унікальність педагога в сучасному парадигмальному просторі.

Особливе значення має також проблема педагогічної ідентичності.

Поліферація освіти створює ризик її розмивання через постійне накладання нових професійних вимог, ролей і компетентностей.

Педагог змушений одночасно бути наставником, психологом, фасилітатором, цифровим консультантом, менеджером, експертом із безпеки, медіатором соціальної адаптації[44].

Подібне функціональне перевантаження може спричиняти втрату внутрішньої професійної цілісності.

Саме тому ключовою умовою збереження педагогічної суб'єктності є наявність стійкого ціннісного ядра, яке дозволяє інтегрувати множинні професійні ролі в єдину гуманістичну позицію[45].

Отже, статус педагога в парадигмальному (полі)просторі освіти визначається не зовнішнім набором компетенцій, а внутрішньою здатністю до смислової інтеграції множинних освітніх парадигм. Саме ця здатність робить педагога суб'єктом освітнього майбутнього, а не пасивним виконавцем змін.

У ситуації поліферативного розширення освітнього простору особливого значення набуває проблема суб'єкта, здатного не лише функціонально адаптуватися до множинності освітніх трансформацій, але й здійснювати їх смислову інтеграцію. Освітня система як така не володіє внутрішньою здатністю до ціннісного самоупорядкування; її концептуальна цілісність завжди забезпечується професійною спільнотою, передусім педагогом як носієм рефлексивної професійної свідомості[46], [47].

Саме педагог у сучасних умовах постає ключовою постаттю, через яку поліферація освіти набуває або продуктивного гуманістичного потенціалу, або ж ризикує перетворитися на хаотичну зміну адміністративних новацій. Його професійна позиція вже не може визначатися лише функціональною належністю до освітньої інституції. Йдеться про новий тип педагогічної суб'єктності, що передбачає здатність орієнтуватися в умовах парадигмальної множинності, критично осмислювати нові освітні

---

[44] Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 448 с.

[45] Луговий В. І. Педагогічна освіта України: структура, функціонування, тенденції розвитку.Київ: МАУП, 1994. 196 с.

[46] Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983. 374 p.

[47] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.

тенденції та брати відповідальність за збереження смислової цілісності освітнього процесу.

Ця обставина принципово змінює традиційне розуміння педагогічного статусу. Якщо класична освітня модель закріплювала за педагогом передусім функцію транслятора усталеного знання, то сучасна поліферативна реальність висуває до нього якісно нові вимоги. Педагог дедалі більше постає не лише посередником між знанням і здобувачем освіти, а активним суб'єктом парадигмальної навігації, відповідальним за критичне осмислення освітніх змін та їх гуманістичну інтерпретацію[48].

Сучасний статус педагога не може бути описаний виключно через професійно-кваліфікаційні характеристики чи адміністративно визначені функціональні ролі. Його сутність дедалі більше розкривається через здатність бути носієм смислової стійкості в умовах концептуальної множинності, забезпечуючи не механічне пристосування до нових освітніх трендів, а їх відповідальне осмислення та культурну інтеграцію в простір людяної освіти[49].

Особливо виразно це проявляється в ситуації одночасного функціонування різних педагогічних парадигм. Компетентнісна модель акцентує увагу на практичній ефективності освітнього результату[50]. Аксіологічна парадигма наполягає на визначальній ролі ціннісного самовизначення особистості. Синергетична парадигма орієнтує освіту на самоорганізацію та відкритість розвитку. Рефлексивна педагогіка підкреслює необхідність постійного професійного самопізнання педагога. Діяльнісна парадигма наголошує на активному включенні суб'єкта в процес творення знання. Провідницька концепція розглядає педагога як носія стратегічної смислової відповідальності за розвиток освітнього простору.

Саме провідницька парадигма дозволяє педагогові не втрачати професійної цілісності в умовах поліферативного тиску. Вона забезпечує внутрішню смислову опору, яка уможливлює критичний аналіз нових освітніх тенденцій та їх відповідальну інтерпретацію.

Проте саме усвідомлення оновленого статусу педагога ще не дає вичерпної відповіді на питання про способи його професійного самовизначення в умовах поліферації освіти. Визнання педагога суб'єктом парадигмальної навігації лише окреслює масштаб його професійної від-

---

[48] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.
[49] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.
[50] Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London: H.K.Lewis,1984.251p.

повідальності, але не розкриває тих внутрішніх смислових орієнтирів, які роблять таку навігацію можливою.

Поліферація сучасного освітнього простору актуалізує проблему не лише професійної адаптації педагога до нових парадигм, але й його внутрішньої ціннісної визначеності. У ситуації множинності освітніх концептів, технологій та методологічних підходів особливої ваги набуває питання про ті смислові орієнтири, які дозволяють педагогові зберігати професійну цілісність та гуманістичну спрямованість власної діяльності[51].

Метафора «ціннісного прапора» означає не декларативну ідеологічну належність до певної освітньої доктрини, а внутрішню систему професійних переконань, що визначає спосіб педагогічної присутності у світі освітніх змін[52].

Саме ця внутрішня визначеність дозволяє педагогу не розчинитися в потоці парадигмальних інновацій, а здійснювати їх критичне осмислення, зберігаючи автономію професійного судження.

Першим фундаментальним елементом педагогічного «прапора» виступає академічна свобода. Академічна свобода є не привілеєм, а професійною відповідальністю педагога мислити самостійно, здійснювати інтелектуальну оцінку освітніх трансформацій та захищати гуманістичну природу освіти[53].

Другим складником виступає академічна доброчесність. Вона є способом професійного буття, що передбачає чесність мислення, інтелектуальну відповідальність та відмову від декларативного продукування концептів без їхнього теоретичного обґрунтування[54].

Третім складником є гуманістична відповідальність. Будь-які освітні інновації мають оцінюватися через їхню здатність сприяти розвитку особистості, а не лише забезпечувати функціональну ефективність освітньої системи.

Це особливо важливо в контексті компетентнісної парадигми. Попри її беззаперечний внесок у модернізацію освіти, існує ризик надмірної технологізації педагогічного процесу, коли особистість редукується до набору вимірюваних навичок[55].

---

[51] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.

[52] Palmer P. The Courage to Teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 272 p.

[53] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.

[54] Сисоєва С. О. Освітні реформи: освітологічний контекст. Київ: ВП «Едельвейс», 2020. 336 с.

[55] Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London:H.K.Lewis,1984.251p.

Суттєвим виявом сучасної поліферації освітнього простору є поширення гібридної освіти. Як зазначено у монографії «*Візії та світанки освіти*», «гібридна освіта (hybrid education) — це навчальний підхід, який поєднує в собі елементи традиційного навчання та сучасних технологій…».

У цьому ж дослідженні наголошується, що головною ідеєю гібридної освіти є «забезпечити більш гнучкий та індивідуальний підхід до навчання, використовуючи переваги обох методів»[56].

Цифрова трансформація освіти не передбачає механічного витіснення традиційної педагогіки, а формує інтегративну модель освітньої взаємодії. Її гуманістичний потенціал реалізується лише за умови, якщо технології не підміняють педагогічну присутність.

Особливий виклик становить розвиток штучного інтелекту. Жодна алгоритмічна система не здатна відтворити моральне судження, співпереживання та здатність бути співучасником становлення особистості[57].

Ще складнішою є ситуація з концептом педагогіки перемоги. Її змістовність можлива лише тоді, коли вона означає не політичну декларацію, а виховання людської гідності, стійкості, моральної свободи та здатності до відповідального історичного вибору[58].

Особливу роль у цьому процесі відіграє провідницька парадигма. Педагог-провідник не підміняє мислення учня готовими відповідями, але створює умови для формування здатності до відповідального вибору.

Таким чином, педагог має зустрічати нові парадигми не як зовнішні вимоги системи, а як виклики до власного професійного самовизначення. Його ціннісний прапор складають академічна свобода, доброчесність, гуманістична відповідальність, рефлексивність і провідницька здатність до смислової навігації[59].

Лише за таких умов поліферація освіти стає не джерелом професійної дезорієнтації, а простором творчого розвитку педагогічної суб'єктності.

Проблема ціннісного самовизначення педагога в умовах поліферації освіти закономірно виводить дослідження на питання про межі адміністративного впливу на парадигмальний розвиток освітнього простору. Якщо внутрішня цілісність педагогічної суб'єктності забезпечується через академічну свободу, гуманістичну відповідальність та рефлексивне осмис-

---

[56] Візії та світанки освіти: колективна монографія / за ред. В. Курила. Київ: ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.

[57] Biesta G. The Rediscovery of Teaching. London: Routledge, 2017. 160 p.

[58] Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

[59] Генеза провідництва в освіті: колективна монографія/за заг. ред. І. Т. Богданова.Київ: Освіта України,2019. 476с.

лення освітніх трансформацій, то закономірно постає питання: якою мірою парадигмальні зміни можуть бути предметом зовнішнього управління[60].

Сучасна освітня практика демонструє суттєве посилення адміністративного регулювання інноваційних процесів. Освітні реформи дедалі частіше реалізуються через нормативне впровадження нових концептів, стандартів, компетентнісних моделей, цифрових платформ, механізмів оцінювання та методичних рекомендацій[61]. Така практика має безумовне організаційне значення, оскільки забезпечує інституційну цілісність освітньої системи та її адаптацію до соціальних викликів.

Водночас постає принципове методологічне обмеження: жодна освітня парадигма не може бути адміністративно створена в повному смислі цього слова. Парадигма не є продуктом нормативного декларування; вона формується як результат тривалого процесу концептуального осмислення, професійної рефлексії та практичного підтвердження власної життєздатності[62].

Т. Кун переконливо доводив, що зміна парадигм відбувається не шляхом адміністративного наказу, а через поступове накопичення концептуальних змін, які зрештою змінюють сам спосіб бачення професійної реальності. Освітній простір у цьому сенсі не є винятком.

Саме тому будь-яка спроба штучного прискорення парадигмального переходу містить ризик концептуальної симуляції, коли нова освітня модель існує переважно на рівні риторичних декларацій, але не набуває внутрішньої професійної легітимності серед педагогічної спільноти[63].

Особливо гостро ця проблема проявляється в умовах поліферації освіти, коли одночасно функціонує значна кількість освітніх концептів. За відсутності належного теоретичного осмислення адміністративне середовище нерідко починає продукувати ефект парадигмального перевантаження: педагог змушений формально інтегрувати дедалі нові концепти без можливості їхнього критичного засвоєння[64].

У такій ситуації освіта ризикує втратити власну смислову автономію, перетворюючись на простір безперервного нормативного реагування. Педагогічна діяльність тоді редукується до адаптивного виконання зовнішніх вимог, а сама освітня інновація втрачає творчий потенціал[65].

---

[60] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.
[61] Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007. 352 p.
[62] Popper K. R. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Clarendon Press, 1979. 395 p.
[63] Hargreaves A. Teaching in the Knowledge Society. New York: Teachers College Press, 2003. 232 p.
[64] Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007. 352 p.
[65] Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

Саме тому межа адміністрування парадигмального простору проходить там, де зовнішнє управління починає підміняти внутрішню професійну рефлексію. Адміністративна система здатна створювати організаційні умови для розвитку нових освітніх моделей, але не може директивно визначати смисловий горизонт педагогічного мислення[66].

Цю межу особливо важливо усвідомлювати в ситуації цифрової трансформації освіти. Впровадження цифрових платформ, систем штучного інтелекту, автоматизованих механізмів оцінювання є необхідним етапом сучасного розвитку освітнього середовища[67]. Проте адміністративне нав'язування технологічних інновацій без їхнього гуманістичного осмислення породжує небезпеку технократичного редукціонізму.

Подібний ризик виникає й щодо концепту педагогіки перемоги. Його адміністративна легітимація без належного філософського опрацювання здатна перетворити потенційно продуктивну освітню ідею на декларативний інструмент ідеологічної мобілізації[68].

Справжня педагогіка перемоги не може бути результатом бюрократичного конструювання. Вона формується як відповідь освітньої спільноти на історичний виклик через осмислення людської гідності, свободи, моральної стійкості та здатності до відповідального вибору[69].

Саме тому адміністративне управління має здійснюватися не за логікою концептуального нав'язування, а за принципом відкритого смислового фасилітування. Його завдання полягає не у виробництві нових педагогічних доктрин, а у створенні умов для їхнього професійного осмислення, апробації та рефлексивного прийняття педагогічною спільнотою.

У цьому контексті особливого значення набуває провідницька парадигма. Вона пропонує альтернативну модель управління освітнім розвитком — не через зовнішній контроль, а через формування внутрішніх смислових орієнтирів[70].

Провідницьке адміністрування не підміняє педагогічну свободу, а підтримує її. Воно не продукує директивних смислів, а створює простір для їхнього відповідального народження в педагогічній спільноті.

---

[66] Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: МП Леся, 2016. 624 с.

[67] Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Academic, 2017. 248 p.

[68] Foucault M. The Archaeology of Knowledge. New York: Pantheon Books, 1972. 245 p.

[69] Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

[70] Генеза провідництва в освіті: колективна монографія/за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ:Освіта України,2019.476с.

Саме така модель є найбільш продуктивною в умовах поліферації освіти, оскільки дозволяє поєднати інституційну цілісність системи з автономією педагогічного мислення.

Поліферація освіти постає закономірним феноменом сучасного парадигмального розвитку, що відображає складність цивілізаційних трансформацій, відкритість освітніх систем і множинність смислових центрів сучасної культури.

Її продуктивність визначається не кількістю нових освітніх концептів, а здатністю педагогічної спільноти здійснювати їхню критичну інтеграцію в гуманістично орієнтований освітній простір.

Центральною постаттю цього процесу виступає педагог як носій професійної суб'єктності, рефлексивної автономії та стратегічної смислової відповідальності.

Сучасний статус педагога передбачає здатність до парадигмальної навігації в умовах концептуальної множинності, що вимагає внутрішньої ціннісної визначеності.

Ціннісний «прапор» сучасного педагога утворюють академічна свобода, академічна доброчесність, гуманістична відповідальність, рефлексивність та провідницька здатність до смислової інтеграції освітніх трансформацій.

Нові парадигми — компетентнісна, цифрова, гібридна, штучного інтелекту, педагогіка перемоги — мають бути зустрінуті не як зовнішні адміністративні імперативи, а як виклики до професійного самовизначення та гуманістичного переосмислення педагогічної місії. Таким чином, робить висновок І. Кант, «…ми за допомогою апріорних синтетичних суджень заходимо так далеко, що сам досвід не може слідувати за нами… Метафізика, принаймні за своєю метою складається виключно з апріорних синтетичних положень»[71].

Межі адміністрування парадигмального простору визначаються неприпустимістю підміни внутрішньої професійної рефлексії зовнішнім нормативним нав'язуванням концептуальних моделей.

Лише за умов збереження педагогічної автономії, академічної свободи та провідницької відповідальності поліферація освіти здатна стати не чинником концептуальної дезорієнтації, а простором творення нових смислів, що визначатимуть майбутнє української освіти в умовах історичного випробування та післявоєнного відновлення.

[71] Іммануїл Кант. Пролегомени до кожної майбутньої метафізики, яка може постати як наука. Вид-во «Фоліо» 2024, 288 с., С. 53

Математик Григорій Перельман 2003 року розв'язав задачі і довів теорему, проголошену французьким математиком Анрі Пуанкаре у 1904 році. Виснажений нелюдським напруженням, вважаючи, що у людства відтепер немає вже проблем Перельман сказав фразу: «Далі розуміти нічого».

Звичайно реальність інша, Земля продовжує летіти у Космосі зі швидкістю 28 000 кілометрів на годину, людська цивілізація продовжує вдосконалювати умови свого існування і прагнути кращого майбутнього

Макетування смислів освіти майбутнього — це потужний інструмент для інновацій, що перетворює ідею на відчутний прототип, допомагаючи втілити бачення у реальність.

## РОЗДІЛ 4.

# ОСВІТНІ ЕКОСИСТЕМИ, ПРОВІДНИЦТВО, ЛІДЕРСТВО ТА ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОГО

Андрій Скляров ⓘ 0009–0001-0929–4645

# АРХІТЕКТОНІКА ОСВІТНЬОЇ ЕКОСИСТЕМИ У ПРОГНОСТИЧНИХ МОДЕЛЯХ POST WAR

*Продукування варіантів майбутнього освіти*
*в жодному разі не можна творити*
*під гаслом «Побачимо, що з цього вийде»*
***А. Скляров***

Сьогодні, коли час для українського суспільства критично стискається, а горизонт планування стає вкрай непередбачуваним, ми остаточно втрачаємо право на повільні й інерційні рішення. Екзистенційні виклики війни вимагають від нас максимальної відповідальності за кожен стратегічний крок. Ми більше не маємо тієї розкоші, щоб витрачати дорогоцінні ресурси на спроби відновити застарілі та жорсткі освітні ієрархії, які довели свою крихкість перед лицем глобальних криз. Архітектура нової школи потребує точних дій, а не сліпих експериментів.

Пропонуємо повоєнний період розглядати не як відрізок часу з визначеними межами, а як стан трансформації, у якому звичні хронологічні орієнтири втрачають аналітичну цінність. Воєнні злочини північного сусіда проти України, прикриті риторикою про «чіткий план», дають нам підстави стверджувати, що повоєнний час набуває ознак сингулярності, оскільки множинність і потенційна нескінченність значень, сценаріїв і траєкторій розвитку ускладнює застосування лінійних пояснювальних схем і прогнозів. За такої конфігурації реальності пріоритет переходить до адаптивних моделей, які працюють із варіативністю та невизначеністю, здатні не лише реагувати на зміни, а й випереджально окреслювати контури майбутнього.

Прогностика оперує категоріями горизонтів: видима межа якісного форсайту сягає від 5 до 30 років[1].

[1] Квітка С. Форсайт як технологія проектування майбутнього: новітні механізми взаємодії публічної влади, бізнесу та громадянського суспільства. Аспекти публічного управління. Теорія та історія публічного управління. 2016. No 8(34). С. 5—15.

Одними з головних доробків Українського інституту майбутнього є Стратегія України до 2030 року та книга Візія України 2030, у якій описане наше бачення майбутнього України.

Чи бачили ми на власному горизонті те майбутнє, яке маємо сьогодні? Чому навіть очевидні глобальні тренди — від тотальної цифровізації до загрози фізичного знищення інфраструктури — до останнього ігнорувалися традиційною системою? Не боїмось ставити незручні «чи/чому» запитання, розглядаючи український освітній ландшафт останніх десятиліть. Національна система освіти ригідна, заклякла, негнучка, закостеніла… попри реформи, що впроваджувались.

Ми не претендуємо на вичерпність, проте відповідь криється не лише у недосконалості аналітичних інструментів, а насамперед у нашій специфічній інституційній та психологічній оптиці. Це проблема ставлення до часу — вичерпного і невідновлювального ресурсу.

Традиційний менеджмент в освіті десятиліттями був прикутий до «короткого горизонту», що охоплював річні звіти, семестрові плани та електоральні цикли.

Що ж … така управлінська міопія призвела до фатального непередбачення того, як наші вчорашні рішення, а подекуди і їхня відсутність, розгорнуться у майбутньому. Ми не проєктували екосистеми на десятиліття вперед, бо були зайняті «латанням дір».

На можливі зауваження й закиди «лікарю, а які симптоми?» відповімо: «домінування короткотривалих рішень, відсутність сценарного планування, реактивність замість проактивності та недооцінювання відкладених актів управлінських рішень».

Дозволимо собі тимчасово посісти позицію «діагностів» і розглянути цю систему як клінічний випадок управлінської короткозорості, де симптоми давно стали системними, а не випадковими.

Саме тут постає ключове концептуальне запитання для нашого горизонту планування. Чого ми насправді прагнемо: повоєнної відбудови держави чи її повоєнного відновлення?

У вітчизняному теоретико-правовому дискурсі ці поняття нерідко вживаються як близькі, однак їх зміст не збігається. Повоєнна відбудова переважно розуміється у звуженому сенсі й зводиться до фізично зруйнованого господарства та інфраструктури. Очевидно, що для екосистемного підходу такого обсягу недостатньо. Повоєнне відновлення є значно ширшою категорією, що охоплює не лише повернення втрачених унаслідок війни ресурсів і функцій, а й формування траєкторії подальшого розвитку держави. На відміну від ситуативної відбудови, довготривале відновлення охоплює

не тільки матеріальні об'єкти, а й нематеріальні складники: соціальні інститути, норми та суспільні цінності. Це всеохопний процес, що спирається на планування короткої, середньої та довгострокової перспективи[2].

Освіта як вища архітектоніка антропоцентризму — екосистема, що кристалізується з досвіду людей, проєктується для майбутнього людей і залишається єдиним дзеркалом, у якому суспільство пізнає саму Людину.

Подивімось без прикрас на питання людського капіталу. Очевидно, що скорочення чисельності населення України зумовлено низкою об'єктивних чинників, з-поміж яких нині ключову роль відіграють воєнні дії. Разом із тим, поступове зниження демографічних показників фіксується з 1993 року. У липні 2021 року ООН закликала Україну провести перепис населення, оскільки востаннє він проводився 20 років тому (2001 рік). Згодом народний депутат у своєму телеграм-каналі оголосив про заплановане проведення перепису у 2023 році, а Бюджетний комітет Верховної Ради України погодив виділення 82474,9 тис. гривень на підготовчі заходи до його організації[3]. Очікування не справдилися, і заплановане не реалізоване. Підготовчий етап перепису населення вимагає дворічного циклу. Директорка Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України Елла Лібанова зазначає, що проведення загальнонаціонального перепису населення в умовах воєнного стану є неможливим. За її прогнозами, цей процес потребує тривалої підготовки й у повоєнний період. Зокрема, науковиця припускає, що за умови завершення бойових дій, сам перепис можна буде реалізувати лише через два роки підготовчого етапу[4]. Це означає, що протягом перших повоєнних років ми все ще не матимемо даних щодо чисельності та структури населення, що створює ризики для стратегічного планування.

Імператив глибокої відбудови, а не ситуативного відновлення, диктується безпрецедентним виснаженням нашого головного ресурсу — людського капіталу.

Звернімося до «Стратегії демографічного розвитку України на період до 2040 року».

За оцінками Інституту демографії та проблем якості життя НАН України, чисельність населення країни скоротилася з 42 млн осіб на початку 2022 року до 35,8 млн осіб у липні 2024 року. При цьому лише 31,1 млн

---

[2] Степаненко, Н. В., & Курілець, О. О. (2023). Сутність, поняття і зміст повоєнного відновлення держави: теоретико-правовий аспект. Legal Bulletin, 34-41.

[3] Гончаренко О. Перепис населення відбудеться у 2023-му році! Бюджетний комітет Верховної Ради тільки що погодив виділення 82 474,9 тис. гривень на підготовку. URL: https://t.me/oleksiihoncharenko/7697

[4] Радіо Свобода. Суперсила українців, рейтинг Зеленського, розпад і каяття Росії | Демограф Елла Лібанова, 2022. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ITPwY250LPI.

мешканців перебувають на територіях, де органи державної влади повноцінно здійснюють свої повноваження[5]. Така динаміка свідчить про те, що для розуміння демографічної ~~кризи~~ картини та стратегічного планування відбудови країни критично необхідним є проведення повноцінного перепису, оскільки наявні оцінювальні дані мають високий рівень похибки в умовах масової міграції та воєнних дій.

Експерти ООН прогнозують депопуляцію України в довгостроковій перспективі. Хоча до 2030 року припускається незначне збільшення чисельності населення до 38,5 млн осіб, подальші етапи характеризуються стрімким скороченням: 32,1 млн у 2050 р., 25,1 млн у 2069 р. та лише 15,3 млн осіб до кінця століття (2100 р.). Такі показники різко контрастують із загальносвітовим трендом, де пік населеності планети (10,3 млрд) очікується лише у 2084 році[6].

Ці числа породжують страх… Існує упереджена думка, що відкриття істини стає небезпечним. Проте, вдивляючись у безодню демографічних прогнозів на кінець століття, ми не маємо права впадати в іншу ілюзію — загубити за горизонтом реальних людей сьогодення. Зараз нас, попри всі катастрофічні щоденні, ба навіть щогодинні втрати — і йдеться не лише про непоправні фізичні смерті від руки тоталітарної держави, а й про безперервний відтік інтелекту, вимушену еміграцію, втрачений час та глибоке виснаження, — усе ще понад 30 мільйонів! Це колосальний людський капітал, який тримає на собі державу тут і зараз — на полі бою і в тилу, у холодних окопах і за шкільними партами, під прицільним вогнем і в підземних укриттях.

Проте втримати рівновагу об'єктивно не вдається. Демографічні шальки терезів постійно коливаються, і сувора статистика невблаганно тягне донизу, формуючи абсолютно нову реальність нашого виживання. Згідно із даними ООН у 2023 році коефіцієнт народжуваності обвалився до критичних 0,98 дитини на жінку. Цей показник виглядає катастрофічним як порівняно з довоєнним рівнем (1,15), так і щодо базової світової норми простого відтворення з вимогою мінімум 2,2[7].

Математика незворотності диктує нові правила!

Демографія не пробачає ілюзій!

---

[5] Про схвалення Стратегії демографічного розвитку України на період до 2040 року: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 30.09.2024 № 922-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/922-2024-р#Text.

[6] United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Population Prospects 2024: Summary of Results [Електронний ресурс]. — New York: United Nations, 2024. URL:: https://population.un.org/wpp/assets/Files/WPP2024_Summary-of-Results.pdf

[7] World Population Dashboard. United Nations Population Fund. URL: https://www.unfpa.org/data/world-population-dashboard

Статистика формує наш новий горизонт стратегічного планування!

Мислімо не лише категоріями демографічної кількості, а передусім мірилом якості та спроможності. У постіндустріальному світі, війни та кризи виграються технологіями та гнучкістю розуму. ***Життєздатність нації визначається не просто тим, скільки нас є, а тим, ким ми є.*** Тридцять мільйонів залишаються простою демографічною масою без відповідного змістовного наповнення. Наша єдина перевага криється в нарощуванні найвищої якості кожної особистості. Така якість виковується через здатність генерувати інновації, зберігати психологічну резильєнтність та постійно поглиблювати професійну компетентність.

Що ж стане тим інституційним тиглем, у якому зароджуватиметься новий «людський сплав», здатний поєднати в собі всі ці якості? Таким єдиним устроєм виступає освіта. Саме архітектоніка освітньої екосистеми бере на себе місію перетопити звичайну демографічну статистику на високоякісний капітал.

На державному рівні вже сформовано План відновлення України з візією перетворення нашої держави на сильну європейську країну та привабливий магніт для інвесторів. Метою стратегії визначено стійке економічне зростання на основі детального переліку національних програм. Засадничий принцип цієї концепції Build Back Better закликає створювати краще за попереднє. Однак логіка повоєнного виживання розширює межі цього правила і доводить критичну потребу у «відбудові» самої людини. Оскільки архітектура державного Плану передбачає можливість публічного подання власних ідей на офіційному сайті, освітянська спільнота має використати цей інструмент. Лише запропонувавши рішення для формування кращої особистості через нові освітні екосистеми, ми зможемо дати гідну відповідь на всі поточні загрози[8].

Найбільше варто побоюватися того, що внаслідок самозаспокоєності, обережності чи невпевненості зміни відбуватимуться надто повільно та обмежаться частковими нововведеннями.

Професор з Оксфорда Тімоті Гартон Еш наголошує: «Ми потребуємо стратегії, що містить концепцію трьох «R» для України: реконструкція, реформа, рух вперед (reconstruction, reforms, rolling forward). Це гігантський проєкт, в який потрібно інвестувати щонайменше 4 мільярди. І реформи точно будуть необхідні»[9].

---

[8] План відновлення України. URL: https://recovery.gov.ua/

[9] Три «R» для відновлення України: реконструкція, реформа, рух вперед — Тімоті ЕШ. 27 Грудня, 2022. URL: https://ucu.edu.ua/news/try-r-dlya-vidnovlennya-ukrayiny-rekonstruktsiya-reforma-ruh-vpered-timoti-esh/

Першочергові інвестиції мають бути спрямовані на підтримку тих 30+ млн громадян, які залишаються фундаментом нації. Архітектоніка планування вимагає дотримання суворого принципу збереження енергії. Майбутнє справді вибудовується сьогодні, проте горизонти наступного століття не можуть поглинати ресурси й сенси сьогоднішнього дня. Гіпотетичне завтра ніколи не матеріалізується, якщо ми знехтуємо потребами людей нашого сьогодення. Архітектоніка відбудови досягне успіху лише тоді, коли освіта почне генерувати високу якість капіталу для тих, хто виборює право держави на існування саме зараз.

Погоджуємось із поглядами Кохан М., Гнилянської Л., Головньова В., що в умовах війни та демографічної кризи людський капітал стає основним джерелом економічного та соціального розвитку країни[10].

Концепція безперервної освіти дедалі набуває особливого значення з огляду на структуру досвіду нашого суспільства.

Сучасна реальність формує унікальний простір співіснування відразу кількох поколінь. Точна кількість генерацій, що живуть одночасно, достеменно не відома, оскільки вона гнучко залежить від багатьох чинників, як-от: тривалість життя, віку народження дітей, демографічна структура країни тощо. Кожна з цих груп несе тягар власних серйозних зсувів світогляду. Історична пам'ять одних сформована попередньою епохою та потрясінням від розпаду імперії. Інші вибудовували власну ідентичність у процесі кристалізації української незалежності. Нові генерації стикаються зі стрімкими змінами технологічного світу та безпрецедентним інформаційним перенасиченням. За таких умов жоден минулий досвід не може вважатися достатнім чи універсальним. Тільки постійне та усвідомлене навчання здатне дати цим різним поколінням спільні інструменти для ефективної протидії сучасним загрозам.

27 листопада 2026-го. 14 березня 2027-го. 8 серпня … Наш мозок постійно генерує ці дати-маяки. Чи ловили ви себе на марних спробах вгадати останній день війни та уявити той вир почуттів, який він принесе із собою?

Ми звикли уявляти перемогу як гучний спалах безмежної ейфорії, але, мабуть, вона прийде у вигляді пронизливої та відчутної на дотик тиші. Коли зникне необхідність щохвилини тримати удар і бути в стані постійної мобілізації, ця тиша оглушить нас усвідомленням того, яку неймовірну ціну сплачено за право просто безпечно дивитися в завтрашній день.

[10] Кохан, М., Гнилянська, Л., & Головньов, В. (2024). Розвиток людського капіталу та досягнення соціальної згуртованості в умовах формування стратегічного потенціалу та динамічних змін. Економіка та суспільство,(59)

Це буде момент, коли ми нарешті зупинимося… Відкладемо нескінченні стрічки новин… І подивимося в очі одне одному… Подивимося в очі тим підліткам, які занадто швидко подорослішали під звуки сирен, чітко розуміючи, що саме їм доведеться нести цей досвід далі й будувати на наших спільних шрамах нове суспільство.

У цей день-оксюморон ми дозволимо собі виплакати весь той біль, який роками заморожували всередині, щоб мати сили боротися. Ми оплачемо кожну втрату і тихо відсвяткуємо кожне врятоване життя. А наступного ранку доведеться прокинутися, щоб почати найважчий етап: не просто відбудовувати зруйновані стіни, а заново вчитися мислити категоріями майбутнього, повертати віру в довгострокові мрії та жити так, щоб бути гідними тих, хто залишився в цій війні назавжди.

ЦЕЙ день обов'язково настане, назавжди розрізавши наш час на незворотне «до» та незвідане «після».

Але коли спаде перша хвиля емоцій і розсіється дим, ми зрозуміємо, що майбутнє не формується стихійно. Отже, його потрібно свідомо проєктувати вже сьогодні.

Аби розгледіти контури завтрашнього дня та осягнути силует масштабних викликів, дослідники Центру економічної стратегії за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» представили цьогоріч результати ґрунтовної праці «Українські біженці. П'ята хвиля дослідження»[11].

Цифри документа чітко окреслюють матрицю наших майбутніх викликів (таб. 1). Якщо ми сприймемо її як дорожню карту для прогностичного управління, то маємо усвідомити: жодна сфера не впорається наодинці. Освіта повинна стати стратегічним ядром відбудови, але діяти вона має пліч-о-пліч з іншими державними та суспільними інституціями. Тільки завдяки такій міжгалузевій синергії ми зможемо сформувати компетентних лідерів, які втілять цю карту в життя.

Звісно, це не вичерпний перелік викликів. Але неможливо оминути той факт, що кількість неповернення українців зросла на 300–400 тис. осіб відносно розрахунків станом на листопад 2024 року.

За статистикою соціальних зв'язків українців б'ється живе відкрите серце нашого народу. Сьогодні 83% українців за кордоном успішно вкоренилися в нових спільнотах. Те, що 78% знайшли друзів серед місцевих жителів. Картину маслом «Пастка асиміляції» доповнює пряма залежність між віком і рівнем мовної інтеграції: чим молодша група,

[11] Українські біженці. П'ята хвиля дослідження / ред. Г. Вишлінський. 2026. 99 с. URL: https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2026/02/ukrayinski-bizhenczi.-pyata-hvylya-doslidzhennya.-prezentacziya.pdf.

тим вищий рівень володіння мовою. Понад 63% українських біженців володіють мовою країни перебування на рівні B1 і вище. Запровадження з 26 серпня 2025 року нових правил, що дозволяють вільний виїзд за кордон чоловікам віком 18–22 роки під час воєнного стану, супроводжувалося серйозними побоюваннями щодо масштабного відтоку студентської молоді. Проте вітчизняна система освіти довела свою життєздатність і стійкість. Нові законодавчі можливості трансформувалися не у «втечу», а в потужний інструмент зростання міжнародної академічної мобільності та глибокого залучення українських юнаків до глобального освітнього простору[12].

*Таблиця 1*

**Кількісні та якісні показники ключових викликів, пов'язаних із міграційними процесами***

| № | Виклик | Дані з документа (кількісні та якісні показники) |
|---|---|---|
| 1. | Масове неповернення та зміна правового статусу біженців. | Ризик неповернення 2,1–3 млн громадян. Очікуване скасування статусу тимчасового захисту в країнах ЄС у 2027 році. |
| 2. | Економічний спад. | Щорічні втрати ВВП становлять 2,3–10,1% через скорочення працездатного населення. |
| 3. | Страх безробіття та забезпечення умов на ринку праці. | 35% громадян віком 18–24 років не впевнені, що після повернення зможуть знайти гідну роботу. |
| 4. | Відбудова житла та інфраструктури. | Відсутність місця для проживання визначається як критичний бар'єр для повернення громадян. |
| 5. | Реінтеграція молоді та визнання закордонного досвіду/освіти. | Молодь віком до 35 років має найнижчий рівень готовності до повернення — лише 12%. |

* *Джерело:* узагальнено автором за даними дослідження «Українські біженці. П'ята хвиля дослідження» / ред. Г. Вишлінський, 2026.

[12] Гончарова К., Копитко В. На 40% менше відрахувань. Як дозвіл на виїзд за кордон 18-22-річних вплинув на освіту. РБК-Украина.URL: https://www.rbc.ua/rus/news/40-menshe-vidrahuvan-k-dozvil-viyizd-kordon-1770828018.html.

Уявімо класичний дослід з природознавства («Я досліджую світ»), який часто проводять у початковій школі. Вчитель розчиняє ложку солі у склянці води, капає цю воду на темне скельце і залишає його на підвіконні під прямим сонячним промінням. За кілька днів вода невблаганно випаровується, залишаючи по собі твердий, оголений і відчутний на дотик кристал солі.

Для учнів 1–4 класів цей дослід пояснює фізичний процес випаровування. Проте для нас цей природний закон ідеально ілюструє сучасні соціальні процеси. Проходячи через горнило запеклої боротьби за суверенітет, українське суспільство зазнає стрімкого демографічного зсуву, умовно названого «випаровуванням» людського капіталу. Проте сльози болю, втрати, травми та надзусилля не зникають у повітрі. Вони осідають, концентруються і перетворюються на ось ці викристалізовані проблеми повоєнного соціуму.

Для системи освіти це означає концептуальний зсув. Зі зменшенням загальної кількості здобувачів освіти питома вага і гострота психологічних та соціальних викликів експоненційно зростає не локально, а наскрізно пронизує всі невід'ємні структурні складники системи освіти, визначені статтею 10 Закону України «Про освіту».

Відтак, прогностична візія управління в повоєнний час зводиться до розуміння того, що тягар цих викристалізованих проблем неможливо покласти на плечі окремого педагога в межах одного кабінету. Це вимагає безшовної взаємодії між усіма рівнями системи. І саме тут наріжним каменем знову постає принцип людиноцентризму. Як зазначалося вище, саме освіта є вищою архітектонікою антропоцентризму – живою екосистемою, що кристалізується з прожитого досвіду, проєктує контури майбутнього та залишається єдиним дзеркалом, у якому зранене суспільство наново пізнає саму Людину.

Навіть після омріяного закінчення війни не варто очікувати швидкого повернення суспільства до довоєнного стану. Через вимушену міграцію, що почалася у 2014 році, та масштабні руйнування після 2022 року, для значної частини українців поняття «дому» було втрачено або зведено до спогадів на світлинах.

Як наслідок, сучасне освітнє середовище кардинально змінилося і змінюватиметься. Кожна навчальна група університету чи клас ЗЗСО наразі є унікальним переплетенням пережитих травм та втрат. Ця нова реальність, попри її трагізм, стає наскрізним фактором, що об'єднує всі складники системи освіти та вимагає від неї особливих підходів до психологічної підтримки й загоєння ран здобувачів освіти.

Учитель — учасник освітнього процесу. Питання стресу учасників освітнього процесу вивчається і потребуватиме подальшого вивчення. У спільноті педагогічних працівників відбувається чимало змін. «Випускник педагогічного закладу вищої освіти не доходить до школи», — впевнені, що це ви неодноразово чули. Звернімось до відкритих даних. Загальна кількість педагогічних працівників ЗЗСО в Україні станом на 5 вересня 2023 р. становить 312688 осіб, серед яких сільський контингент налічує 129139 працівників, а із загальної кількості у 234117 вчителів 94548 осіб працюють саме в селах. При цьому в системі освіти було відкрито понад 2400 вакантних посад, із яких близько 591 ставки припадає на сільську місцевість. Віковий розподіл свідчить про значне старіння кадрового складу як у міських, так і в сільських школах, адже понад 41% усіх вчителів є старшими за 50 років, а найбільша частка найстарших працівників (понад 60 років) спостерігається серед тих, хто викладає «Захист України» (28,4%) та зарубіжну літературу (25,1%). Натомість наймолодший склад зафіксовано серед вчителів англійської мови, де 14,6% фахівців (зокрема 1708 у сільських закладах) мають вік до 30 років, та серед асистентів в інклюзивних класах, де загальна частка молоді до 30 років сягає 27,8%[13].

Низка непередбачуваних послідовних подій завдали і завдають чимало суттєвих змін. Так, Україна, як і світове суспільство, не встигнувши оговтатись від потрясінь пандемії COVID-19, переживає економічні, суспільні й освітянські турбулентності, що завдає північний ворог, що розпочав повномасштабне вторгнення у 2022 році.

Країни, що зосередили свою увагу на підтримці своєї національної освіти, демонструють економічні, соціальні переваги. Сінгапур, наприклад, досяг значних успіхів завдяки інвестиціям в освіту та наукові дослідження, витрачаючи на царину освіти до п'ятої частини свого ВВП. Фінляндія, яка витрачає 15% свого бюджету на освіту та відома своєю високоякісною освітою, також демонструє тісний зв'язок між високим рівнем освіти та економічним зростанням. З досвіду цих та інших розвинених країн спостерігаємо, що освіта — це довгострокова, проте найприбутковіша державна інвестиція у розвиток свого суспільства, що у результаті призводить до соціально-економічного розвитку країни в цілому.

З огляду тільки на вплив освіти на соціально-економічний добробут держави доходимо до висновку, що освіта посідає не останнє місце у забезпеченні національної безпеки України.

[13] IEA | 2024. IEA | Головна. URL: https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/zvedeni-formy-statystychnoyi-zvitnosti-zzso/zvedeni-formy-statystychnoyi-zvitnosti-zzso/.

Досліджуючи питання щодо ролі освіти у забезпеченні національної безпеки, однозначно варто згадати про доповідь експертної групи Американської Ради з міжнародних відносин «Реформа американської освіти і національна безпека», яка підкреслює взаємозв'язок освітньої царини з безпекою держави в контексті викликів XXI століття[14].

Це не перші заяви США щодо значення освіти у забезпеченні національної безпеки. Так, автори доповіді Національної комісії з проблем шкільної освіти з назвою "Before It's Too Late" (пер. «Доки не пізно») зазначають, що «…mathematics and science are inextricably linked to the nation's security interests; and the deeper, intrinsic value of mathematical and scientific knowledge shapes and defines our common life, history, and culture. Mathematics and science are primary sources of lifelong learning and the progress of our civilization.» (переклад: «…математика і природничі науки є нерозривно пов'язані з національними інтересами безпеки; і глибше, внутрішнє значення математичних і наукових знань формують і визначають наше спільне життя, історію та культуру. Математика і наука є першоджерелами навчання впродовж життя та прогресу нашої цивілізації.»)[15].

Як освіта впливає на безпекову стійкість? Експертна група Американської Ради з міжнародних відносин у 2012 році визначила наступні загрози, невирішення яких призведе до негативних течій в царині освіти:

загроза для економічного зростання і конкурентоспроможності;

загроза для воєнної безпеки;

загроза для інформаційної безпеки;

загроза для глобальних інтересів США;

загроза для єдності і згуртованості нації.

Безперечно, проблеми та виклики американської освіти не завжди ідентичні українським, але деякі рішення можуть бути адаптовані до наших реалій. Експертна група Американської Ради з міжнародних відносин у 2012 році, як зазначено в аналітичній доповіді Національного інституту стратегічних досліджень, дійшла висновку, що «військова сила вже не є достатньою умовою для гарантування безпеки держави. Національна безпека нині тісно пов'язана з людським капіталом, а сила чи слабкість людського капіталу країни визначається станом системи освіти»[16].

---

[14] Joel I. Klein, Condoleezza Rice, Julia C. Levy. U.S. Education Reform and National Security (Independent Task Force Report No. 68). — New York: Council on Foreign Relations Press. — March 2012. — 120 p.

[15] Before It's Too Late: A Report to the Nation from the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century // Department of Education, Washington, DC., 2000-09-01 // Вебсайт Міністерства освіти США [Електронний ресурс] — URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441705.pdf.

[16] Безпекові виміри освітньої політики: світовий досвід і українські реалії. Аналітична доповідь https://niss.gov.ua/. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-07/Osvita_Bezpeka-40c41.pdf.

За час дії Закону України «Про основи національної безпеки» з 2003 по 2018 роки особлива увага приділялася вимозі запобігання та нейтралізації як реальних, так і потенційних загроз національним інтересам у будь-якій сфері, зокрема й у сфері освіти. Проте термін «освіта» присутній у Законі лише тричі. Наприклад, низька можливість доступу до якісної освіти у представників бідних верств населення була сприйнята законодавцем як загроза національній безпеці. В «Основних напрямах державної політики у сфері забезпечення національної безпеки» передбачалося здійснити поступове збільшення бюджетних видатків на освіту і науку разом із залученням позабюджетних коштів до науково-технічної діяльності. Хоча й виправдано, вони намальовані таким чином, що викликає сумнів, чи належним чином дбають про освіту як цінність у забезпеченні національної безпеки в Україні[17].

Прийняття у 2018 році нового Закону України «Про національну безпеку України», який остаточно скасував дію закону 2003 року, дещо змістило акценти, перейшовши від простої нейтралізації загроз до утвердження національної та громадянської ідентичності як однієї з цілей державної політики. Хоча термін «освіта» все ще не став центральним об'єктом регулювання в основних дефініціях Закону, він опосередковано інтегрований у поняття «сталого розвитку громадянського суспільства» та забезпечення якості життя населення, що визначено як фундаментальний національний інтерес. Важливою новацією (особливо у редакціях 2025 року) стало виокремлення серед принципів державної політики захисту української мови, національної пам'яті та культурної спадщини. Це свідчить про те, що архітектоніка безпеки почала охоплювати ціннісно-освітній базис, розглядаючи його вже не просто як загрозу через обмежений доступ, а як стратегічний ресурс — «інтелектуальний потенціал», на основі якого мають реалізовуватися Стратегія національної безпеки та Стратегія розвитку оборонно-промислового комплексу. Проте, попри ці зміни, освіта як цілісна інституційна система залишається в Законі скоріше допоміжним елементом «взаємодії» з іншими органами сектору безпеки[18].

Ще до початку повномасштабного вторгнення у 2022 році Указом Президента України № 447/2021 набуло чинності рішення РНБО Укра-

[17] Галів М., Свйонтик О. Освіта як складова національної безпеки України в умовах сучасної російсько-української війни: правові засади, проблеми, досвід і завдання. Молодь і ринок. 2023. Т. 3/211. С. 25—31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2023_3_7

[18] Про національну безпеку України. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text

їни від 14 травня 2021 року «Про Стратегію кібербезпеки України»[19]. Важливість освіти для забезпечення кібербезпеки України визнається на державному рівні. Однак для ефективного протистояння кіберзагрозам необхідний більш системний підхід. Для досягнення цієї мети планується розробити загальнонаціональну програму, яка передбачає включення тем кібербезпеки до навчальних програм на всіх рівнях. Крім того, регулярні заходи, такі як місяць кібербезпеки, сприятимуть популяризації знань з кібербезпеки та залученню фахівців різних галузей.

Кабінет Міністрів України розробив дорожню карту для реалізації Стратегії людського розвитку на 2021–2023 роки, охопивши й питання освіти, яка вбачається як один із ключових інструментів забезпечення безпеки держави. «Стратегія…» чітко визначає, що освічена, доброчесна та інноваційна нація є найміцнішою гарантією безпеки, бо освіта формує критичне мислення, толерантність, патріотизм та інші важливі якості, які є запорукою стабільності суспільства. Також документ наголошує на обов'язковість рівного доступу до якісної освіти усіх верств населення, бо в іншому випадку нерівність може призводити до соціальної напруги та дестабілізації. З метою підготовки конкурентоспроможного випускника закладу загальної середньої освіти та закладу вищої школи «Стратегія…» наголошує на тому, що необхідно поєднати теоретичні знання з практичними навичками. Співпраця між науковими дослідженнями, освітніми програмами та бізнес-ініціативами сприятиме розробці інноваційних продуктів і технологій, що зміцнять конкурентоспроможність країни на глобальному ринку та гарантуватимуть її економічну безпеку. Зміст документа відповідає реаліям сьогодення щодо розвитку технологій, оскільки передбачає підготовку фахівців у галузі кібербезпеки та інженерії, допомагаючи створювати нові механізми захисту від кібератак та впроваджуючи інновації в оборонному секторі. Війна перервала втілення багатьох амбітних планів України, зокрема передбачених «Стратегією людського розвитку на 2021–2023 роки». Серед них — створення «Президентського університету», який у 2021 році ініціював Володимир Зеленський. Цей проєкт створювався, щоб готувати еліту для стратегічних напрямків: від ІТ і кібербезпеки до розробки штучного інтелекту та освоєння космосу. Головною перевагою університету мала стати суто практична

[19] Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року "Про Стратегію кібербезпеки України". Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/447/2021#n12.

спрямованість (70% практики на 30% теорії) та стовідсоткова гарантія робочого місця після випуску[20].

Повномасштабне вторгнення рф на територію України у 2022 році остаточно висвітлило розуміння того, що освітня царина — невіддільна частина національної безпеки.

Агресія рф проти України, ніби лакмус, що проявив значення зміцнення внутрішньої злагоди та соціальної стабільності, які є критично важливими для забезпечення національної безпеки. З огляду на реалії сьогодення, вбачаємо, що процеси національно-патріотичного виховання та ціннісних трансформацій мають стати потужним інструментом підвищення стійкості держави до зовнішніх загроз шляхом формування освіченого та свідомого громадянського суспільства.

За часи незалежності неодноразово відбувалися маніпуляції історією, щоб підтвердити ті чи інші погляди чинної влади. Іноді з певним наміром були створені та ідеалізовані образи героїв і забуто про складні та неоднозначні моменти нашого минулого. Це роз'єднувало нас і заважало будувати сильну державу. В умовах викликів сьогодення нам потрібно навчитися об'єктивно дивитися на перебіг історії. Як результат, національно-патріотичне виховання, що зокрема ґрунтується на історії України, для здобувачів освіти різних років випуску було непослідовним та/або мали певні викривлення, що надалі мало вплив на формування у громадян України перекрученої картини світу[21].

Педагог українського походження Костянтин Дмитрович Ушинський стверджував: «Мова — найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що зв'язує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле»[22]. Розуміємо, що мова, так само як і історія, є фундаментом національно-патріотичного виховання. Зважаючи на тривалу боротьбу за мовні права та її значення для захисту національної ідентичності та факту існування «мовного питання» як підґрунтя російсько-української війни, потрібно й надалі впроваджувати заходи, що сприятимуть утвердженню української мови як невіддільної частини національної безпеки.

---

[20] План заходів з реалізації Стратегії людського розвитку на 2021—2023 роки. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-realizaciyi-strategiyi-lyudskogo-rozvitku-na-20212023roki1617091221?fbclid=IwAR089Z0HKKaKq7nsHrqb__vfaJBmYvKmgH1N8ovXfkuzyoLAt9g07JYHaWo.

[21] Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія. Чернівці: Друк Арт, 2016. 304 с.

[22] Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. /за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інших. Київ: Радянська школа, 1983. Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. С. 122-123.

Окремим викликом залишається освітній простір на тимчасово окупованих територіях, процеси в якому потребують постійного моніторингу та вивчення. Адже у разі деокупації чи повернення здобувачів освіти в українське середовище, їм знадобиться тривалий та особливий супровід для успішної реінтеграції.

2014/2015 навчальний рік став першим навчальним роком за часи незалежності України, коли не у всіх містах лунав державний гімн на святі Дня знань. «Влада республік» заборонила використання будь-якої державної символіки України на святі. Під час святкування початку навчального року діяли суворі обмеження щодо використання синього та жовтого кольорів, що є національними кольорами України. Така заборона була спрямована на те, щоб унеможливити будь-які прояви патріотизму та національної ідентичності під час урочистостей. Існував цілеспрямований план ліквідації державної символіки в освітніх закладах. Крім заборони на її публічне використання, було введено жорсткий контроль за навчальними матеріалами, зокрема підручниками, шляхом склеювання перших сторінок, де була державна символіка.

Окупанти, прагнучи знищити українську ідентичність, внесли зміни до освітньої програми та навчальних планів. Хоча формально українські предмети залишились, їхні назви були змінені, зокрема, «Історія України» та «Я і Україна», щоб усунути будь-які асоціації з українською державністю.

Певних змін зазнає програмний матеріал з читання у початковій школі, української літератури у класах середньої освіти. Із програм цих предметів вилучаються твори національно-патріотичного спрямування. Також зазнають суттєвих фактичних змін географія, історія.

Отже, цілеспрямоване знищення національної пам'яті через систему освіти на окупованих територіях доводить, що майбутня реінтеграція молоді потребуватиме не лише відновлення інфраструктури, а й масштабної психологічної та культурної деокупації.

Усвідомлення невизначеності полягає в тому, що наявний досвід і такі традиційні аналітичні інструменти, як інтерполяція або діаграми Венна, не дають змоги вірогідно передбачити зміни середовища. Щоб обґрунтувати це твердження, ми розробили демонстраційну модель: $\boldsymbol{a} \times \boldsymbol{x_1} \times \boldsymbol{x_2} \times \boldsymbol{x_n} = \boldsymbol{?}$. Ця формула показує, як актуальний стан системи ($\boldsymbol{a}$) під впливом нашарування різних невизначеностей ($\boldsymbol{x_1}$, $\boldsymbol{x_2}$) та неясності ($\boldsymbol{x_n}$) генерує абсолютно нову, непрогнозовану реальність майбутнього ($\boldsymbol{?}$)[23].

[23] Скляров, А., Андрєєва, О., & Крижко, В. (2025). GUIDING PROJECTIONS OF A FUTURE VISION IN THE DEVELOPMENT STRATEGIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 4(42-04), 94—108. https://doi.org/10.30890/2567–5273.2025-42-04-075.

Роберт Нортон виокремив вісім категорій, що розкривають поняття невизначеності: множинність суджень, неточність, неповнота та фрагментованість, ймовірність, неструктурованість, дефіцит інформації, мінливість, несумісність та суперечливість, незрозумілість. Протистояти кожній такій компоненті надзвичайно складно[24].

Суголосність кожного складника освітньої екосистеми в контексті формули означає взаємодоповнюваність усіх чинників.

На тлі наведених демографічних викликів може закрастися думка, яка, до речі, неодноразово звучала в публічному просторі, щодо необхідності оптимізації закладів вищої освіти та інших ланок освітньої системи.

У цьому контексті ми цілком підтримуємо експертну позицію Калашнікової С., Оржель О.: оптимізацію мережі ЗВО доцільно розглядати та позиціювати у площині публічного дискурсу як пріоритет сучасної державної політики у значно ширшому розумінні. Її не варто зводити до процесу механістичного скорочення кількості закладів, натомість варто наголошувати на таких вимірах, як об'єднання та консолідація потенціалу, концентрація ресурсів, реструктуризація та вдосконалення ландшафту освіти відповідно до потреб розвитку суспільства[25]. Адже лінійний підхід, що зводиться до банальної ліквідації, є суто реактивним кроком, який прямо суперечить логіці мультиплікативної моделі.

Якщо сьогодні через механічне урізання безповоротно знищити базовий фундамент системи (змінну $\boldsymbol{a}$, яка включає інфраструктуру та наявні кадри), то в майбутньому, навіть за умови часткового демографічного відновлення чи повернення молоді (умовні $\boldsymbol{x_1}$, $\boldsymbol{x_2}$), загальний результат системи неминуче наближатиметься до нуля, оскільки помноження на нульову базу завжди дає нуль. Тому екосистемний підхід обґрунтовує необхідність прогностичного резервування: збереження матеріально-технічної бази та колективів через докорінну зміну їхнього функціонального призначення.

Суголосність інфраструктурних та демографічних чинників у новій архітектоніці розкривається насамперед через трансформацію інституцій у поліфункціональні соціокультурні хаби. Варто чітко усвідомлювати, що заклади освіти є одним із найпотужніших факторів впливу на фор-

[24] Купрєєва О. Толерантність до невизначиності | Що це та як розвинути?. *Психологічний центр New Leaf | Психолог онлайн та в Києві.* URL: https://www.newleaf.ua/tolerantnist-do-neviznachinosti-ta-strategiyi-vidpovidi-na-umovi-neviznachenosti/.

[25] Калашнікова, С. А., & Оржель, О. (2022). Оптимізація мережі закладів вищої освіти: теоретичні особливості та практичні рекомендації. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, (13), 89-129.

мування та згуртування громади. У зв'язку з появою великої кількості внутрішньо переміщених громадян, релокацією цілих закладів освіти та підприємств, в Україні вже відбуваються безпрецедентні внутрішні демографічні зсуви. Ці просторові трансформації ще потребуватимуть детального вивчення, щоб повною мірою зрозуміти їхні наслідки, однак уже зараз очевидно, що заклад освіти має вийти за межі традиційного формату надання послуг виключно здобувачам освіти певного віку. Він перетворюється на архітектурне та соціальне ядро збереження громади, ставши центром психологічної підтримки (варто зазначити, що саме тут ми цілеспрямовано працюємо на покращення умовної змінної $x_3$, знижуючи загальний рівень психологічної травматизації середовища) простором для соціальної інтеграції та осередком перекваліфікації дорослого населення. Цей підхід набуває критичного значення для сільської місцевості, де сьогодні зосереджено 94548 педагогічних працівників. Механістична ліквідація закладу освіти в таких умовах означає не економію видатків, а руйнування містоутворювального осередку, що призводить до остаточної маргіналізації території.

Аналогічна прогностична логіка має застосовуватися і до ланки професійно-технічної освіти. Варто наголосити, що масштабне перезавантаження цієї сфери вже активно відбувається завдяки реалізації попередніх державних стратегій та міжнародних ініціатив (зокрема програми ЄС «EU4Skills»). Сьогодні ця трансформація концептуально закріплюється Законом «Про професійну освіту» — одним із індикаторів Ukraine Facility Plan у сфері розвитку людського капіталу[26]. Тимчасова зменшена наповнюваність навчальних груп дає змогу відійти від масового конвеєрного підходу на користь глибокої індивідуалізації та елітизації освітніх траєкторій. Інфраструктурні потужності, такі як лабораторії та майстерні, зберігаються для підготовки висококласних, вузькопрофільних фахівців, чиї компетенції стануть безпосереднім інструментом економічної та фізичної відбудови держави.

У світі зникає смисл і здатність до вільного мислення. Сьогодні модель освіти, побудованої на знаннях, руйнується. Необхідний новий контур — контур творіння смислів. Звідси потрібна освіта — осмислений баланс між трьома контурами соціуму — традицією, знанням, незнанням.

Глобалізація відзначається такими реальними флуктуаціями, що змінюють організаційні засади національної освіти, а саме:

[26] Програма Ukraine Facility / Міністерство економіки України. URL: https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/

1. драйв від інформації до уяви;
2. перехід від процесних операцій до смислових;
3. перехід від суспільства знань до суспільства інформації;
4. перехід від текстової культури до екранної;
5. пріоритет менеджерських цінностей (успіх, ефективність, користь, рейтинги, лідерство, вимірність, набори компетенцій…) над освітньо-педагогічними (виховання, цілісність, культурність, самостійність, самоцінність освіти…);
6. орієнтація на підпорядкування змісту освіти технологіям.

Ми віримо у перемогу, не маючи стратегії виходу з війни. Відкинемо райдужні ілюзії, які на нас транслюються звідусіль. Яким буде прийдешній мир, перемир'я, угода чи капітуляція. На справедливий мир розраховувати у нас немає реальних шансів. То ж освіта майбутнього нашої держави повинна виходити з розуміння цієї перспективи.

Платон пише: «…ми повинні рухатися процесом не реформування, а метаморфозису, перевершення своєї форми і переходження до іншої». Тут мова вже йде про розвиток[27].

Дивна річ — генерування педагогічних ідей та теорій. Історія начебто вичавлювала поодинокі зерна педагогічних ідей, в одну епоху більше, в іншу менше, але всі вони за дві тисячі літ вмістилися в число 33 фабули Педагогічної конституції Європи. Серед них, — троє (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський) — наші.

Цікавим є питання випереджальності в освіті. З погляду природовідповідності, сродності випередження в органічній природі — це катастрофа.

У нашому соціальному філогенезі вже маємо досвід ідеї «догнати і перегнати». Політичний бренд «Д і П». Управління розвитком національної освіти повинно мати інноваційний, прогностичний характер, тобто випереджати ті зміни, які відбуваються у світі, створювати динамічні, адаптивні персоніфіковані стандарти розвитку кожної особистості. Освіта має у своїй місії «випереджати» розвиток людства, бути спрямованим на його майбутню досконаліть. Першокласник, що вступає сьогодні до школи, або вступник до університету, закінчать своє навчання тоді, коли світ матиме вже іншу соціокультурну конфігурацію, інший технологічний стан та інші форми комунікації. Таким чином, термін «випереджальний розвиток» стосовно освіти означає спрямованість у майбутнє, відповідність майбутньому. Випереджальна освіта спрямована на «виробництво»

[27] Віталій Хромець. Архіопедагогіка: фундаментальні принципи освіти західної цивілізації./Віталій Хромець: Київ: «Колесо Життя. 2026,264 с.

людини майбутнього. Але, у жодному разі, не «соціалістичне змагання» з сусідніми школами.

Тож наше завдання — шукати смисли освіти та педагогіки XXI століття поміж фактами, реаліями, що набувають alarm-форм і мусять бути вирішеними.

Сучасна педагогіка доцільно користується напрацюваннями інших наук: філософія, медицина, фізика, інформаційно-комунікативні науки тощо. Поліферація освітнього поля надзвичайно насичена. Після тотальної парадигми компетентності до освіти прийшов феномен Білосніжки і чарівного дзеркальця «Світ мій, дзеркальце, скажи» з однойменної казки братів Грімм, написаної ще у 1812 році. На сучасному етапі мова йде про ресурси штучного інтелекту в освітній, дослідницько-пізнавальній та прогностичній діяльності. Потім…, потім, мабуть…, ПЕДАГОГ і УЧЕНЬ знайдуть себе в комірках «метавсесвіту» (metaverse), який ми розлого презентували у попередній монографії «Візії та світанки освіти»[28].

Квантове мислення — це світоглядна концепція, що переносить принципи квантової фізики (суперпозиція, нелокальність, ймовірність) на психічні процеси, соціальну сферу й управління життям. Воно пропонує відмову від лінійної логіки, розглядаючи реальність як поле безмежних можливостей, де спостерігач впливає на результат. Основні принципи квантового мислення:

1. Суперпозиція (багатоваріантність) — усвідомлення того, що до моменту прийняття рішення чи дії існує безліч варіантів розвитку подій.
2. Взаємозв'язок (нелокальність) — усвідомлення того, що все у світі пов'язано, і зміни в одній частині системи впливають на інші.
3. Ймовірнісний підхід — відмова від пошуку єдиної «істинної» причини на користь аналізу ймовірностей.

У наш час сучасна освіта не повинна локалізуватися в межах однієї галузі знань, а дослідження, що пов'язані з модернізацією системи освіти або її окремих компонентів (методів, технологій, засобів навчання), мають проходити на трансдисциплінарному вузловому перетині кількох наукових течій, які здатні підказати найбільш ефективне рішення в нелінійній картині усвідомлення світу та у взаємовідносинах представників національного соціуму[29].

Квантова едукація розглядається наразі як нова філософія освіти, що базується на принципах нелінійності, цілісності та здатності адаптуватися

[28] Візії та світанки освіти. Колективна монографія. За ред. В. Курила. К.: ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.
[29] Тамара Пушкарьова, Олександр Гриценко. Потенційні можливості квантової освіти: спроба наукового аналізу. Український педагогічний журнал. № 4 (2024), 95—102с.

до швидких змін у цифровому світі[30]. У більшості здобувачів освітимагістерського рівня примітивне, на жаль, уявлення про квантовий прорив. Практично 100% опитаних пов'язують цей феномен з прислівником, що визначає стрімкий рух, високу інтенсивність або виконання дії за короткий час. Це повертає нас до кумедної історії бренду «Бістро» у Франції.

Рада Європи запропонувала шість принципів стійкості освіти, щоб допомогти державам забезпечувати інклюзивну та якісну освіту в умовах надзвичайних ситуацій і криз. Принципи орієнтовані на багаторівневе управління й залучення всіх зацікавлених сторін — органів влади, громад, керівників закладів освіти, педагогів, учнів та їхніх батьків — до спільної відповідальності за якість освіти в кризових умовах. Застосування цих принципів сприятиме узгодженню національних політик із європейськими підходами до управління освітою в умовах невизначеності[31].

Рада Європи у січні 2026 проголосила «Шість принципів стійкості освіти».

Зміцнення управління. Ефективне управління є основою стійких освітніх систем. Йдеться про чіткі управлінські структури, прозорі процедури ухвалення рішень та координацію між різними рівнями влади. У європейському контексті це відповідає принципам належного врядування та підзвітності, що є складниками євроінтеграційних реформ.

Забезпечення безперервності освіти. Освітні системи мають бути здатними продовжувати освітній процес навіть в умовах криз. Гнучкі формати навчання, адаптація освітніх програм і підтримка учасників освітнього процесу є ключовими умовами реалізації права на освіту — базового права, гарантованого європейськими стандартами.

Розширення ролі освіти. Рада Європи розглядає освіту не лише як сферу послуг, а як активний елемент стійкості громад. Інтеграція освіти в національні та місцеві плани цивільного захисту підсилює її роль у формуванні відповідального громадянства та соціальної згуртованості.

Сприяння доступності. Оперативний доступ до освітніх інструментів і ресурсів у кризових умовах є передумовою рівності та справедливості в освіті. Цей принцип безпосередньо пов'язаний із європейськими підходами до інклюзії та недискримінації.

Розвиток співпраці. Стійкість освіти неможлива без партнерства — між державними інституціями, громадами, громадянським суспільством

[30] Биков, В. Ю. Упровадження квантової едукації та STREAM-підхід в освітній діяльності Малої академії наук України. Імідж сучасного педагога, 2020, 1(190), 70—76 с.

[31] Ключові принципи стійкості освіти: європейська рамка. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/6-principles-edures/

і приватним сектором. Така міжсекторна взаємодія є характерною рисою європейських політик та важливим напрямом інституційного розвитку України.

Підвищення ефективності. Швидке реагування на кризові ситуації та раціональне використання ресурсів дають змогу мінімізувати втрати й забезпечити стабільність освітнього процесу. У європейському вимірі це відповідає принципу орієнтації на результат і якість публічних послуг.

Зібрані нами проєкти post-war освіти надзвичайно різноманітні, так само як і ті, хто їх згенерував. До 15% — візії представників «темного Просвітництва» — щодо некомпетентності та соціального хаосу в освіті майбутнього. Абсолютна більшість респондентів, здобувачі магістерського рівня освіти, продемонстрували нетерпимість до її сучасного стану і фантастичне уявлення про її організацію у найближчому майбутньому. Метафорично виглядає так, начебто ми йдемо через анфіладу кімнат і в кожній наступній кімнаті запалюємо свічки. Нарешті, попадаємо до великої золоченої зали з яскравим електричним освітленням. Від захоплення відчуття моменту щастя ми навіть мружимо очі! А посеред зали — з широкою посмішкою тріумфатора «щасливий» Сізіф.

Попередніми рядками ми показали, що так не буде. За даними державного омбудсмена в прифронтовій зоні зараз перебуває понад 6,6 мільйона громадян України. Вони мають реальний досвід життя в цій ризиковій для життя зоні. Вони бачать майбутнє освіти зовсім інакше ніж ті громадяни, чиї діти навчаються офлайн.

Коротко представляємо узагальнені підходи до форсайту організаційних post-war форм освіти України.

1. Респонденти зі щирим ментальним переконанням, що нічого не зміниться.

2. Ті, хто читали футуристичні прогнози едукологів на кшталт «Місто Сонця» Томмазо Кампанелли, «Суспільство мрій» Ролфа Єнсена…

Нові смисли освіти? Це ж так просто для розуміння, як фразеологізм «царствіє небесне» — ідеальний, щасливий, стан гармонії, життєдіяльність наповнена добром і радістю. Але, на жаль, системи на таких засадах не створюються.

В усіх футуристичних прогнозах учень отримує насолоду від самого процесу пізнання, а не від погоні за оцінками. Освіта у «суспільстві мрій» — це екосистема безперервного розвитку. Вона будується на принципах гіперперсоналізації, відмови від жорстких стандартів та переходу від зубріння до розкриття внутрішнього потенціалу, критичного мислення та вміння застосовувати знання на практиці.

Автори таких проєктів не потребують посилання на історично виправданих конструктів і концепцій. Адже ці прогнози будувалися на ідеї еволюційної стабільності освіти часів контрольованого стану миру. На жаль, жоден з «проєктантів» не спромігся запропонувати конструкт, модель для реалізації такої освіти. Приємно, що такі проєктанти демонструють високе натхнення й унікальне емоційне задоволення від власного високого романтизму.

3. Проєкти на основі імовірного мислення. Основний інструмент — припущення та уявлення щодо характеру розвитку подій. Це шлях пропозиції ряду сценаріїв освіти на вибір. Як правило, пропоновані сценарії — продукти сьогоднішніх практик. З цього кейсу пропонується здійснювати підбір, адаптацію окремих практик комбінаторним шляхом. Треба чесно визнати, що всі можливі сценарії розвитку подій ми передбачити не в змозі. Ми навіть не можемо присвоїти цим подіям коефіцієнт імовірності. Імовірнісне мислення — важливий когнітивний механізм в стані невизначеності за формулою «Я думаю, що це буде так».

Ці два варіанти ми відносимо до розділу моральної уяви. Моральна уява — це думка, візія майбутнього, в якому діються добрі та справедливі речі, до яких я маю безпосередню причетність[32].

4. Проєкти, що демонструють спробу використання наукових підходів через інструментарій екстраполяції і моделювання побудови майбутнього. Але…Пам'ятаймо наведену математичну формулу — багато невідомих чинників для створення успішної конструкції. Саме тому у практиці побудови форсайтних моделей превалює метод альтернативної реальності, який навмисно не представляє і не відображає дійсність. То ж треба час, розуміння ситуації миру, перемир'я, перемоги… Того, про що ведуть мову наші шановані філософи В. Воронкова, С. Клепко, М. Ажажа, О. Кивлюк…

Загалом, у справі прогностичної компетентності управлінців освітою, спостерігаємо низький рівень. На думку приходить автобіографічна повість письменника Лева Кассіль «Кондуїт і Швамбрія» (1928 рік), в якій він памфлетично описав прихід «кухарчиних дітей» до управління освітою та визначення її перспектив.

Ситуація така: до посади нового директора гімназії заступає тимчасовий завідувач, він же військовий комісар, товариш Чубарьков з таким спічем:

«Товариші! Ви освічені, а я був, між іншим, темним вантажником. Вас книжка вчила, а мене нещасне життя. І ось я хочу прояснити про школу,

[32] Володимир Турчиновський. Вісім уроків війни для українців. URL: https://nv.ua/opinion/vosem-urokov-voyny-dlya-ukrainy-chto-ubivaet-bolshe-vsego-novosti-ukrainy-50250345.html.

про те, що є така єдина та трудова. Насамперед — чому школа, товариші? Тому що це є школа, а не щось подібне. Школа для загальної народної освіти. Крапка! Чому трудова? Тому що вона для всіх трудящих і навчає будь-якої праці, розумової і фізичної. Крапка!

А єдина тому, що не буде тепер усіляких гімназій і прогімназій та інститутів благородних дамочок. Вся молодь рівна тепер і по-різному буде науку перевершувати. А щоб із цього була користь революції, ім'ям революційного порядку прошу бути акуратніше, заняття дотримуватися, і все буде в нас добре, як то кажуть: крапка, і ша!»[33].

І якщо століття тому система могла дозволити собі таке «керівництво», то сьогодні це неприпустимо. Варто ще раз згадати попередження професора Тімоті Гартона Еша: для української освіти нам потрібна «стратегія, яка містить концепцію трьох «R»… це гігантський проєкт, в який потрібно інвестувати щонайменше 4 мільярди». З таким масштабом завдань товариші чубаркови вже не впораються — потрібні глибокі управлінські реформи[34].

Вважаємо необхідним «дістати з рукава» ще один сміливий виклик.

На початку XXI століття для рефлексії прогнозів освіти набула особливого смислу теорія поколінь Вільяма Штрауса та Ніла Хоува[35]. Український філософ Сергій Кримський, посилаючись на футуролога Елвіна Тоффлера, наводить разючі показники зростання науково-технічної оснащеності людської цивілізації. Необхідно взяти до уваги, що з близько 800 поколінь, які нараховуються від «оформлення» людини сучасного фізичного типу (верхній палеоліт — від близько 35–40 тис. років тому до 11 тис. років тому) по сьогодні, 750 мало печерний або бродячий спосіб життя[36]. Тобто розвиток когнітивної функції та спроможності артикуляції знань Homo sapiens займають історично невеликий відрізок філогенезу цивілізації. Тому саме освіта переймає на себе повноваження підготувати нові покоління українців до активної та успішної життєдіяльності в поки невизначеному майбутньому.

---

[33] Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар, В. В. Радул, О. М. Старокожко, Ю. І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.

[34] Три «Р» для відновлення України: реконструкція, реформа, рух вперед — Тімоті Еш. 27 Грудня, 2022. URL: https://ucu.edu.ua/news/try-r-dlya-vidnovlennya-ukrayiny-rekonstruktsiya-reforma-ruh-vpered-timoti-esh/.

[35] William Strauss, Neil Howe. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. Morrow, 1991 — 538 p.

[36] Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.

Серед характерних ознак нових ноопоколінь здобувачів освіти наразі виокремлюють широкі, але поверхові знання, розсіяність, слабка мотивація, синдром гіперактивності та дефіциту уваги, надання переваги візуальним символам замість логіки й тексту (інфографіка), ефекту фабінгу (зневажливого ставлення), демонстративної багатозадачності, що узагальнюється терміном «кліпове мислення». Нас шокували результати дослідження PISA щодо розвитку мовно-філологічних та математичних компетентностей в учасників державного національного проєкту «Нова українська школа».

Професор Мельбурнського університету, нейробіолог Джаред Хорват у січні 2006 року виступив у конгресі США з доповіддю, що шокує, «Зростання людського інтелекту зупинилось!», яка стала предметом дискусій футурологів, едукологів, дидактів, педагогів тощо.

Д. Хорват наголосив, що з древніх історичних часів старші покоління «бурчали» на наступні. Відомий напис на гробниці фараона (3500 років до н.е.): «Молоді непокірні, без слухняності і поваги до старших. Істину відкинули, звичаю не визнають. Ніхто їх не розуміє, і вони не хочуть, аби їх розуміли. Несуть світу погибель і стануть останньою його межею».

Але реальність зовсім інша. Поступ (прогрес) людства — консолідована діяльність всіх і кожного поколінь. Існує навіть думка, що відповідно до «Закону Мура» кожне наступне покоління вдвічі більш продуктивне від попереднього. Впродовж XX століття кожне наступне покоління було трохи розумнішим за попереднє — краще читало, міркувало, вирішувало завдання.

Це називається ефектом Флінна (зростання IQ), він очевидний у кожному поколінні. Мабуть, він є позитивним наслідком Просвітництва.

У 1990-х роках ефект, видається, припинився або навіть змінився у протилежний бік за рядом показників — грамотність, рахунок, увага, здатність міркувати — погіршувалися (Дані досліджень PISA).

Причини побачити нескладно. Якщо дивитися статистику, то як тільки запроваджуються нові програми і стандарти цифрового навчання дітей: відеоуроки в класах, програма: кожній дитині — свій ноутбук, і так далі показники спочатку зупиняються, а потім починають падати.

Дослідження справді показують, що екрани та цифрові інструменти не сприяють покращенню академічних результатів; ми краще розуміємо та запам'ятовуємо тексти, які читаємо на папері; конспектування від руки покращує запам'ятовування; чим більше екранного часу в класі — тим нижчі бали з читання, математики та природничих наук.

Читання з паперу дає краще розуміння та запам'ятовування, ніж з екрана, особливо на довгих та складних текстах.

Рукописні нотатки працюють краще за друковані — під час письма від руки мозок не копіює, а опрацьовує інформацію.

Метааналізи показують: майже всі освітні технології — програми «один ноутбук на учня», онлайн-навчання, цифрові платформи — дають результат гірше, ніж звичайний урок із учителем.

Головні цитати Д. Хорвата:

1. «Сумний факт, з яким доводиться стикатися нашому поколінню: наші діти когнітивно менш здібні, ніж ми були в їхньому віці».

2. «Наші діти грамотні в застосунках, але безграмотні в реальному житті».

3. «Більшість загальноосвітніх технологій поступаються за ефективністю звичайному класному навчанню»[37].

Не вважаючи себе ретроградами чи противниками прогресу засобів освіти, маємо думку, що слова професора Д. Хорвата свідчать про одне: людство має перебільшені сподівання щодо штучного інтелекту як свого нового кумира, нехай навіть на рівні простих програм чи платформ.

Що ж, згадаємо схожу ситуацію. У січні 1912 року перед американським Конгресом з незрозумілою промовою (свідченням) про «ідею підштовхування» виступив інженер Фредерік Вінслоу Тейлор.

Філософ Ярослав Грицак говорить, що як тільки ми добираємося до майбутнього, то відразу отримуємо безліч різноманітних його варіантів.

Що може бути ключовою ідеєю освітнього прогнозу? Можливо, напевно у всі часи концепція «тектології» — «закон найменших» — ідея про те, що стабільність системи визначається стабільністю її найменшого елемента (учня, студента, педагога).

Відтак управління освітньою екосистемою в умовах повоєнної невизначеності вимагає відмови від реактивного урізання ресурсів на користь стратегії «поліфункціонального резервування». Майбутній стан системи, позначений у формулі як невідоме «***?***», формується вже сьогодні. Оптимізація як об'єднання потенціалу, а не ліквідація, разом із збереженням інфраструктури та кадрового ресурсу, навіть за умов малого контингенту здобувачів освіти, є стратегічною інвестицією в життєздатність громад. Це ключова гарантія того, що архітектоніка екосистеми матиме достатній ресурсний обсяг для повноцінної реінтеграції населення після стабілізації міграційних процесів.

[37] Hendrick, C. (2026). «A Latter-Day Luddite Pulls the Plug on EdTech: New book argues it's not the tools we use but the values we hold that make the difference in education». Education Next, 26(1), 10 February 2026.

Поряд із прорахованими демографічними ризиками в рівняння нашого майбутнього вривається ще одна критична та абсолютно неконтрольована змінна. Йдеться про масштабні втрати, які офіційно фіксує Звіт про прямі збитки інфраструктури від руйнувань внаслідок військової агресії росії. Згідно з цим документом прямі збитки від руйнувань закладів освіти становлять 7,3 мільярда доларів[38]. Якщо попередня логіка описувала збереження інфраструктури як результат свідомого управлінського вибору, то ця нова змінна діє як стихійна сила незворотного фізичного відніманння. Вона здатна знищити елементи нашого ресурсного фундаменту ще до моменту початку їхньої функціональної трансформації. Така глибока інфраструктурна травма створює ситуацію надзвичайно високої напруги і стає додатковим шаром невизначеності у прогностичній формулі нашого завтра. Вона змушує державу одночасно шукати рішення для заміщення вже втрачених потужностей та ще гостріше усвідомлювати абсолютну цінність кожного вцілілого закладу освіти як стратегічного плацдарму відбудови.

Усвідомлення масштабу демографічної прірви та багатомільярдних інфраструктурних втрат невідворотно підштовхує нас до пошуку дієвих інструментів порятунку.

Відтепер освітній процес зобов'язаний містити у собі цілу низку життєствердних напрямів. Базовим фундаментом нової школи стає потужна безпекова орієнтація та глибоке національне і патріотичне виховання. Проте для виживання нації цього переліку вже недостатньо і він об'єктивно потребує постійного розширення. До вказаних пріоритетів органічно додаються навички психологічної саморегуляції, травмоінформована педагогіка, цифрова стійкість та здатність до прогностичного моделювання.

Війна стала безкомпромісним каталізатором прискореного подорослішання та трансформації української нації. Подібно до метафоричного сюжету казки Лесі Українки «Біда навчить», екстремальні виклики змусили суспільство миттєво мобілізувати внутрішній ресурс. Українці в найкоротші терміни опанували прикладні навички, про які у цивільному житті більшість навіть не замислювалася: від масштабного волонтерського менеджменту та керування БПЛА до чіткого виконання алгоритмів домедичної допомоги в умовах бойових дій за суворими міжнародними протоколами MARCH та TECC. У цих жорстких реаліях практика значно випередила теорію.

[38] Звіт про прямі збитки інфраструктури від руйнувань внаслідок військової агресії росії проти України станом на листопад 2024 року. Kyiv School of Economics — Kyiv School of Economics. URL: https://kse.ua/wp-content/uploads/2025/02/KSE_Damages_Report-November-2024-UA.pdf.

Сьогодні, коли тисячі захисників і захисниць повертаються з фронту, постає критичне питання їхнього повернення до цивільного життя. У цьому контексті впровадження сценарію асиметричної сертифікації має стати одним із дієвих і поважних способів системної інтеграції ветеранів російсько-української війни.

Ця модель орієнтована на те, щоб перетворити унікальний бойовий досвід ветеранів на потужний драйвер їхньої професійної реалізації. Замість того, щоб змушувати вчорашніх командирів, операторів дронів, зв'язківців чи медиків проходити примусове «навчання з нуля» за багаторічними стандартними програмами, держава має запропонувати їм гідну альтернативу.

Освітня екосистема повинна отримати юридичне право конвертувати бойові компетенції (управління складними технічними системами, кризовий менеджмент, лідерство, логістику) в офіційні мікрокваліфікації.

Освітній процес для ветеранів зводитиметься виключно до точкового, прицільного заповнення прогалин у теоретичних знаннях чи адаптації їх під стандарти цивільного ринку.

Інтеграція ветеранів через асиметричну сертифікацію — це ефективне використання найціннішого людського капіталу країни. Швидке визнання кваліфікацій дозволить загартованим лідерам без зайвих інституційних перешкод очолити процеси відновлення та модернізації держави на місцях.

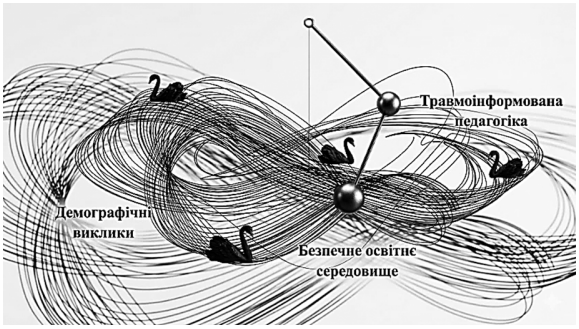
Такий крок з боку освітньої та законодавчої систем продемонструє реальну повагу до досвіду захисників, усуне будь-яке бюрократичне знецінення їхнього унікального життєвого багажу та дозволить максимально безболісно інтегрувати військових лідерів у цивільну економіку України.

Велика війна триває… В умовах, коли освітня галузь зазнає критичних фінансових, інфраструктурних та демографічних втрат, оптимальним рішенням стає сценарій глибокого державно-приватного партнерства. Таке злиття відкриває масштабні перспективи, насамперед для закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О). Наприклад, девелоперські та будівельні компанії можуть інтегруватися в роботу ЗП(ПТ)О як стейкголдери, безпосередньо адаптуючи освітні програми до актуальних запитів ринку.

Цей вектор розвитку є критично важливим для громад, які вичерпали власні ресурси на утримання освітньої інфраструктури. Завдяки новій законодавчій архітектурі заклади освіти можуть подолати залежність від традиційного бюджетного фінансування та створювати спільні екосистеми з бізнесом чи міжнародними інвесторами. Підприємства отримують легальний механізм для розгортання власних лабораторій та виробничих

потужностей на базі навчальних площ на умовах спільного використання. Як наслідок, освітній простір трансформується у відкритий дослідницько-практичний центр для всієї громади. Ця синергія не лише гарантує фізичне збереження інституції, а й формує самодостатню, антикрихку фінансову модель.

Для найглибшого усвідомлення природи сучасної освітньої кризи варто порівняти її з поведінкою подвійного маятника (мал. 1).

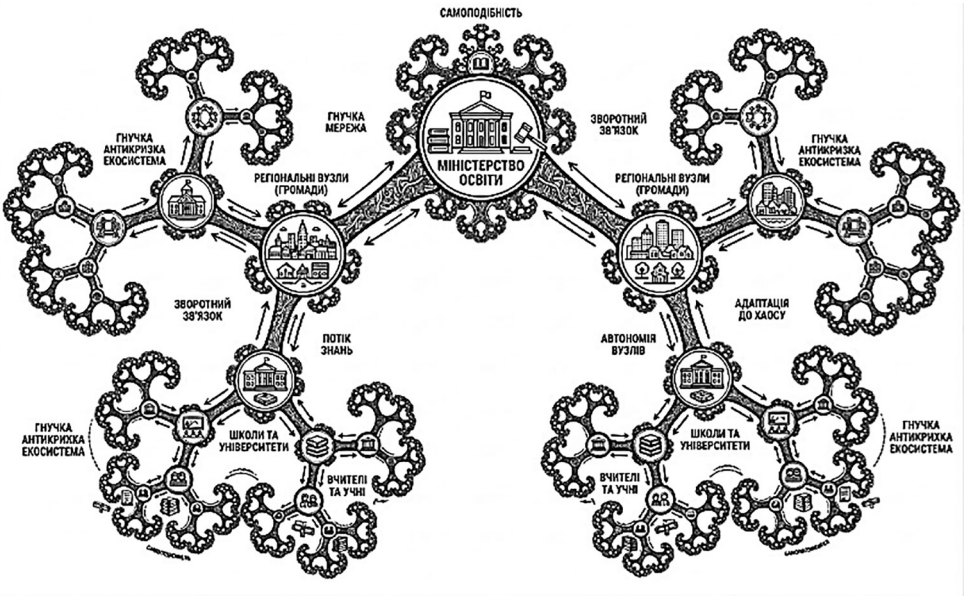



**Мал. 1.** Маятник непередбачуваності: освіта України між «чорними лебедями»

Класична парадигма навчання роками нагадувала рух простого одинарного механізму, де кожен наступний крок був математично зумовлений попереднім, а стабільна демографія гарантувала спокійну циклічність процесу.

Сьогодні ж війна запустила механізм нелінійної динаміки, перетворивши освіту на простір тотальної непередбачуваності, де поява раптових кризових «чорних лебедів» стала щоденною нормою. Як і у випадку з подвійним маятником, найменша зміна зовнішніх умов миттєво генерує ефект хаосу і повністю ламає попередню траєкторію. Управляти такою системою за старими інструкціями — це марне намагання передбачити точку зупинки хаотичного механізму за допомогою звичайної лінійки. Нам залишається лише один шлях відмовитися від ілюзії повного контролю і почати розбудовувати гнучку антикрихку екосистему, здатну адаптуватися до будь-якої амплітуди коливань. Саме таку життєствердну логіку втілює нова архітектоніка освітньої екосистеми у прогностичних моделях повоєнної відбудови держави. Здатність трансформувати детермінований хаос у чіткі алгоритми розвитку і становить той самий універсальний філософський код перемоги, що остаточно утверджує освіту нових сенсів.

У своєму практичному втіленні цей філософський код може набути форми фрактальної моделі управління (мал. 2). Динаміка розвитку освітнього менеджменту в умовах воєнних і повоєнних трансформацій інтерпретується через концепцію складної адаптивної системи з фрактальними властивостями: нестабільність системи не виключає внутрішньої структурованості, а процеси самоорганізації набувають фрактального характеру.




**Мал. 2.** Фрактальна модель освітнього менеджменту

Переймаючи головну властивість хаосу — самоподібність — нова освітня архітектоніка створює умови, в яких порядок емерджентно народжується з непередбачуваності, хоча остаточний результат і не піддається лінійному гарантуванню. Замість жорсткої лінійної ієрархії, що ламається під тиском криз, формується жива мережа, де алгоритм антикрихкості відтворюється на всіх масштабах одночасно: від міністерства до університету, від окремого закладу загальної середньої освіти до конкретного вчителя чи здобувача освіти. У такій фрактальній екосистемі найменша автономна одиниця містить у собі весь життєздатний потенціал цілого, що дозволяє системі не лише витримувати удари, але й перетворювати тотальну непередбачуваність на нескінченний простір для еволюції.

Майбутнє української освіти залежить від здатності системи до трансформації, адаптації та інновацій. Освіта має стати не лише інструментом соціального підйому, а й основою національного відновлення, інтеграції до європейського простору, розвитку людського капіталу та забезпечення безпеки держави в умовах глобальної нестабільності[39].

[39] Валентина Гаташ. «Небезпечне знання»: як не загинути від власного розуму? 05 жовтня, 2007, URL: https://zn.ua/ukr/science/nebezpechne_znannya_yak_ne_zaginuti_vid_vlasnogo_rozumu.html.

Надія Вєнцева ⓘ 0000−0002-1994–7187

# ПОРОГОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОВИХ ПРОРИВНИХ НАПРЯМКІВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Воєнний стан в Україні радикально трансформував соціальні, психологічні та інституційні умови функціонування освіти. Освітня система опинилася в ситуації багатовимірної невизначеності: фізичної небезпеки, масових переміщень, втрати освітньої інфраструктури, психологічних травм учасників освітнього процесу, цифрової нерівності. За цих умов традиційні педагогічні підходи, сформовані для відносно стабільного мирного часу, виявили свої обмеження.

У сучасних умовах розвитку суспільства освіта дедалі частіше опиняється в ситуації, коли традиційні педагогічні уявлення перестають відповідати реальним потребам людини та суспільства. Ми маємо справу не з окремими кризовими явищами, а з **тривалим станом нестабільності,** який охоплює соціальну, культурну, психологічну та безпекову сфери.

Повномасштабна війна в Україні зумовила докорінні трансформації умов існування громадян, що проявляються у зміні соціальних ролей, способів комунікації, освітніх траєкторій, психологічного стану та ціннісних орієнтацій особистості. Освіта як ключовий соціальний інститут опинилася в ситуації постійної адаптації до нестабільних умов, що вимагає переосмислення її змісту, форм, методів і пріоритетів.

Проблематика визнання нових реалій існування громадян України в умовах воєнного часу та їх впливу на освітню сферу останніми роками набула значної уваги в наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених.

У працях українських науковців акцентується увага на трансформації освітнього простору, необхідності забезпечення його гнучкості, безперервності та психологічної безпеки в умовах соціальних викликів і криз, зокрема воєнного часу.

Низка досліджень присвячена проблемам психологічної стійкості, емоційного благополуччя та підтримки дітей і молоді в умовах травматичного досвіду. У цьому контексті розглядаються положення травма-інформованої педагогіки, педагогіки резильєнтності та соціально-емоційного навчання, які визнаються ефективними інструментами реагування освіти на наслідки воєнних подій.

Дослідження з проблем сучасної педагогіки висвітлюють питання адаптації освітніх систем до умов нестабільності, зокрема через упровадження дистанційного та змішаного (гібридного) навчання, розвиток цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти, а також переосмислення ролі вчителя як фасилітатора та наставника. У наукових публікаціях наголошується на зростанні значущості гуманістичних підходів, орієнтованих на особистісні потреби учасників освітнього процесу. Так, у дослідженнях В. Кременя освіта розглядається як стратегічний ресурс суспільної стійкості та національної безпеки, що потребує переорієнтації на гуманістичні цінності, розвиток особистісного потенціалу та громадянської відповідальності[1]. І. Бех у своїх наукових працях наголошує на пріоритеті особистісно орієнтованого та ціннісного підходів у вихованні, що набуває особливої актуальності в умовах психологічної нестабільності та травматичного досвіду здобувачів освіти[2].

У контексті модернізації педагогічних підходів заслуговують на увагу праці Н. Бібік[3], О. Савченко[4], О. Пометун[5], у яких обґрунтовується компетентнісний підхід, педагогіка партнерства та активні методи навчання як засоби адаптації освітнього процесу до нових соціальних реалій. Дослідники підкреслюють необхідність формування в учнів життєвих компетентностей, критичного мислення та здатності до соціальної взаємодії в умовах невизначеності.

Питання психологічної безпеки та емоційного благополуччя учасників освітнього процесу висвітлюються в працях українських учених-психологів і педагогів, зокрема С. Максименка, Л. Карамушки[6], де акцентується увага на впливі стресових і травматичних факторів на розвиток особистості та необхідності створення підтримувального освітнього середовища.

Зарубіжні дослідження доповнюють ці підходи аналізом освіти в умовах надзвичайних ситуацій та криз, підкреслюючи роль закладів освіти як простору стабільності та підтримки. У працях К. Мертон, Б. Бронфенбреннера (екологічний підхід) обґрунтовують залежність розвитку особистості від соціального контексту, що є важливим для розуміння

---

[1] Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ: Грамота, 2008. 424 с.

[2] Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичні засади. Київ: Либідь, 2003.280 с.

[3] Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

[4] Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 2012. 368 с.

[5] Пометун О. І. Активні та інтерактивні методи навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

[6] Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ: КММ, 2010. 296 с.; Карамушка Л. М. Психологія управління закладом освіти. Київ: Шкільний світ, 2015. 360 с.

впливу воєнних реалій на освітній процес[7]. Ідеї соціально-емоційного навчання представлені в роботах CASEL (провідної некомерційної організації, що просуває науково обґрунтоване соціально-емоційне навчання (CEO/SEL)[8], а концепція травма-інформованого підходу — у дослідженнях Б. Перрі, П. Левіна, де освіта розглядається як простір відновлення та стабілізації[9, 10].

Окрему групу становлять праці зарубіжних авторів, присвячені педагогіці резилієнтності (M. Ungar, A. Masten)[11, 12], у яких підкреслюється роль освітнього середовища у формуванні здатності особистості долати складні життєві обставини. Ці ідеї є релевантними для українського освітнього контексту в умовах воєнного часу.

Водночас попри наявність значної кількості праць, присвячених окремим аспектам модернізації освіти в кризових умовах, недостатньо уваги приділено комплексному осмисленню нових реалій життя громадян України як системоутворювального чинника розвитку сучасних педагогічних напрямів. Потребує подальшого дослідження питання інтеграції теоретичних напрацювань сучасної педагогіки з реальними освітніми практиками в умовах воєнного часу.

Таким чином, наявні наукові розвідки створюють теоретичне підґрунтя для розвитку освіти в умовах воєнного (post-war) стану, проте не розв'язують питання цілісного аналізу існування Української освіти та науки в нових реаліях.

Саме це усвідомлення нових реалій і виступає вихідною точкою для подальшого аналізу порогових характеристик сучасної освіти.

Аналіз порогових характеристик нових, так званих проривних, напрямків сучасної педагогіки є не лише теоретично значущим, а й практично необхідним. Визнання нових реалій постає тут як ключова умова переходу освіти на якісно інший рівень функціонування.

Переходячи від загального соціального контексту до педагогічної проблематики, варто наголосити, що освіта завжди віддзеркалює стан суспільства. Проте в сучасних умовах цей зв'язок набуває особливої гостроти. Війна, масові переміщення населення, травматичний досвід,

---

[7] Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.
[8] CASEL. Social and Emotional Learning Framework. Chicago, 2020. 48 p.
[9] Perry B. D. The Boy Who Was Raised as a Dog. New York: Basic Books, 2006. —256 p.
[10] Levine P. A. Trauma and Memory. Berkeley: North Atlantic Books, 2015. 296 p.
[11] Ungar M. Resilience across Cultures. British Journal of Social Work. 2008. Vol. 38(2). P. 218—235.
[12] Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. 338 p.

цифрова перенасиченість, розмитість життєвих перспектив — усе це безпосередньо впливає на здобувачів освіти та педагогів.

У цьому сенсі постає принципово важливе питання: *Чи може освіта залишатися «нормативною» в умовах ненормальності життя?* Саме ця суперечність і формує проблемне поле дослідження порогових характеристик нових педагогічних напрямків.

На початкових етапах кризових станів освітні системи намагаються реагувати на виклики шляхом адаптації: коригування програм, запровадження дистанційного навчання, оновлення методик. Однак з часом стає очевидно, що *адаптаційних механізмів недостатньо*, адже вони не зачіпають глибинних основ педагогічного мислення.

Саме на цьому етапі виникає потреба виявляти порогові характеристики — ті межі, після перетину яких освіта перестає бути лише інструментом передачі знань і набуває функції підтримки, відновлення та розвитку особистості в умовах нестабільності.

З методологічної точки зору порогові характеристики слід розглядати як *якісні індикатори зміни освітньої парадигми*. Вони фіксують момент, коли кількісні зміни більше не працюють, а стара модель освіти вичерпує свій потенціал.

До таких характеристик належать:

*Переосмислення цілей освіти* (від академічної успішності до життєвої спроможності). Традиційно цілі освіти ототожнювалися з досягненням академічної успішності, що вимірювалася рівнем засвоєння знань, умінь і навичок, результатами тестування, оцінками та формальними показниками навчальних досягнень. Такий підхід формував уявлення про освіту передусім як про інструмент передачі знань і підготовки до складання іспитів, часто відокремлений від реальних життєвих викликів.

У сучасних соціокультурних умовах — зокрема в ситуації швидких технологічних змін, соціальної нестабільності та досвіду війни — відбувається суттєве переосмислення цілей освіти. У центрі освітнього процесу дедалі більше опиняється *життєва спроможність особистості* (life competence, life capability), тобто здатність людини ефективно діяти в реальних життєвих ситуаціях, приймати відповідальні рішення, зберігати психологічну стійкість і соціальну активність.

Життєва спроможність охоплює комплекс інтегрованих характеристик: критичне та системне мислення, емоційну зрілість, навички комунікації й співпраці, уміння адаптуватися до змін, здатність до саморегуляції, навчання впродовж життя та усвідомлення власних цінностей. При цьому академічні знання не заперечуються, а набувають інструментального

характеру — вони розглядаються як засіб для розв'язання практичних, професійних і екзистенційних завдань.

Таке переосмислення змінює і освітні пріоритети: акцент переноситься з відтворення інформації на формування досвіду конструювання і застосування знань; з жорсткої стандартизації — на індивідуальні освітні траєкторії; з зовнішнього контролю — на розвиток відповідальності та внутрішньої мотивації учнів. Освіта дедалі більше орієнтується на підготовку людини до життя в умовах невизначеності, а не лише до успішного проходження формальних етапів навчання.

Отже, перехід від академічної успішності до життєвої спроможності означає зміну самої філософії освіти: від «знати і відтворювати» — до «розуміти, діяти і жити». Освіта в такому розумінні стає простором формування цілісної, відповідальної та стійкої особистості, здатної не лише адаптуватися до сучасних реалій, а й активно впливати на їх трансформацію.

*Зміна логіки освітнього процесу* (від лінійності до нелінійності, квантової суперпозиції). Традиційна модель освітнього процесу ґрунтується на лінійній логіці навчання, за якої освітній процес вибудовується як послідовний, наперед визначений рух від простого до складного, від теми до теми. У межах такої логіки всі здобувачі освіти просуваються в навчанні в однаковому темпі, за уніфікованими програмами та стандартами, а результат оцінюється переважно через відповідність заздалегідь заданим критеріям. Лінійність забезпечує передбачуваність і керованість освітнього процесу, однак водночас обмежує можливості індивідуалізації та гнучкого реагування на потреби учнів і зміни контексту.

Сучасні виклики — цифровізація, міждисциплінарність знань, зростання ролі неформальної освіти, а також досвід навчання в умовах криз і невизначеності — зумовлюють перехід до нелінійної логіки побудови освітнього процесу. Нелінійність передбачає те, що навчання не обов'язково відбувається за єдиною траєкторією та в жорстко фіксованій послідовності, а може розгортатися через різні маршрути, цикли, реверси, паузи та прискорення залежно від індивідуальних можливостей, мотивації та життєвих обставин здобувачів освіти.

Таким чином, перехід від лінійної до нелінійної логіки освітнього процесу відображає глибинну зміну освітньої парадигми. Освіта перестає бути «маршрутом із фіксованими зупинками» і перетворюється на гнучкий, адаптивний простір розвитку, здатний відповідати потребам особистості та вимогам складного, мінливого світу.

*Трансформація взаємодії «вчитель — учень» у напрямі партнерства.*

Традиційна модель взаємодії між учителем і учнем будувалася за ієрархічним принципом, у якому вчитель виступав носієм знань, авторитетом і головним суб'єктом освітнього процесу, тоді як учень розглядався переважно як об'єкт педагогічного впливу. Така логіка передбачала домінування інструктивно-контрольних форм роботи, односторонню комунікацію та підпорядкованість учня встановленим вимогам і правилам.

Сучасні освітні реалії зумовлюють трансформацію цієї взаємодії у напрямі партнерства, що ґрунтується на визнанні суб'єктності обох сторін освітнього процесу. Партнерська модель передбачає взаємну повагу, довіру та спільну відповідальність за результати навчання. Учитель і учень постають не як «керівник» і «підлеглий», а як співучасники освітньої діяльності, об'єднані спільною метою — розвитком особистості та досягненням змістовних освітніх результатів.

Трансформація взаємодії «вчитель — учень» у напрямі партнерства має перш за все ціннісний вимір. Вона сприяє формуванню демократичної культури, розвитку відповідальності, емпатії та поваги до іншого. Особливої актуальності така модель набуває в умовах соціальних криз і невизначеності, коли освітній простір стає не лише місцем здобуття знань, а й середовищем соціальних випробувань, психологічної підтримки та особистісного зростання.

*Визнання емоційного та психологічного виміру освіти.* У традиційних освітніх моделях навчання тривалий час розглядалося переважно як раціональний процес засвоєння знань, у межах якого емоційний стан учня вважався другорядним або таким, що не має істотного впливу на результати освітньої діяльності. Переважав підхід, за якого увага зосереджувалася на когнітивних показниках — пам'яті, мисленні, логіці, — тоді як переживання, мотивація, тривожність чи відчуття безпеки залишалися поза фокусом педагогічної уваги.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження переконливо доводять, що емоційний та психологічний вимір є невід'ємною складовою процесу навчання. Емоції є регулятором пізнавальної активності та визначають рівень включеності особистості в освітній процес. Так, у працях з психології навчальної діяльності зазначається, що позитивний емоційний стан здобувачів освіти здатний підвищувати пізнавальну працездатність на 30–40% у порівнянні з негативним або нейтральним емоційним фоном, оскільки активізує увагу, пам'ять і мотиваційні механізми13. Емоції без-

[13] Studopedia.net. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. Електроний ресурс. ULR: https://studopedia.net

посередньо впливають на здатність зосереджуватися, запам'ятовувати інформацію, приймати рішення та здійснювати пізнавальну діяльність. Почуття психологічної безпеки, підтримки та прийняття формують сприятливе освітнє середовище, тоді як хронічний стрес, страх помилки та психологічний тиск істотно знижують навчальну мотивацію й результативність освітнього процесу14.

Особливої актуальності визнання психологічного виміру навчання набуває в умовах соціальних криз, тривалого стресу та травматичного досвіду. Згідно з результатами емпіричних досліджень психоемоційного стану здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання: 32,5% респондентів продемонстрували високий рівень тривожності, а 52,5% — середній**,** що негативно впливає на концентрацію уваги та ефективність засвоєння навчального матеріалу[15]. Освітній простір у таких ситуаціях має виконувати компенсаторну й стабілізувальну функцію, стаючи місцем відновлення відчуття нормальності, передбачуваності та довіри. Навчання в цьому контексті поєднується з розвитком психологічної стійкості, здатності долати труднощі та підтримувати внутрішню рівновагу[16].

Таким чином, визнання емоційного та психологічного виміру навчання означає відхід від редукціоністського бачення освіти як суто інтелектуального процесу. Освіта постає як простір, у якому знання засвоюються через переживання, взаємодію та особистісний сенс, а успішність навчання тісно пов'язується з емоційним благополуччям і психологічною підтримкою здобувачів освіти.

Отже, в умовах суспільних криз та нестабільності зазначені порогові характеристики мають стати не додатком до традиційної педагогіки, а *імперативною умовою її оновлення***,** визнанням нових реалій як педагогічного імперативу.

У педагогічному контексті це означає відмову від уявлення про освіту як про ізольований, «безпечний» простір, відокремлений від реального життя суспільства, яке вимагає: прийняття факту масової психологічної травматизації; усвідомлення фрагментарності освітніх траєкторій;

---

[14] Economy-confer.com.ua.Матеріали науково-практичних конференцій з проблем психології освіти. Електроний ресурс. ULR: https://www.economy-confer.com.ua

[15] Освітній портал «На Урок» Соціально-психологічні чинники академічної успішності студентів. Електроний ресурс. ULR: https://naurok.com.ua

[16] Vientseva N., Orhiiets O., Omelchenco A., Romanchuk S., Sstudents' perception of the effectiveness of the professional activity of teachers of higher education institutions: the influence of social conditions. *Pedagogy. Bulgarian Journal of Educational Research and Practice. Sofia: Az-buki National Publishing House,* 2024. Vol. 96. Number 2, P. 195-205 https://doi.org/10.53656/ped2024-2.04

розуміння того, що навчання відбувається в умовах постійного стресу; визнання зміни ціннісних орієнтацій молоді.

У той же час жодна із зазначених характеристик не дає відповіді на питання: Як реагувати на конкретні виклики сучасності?

Перехід до нових педагогічних реалій не є безболісним процесом. На практиці виникає низка проблем, які у результаті призводять до того, що дистанційна та асинхронна освіта — перетворюються на формалізм, моральна та матеріальна підтримка стають фрагментарними, а проривні педагогічні ідеї часто залишаються на рівні концепцій, не перетворюючись на сталу педагогічну практику.

Вважаємо доцільним охарактеризувати понятійний ареал феномену пороговість трансформації освіти.

Феномен пороговості в освіті — це концепція, що описує стан переходу, межову ситуацію, коли учень чи студент перебуває між старим і новим знанням, між попереднім досвідом і новим рівнем розуміння. Це «синдром Януса», який характеризується кризовістю, очікуванням та потребою переступити певну межу, щоб інтегрувати нову інформацію[17].

Пороговість (стрибкоподібність) — це різка, стрибкоподібна зміна в системі освіти при плавній зміні її параметрів відбувається в момент досягнення параметрами деяких критичних значень. В суспільстві, соціумі повинні утворитися переходи (умови, запити…) — лімінальні (Liminal space), порогові простори. Конструкти пороговості (нові ідеї) артикулюються в межах цих порогів, створюючи нові освітні цивілізації. Лімінальний простір (лат. līmen — «поріг») — місце, де людина перебуває у перехідному періоді, який характеризується невизначеністю, тимчасовістю, парадоксальністю, пороговістю і амбівалентністю. Це прикордонний, перехідний стан між двома стадіями, місце або час «між», коли старе зжило себе, а нове ще не почалося. Це зона невизначеності, зміни статусу, перехідний період, що викликає у більшості відчуття тривоги, невизначеності стану «ні тут, ні там».

Разом з тим, це місце і час, який творчі представники критичного мислення активно використовують для запровадження нових ідей.

Процес пороговості передбачає розумну темпоральність. М. Фулан позначав межі трансформаційного порогу освітніх реформ в рамках шести

[17] https://www.google.com/search?q=%D1%84%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD+%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96+%D0%B2+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96&rlz=1C1CHZN_enUA1149UA1149&sca_esv=ce3ccc044f9d6658&sxsrf=ANbLn41_tYn6XRn1qJT8Rr7oGl3IGkBtQ:1777187518241&ei=vrrtae

років. Сучасна пороговість освітньо-педагогічного простору відбувається в умовах насиченої гібридності, або «третього простору». Цей простір наразі активно дигітальний, що ускладнює пороговість.

Компонентами методології нашого дослідження виокремлюємо ідеї «зони ближнього розвитку», «випереджального розвитку» Лева Виготського (освіта має спиратися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку дитини) і Вальтера Беньяміна про роль педагогіки у формуванні критичної свідомості, зв'язку між поколіннями та освоєння культури через дитяче сприйняття і сторителінг.

І саме в цих складних і суперечливих обставинах освіта стикається з принциповим порогом розвитку (threshold of development)*: або вона визнає нові соціальні, безпекові та психологічні реалії воєнного часу й цілеспрямовано трансформується, або ж поступово втрачає власну соціальну ефективність*, перестаючи виконувати функції стабілізації, відтворення людського потенціалу та стратегічного розвитку суспільства. В умовах війни освіта більше не може залишатися інерційною системою, зорієнтованою виключно на відтворення довоєнних моделей; навпаки, вона змушена реагувати на виклики швидко, гнучко й випереджально.

У межах цього загального виклику чітко окреслюється ще один пороговий стан — *між науковим осмисленням нових педагогічних ідей, концепцій та напрямів і реальним упровадженням їх в освітню практику*. Сучасні психолого-педагогічні дослідження пропонують широкий спектр інноваційних підходів, однак у воєнних умовах між теоретичним знанням і практичним застосуванням виникає розрив, зумовлений дефіцитом ресурсів, перевантаженням педагогів, нестабільністю освітнього середовища та домінуванням ситуативних рішень. Саме цей розрив стає критичним порогом, подолання якого визначає реальну, а не декларативну модернізацію освіти.

Крім того, у контексті воєнного стану сучасна українська освіта функціонує в межах низки порогових характеристик, які не лише відображають кризовий стан системи, а й визначають її трансформаційний потенціал.

Передусім ідеться про *поріг стабільності — нестабільності освітнього процесу*. Він проявляється у регулярних перериваннях навчання через загрози безпеці, повітряні тривоги, руйнування інфраструктури, а також у вимушеній внутрішній і зовнішній міграції учасників освітнього процесу. Додатковим чинником стає асинхронність освітніх форматів, коли очне, дистанційне та змішане навчання постійно чергуються. За таких умов стабільність перестає бути базовою характеристикою освітнього процесу, поступаючись місцем адаптивності та здатності до відновлення.

Логічним продовженням цього порогу виступає поріг інституційної гнучкості, який розмежовує традиційну нормативно-регламентовану модель освіти та об'єктивну потребу в швидкому ухваленні рішень, розширенні локальної автономії закладів освіти й активізації педагогічної творчості. В умовах невизначеності саме гнучкість управлінських структур, здатність педагогів до імпровізації та індивідуалізації навчання стають ключовими факторами збереження якості освіти. Таким чином, перехід через цей поріг означає зміну самої логіки функціонування освітньої системи — від жорстко регламентованої до адаптивної та контекстно чутливої.

Поряд із суто освітніми порогами, що безпосередньо визначають внутрішню логіку функціонування закладів освіти, сучасна українська освіта перебуває під потужним впливом *загальносуспільних порогових характеристик.* Саме вони формують ширший соціальний, економічний і ціннісний контекст, у межах якого освіта змушена не лише адаптуватися, а й виконувати компенсаторну та стабілізуючу функції. Перехід через ці пороги є нелінійним і суперечливим, оскільки кожен із них посилює або, навпаки, обмежує можливості освітньої трансформації.

Перш за все, освіта стикається з *порогом соціальної згуртованості — фрагментації суспільства.* Масове внутрішнє переміщення населення, руйнування локальних спільнот, розриви між «досвідом фронту», «досвідом тилу» та «досвідом вимушеної еміграції» призвели до ослаблення горизонтальних соціальних зв'язків. У цих умовах школа й університет дедалі частіше виконують роль простору соціальної інтеграції, однак водночас змушені працювати з різнорідними групами учнів і студентів, які мають нерівний доступ до соціальних, культурних і психологічних ресурсів. Таким чином, освіта опиняється на межі між відновленням соціальної єдності та відтворенням існуючих розривів.

У тісному зв'язку з цим постає *поріг довіри до інституцій.* Коливання суспільної віри в ефективність державних, управлінських та освітніх структур безпосередньо впливають на готовність громадян приймати, підтримувати або бути учасником освітніх реформи. За умов дефіциту довіри будь-які інновації сприймаються як формальні або нав'язані, що знижує їх реальну результативність. Водночас освіта сама стає одним із ключових інститутів, здатних відновлювати довіру через прозорість, стабільність і відчуття справедливості освітніх практик.

Наступним визначальним чинником є **поріг економічної стійкості**. Обмежені фінансові можливості держави, територіальних громад і родин змушують систему освіти функціонувати в режимі постійної нестачі ре-

сурсів, підвищеного навантаження на педагогів і відкладених інвестицій у розвиток інфраструктури та людського капіталу. За таких умов освіта опиняється на межі між підтримкою мінімально необхідного рівня якості та стратегічною модернізацією, яка потребує довгострокових вкладень і прогнозованості.

Економічні труднощі тісно переплітаються з *порогом демографічних змін.* Депопуляція, зовнішня міграція, зменшення кількості дітей і молоді, а також тривалі перерви в освітніх траєкторіях значної частини здобувачів освіти призводять до перегляду мережі закладів, зміни форматів навчання та трансформації педагогічних ролей. Освіта змушена балансувати між оптимізацією системи та збереженням доступності, особливо в малих громадах і регіонах, що найбільше постраждали від війни.

На цьому тлі загострюється *поріг ціннісної поляризації*. В українському суспільстві одночасно співіснують орієнтації на безпеку, виживання й традиційність та, водночас, на європейську інтеграцію, інноваційність і відкритість до змін. Ця напруга відображається в освітньому просторі у вигляді суперечливих очікувань щодо змісту навчання, виховних пріоритетів і ролі освіти в майбутньому країни. У результаті освіта опиняється на межі між консервацією усталених моделей і формуванням нових ціннісних орієнтирів.

Зрештою, всі зазначені пороги підсилюються *порогом інформаційної вразливості суспільства*. Гібридні загрози, системні інформаційні атаки, перевантаження суперечливими повідомленнями створюють ризики маніпуляції свідомістю та знецінення знань. У цих умовах розвиток критичного мислення, медіаграмотності та інформаційної стійкості постає не лише як освітнє завдання, а як базова суспільна компетентність, від якої залежить здатність освіти виконувати свою гуманістичну й державотворчу місію.

Таким чином, можна констатувати, що загальносуспільні порогові характеристики не є зовнішнім тлом для освіти, а виступають активними чинниками, агентами, що визначають межі її адаптації, трансформації та відповідальності в умовах війни й повоєнного відновлення. І лише за умови глибокого переосмислення цілей, змісту й цінностей освіти нові педагогічні напрямки зможуть подолати порогові бар'єри та стати основою розвитку освіти в умовах сучасних викликів.

Усвідомлення цих порогів закономірно актуалізує потребу в переоцінці існуючих педагогічних підходів і концептів.

Слід зазначити, що переоцінка педагогічних підходів в умовах воєнного стану передбачає не їх повне заперечення, а критичне переосмислення

з урахуванням нових соціокультурних, психологічних та безпекових реалій, а саме:

1. Особистісно орієнтований підхід потребує переходу від гуманістичної ідеї до екзистенційної необхідності.

Особистісно орієнтований підхід, ґрунтується на визнанні унікальності внутрішнього світу дитини, її права на саморозвиток і самовизначення[18]. В умовах воєнного стану цей підхід набуває екзистенційного виміру, оскільки освітній процес має враховувати травматичний досвід, втрату відчуття безпеки та порушення базових життєвих опор.

Сучасна освіта має бути спрямована на «збереження і розвиток людського в людині» навіть за умов глибоких соціальних криз[19]. У воєнний час особистісно орієнтований підхід трансформується у педагогіку підтримки, де пріоритетом стає психологічна стабільність, довіра та відновлення здатності до навчання.

2. Компетентнісний підхід — потребує розширення до життєво-стійкісних, резистентних компетентностей.

Компетентнісний підхід, закріплений у вітчизняних і європейських освітніх документах, традиційно орієнтувався на формування здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях[20]. Проте в умовах війни спектр ключових компетентностей істотно розширюється. До базових додаються компетентності виживання та відновлення: здатність діяти в умовах невизначеності, ухвалювати відповідальні рішення, зберігати психоемоційну рівновагу, протистояти маніпулятивним інформаційним впливам. У цьому контексті особливої ваги набуває критичне мислення як інструмент інформаційної безпеки особистості[21].

Компетентнісний підхід у воєнний час набуває гуманістичного спрямування: компетентність розглядається не лише як інструмент професійної реалізації, а як умова збереження гідності, свободи і суб'єктності людини.

3. Ціннісно-смисловий підхід — має стати відповіддю на кризу сенсів.

Воєнний стан загострює кризу життєвих сенсів, що неминуче відображається в освітньому процесі. Ціннісно-смисловий підхід, розроблений у філософсько-педагогічних дослідженнях, розглядає освіту як простір формування світоглядних орієнтирів і моральної відповідальності[22].

---

[18] Бех І. Д. *Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичні засади*. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
[19] Кремень В. Г. *Філософія освіти XXI століття*. Київ: Грамота, 2008. 416 с
[20] Бібік Н. М. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.,2004. 112 с
[21] Равен Дж. *Компетентність у сучасному суспільстві*. Київ: КІС, 2002. 480 с.
[22] Сухомлинська О. В. *Цінності освіти і виховання*. — Київ: Педагогічна думка, 2015. — 192 с.

У воєнних умовах освіта перестає бути нейтральною: вона стає носієм цінностей свободи, людської гідності, солідарності та національної ідентичності. Ціннісні орієнтації освіти у воєнний час визначають не лише зміст навчання, а й здатність суспільства до консолідації в кризові періоди[23].

4. Актуалізація соціально-педагогічного та громадянського виміру освіти.

В умовах війни актуалізується соціально-педагогічна функція освіти як чинника згуртування спільнот і формування громадянської відповідальності. Освіта стає простором соціальної взаємодії, підтримки та взаємодопомоги, що особливо важливо для дітей і молоді, які пережили досвід переміщення або втрати.

Як зазначається у дослідженнях з педагогіки громадянськості, саме освітнє середовище здатне формувати активну позицію, готовність до служіння суспільству та відповідальність за майбутнє держави[24]. У цьому контексті педагогічні підходи інтегруються з практиками волонтерства, соціальних ініціатив та проєктної діяльності.

Отже, в сучасній українській освіті постає потреба не лише в глобальній переоцінці педагогічних підходів, а й в їх глибокому переосмисленні, крізь призму нової парадигми — педагогіки перемоги.

Перехід від воєнної педагогіки до педагогіки перемоги слід розглядати як стратегічний освітній процес, який поєднує подолання наслідків війни з формуванням культури майбутнього. Саме в цьому контексті постає необхідність глибокої переоцінки існуючих педагогічних підходів та концептів.

Педагогіка перемоги формується як відповідь на цивілізаційний виклик, спричинений війною, і водночас як стратегічний освітній проєкт повоєнного майбутнього. Вона поєднує гуманістичну традицію української педагогіки з сучасними підходами до освіти в кризових та посткризових суспільствах.

В той же час треба чітко усвідомлювати, що перехід від воєнної педагогіки до педагогіки перемоги не є автоматичним наслідком завершення бойових дій. Воєнна педагогіка, як правило, зорієнтована на виживання, мінімізацію втрат, адаптацію до екстремальних умов та підтримку базової функціональності освітньої системи. Педагогіка перемоги, навпаки, спрямована на відновлення, розвиток і стратегічне майбутнє. Йдеться про

[23] Савченко О. Я. *Дидактика початкової освіти.* Київ: Грамота, 2012. 504 с.
[24] Пометун О. І. *Громадянська освіта в Україні*. Київ: Освіта, 2017. 240 с.

складний, багаторівневий процес трансформації освітніх цілей, змісту, методів і ціннісних орієнтирів, який починається ще в умовах воєнного стану.

Першою умовою такого переходу є *психологічна стабілізація учасників освітнього процесу***.** Без подолання гострих травматичних станів, хронічної тривоги та емоційного виснаження неможливий перехід від педагогіки виживання до педагогіки розвитку. Освіта на цьому етапі виконує терапевтично-підтримувальну функцію, створюючи безпечний простір довіри та поступового відновлення здатності до навчання.

Другою умовою є *зміна цільових орієнтирів освіти*. Якщо воєнна педагогіка концентрується на збереженні безперервності навчання, то педагогіка перемоги формує образ майбутнього — особистісного, професійного, національного. Освітні цілі зміщуються від короткострокової адаптації до довгострокового розвитку людського капіталу та відбудови країни.

Третьою умовою виступає *ціннісна переорієнтація освітнього процесу*. Педагогіка перемоги передбачає усвідомлене утвердження цінностей свободи, людської гідності, відповідальності, солідарності та служіння спільному благу. Освіта стає інструментом консолідації суспільства й формування активної громадянської позиції, а не лише каналом трансляції знань.

Четвертою умовою є *переосмислення ролі педагога*. Учитель переходить від функції кризового менеджера та організатора мінімально можливого навчання до ролі наставника, провідника сенсів і агента змін. Саме педагог є носієм культури перемоги, здатним транслювати віру в майбутнє та відповідальність за нього.

П'ятою умовою є *інституційна готовність освітньої системи до розвитку*, що включає гнучкі навчальні плани, автономію закладів освіти, підтримку педагогів, оновлення змісту освіти та інтеграцію формальної й неформальної освіти. Без цих змін педагогіка перемоги ризикує залишитися декларативною.

Педагогіка перемоги не зводиться до ідеї фізичної або суто військової перемоги. У її концептуальному полі перемога інтерпретується значно ширше — як *збереження й відновлення людського потенціалу, культури, мови, національної ідентичності, а також здатності суспільства до довгострокового розвитку навіть в умовах травматичних соціальних зламів*. Саме такий підхід дозволяє перевести освітній дискурс із логіки виживання в логіку смислової та ціннісної стійкості.

У цьому сенсі педагогіка перемоги постає як педагогіка стійкості (resilience), надії та відповідальності. Як засвідчують узагальнені результати європейських і північноамериканських досліджень, систематизовані Майклом Унгаром, освітні інституції в кризових і посткатастрофічних суспільствах відіграють ключову роль у збереженні життєвих траєкторій дітей і молоді. Зокрема, аналіз понад 70 емпіричних досліджень та декількох десятків тисяч респондентів показує, що за наявності підтримувального освітнього середовища ризики соціальної дезадаптації знижуються в середньому на 30–45%, навіть за умов війни, масової міграції або глибокої бідності[25].

Особливо показовим є висновок про те, що індивідуальна психологічна стійкість без інституційної підтримки виявляється недостатньою: за даними узагальнених порівняльних досліджень, лише близько 20% дітей демонструють стабільні позитивні освітні результати виключно за рахунок особистих ресурсів. Натомість у поєднанні з ефективною шкільною та громадською підтримкою цей показник зростає до 60–70%, що підтверджує визначальну роль освіти як соціального стабілізатора[26].

У цьому контексті освіта набуває чітко вираженого соціально-відповідального виміру. Вона спрямована не лише на передачу знань, а й на формування здатності до смислотворення, відновлення почуття майбутнього та включеності в колективні цінності. Як підкреслює М. Унгар, освітні системи, що орієнтуються на розвиток resilience, у довгостроковій перспективі демонструють вищу стабільність соціальних інститутів, нижчий рівень відтоку молоді та вищі показники громадянської активності[27].

Отже, переоцінка, інвентаризація існуючих педагогічних підходів та концептів в умовах воєнного стану має стратегічний характер і безпосередньо пов'язана з післявоєнною відбудовою України. Освіта в цій парадигмі розглядається як інвестиція в людський капітал і основу довготривалої національної безпеки[28].

Таким чином, переоцінка існуючих педагогічних підходів та концептів в умовах воєнного стану має стратегічний характер і безпосередньо пов'язана з післявоєнною відбудовою України.

Водночас навіть глибоке теоретичне переосмислення не усуває ключової проблеми сучасної освіти — проблеми невизначеності освітнього процесу та необхідності пошуку адекватних організаційних форм навчання.

---

[25] Ungar M. *Resilience in Education*. New York: Springer, 2012. 290 p.
[26] Liebenberg L., Ungar M.Resilience in Action. University of Toronto Press, 2008. -384 c.
[27] Ungar M. *Resilience in Education.* New York: Springer, 2012. 290 p.
[28] UNESCO. *Education in Emergencies and Post-Conflict Situations*. Paris, 2011. 176 p.

Як ми вже неодноразово зазначали, сучасна система освіти функціонує в умовах невизначеності. Невизначеність постає не як тимчасове відхилення від норми, а як стійка характеристика сучасного світу, що впливає на всі рівні реальності — від освітньої політики до індивідуального досвіду учня. Як зазначає Зигмунд Бауман, сучасність характеризується «плинністю», у якій стабільні структури втрачають свою визначеність і передбачуваність[29].

Психолог Сергій Максименко визначає важливими та цікавими дві форми прогнозування в освіті. Перша з них може бути визначена як «прогноз-плин» — вірогіднісне передбачення тривалого розвитку людини в освітній галузі її активності. Друга форма може умовно визначатись як «прогноз-подія» — вірогіднісне передбачення поведінки людини у випадку, коли відбувається важлива, кардинальна подія, що змінює основні параметри цього шляху[30].

У педагогічному вимірі невизначеність проявляється у швидкій зміні знань, нестабільності освітніх форматів, розмитості професійних перспектив і необхідності постійного перегляду цілей та змісту навчання. Як наголошує французький філософ Едгар Морен, освіта має навчати «орієнтуватися в складності», а не лише передавати фрагментовані знання[31].

Запобігання невизначеності в освіті не означає її повного усунення, що є неможливим у сучасних умовах. Йдеться про формування здатності суб'єктів освіти жити, навчатися й діяти в умовах відкритості, ризику та непередбачуваності. У цьому контексті освіта виконує компенсаторну й стабілізувальну функції, формуючи когнітивні, емоційні та ціннісні ресурси особистості[32].

Ключовими інструментами такої стратегії стають нові освітні формати —дистанційна, гібридна та випереджальна освіта, які дозволяють адаптувати освітній процес до мінливих умов і забезпечити його безперервність.

*Дистанційна освіта* набула особливої актуальності в умовах глобальних і локальних криз, зокрема пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні. Вона постає не лише як технологічне або організаційне рішення, а як нова педагогічна реальність, що трансформує просторово-часову організацію освітнього процесу, змінює ролі викладача й

---

[29] Бауман З. *Плинна сучасність*. Київ: Критика, 2008. 256 с.

[30] Максименко С. Д. (ред.). Загальна психологія: підручник (4-е вид., перероб. і доп.). Т. 1. Київ: Видавництво «Людмила», 2025. 568 с.

[31] Morin E. *Seven Complex Lessons in Education for the Future.* Paris: UNESCO, 1999. 85 p.

[32] Бех І. Д. *Особистісно орієнтоване виховання.* Київ: Либідь, 2003. 280 с

здобувача освіти та актуалізує питання автономії, відповідальності й психологічної стійкості суб'єктів освіти. У кризових умовах дистанційна освіта виконує не лише компенсаторну функцію, а й стабілізаційну та гуманітарну, забезпечуючи максимальну безперервність освіти як базової суспільної цінності.

Теоретичне осмислення дистанційної освіти ґрунтується на переосмисленні класичних дидактичних моделей. Однією з ключових концепцій є теорія транзакційної дистанції (психологічна та педагогічна відстань, яка виникає між викладачем і учнем/студентом під час навчання, особливо в умовах дистанційної або опосередкованої освіти), розроблена професором Майклом Муром. Учений наголошує, що дистанція в освіті має не стільки географічний, геолокаційний, скільки педагогічний і психологічний характер, оскільки визначається співвідношенням між структурованістю курсу, рівнем діалогу та ступенем автономії здобувача освіти[33]. За умов жорсткої структури навчального матеріалу та обмеженої комунікації транзакційна дистанція зростає, що підвищує ризик відчуження учня від навчального процесу.

У кризових ситуаціях, зокрема в умовах війни, ця проблема значно загострюється. Перебування здобувачів освіти в різних безпекових умовах, вимушена міграція, обмежений доступ до цифрової інфраструктури, а також психологічна травматизація знижують здатність до саморегульованого навчання. За таких умов дистанційна освіта не може розглядатися як механічне перенесення аудиторних занять у віртуальний простір. Вона потребує принципово нового педагогічного дизайну, спрямованого на підтримку активної взаємодії, мотивації та залученості здобувачів освіти[34].

Особливої актуальності в дистанційній освіті набуває проблема психологічної ізоляції. Дослідження засвідчують, що за відсутності налагоджених комунікативних практик дистанційне навчання може спричиняти зниження мотивації, втрату інтересу до навчальної діяльності та фрагментацію освітнього досвіду[35]. В умовах криз ці явища посилюються загальним станом тривоги, невизначеності та емоційного виснаження, що вимагає від педагогів урахування психологічного виміру освітнього процесу.

---

[33] Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning. Belmont: Wadsworth, 2012. 350 p.

[34] Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education. 2000. Vol. 2(2—3). 159 p.

[35] Rovai A. P. Building Sense of Community at a Distance. International Review of Research in Open and Distance Learning. 2002. Vol. 3(1). 221 p.

У цьому контексті важливе значення має концепція спільноти дослідження (Community of Inquiry), яка передбачає інтеграцію когнітивної, соціальної та викладацької присутності в онлайн-навчанні. Як підкреслюють Донн Ренді Гаррісон і Норман Вон, саме соціальна присутність забезпечує відчуття залученості, взаємної підтримки та довіри між учасниками освітнього процесу, що є критично важливим у кризових умовах[36].

Разом із тим дистанційна освіта відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання. Асинхронні формати, модульна структура курсів, використання цифрових платформ дозволяють адаптувати навчальний процес до індивідуального темпу, життєвих обставин і ресурсних можливостей здобувачів освіти. Террі Андерсон наголошує, що гнучкість дистанційного навчання може стати важливим чинником освітньої рівності, особливо в умовах соціальних і політичних потрясінь[37].

В українському контексті дистанційна освіта в умовах війни набуває також виразного ціннісного виміру. Вона виступає інструментом збереження мовної, культурної та національної ідентичності, підтримує безперервність освітньої традиції навіть за умов руйнування звичних інституційних форм. Освіта в таких обставинах стає простором смислотворення та соціальної консолідації, спрямованої на майбутнє відновлення суспільства[38].

Суттєвих змін зазнає й професійна роль педагога. У дистанційному середовищі викладач постає не лише як транслятор знань, а як фасилітатор навчального процесу, організатор взаємодії, консультант і психологічна опора для здобувачів освіти. Це вимагає розвитку цифрової педагогічної компетентності, рефлексивності та готовності до роботи в умовах постійної невизначеності[39].

Отже, дистанційна освіта як відповідь на кризові виклики постає складним багатовимірним феноменом, що поєднує технологічний, педагогічний, психологічний і ціннісний аспекти. Попри існуючі недоліки: освітня нерівність через нерівний доступ до цифрових ресурсів, зниження міжособистісної взаємодії та психологічна ізоляція, зменшення навчальної самодисципліни, цифрова втома, професійне вигорання педагогів[40, 41], її

---

[36] Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 245 p.

[37] Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. 2nd ed. Edmonton: AU Press, 2008. 472 p.

[38] Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ: Грамота, 2008. 424 с.

[39] Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Vancouver: Tony Bates Associates, 2015. 602 p.

[40] Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning. Belmont: Wadsworth, 2012. 350 p.

[41] Rovai A. P. Building Sense of Community at a Distance. International Review of Research in Open and Distance Learning. 2002. Vol. 3(1). 221 p.

ефективність визначається не стільки технічними можливостями, скільки здатністю освітньої системи переосмислити саму логіку навчання, поставивши в центр людину, її гідність, стійкість і потенціал розвитку. У цьому сенсі дистанційна освіта в умовах криз може розглядатися не як тимчасове рішення, а як важливий чинник трансформації сучасної освіти в напрямі гуманістичної та стійкої педагогіки.

Однією з найбільш перспективних моделей сучасного освітнього процесу постає й *гібридна освіта (blended або hybrid learning)*, що поєднує переваги очного та дистанційного навчання, формуючи гнучку та адаптивну педагогічну систему. На відміну від суто дистанційних форматів, гібридна освіта зберігає безпосередню соціальну взаємодію між учасниками освітнього процесу, водночас активно використовуючи цифрові технології для розширення доступу до знань, індивідуалізації навчання та підтримки автономії здобувачів освіти. Саме ця поєднувальна природа робить гібридну модель особливо актуальною в умовах постійної невизначеності, спричиненої глобальними кризами, пандеміями, воєнними діями та соціально-економічними трансформаціями.

У теоретичному вимірі гібридна освіта розглядається як результат еволюції дистанційного та електронного навчання. Д. Гаррісон і Н. Вон наголошують, що гібридне навчання не є простим додаванням онлайн-компонента до традиційних занять, а передбачає цілісне переосмислення структури курсу, ролі викладача та характеру взаємодії між учасниками освітнього процесу[42]. Центральним принципом цієї моделі є інтеграція різних форматів навчання на основі педагогічної доцільності, а не технологічної моди.

Гібридну модель навчання можна визначити як 40 відсотків очної форми навчання та 60 відсотків онлайн, тобто дистанційну освіту, переважно в університетах[43].

Однією з ключових переваг гібридної освіти є збереження та посилення соціального виміру навчання. Очні зустрічі створюють умови для формування міжособистісних зв'язків, розвитку комунікативних навичок, спільного обговорення та емоційної підтримки, що є критично важливим в умовах криз і соціальної напруги. Водночас онлайн-компонент дозволяє розширити навчальний простір за межі аудиторії, забезпечити доступ до різноманітних ресурсів і підтримувати безперервну комунікацію[44].

---

[42] Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 245 p.

[43] Гібридна освіта: моделі, світові практики, українське впровадження: монографія / укладачі: Т. Яцишин, І. Семенець-Орлова, С. Касян. Одеса: Олді+, 2023. 348 с.

[44] Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. 2nd ed. Edmonton: AU Press, 2008. 472 p.

Гібридна освіта також сприяє **індивідуалізації освітнього процесу**, що є одним із ключових викликів сучасної педагогіки. Асинхронні онлайн-елементи дозволяють здобувачам освіти працювати у власному темпі, повертатися до складних тем, обирати зручний час і формат опрацювання матеріалу. Це особливо важливо в умовах нестабільності, коли учні та студенти перебувають у різних життєвих і безпекових ситуаціях. Як зазначає Кертіс Бонк, гібридне навчання створює умови для поєднання структурованості традиційної освіти з гнучкістю цифрового середовища[45].

Значний потенціал гібридної освіти виявляється у розвитку автономії, відповідальності та метакогнітивних навичок здобувачів освіти. Поєднання різних форматів навчання вимагає від учнів уміння планувати власну діяльність, здійснювати самоконтроль, рефлексувати над процесом і результатами навчання. Дослідники підкреслюють, що саме в гібридному середовищі створюються оптимальні умови для формування навичок навчання впродовж життя, оскільки здобувачі освіти поступово переходять від зовнішньої регуляції до самостійного управління власною освітньою траєкторією[46].

У контексті запобігання невизначеності гібридна освіта може розглядатися як форма **інституційної адаптивності**. Освітні заклади, що впроваджують гібридні моделі, отримують можливість оперативно реагувати на зміну зовнішніх умов без повного припинення або радикальної перебудови навчального процесу. Перехід між очним і дистанційним компонентами стає менш травматичним як для педагогів, так і для здобувачів освіти, що дозволяє мінімізувати освітні втрати та підтримувати стабільність навчання[47].

Особливої актуальності гібридна освіта набуває в українському контексті, де система освіти функціонує в умовах воєнного стану. Гібридні моделі дозволяють поєднувати відносно безпечні очні формати з дистанційними елементами для учасників освітнього процесу, які перебувають у зонах підвищеного ризику або вимушеній міграції. У цьому сенсі гібридна освіта виконує не лише педагогічну, а й соціально-захисну функцію, сприяючи збереженню освітньої спільноти та відчуття нормальності в умовах тривалої нестабільності[48].

---

[45] Bonk C. J., Graham C. R. The Handbook of Blended Learning. San Francisco: Pfeiffer, 2006. 624 p.
[46] Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner. Theory Into Practice. 2002. Vol. 41(2). 286 p.
[47] Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. 2020. 312 p.
[48] Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ: Грамота, 2008. 424 с.

Разом із тим ефективність гібридної освіти безпосередньо залежить від **професійної готовності педагогів.** Викладач у гібридному середовищі має поєднувати традиційні дидактичні компетентності з цифровою грамотністю, навичками педагогічного дизайну та фасилітації навчання. Як зазначає Альфред Бейтс, за відсутності цілісного педагогічного дизайну, без системної підтримки та методичного супроводу гібридне навчання ризикує перетворитися на фрагментарне поєднання несумісних елементів[49], що призводить до перевантаження учнів, зниження навчальної мотивації та втрати цілісності освітнього досвіду[50].

Водночас важливо підкреслити, що гібридна освіта сприяє трансформації освітньої культури. Вона поступово змінює уявлення про освітній простір, час і відповідальність, посилюючи роль партнерських відносин між викладачем і здобувачем освіти. У цьому сенсі гібридне навчання може розглядатися як проміжна, але стратегічно важлива форма переходу від індустріальної моделі освіти до гуманістичної, відкритої та стійкої педагогіки.

Отже, гібридна освіта є не просто компромісом між очним і дистанційним навчанням, а цілісною адаптивною моделлю, здатною відповідати на виклики невизначеності, забезпечувати безперервність освітнього процесу та створювати умови для розвитку автономної, відповідальної й рефлексивної особистості. В умовах сучасних криз вона постає одним із ключових напрямів трансформації освіти, орієнтованої на майбутнє.

Однією з ключових стратегій розвитку освітніх систем у XXI столітті постає *випереджальна освіта* (advanced education). Вона прийшла на зміну стратегії наздоганяючого розвитку (catch-up development). Ідея випереджальної освіти вперше була сформульована у Доповіді Римського клубу «Нема меж навчання», підготовленій у 1979 р. Дж. Боткіним, Е. Ельманжером та М. Маліцем. На відміну від традиційних освітніх моделей, що зосереджуються переважно на відтворенні вже наявних знань і досвіду минулого, випереджальна освіта спрямована на підготовку людини до майбутніх, ще не визначених викликів. Її основною метою є не накопичення інформації, а формування здатності діяти в умовах постійних змін, приймати відповідальні рішення та конструювати нові смисли в ситуаціях невизначеності. Освіта має «випереджати» розвиток людства, бути спрямованою на його майбутню досконалість. Випереджальна освіта спрямована на «виробництво» людини майбутнього.

[49] Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Vancouver: Tony Bates Associates, 2015. 602 p.

[50] Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 245 p.

Філософсько-методологічні засади випереджальної освіти ґрунтуються на ідеї відкритості майбутнього та принципі випередження соціального розвитку. Освіта в цьому контексті розглядається як простір прогнозування, моделювання та конструювання можливих сценаріїв розвитку суспільства. Таким чином, випереджальна освіта виходить за межі адаптаційної моделі й набуває стратегічного характеру.

Центральним елементом випереджальної освіти є орієнтація на розвиток універсальних (надпредметних) компетентностей, які зберігають свою значущість незалежно від конкретних професійних або технологічних змін. До таких компетентностей належать критичне мислення, здатність до навчання впродовж життя, креативність, комунікативність, соціальна відповідальність і моральна зрілість. За думкою Жака Делора, саме ці якості забезпечують здатність людини не лише адаптуватися до змін, а й активно впливати на формування майбутнього[51].

Випереджальна освіта істотно змінює уявлення про зміст навчання. Знання в ній розглядаються не як завершений продукт, а як динамічний процес пошуку, осмислення та застосування. Такий підхід узгоджується з конструктивістськими теоріями навчання, згідно з якими знання конструюються суб'єктом у процесі активної взаємодії з реальністю[52]. У випереджальній освіті особливу роль відіграють проблемно-орієнтоване навчання, дослідницькі проєкти, міждисциплінарні завдання та ситуаційне моделювання.

У контексті зростаючої невизначеності випереджальна освіта виконує важливу стабілізаційну функцію, оскільки формує в особистості не готові відповіді, а здатність самостійно знаходити їх у нових, нестандартних ситуаціях. Замість жорстких алгоритмів дії вона розвиває гнучке мислення, толерантність до невизначеності та здатність працювати з ризиком. Як підкреслює Е. Морен, освіта майбутнього має навчати «мислити складно», поєднуючи раціональність із етичною відповідальністю[53].

Особливе значення випереджальна освіта набуває в умовах соціальних криз, зокрема пандемій, воєнних конфліктів і глобальних економічних потрясінь. У таких ситуаціях традиційні освітні моделі, зорієнтовані на стабільність і передбачуваність, виявляються недостатньо ефективними. Випереджальна освіта, навпаки, формує готовність до швидкого переосмислення життєвих і професійних стратегій, що є критично важливим для збереження людського потенціалу[54].

---

[51] Delors J. Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO, 1996. 311 p.
[52] Bruner J. S. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 224 p.
[53] Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO, 2001. 93 p.
[54] Toffler A. Future Shock. New York: Random House, 1970. 561 p.

В українському контексті ідея випереджальної освіти набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану та повоєнної перспективи відновлення. Освіта в цьому вимірі має не лише забезпечувати передачу знань, а й готувати громадян до участі в процесах відбудови, демократичного розвитку та інтеграції в глобальний простір. Випереджальна освіта сприяє формуванню активної громадянської позиції, відповідальності за спільне майбутнє та здатності до колективної дії[55].

Важливим компонентом випереджальної освіти є також переосмислення ролі педагога. Викладач у цій моделі виступає не транслятором готових знань, а наставником, фасилітатором і співучасником пізнавального процесу. Це потребує високого рівня професійної рефлексії, готовності до постійного навчання та відкритості до інновацій[56].

В той же час випереджальна освіта має низку ризиків і обмежень, пов'язаних передусім із складністю прогнозування майбутніх потреб і небезпекою надмірної абстрактності освітніх цілей. Орієнтація на ще не визначені виклики може призводити до зниження уваги до фундаментальних знань і базових академічних навичок, без яких неможливе повноцінне інтелектуальне та професійне становлення особистості[57]. Додатковими обмеженнями є інституційна інерція освітніх систем, ризик нерівномірного впровадження інновацій, що може поглиблювати освітню нерівність[58]. Крім того, без чітких етичних орієнтирів випереджальна освіта ризикує втратити гуманістичний вимір, перетворившись на інструмент технократичного прогнозування, відірваного від реальних потреб людини та суспільства[59].

Проте, попри всі ризики, випереджальна освіта як стратегія майбутнього є відповіддю на виклики глобальної невизначеності та складності сучасного світу. Вона спрямована на формування цілісної, автономної та відповідальної особистості, здатної не лише адаптуватися до змін, а й активно формувати майбутнє. В умовах сучасних криз випереджальна освіта набуває статусу не альтернативної, а необхідної моделі розвитку освіти, що забезпечує стійкість суспільства та його довгострокову перспективу.

Принцип випереджальності в освіті важко піддається як теоретичному концептуальному опрацюванню, так і технологічній реалізації в

---

[55] Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. Київ: Грамота, 2011. 316 с.
[56] Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012. 240 p.
[57] Bruner J. S. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 224 p.
[58] Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012. 240 p.
[59] Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO, 2001. 93 p.

управлінні. Реально випереджувальна місія освіти полягає у тому, щоб вона випереджала у своєму розвитку інші форми соціальної активності людей, особливо їх господарську діяльність. Фабула дискусії — «кого, що та як випереджати?» (лат. Ubi is? — куди шлях тримаєте?)[60].

У нашому соціальному філогенезі вже маємо досвід ідеї «догнати і перегнати». Управління розвитком національної освіти повинно мати інноваційний, прогностичний характер, тобто випереджати ті зміни, які відбуваються у світі, створювати динамічні, адаптивні персоніфіковані стандарти розвитку кожної особистості.

Сенс випереджальної освіти визначає ефективність організації навчання, спрямованого на активізацію, розвиток мисленнєвої діяльності учня, формування здатності самостійно здобувати знання у співпраці з дорослими та іншими учнями, тобто саморозвиватися.

Випереджальний розвиток розуміється як становлення ноосферної культури, він має на меті важливе перетворення — формування свідомості, що випереджає буття. У цьому стані свідомість формує образ майбутнього на основі глобального еволюційного процесу, що має свої цілі та завдання.

У сфері освіти ноосферні тенденції найвиразніше проявляються у процесі становлення так званої розумної освіти (Smart Education). Концепція Smart Education, що інтенсивно розвивається в основному на Заході, передбачає перенесення освітнього процесу переважно в електронне середовище, що забезпечує ефективне навчання в цьому інтерактивному середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі. Термін «smart-освіта» містить дві складові: розум і освіта. Розуміння «розумного» стосовно освіти характеризує технології, які базуються на поєднанні технічних, наукових і педагогічних ресурсів навчання в інтерактивному освітньому середовищі.

Модель smart-освіти, на думку професорки Валентини Воронкової, має три основні елементи: розумне навчальне середовище, розумна педагогіка і розумний учень. Ця оновлена модель перейменувала розумну педагогіку, щоб відобразити присутність «технологій» і розумне навчальне середовище на «присутність вчителя»[61].

Smart Education за рахунок впровадження електронної освіти зробить навчання доступним скрізь і завжди, об'єднуючи навчальні заклади та

---

[60] Висоцька О.Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології [Текст]: навчально-методичний посібник / О.Є. Висоцька. — Дніпропетровськ: Видавництво «Акцент ПП», 2012. — 292 с.

[61] Нікітенко В., Воронкова В., Каганов Ю. Smart education as a factor in the intellectual development of society. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2022. Випуск 44. С 56-65

професорсько-викладацький склад для реалізації спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет (що є одним із основних джерел знання для студента).

Модель smart-освіти включає такі результати навчання, як поглиблене та розширене навчання, успішні результати навчання, інтелектуальна педагогіка, яка інтегрується у розумне навчальне середовище, щоб створити розумних здобувачів.

Непередбачуваність майбутніх сценаріїв розвитку суспільства актуалізує потребу в таких освітніх ресурсах, які дозволяють не лише адаптуватися до змін, а й активно їх осмислювати та переосмислювати. У цьому контексті, як один із чинників подолання невизначеності, постає когнітивна креативність.

*Когнітивна креативність* розглядається як здатність генерувати нові ідеї, бачити альтернативи та здійснювати нестандартні когнітивні операції. У педагогічному контексті вона пов'язана з розвитком дивергентного мислення, рефлексії та уяви. За Дж. Гілфордом, креативність є ключовим показником інтелектуального розвитку, що виходить за межі традиційних тестів інтелекту[62].

Когнітивна креативність виступає концептуальним ядром, що поєднує сучасні освітні моделі — дистанційну, гібридну та випереджальну освіту — в єдину логіку подолання невизначеності. Якщо дистанційна та гібридна освіта визначають передусім організаційно-форматні умови навчання, а випереджальна освіта — стратегічний вектор розвитку, то когнітивна креативність забезпечує їхній внутрішній психологічний і пізнавальний механізм. Саме вона дозволяє суб'єкту освіти ефективно діяти в умовах змінних форматів, відкритого змісту та невизначених результатів навчання.

У контексті дистанційної освіти когнітивна креативність компенсує обмеження просторової та соціальної взаємодії. За умов зменшення безпосереднього контакту з викладачем і навчальною групою зростає значення дивергентного мислення, самостійного пошуку рішень і здатності до когнітивної саморегуляції. Як зазначає Майкл Мур, дистанційне навчання підвищує рівень транзакційної дистанції, що вимагає від здобувача освіти більшої автономії та відповідальності за власний пізнавальний процес[63]. Когнітивна креативність у цьому контексті дозволяє не лише адаптуватися до цифрового середовища, а й перетворювати його на простір активного смислотворення.

[62] Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
[63] Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning. Belmont: Wadsworth, 2012. 350 p.

Гібридна освіта створює більш сприятливі умови для розвитку когнітивної креативності завдяки поєднанню очної взаємодії та цифрових ресурсів. Очний компонент підтримує соціальну та емоційну складову творчого мислення, тоді як онлайн-середовище розширює можливості для індивідуального пізнавального пошуку, експериментування та міждисциплінарної інтеграції. Донн Ренді Гаррісон і Норман Вон підкреслюють, що гібридне навчання сприяє формуванню глибшого розуміння та рефлексії саме завдяки поєднанню різних когнітивних режимів навчальної діяльності[64]. У цьому сенсі когнітивна креативність виступає сполучною ланкою між соціальною взаємодією та індивідуальним мисленням.

Випереджальна освіта, своєю чергою, надає когнітивній креативності стратегічного виміру. Орієнтація на майбутні, ще не визначені виклики неможливі без розвитку здатності до генерації нових ідей, прогнозування альтернативних сценаріїв і роботи з невизначеністю. У цьому контексті когнітивна креативність є не допоміжною навичкою, а базовою здатністю, що забезпечує випереджальний характер освіти.

Узгодження дистанційної, гібридної та випереджальної освіти через призму когнітивної креативності дозволяє сформувати цілісну модель подолання невизначеності. Дистанційна освіта актуалізує потребу в автономному творчому мисленні, гібридна — створює оптимальні умови для його розвитку, а випереджальна — визначає стратегічну спрямованість цього розвитку. Така інтеграція відповідає ідеям складного мислення, запропонованим Едгаром Мореном, який наголошує на необхідності поєднання різних рівнів і форм пізнання для адекватної відповіді на виклики сучасності[65].

Отже, когнітивна креативність може розглядатися як системоутворювальний ресурс сучасної освіти, що забезпечує внутрішню узгодженість її форматних (дистанційних і гібридних) та стратегічних (випереджальних) вимірів. Саме через розвиток когнітивної креативності освіта набуває здатності не лише реагувати на невизначеність, а й перетворювати її на простір можливостей для особистісного й суспільного розвитку.

Попри значний потенціал когнітивної креативності її слід розглядати як ресурс для подолання невизначеності та подальшого розвитку освіти, оскільки надмірна акцентуація на творчості за відсутності належної опори на фундаментальні знання може призводити до фрагментарності

[64] Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 245 p.

[65] Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO, 2001. 93 p.

мислення та зниження глибини розуміння навчального матеріалу[66]. Крім того, розвиток когнітивної креативності складно стандартизувати й об'єктивно оцінити, що створює напруження між інноваційними педагогічними практиками та традиційними системами моніторингу й контролю[67]. В умовах дистанційної та гібридної освіти ці труднощі посилюються нерівним доступом до ресурсів і різним рівнем саморегуляції здобувачів освіти, що може поглиблювати освітню нерівність та підвищувати когнітивне перевантаження[68].

Отже, дистанційна, гібридна та випереджальна освіта у поєднанні з розвитком когнітивної креативності формують цілісну педагогічну відповідь на виклики невизначеності, що постають перед суспільством у кризових умовах. У ситуаціях війни, соціальних потрясінь і швидких трансформацій освіта перестає виконувати виключно функцію трансляції стабільного знання й набуває ролі простору відновлення, стійкості та смислотворення. Саме через гнучкі освітні формати та розвиток творчого мислення вона забезпечує безперервність навчання, збереження людського потенціалу та підтримку психологічної рівноваги учасників освітнього процесу.

Ще одне актуальне питання, яке постає в контексті нашого дослідження: *особливості співіснування освіти і ШІ (Artificial Intelligence) в умовах криз, невизначеності та поствоєнної розбудови освіти.*

Емпіричні дані свідчать, що впровадження ШІ в освіті в умовах війни відбувається значно інтенсивніше, ніж у попередні мирні періоди. За результатами аналітичних досліджень Національної академії педагогічних наук України, понад 87 % українських педагогів у 2024–2025 роках використовували інструменти на основі штучного інтелекту для підготовки навчальних матеріалів, планування занять, створення тестових і творчих завдань, а також для формування індивідуального зворотного зв'язку[69].

Дані незалежного всеукраїнського опитування Освіторії деталізують інтенсивність цього процесу: 19,2% педагогів використовують ШІ дуже часто; 43,8% — часто; 27,5% — іноді; 6,8% — рідко; 2,6% — практично не використовують.

---

[66] Bruner J. S. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 224 p.
[67] Sawyer R. K. Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. New York: Oxford University Press, 2012. 520 p.
[68] Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins, 1996. 456 p.
[69] Національна академія педагогічних наук України.*Штучний інтелект в освіті:аналітична доповідь.* Київ:НАНП України, 2025. 64 р.

Таким чином, майже 90% українських учителів уже мають досвід взаємодії з ШІ-інструментами, незалежно від віку, стажу чи регіону[70].

Ці статистичні дані засвідчують, що в умовах війни ШІ в освіті перестає бути факультативним або маргінальним явищем і поступово інтегрується в повсякденну педагогічну практику.

В той же час кількісне поширення ШІ потребує аналізу якісних форм його застосування, передусім у дистанційному та змішаному навчанні.

В умовах воєнної нестабільності, як вже зазначалося вище, дистанційне та змішане навчання виконують не лише функцію збереження доступу до освіти, а й компенсаторну роль, зменшуючи освітні втрати, спричинені вимушеними перервами. Саме в цьому сегменті штучний інтелект демонструє одну зі своїх ключових переваг — здатність до персоналізації освітнього процесу.

Адаптивні освітні платформи на основі ШІ аналізують темп навчання, типові помилки, прогалини в знаннях, пропуски занять і на цій основі формують індивідуальні навчальні траєкторії. Це особливо важливо для здобувачів освіти, які навчаються в різних умовах безпеки, мають нерівний доступ до ресурсів або перебувають у стані психологічного стресу[71].

У кризовому освітньому контексті персоналізація навчання набуває не лише дидактичного, а й **психолого-педагогічного значення**, знижуючи рівень тривожності, фрустрації та навчального вигорання.

Водночас воєнний період є лише першою фазою глибших трансформацій. Логічним продовженням аналізу стає питання ролі ШІ у поствоєнній розбудові освітньої системи, яка передбачає не лише фізичне відновлення зруйнованих закладів освіти, а й структурну модернізацію всієї освітньої системи. У цьому процесі штучний інтелект може виконувати стратегічні функції аналізу, прогнозування та управління.

Наукові дослідження засвідчують, що інтеграція штучного інтелекту в управління освітою істотно підвищує ефективність планування освітніх мереж, оптимізації кадрової політики, прогнозування потреб у спеціальностях і компетентностях, а також забезпечує аналітичну підтримку стратегічних управлінських рішень[72]. У післявоєнних умовах, коли система освіти функціонує за обмежених ресурсів і в ситуації демографічних змін, ШІ дозволяє

---

[70] Освіторія. *ШІ в роботі українського вчителя: результати всеукраїнського опитування*. Київ: Освіторія, 2025. 28 р.

[71] Пугач В. *Штучний інтелект як інструмент підвищення ефективності дистанційного навчання.* Вінниця:ВНТУ,2024.146 р.

[72] Assessing Ukrainian education security in the context of artificial intelligence integration for accelerated post-war recovery. Dnipro: National Mining University, 2024. 22 p.

здійснювати більш точне моделювання освітніх потреб і мінімізувати ризики неефективного використання людського та інституційного потенціалу.

Особливої ваги набуває здатність ШІ до довгострокового прогнозування трансформацій ринку праці. Міжнародні аналітичні звіти вказують, що професії з AI-компонентом змінюються на 60–70% швидше, ніж традиційні, що суттєво скорочує життєвий цикл знань і навичок. За таких умов освітні програми мають бути гнучкими, модульними та орієнтованими не лише на конкретні спеціальності, а й на формування універсальних компетентностей — критичного мислення, цифрової грамотності, здатності до навчання впродовж життя.

Інтеграція ШІ в освітню політику також сприяє переходу від інерційної моделі розвитку освіти до випереджальної. На основі аналізу великих масивів даних стає можливим своєчасне оновлення стандартів освіти, коригування змісту підготовки педагогів і управлінців, а також узгодження освітніх пріоритетів із потребами післявоєнної відбудови економіки та соціальної сфери. Таким чином, освіта дедалі більше виступає як інструмент стратегічного планування національного розвитку.

Отже, штучний інтелект постає не лише як технологічний ресурс, а як системоутворювальний чинник модернізації управління освітою. Його впровадження створює підґрунтя для формування адаптивної, стійкої та інноваційної освітньої системи, здатної оперативно реагувати на виклики післявоєнного періоду й забезпечувати підготовку фахівців для майбутнього, що швидко змінюється[73].

Проте стратегічне використання ШІ неможливе без критичного осмислення ризиків, обмежень та етичних викликів, які супроводжують його впровадження.

Попри значний потенціал ШІ, його застосування в освіті супроводжується низкою системних ризиків: нерівним доступом до цифрових ресурсів, загрозами конфіденційності персональних даних, можливістю алгоритмічних упереджень і деперсоналізації освітнього процесу. Дослідження свідчать, що до 20–25 % алгоритмічних рішень у сфері освіти можуть відтворювати соціальні та культурні упередження, закладені в навчальні дані, а понад 60 % освітян висловлюють занепокоєння щодо недостатньої прозорості роботи AI-систем і ризику втрати педагогічної автономії. Крім того, надмірна автоматизація навчання підвищує ймовірність зниження якості міжособистісної взаємодії, що є критично важливою для дітей і молоді з травматичним досвідом війни.

[73] PwC. *AI and the Future of Work*. London: PwC Global, 2023. 76 p.

ЮНЕСКО наголошує, що в контексті війни, масових переміщень і психологічних травм штучний інтелект не може й не повинен замінювати людський педагогічний контакт: за результатами експертних оцінок, саме живе спілкування з учителем залишається ключовим фактором освітньої стійкості для понад 70% учнів у кризових умовах. Відтак ШІ має використовуватися виключно як інструмент підтримки, а не контролю, доповнюючи педагогічну взаємодію, а не витісняючи її[74]. Такий підхід дозволяє поєднати інноваційність із гуманістичними засадами освіти та мінімізувати ризики технологічного відчуження в післявоєнний період.

Таким чином, застосування штучного інтелекту в освіті в умовах воєнного часу постає передусім як вимушена реакція на кризу, спрямована на забезпечення безперервності навчання, оперативну організацію освітніх процесів і мінімізацію освітніх та людських втрат, тоді як у поствоєнний період воно трансформується у стратегічний інструмент відновлення й модернізації освітньої системи, здатний підтримувати довгострокове планування, прогнозування потреб ринку праці та формування випереджальних освітніх моделей у логіці педагогіки стійкості. Перехід від екстреного, ситуативного використання ШІ до його системної інтеграції має супроводжуватися чітко визначеними етичними рамками, педагогічною рефлексією та нормативним регулюванням, що забезпечують захист людської гідності, автономії педагогів і прав здобувачів освіти, а також недопущення алгоритмічної дискримінації. Водночас орієнтація на людину як центральну цінність освітнього процесу дозволяє розглядати штучний інтелект не як заміну педагогічної взаємодії, а як інструмент її посилення, що відповідає завданням педагогіки стійкості та педагогіки перемоги, у межах яких перемога осмислюється як збереження й розвиток людського потенціалу, відновлення довіри до освіти та створення підґрунтя для сталого майбутнього суспільства.

[74] UNESCO. *Trauma, Education and AI in Conflict Contexts: Care or Control?* Paris: UNESCO Publishing, 2025. 54 p.

Олександра Мармаза ⓘ 0000−0002-0979–9256

# ВІД УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДО УПРАВЛІННЯ МАЙБУТНІМ: РОЛЬ КЕРІВНИКА В ОСВІТІ НОВИХ СМИСЛІВ

Сучасна освіта перебуває в стані глибокої парадигмальної трансформації. У світі, що характеризується невизначеністю, прискоренням технологічних змін, екологічними та соціальними кризами, традиційна модель освіти, орієнтована на передачу знань і формування компетентностей, демонструє свою обмеженість. На зміну їй приходить освіта нових смислів — освіта, яка допомагає людині не лише адаптуватися до майбутнього, а й осмислювати його, творити цінності та брати відповідальність за власне життя і розвиток цивілізації.

У центрі цієї трансформації опиняється керівник закладу освіти. Саме від нього значною мірою залежить, чи залишиться школа (гімназія, ліцей, колегіум) адміністративно-господарською установою, яка працює в режимі підтримання стабільності, чи стане потужним смислогенеруючим простором, де народжуються нові сенси, цінності та способи буття людини в світі, що швидко змінюється.

Тривалий час роль керівника закладу освіти сприймалася переважно через призму адміністративного менеджменту: планування, організовування, контроль, управління ресурсами, прийняття рішень та виконання нормативних вимог. Така модель, ефективна в умовах відносної стабільності індустріальної епохи, сьогодні втрачає свою адекватність.

У світі пермакризи та радикальної невизначеності керівник більше не може бути лише ефективним адміністратором. Він змушений стати архітектором освітнього майбутнього, смислотворцем і лідером трансформації всього освітнього процесу.

*Метою* даного розділу є теоретичне обґрунтування та розкриття сутності трансформації ролі керівника закладу освіти в контексті парадигми освіти нових смислів.

Для досягнення поставленої мети вирішуються такі *завдання*: проаналізувати кризу традиційної моделі управління закладом освіти та виявити її суттєві обмеження в умовах сучасності; розкрити сутність і

зміст поняття «смислогенеруюче лідерство» в освіті; визначити ключові ролі та компетентності керівника в парадигмі освіти нових смислів; обґрунтувати механізми та інструменти переходу від класичного управління до управління майбутнім.

У розділі аналізується перехід від традиційної парадигми управління закладом як організаційно-адміністративною системою до нової — смислогенеруючого управління, спрямованого на формування майбутнього. Особлива увага приділяється зміні функцій, ролей і компетентностей керівника, який сьогодні постає не стільки як управлінець, скільки як каталізатор колективного смислотворення, носій ціннісно-смислової основи освітнього закладу та стратегічний візіонер.

Отже, розділ спрямований на осмислення того, як керівник закладу освіти може стати не просто ефективним менеджером поточних процесів, а справжнім творцем освітнього майбутнього — людиною, яка допомагає педагогічній спільноті, учням і їхнім батькам знаходити, створювати та втілювати нові, глибокі та життєствердні смисли в епоху радикальних трансформацій.

Публікація адресована управлінцям у сфері освіти, керівникам закладів освіти, науковцям, викладачам, аспірантам, здобувачам освіти управлінських і педагогічних спеціальностей, а також усім, хто зацікавлений у розвитку освіти Нових Смислів, смислогенеруючого управління та освітніх організацій у добу Великого Переходу.

## 1. Традиційна парадигма управління закладом освіти: обмеження та криза

Традиційна модель управління закладом освіти склалася в умовах індустріальної епохи і протягом тривалого часу вважалася універсальною та достатньою. Її основу становила раціонально-бюрократична парадигма, у якій керівник закладу освіти виступав передусім як адміністратор і організатор навчально-виховного процесу. Головними завданнями директора (завідувача, ректора) були забезпечення стабільної роботи закладу, виконання державних освітніх стандартів, дотримання нормативно-правових вимог, ефективне використання матеріально-технічних і кадрових ресурсів, а також контроль за діяльністю педагогічних працівників.

У рамках цієї парадигми управління розглядалося як сукупність класичних управлінських функцій: планування, організації, мотивації, координації та контролю. Керівник виступав центральною фігурою ієрархічної вертикалі влади, носієм адміністративного авторитету та відпо-

відальності за кінцевий результат. Основними критеріями ефективності управління були: виконання планів, дотримання розкладу, показники успішності учнів, відсутність конфліктів і скарг, а також високий рівень формальної дисципліни в колективі.

Таке розуміння ролі керівника мало чітко виражену інструментально-технічну спрямованість. Освіта сприймалася як виробнича система, у якій учень — «сировина», учитель — «робітник», а директор — «начальник цеху» або «диспетчер». Головним завданням управління було забезпечення безперебійного функціонування цієї системи відповідно до зовні заданих параметрів і нормативів.

Традиційну модель управління закладом освіти в Україні широко висвітлено в роботах провідних дослідників освітнього менеджменту — Г. Єльнікової, В. Крижка, Є. Павлютенкова, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін.

Проте вже на початку XXI століття стало очевидним, що традиційна парадигма управління освітою вступила в глибоку кризу. Ця криза має системний характер і проявляється в кількох взаємопов'язаних вимірах[1,2,3,4].

По-перше, спостерігається суттєве звуження смислової сфери управління. Фокус керівника змістився з питань «для чого?» і «яким має бути випускник?» на питання «як виконати план?», «як пройти атестацію?» та «як уникнути перевірок?». Управління сенсами, цінностями та метою освіти було фактично делеговане за межі компетенції керівника і заміщене управлінням формальними показниками.

По-друге, традиційна модель виявилася малоефективною в умовах високої невизначеності та швидкості змін. Жорстка ієрархічна структура, централізоване прийняття рішень і надмірна регламентація не дозволяють швидко реагувати на виклики цифрової трансформації, штучного інтелекту, зміни ціннісних орієнтирів молоді та соціокультурних зрушень.

---

[1] Крижко В. В., Козлова О. Г., Мармаза О. І. Про концепт «porcupine strategy» в магістерській програмі підготовки майбутніх менеджерів освіти: точка зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук.* журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2026. № 1 (147). С.26-41. https://doi.org/10.24139/2312–5993/2026.01/026-041.

[2] Мармаза О. І. Теоретико-прикладні аспекти сучасного управління закладом освіти. Педагогічний дискурс: збірник наукових праць. 2025. Випуск 37. С. 27-32. DOI: 10.31475/ped.dys.2025.37.04.

[3] Управління закладом освіти: підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар, В. В. Радул, О. М. Старокожко, Ю. І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.

[4] Ямполь Ю. В., Поліщук С. В. Критерії ефективності менеджменту якості освіти в ЗЗСО. *Збірник наукових праць ТДАТУ імені Дмитра Моторного (економічні науки)* № 1(50), 2024. С. 95-103. DOI: https://doi.org/10.32782/2519-884X-2024-50-11.

По-третє, відбувається відчутна дегуманізація управлінських відносин. Керівник часто сприймається педагогами не як лідер і наставник, а як контролер і представник бюрократичної системи. Це призводить до зниження мотивації, професійного вигорання вчителів, формалізації відносин і втрати довіри в педагогічному колективі.

По-четверте, традиційна парадигма не здатна забезпечити розвиток ключової компетентності сучасної освіти — здатності до смислотворення. У світі, де знання швидко застарівають, а головним викликом стає пошук особистісного і колективного сенсу існування, управління, орієнтоване виключно на стандарти і показники, виявляється недостатнім. Воно не формує в учасників освітнього процесу здатності осмислювати реальність, брати відповідальність за своє майбутнє та співтворювати нові цінності.

Особливо гостро обмеженість традиційної моделі проявляється в українському контексті. Реформа «Нова українська школа», виклики воєнного часу, необхідність післявоєнного відновлення та інтеграція в європейський освітній простір вимагають від керівників не стільки адміністративної дисципліни, скільки стратегічного мислення, ціннісної зрілості, інноваційності та здатності надихати колектив на глибокі перетворення[5, 6, 7, 8, 9]. Однак більшість керівників продовжують працювати в рамках застарілої моделі, що посилює розрив між вимогами часу та реальною управлінською практикою.

Отже, традиційна парадигма управління закладом освіти, попри певні історичні переваги (стабільність, передбачуваність, чіткість відповідальності), сьогодні демонструє системну кризу. Її головними обмеженнями є: надмірна бюрократизація, інструментальний підхід до освіти, ігнору-

---

[5] Вербовський І. А., Бакуменко Т. К. Сучасні вимоги до керівників освітніх закладів: компетенції, здібності та навички. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 15 (33). С. 108-119. https://doi.org/10.52058/2786–4952-2023-15(33)-108-119.

[6] Королюк С. В. Компетентності керівника закладу освіти у розбудові командного підходу в умовах Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 92.

[7] Мармаза О. І. Вимоги до управління закладом освіти у контексті модернізації освіти. *Global Trends in Science, Technology, and Economy*: Collection of Scientific Papers «International Scientific Unity» with Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. 2025. Graz, Austria. P. 158-162. https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2025/04/Graz_Austria_16.04.25.pdf.

[8] Ничкало Н. Г., Овчарук О. В., Гордієнко В. П., Іванюк І. В. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. № 1 (5). С. 7—39. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39.

[9] Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці: Букрек. 2022. 140 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf.

вання смислової та ціннісної складових, низька адаптивність до змін і недостатній розвиток лідерського потенціалу керівника.

Подолання цієї кризи вимагає радикальної трансформації — переходу від управління закладом як адміністративно-господарською одиницею до управління майбутнім через створення смислогенеруючого освітнього простору. Саме цій трансформації присвячено подальший виклад розділу.

## 2. Нова парадигма: від управління до смислотворення та управління майбутнім

Післявоєнний час — це не лише відбудова інфраструктури, а й формування нової системи цінностей[10,11]. Освіта стає ключовим чинником у відновленні суспільства, адже саме вона забезпечує передачу досвіду, розвиток критичного мислення та виховання громадян, здатних творити майбутнє. Розглянемо особливості освіти доби Великого Переходу — післявоєнного періоду, Перемоги.

1. Освіта як інструмент відновлення:

– відбудова людського капіталу: повернення дітей до навчання, підтримка педагогів, які пережили травматичний досвід;

– психологічна реабілітація: школи стають простором безпеки, де учні отримують підтримку й навчаються долати наслідки війни;

– формування культури миру: виховання цінностей співпраці, взаємоповаги та ненасильницького вирішення конфліктів.

2. Нові смисли освіти:

– освіта як гарантія свободи: знання та компетентності стають запорукою незалежності й стійкості держави;

– громадянська освіта: акцент на розвитку відповідальності, патріотизму, активної позиції в суспільстві;

– освіта для сталого розвитку: екологічна свідомість, інноваційні технології, орієнтація на майбутнє.

3. Роль керівника закладу освіти:

– лідер відновлення: організовує процеси відбудови, підтримує педагогів і учнів;

---

[10] Мармаза О. І. Вимоги до управління закладом освіти у контексті модернізації освіти. *Global Trends in Science, Technology, and Economy*: Collection of Scientific Papers «International Scientific Unity» with Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. 2025. Graz, Austria. P. 158-162. https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2025/04/Graz_Austria_16.04.25.pdf.

[11] Продан В. І. Освіта в умовах війни та надзвичайних ситуацій: досвід країн та перспективи для України. *Наук. вісник Ужгород. нац. ун-ту.* Серія: Право. 2023. Вип. 78 (1). С. 126—132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvuzhpr_2023_78(1)__22.

– медіатор між громадою та державою: школа стає центром життя громади, а керівник — її представником;

– інноватор: впроваджує нові освітні практики, цифрові інструменти, сучасні методики.

4. Виклики та перспективи:

– глобальні кризи та нестабільність: необхідність швидко адаптуватися до змін, зберігаючи якість освіти;

– глобальна інтеграція: українська освіта стає частиною світового освітнього простору, зберігаючи власну ідентичність;

– нові смисли освіти: акцент на розвитку критичного мислення, громадянських цінностей, екологічної свідомості;

– інтеграція дітей, які втратили домівки: створення інклюзивного середовища;

– збереження пам'яті про війну: формування історичної свідомості, щоб уникнути повторення трагедій;

– децентралізація управління: більше автономії закладу, але й більше відповідальності керівника;

– цифровізація освіти: керівник має забезпечити інтеграцію цифрових платформ та інструментів.

Освіта доби Великого Переходу — це освіта Перемоги, відновлення та нових смислів. Вона має стати фундаментом для побудови суспільства, яке цінує свободу, справедливість і розвиток. Керівник закладу освіти у цей час — не просто адміністратор, а лідер відродження, який формує майбутнє країни через виховання нового покоління.

Сучасні цивілізаційні реалії — стрімкий розвиток штучного інтелекту, радикальна невизначеність майбутнього, екологічна та антропологічна кризи, зміна природи праці та соціальних відносин — вимагають фундаментальної переоцінки ролі та сутності управління в освіті. Традиційна парадигма, орієнтована на підтримання стабільності та контроль процесів, вже не відповідає реаліям епохи. На її місце приходить нова парадигма управління освітою — смислогенеруюче управління, або управління майбутнім.

Сутність цієї парадигми полягає в переході від управління закладом як організаційно-адміністративною системою до управління процесом народження і реалізацією нових смислів у освітньому просторі. Якщо раніше керівник відповідав головним чином за те, «як організувати навчальний процес», то сьогодні його ключовим завданням стає відповідь на фундаментальні питання: «Для чого ми існуємо як заклад освіти?», «Які смисли ми хочемо допомогти народити нашим учням і педагогам?», «Яке майбутнє ми спільно створюємо?».

Центральним поняттям нової парадигми стає смислотворення (sensemaking). Sensemaking — це процес, через який люди та організації надають сенс невизначеним і неоднозначним подіям, конструюючи реальність, в якій вони діють. У контексті освіти смислотворення означає здатність керівника, педагогічного колективу та учнів спільно осмислювати зміни, переживати досвід і перетворювати його на нові цінності, цілі та способи діяльності.

Нова парадигма управління освітою спирається на кілька ключових принципів.

– Смислоцентричність. Сенси і цінності стають не супутнім, а центральним об'єктом управління. Керівник виступає не стільки як менеджер ресурсів, скільки як архітектор смислового поля закладу освіти.

– Орієнтація на майбутнє (futures-oriented management). Управління перестає бути реактивним і стає проактивним. Керівник розвиває в собі та в колективі компетентність мислення майбутнім (futures thinking) і грамотність майбутнього (futures literacy), що дозволяє не просто прогнозувати зміни, а свідомо їх формувати.

– Перехід від контролю до фасилітації. Керівник перетворюється з головного «контролера» на фасилітатора колективного смислотворення, створюючи умови для відкритих діалогів, рефлексії, спільного пошуку сенсів і спільної творчості.

– Гуманістична та антропологічна спрямованість. Освіта розглядається не як підготовка до ринку праці, а як простір розвитку цілісної людини — її свідомості, ідентичності, екзистенційного потенціалу та відповідальності перед майбутніми поколіннями.

У новій парадигмі суттєво трансформується позиція керівника в освітньому середовищі. Він постає одночасно в кількох іпостасях:

– смислотворець — людина, яка допомагає колективу знаходити і створювати глибокі сенси освітньої діяльності;

– візіонер і стратег — здатний бачити довгострокові перспективи і формувати образ бажаного майбутнього закладу;

– культурний лідер — творець організаційної культури, заснованої на довірі, рефлексії та спільному сенсоутворенні;

– каталізатор трансформацій — ініціатор і супроводжувач глибоких змін у мисленні, цінностях і практиках педагогічного колективу.

Такий перехід означає радикальну зміну самої природи управління: від управління закладом (management of the institution) до управління майбутнім через освіту (leadership for the future through education). Керівник перестає бути лише «господарем школи» і стає співтворцем

цивілізаційного майбутнього, оскільки саме через освіту формуються світогляд, цінності та спроможності наступних поколінь.

Важливо підкреслити, що нова парадигма не заперечує необхідності ефективного адміністративного управління. Вона передбачає його якісно новий рівень — інтеграцію оперативного менеджменту з стратегічним смислогенеруючим лідерством. Адміністративні процеси не зникають, але підпорядковуються вищій меті — створенню освітнього середовища, в якому кожен учасник може знайти і реалізувати власні значущі смисли[12, 13].

Таким чином, нова парадигма управління освітою постає як відповідь на виклик часу. Вона вимагає від керівника не лише професійних управлінських навичок, а й глибокої філософської, ціннісної та екзистенційної зрілості. Перехід від традиційного управління закладом до смислотворення та управління майбутнім є не просто організаційно-технічною зміною, а справжньою антропологічною трансформацією ролі керівника закладу освіти в епоху нових смислів.

Для наочності основні відмінності між традиційною та новою парадигмами управління закладом освіти представлено табл. 1.

*Таблиця 1*

**Порівняння традиційної та нової парадигм управління закладом освіти***

| № | Критерій порівняння | Традиційна парадигма (управління закладом) | Нова парадигма (смислогенеруюче управління майбутнім) |
|---|---|---|---|
| 1 | Основна мета управління | Забезпечення стабільної роботи закладу та виконання нормативів | Створення смислогенеруючого освітнього простору та формування майбутнього |
| 2 | Центральний об'єкт управління | Ресурси, процеси, показники успішності | Смисли, цінності, колективне осмислення, розвиток людини |
| 3 | Роль керівника | Адміністратор, організатор, контролер | Смислотворець, архітектор майбутнього, фасилітатор, культурний лідер |

[12] Набока О. Лідерство в освіті в умовах кризи та невизначеності: адаптивні стратегії управління. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2025. № 2(108). DOI: https://doi.org/10.31865/2077–1827.2(108)2025.339512.

[13] Саюк М. Освітнє лідерство і професіоналізація: Україна VS Нідерланди (AVANS+). *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2025. № 38. С. 44—58. DOI: https://doi.org/10.32626/2309–9763.2025-38-44-58

*Закінчення табл. 1*

| № | Критерій порівняння | Традиційна парадигма (управління закладом) | Нова парадигма (смислогенеруюче управління майбутнім) |
|---|---|---|---|
| 4 | Домінуючий тип управління | Бюрократичний, ієрархічний, командно-адміністративний | Трансформаційний, розподілений, смислоцентричний |
| 5 | Основні функції керівника | Планування, організація, контроль, мотивація | Смислотворення, візіонерство, фасилітація діалогу, розвиток культури |
| 6 | Ставлення до змін | Реактивне (відповідь на зовнішні вимоги) | Проактивне (передбачення та свідоме конструювання майбутнього) |
| 7 | Підхід до невизначеності | Намагання уникнути або мінімізувати | Прийняття невизначеності як простору для творення нових смислів |
| 8 | Відносини в колективі | Ієрархічні («керівник — підлеглі») | Партнерські, колаборативні («лідер спільноти смислотворців») |
| 9 | Критерії ефективності | Виконання планів, формальні показники, відсутність порушень | Глибина смислів, мотивація та залученість, здатність до трансформацій |
| 10 | Фокус освітньої діяльності | Передача знань і формування компетентностей | Розвиток свідомості, смислотворення та відповідальності за майбутнє |
| 11 | Ставлення до вчителя | Виконавець рішень керівника | Співтворець освітніх смислів і культури закладу |
| 12 | Орієнтація в часі | Переважно на минуле та сьогодення (традиції та стандарти) | Орієнтація на майбутнє (futures thinking) |
| 13 | Філософська основа | Раціонально-бюрократична, технократична | Гуманістична, екзистенційна, смислоцентрична |
| 14 | Головне питання управління | «Як ефективно організувати процес?» | «Для чого ми це робимо? Яке майбутнє ми створюємо?» |

[*] ***Джерело:*** розроблено автором на основі аналізу теорій освітнього менеджменту та концепції освіти нових смислів.

Перехід від традиційної парадигми управління до нової можна краще зрозуміти, порівнявши їх за ключовими критеріями.

## 3. Керівник закладу освіти в добу Великого Переходу, нових смислів: нові ролі та компетентності

Перехід до нової парадигми управління освітою радикально змінює роль керівника закладу. Якщо в традиційній моделі він виступав переважно як адміністратор і контролер, то в парадигмі освіти нових смислів керівник стає багатогранним суб'єктом, який одночасно виконує кілька взаємопов'язаних ролей. Ці ролі утворюють цілісну систему смислогенеруючого лідерства[14, 15].

Нова роль керівника розкривається через п'ять ключових вимірів, кожен з яких відображає певний аспект його діяльності в умовах освіти нових смислів.

*1. Керівник як смислотворець і носій ціннісно-смислової парадигми.*

Найважливішою роллю сучасного керівника є смислотворення. Він не просто організовує освітній процес, а допомагає всій освітній спільноті (педагогам, учням, батькам) знаходити, уточнювати та створювати значущі смисли освітньої діяльності. Керівник-смислотворець:

– формулює і постійно актуалізує місію та візію закладу, наповнюючи їх глибоким екзистенційним змістом;

– ініціює діалоги про сенс освіти в сучасному світі;

– допомагає педагогам переходити від розуміння своєї роботи як «викладання предмета» до розуміння її як «супроводу становлення людини»;

– особисто демонструє ціннісну позицію та послідовність між словами і діями.

Без активної смислотворчої позиції керівника освіта ризикує залишатися техніко-інструментальною системою, позбавленою глибини.

*2. Керівник як фасилітатор колективного смислотворення.*

Сучасний керівник не може творити смисли одноосібно. Його важлива роль — створення умов для колективного sensemaking. Він виступає фасилітатором діалогів, рефлексивних практик і спільного осмислення досвіду. У цій ролі керівник:

– організовує простори довіри та відкритої комунікації;

– використовує методи рефлексивних майстерень, наративних практик, сценарного планування майбутнього;

---

[14] Богашко О., Богашко І. Лідерство як інноваційний стиль управління менеджера освітньої організації. *Економічні горизонти*. 2024. № 1(27). С. 87—99. DOI: https://doi.org/10.31499/2616–5236.1(27).2024.298794.

[15] Братко М. В., Сіменик Є. С., Маляр С. А. Лідерство як стратегія управління в освіті в умовах кризи та війни: стилі, ролі, ефективні моделі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 8(48). С. 1816—1828. DOI: https://doi.org/10.52058/2786–5274-2025-8(48)-1816–1828.

– допомагає колективу спільно осмислювати виклики (війна, цифрова трансформація, криза цінностей) і перетворювати їх на нові освітні можливості;

– сприяє переходу від індивідуального до колективного розуміння мети та цінностей закладу.

*3. Керівник як стратегічний візіонер і архітектор майбутнього.*

У світі швидких і непередбачуваних змін керівник повинен володіти мисленням майбутнім (futures thinking). Він стає архітектором бажаного майбутнього закладу освіти. У цій ролі керівник:

– розвиває в собі та в колективі здатність до foresighting (передбачення) і futures literacy (грамотності майбутнього);

– формує стратегічне бачення розвитку закладу на 10–15 років уперед;

– ініціює розробку різних сценаріїв майбутнього і допомагає обирати найбільш гуманістичні та перспективні;

– забезпечує перехід від короткострокового планування до довгострокового смислового проєктування освітнього простору.

*4. Керівник як культурний лідер.*

Керівник відповідальний за створення смислогенеруючої організаційної культури. Він формує середовище, в якому пошук сенсу стає нормою, а рефлексія — щоденною практикою. Як культурний лідер керівник:

– свідомо культивує цінності довіри, відкритості, творчості та відповідальності;

– протидіє бюрократизації та формалізму;

– особистим прикладом демонструє культуру постійного навчання і саморозвитку;

– перетворює заклад освіти на справжню спільноту практик і спільноту смислотворців.

*5. Керівник як гуманістичний лідер.*

У центрі нової ролі керівника залишається людина — її розвиток, благополуччя, гідність і потенціал. Гуманістичне лідерство передбачає турботу про всіх учасників освітнього процесу. У цій ролі керівник:

– забезпечує емоційну безпеку та психологічне благополуччя педагогів і учнів;

– активно впроваджує інклюзивні практики та принципи equity;

– етично балансує використання цифрових технологій (зокрема штучного інтелекту) з пріоритетом людського розвитку;

– захищає гуманістичні цінності освіти в умовах технократичних і ринкових тисків.

Відтак, нова роль керівника в освіті нових смислів є комплексною і багатовимірною. Вона виходить далеко за межі традиційного адміністративного менеджменту і вимагає від керівника поєднання інтелектуальних, емоційних, ціннісних, стратегічних і фасилітативних компетентностей. Керівник постає одночасно як філософ освіти, стратег, психолог, культурний архітектор і творець майбутнього[16, 17, 18].

Для ущільнення та унаочнення інформації пропонуємо таблицю, яка візуалізує п'ять ключових вимірів нової ролі керівника в освіті нових смислів (табл. 2).

Для глибшого розуміння важливості кожного виміру нової ролі керівника доцільно проаналізувати ризики, які виникають у разі їхньої недооцінки або ігнорування.

Недооцінка ролі керівника як смислотворця призводить до найбільш небезпечних наслідків — екзистенційної кризи освітнього закладу. Коли керівник не займається питаннями сенсу, освіта поступово втрачає свою гуманістичну сутність і перетворюється на механізм трансляції інформації та формування формальних компетентностей. У такому середовищі як педагоги, так і учні переживають відчуття безглуздості своєї діяльності, що закономірно спричиняє зниження внутрішньої мотивації, апатію та професійне вигорання.

Ігнорування ролі фасилітатора колективного смислотворення призводить до розриву між керівництвом і педагогічним колективом. Керівник, який приймає рішення одноосібно і не створює просторів для спільного осмислення, змушений стикатися з прихованим або відкритим опором змінам. У такому разі інновації залишаються поверховими, а колектив не відчуває себе співавтором трансформацій.

Відсутність або слабкість ролі стратегічного візіонера робить заклад освіти заручником поточних проблем і зовнішніх вимог. Керівник постійно «гасить пожежі», замість того щоб свідомо проєктувати майбутнє. Наслідком стає хронічне відставання від суспільних і технологічних змін, втрата стратегічної ініціативи та поступова деградація якості освітньої діяльності.

---

[16] Візії та світанки освіти: колективна монографія / За ред. В. Курила. Київ: ФОП Самченко А. М. 2025. 358 с.

[17] Клочко А. О. Роль лідерства в освітніх організаціях в умовах організаційних змін. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 6. DOI: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.6.19.

[18] Мармаза О. І. Нові фактори ефективності та інноваційні методи управління. *Innovative Approaches in Modern Science and Technology*»: Collection of Scientific Papers «International Scientific Unity» with Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. 2025. Lisbon, Portugal. P. 143-147. https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2025/03/Lisbon_Portugal_26.03.25.pdf.

*Таблиця 2*

**Ключові виміри нової ролі керівника в освіті нових смислів**[*]

| № | Вимір ролі | Сутність ролі | Основні функції та прояви | Ключові компетентності, що розвиваються |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Смислотворець і носій ціннісно-смислової парадигми | Формування та актуалізація глибоких сенсів освітньої діяльності | Формулювання місії та візії закладу; ініціювання діалогів про сенс освіти; особиста ціннісна позиція | Рефлексія, ціннісна зрілість, філософське мислення |
| 2 | Фасилітатор колективного смислотворення | Створення умов для спільного осмислення змін і досвіду всією освітньою спільнотою | Організація рефлексивних практик, діалогів, майстерень; підтримка колективного sensemaking | Фасилітація, емпатія, комунікація, модерація групових процесів |
| 3 | Стратегічний візіонер і архітектор майбутнього | Розробка довгострокового образу бажаного майбутнього закладу освіти | Розвиток futures thinking; сценарне планування; стратегічне проєктування освітнього простору | Стратегічне мислення, foresight, futures literacy, системне бачення |
| 4 | Культурний лідер | Формування смислогенеруючої організаційної культури закладу | Культивування цінностей довіри, творчості та рефлексії; протидія формалізму; особистий приклад | Культурний інтелект, лідерство через приклад, зміна організаційної культури |
| 5 | Гуманістичний лідер | Забезпечення розвитку цілісної людини, її благополуччя та гідності | Турбота про емоційну безпеку; впровадження інклюзії; етичне балансування технологій і гуманізму | Емоційний інтелект, етична чутливість, інклюзивне лідерство, турбота |

[*] *Джерело:* розроблено автором на основі концепції освіти нових смислів та аналізу трансформації освітнього лідерства.

Недооцінка ролі культурного лідера зберігає або навіть посилює токсичні елементи організаційної культури: формалізм, взаємну недовіру, ієрархічність і страх помилки. У такому середовищі навіть найсучасніші

ідеї та технології не дають очікуваного ефекту, оскільки культура блокує справжню творчість і розвиток.

Нарешті, ігнорування гуманістичного виміру лідерства призводить до знеособлення освіти. Заклад може демонструвати високі формальні показники, але при цьому втрачати головне — турботу про людину. Надмірна технологізація, ігнорування емоційного стану педагогів і учнів, відсутність етичного контролю над цифровими інструментами створюють середовище, в якому людина відчуває себе ресурсом, а не метою освітнього процесу.

Ці розмірковування представлено в табл. 3 «Потенційні ризики при недооцінці виміру».

*Таблиця 3*

**Потенційні ризики при недооцінці виміру***

| № | Вимір ролі | Потенційні ризики при недооцінці виміру |
|---|---|---|
| 1 | Смислотворець і носій ціннісно-смислової парадигми | Втрата глибини освітнього процесу; формалізація освіти; криза сенсу в педагогічному колективі; зниження мотивації вчителів і учнів; перетворення закладу на «освітню фабрику» |
| 2 | Фасилітатор колективного смислотворення | Ізоляція керівника від колективу; пасивність педагогів; зростання опору змінам; поверхневе сприйняття інновацій; відсутність спільної візії |
| 3 | Стратегічний візіонер і архітектор майбутнього | Короткострокове мислення; постійне «гасіння пожеж»; відставання закладу від реалій майбутнього; втрата конкурентоспроможності; стратегічна сліпота |
| 4 | Культурний лідер | Збереження токсичної або бюрократичної організаційної культури; високий рівень професійного вигорання; низька довіра в колективі; імітація змін замість реальних трансформацій |
| 5 | Гуманістичний лідер | Знеособлення освіти; ігнорування емоційного стану учасників; надмірна технологізація без етичного контролю; втрата людського виміру освіти; зростання тривожності та відчуження |

* ***Джерело:*** розроблено автором.

Отже, кожен із п'яти вимірів нової ролі керівника є критично важливим. Недооцінка навіть одного з них створює системні ризики, які можуть

суттєво знизити ефективність трансформації закладу освіти в умовах парадигми освіти нових смислів. Свідоме і збалансоване розвитку всіх п'яти вимірів є необхідною умовою успішного переходу від традиційного управління закладом до смислогенеруючого управління майбутнім.

Аналіз потенційних ризиків, пов'язаних із недооцінкою окремих вимірів нової ролі керівника, дозволяє сформулювати конкретні способи їхньої мінімізації та профілактики.

Щоб ефективно виконувати роль смислотворця, керівнику необхідно регулярно створювати простори для глибокого колективного осмислення освітньої місії. Особливо дієвими є регулярні філософсько-педагогічні діалоги, спільна рефлексія над цінностями та щорічна актуалізація візії закладу. Критично важливо, щоб керівник не лише декларував цінності, а й демонстрував їх у повсякденній поведінці та рішеннях.

Мінімізація ризиків, пов'язаних із роллю фасилітатора колективного смислотворення, вимагає від керівника спеціальної підготовки в галузі фасилітативних технологій. Необхідно переходити від традиційних форм педрад до сучасних рефлексивних і діалогових практик («сенс-кола», наративні сесії, світові кафе). Важливим є також розвиток культури відкритої комунікації та конструктивного зворотного зв'язку в колективі.

Для розвитку ролі стратегічного візіонера керівнику варто опановувати сучасні методи роботи з майбутнім — futures thinking, сценарне планування, стратегічний foresight. Ефективним є створення довгострокової стратегії розвитку закладу, яка виходить за межі традиційного річного планування, а також активна участь у професійних мережах, що займаються стратегічним розвитком освіти.

Становлення культурного лідера потребує свідомої та системної роботи з організаційною культурою. Керівник має не лише проголошувати цінності, але й створювати ритуали, традиції та системи заохочення, які реально підтримують бажану культуру. Особливе значення має особистий приклад керівника як носія нових норм і поведінкових патернів.

Нарешті, виконання ролі гуманістичного лідера вимагає впровадження реальних механізмів турботи про людину. Це включає створення системи підтримки психологічного благополуччя, регулярний моніторинг емоційного стану колективу, етичне регулювання впровадження штучного інтелекту та інших цифрових технологій, а також послідовне формування інклюзивного та турботливого освітнього середовища.

Вище зазначені способи мінімізації ризиків при розвитку ключових вимірів нової ролі керівника подано у табл. 4.

*Таблиця 4*

**Способи мінімізації ризиків при розвитку ключових вимірів нової ролі керівника**[*]

| № | Вимір ролі | Способи мінімізації ризиків |
|---|---|---|
| 1 | Смислотворець і носій ціннісно-смислової парадигми | Регулярне проведення філософсько-педагогічних діалогів і рефлексивних сесій; спільна розробка та щорічна актуалізація місії та візії закладу; особиста участь керівника в освітніх подіях як носія цінностей; інтеграція смислотворчих практик у щоденну діяльність закладу |
| 2 | Фасилітатор колективного смислотворення | Систематичне проведення рефлексивних майстерень і наративних практик; навчання керівника та заступників методам фасилітації; створення постійних діалогових платформ (педради нового формату, «сенс-кола», відкриті обговорення); розвиток культури зворотного зв'язку |
| 3 | Стратегічний візіонер і архітектор майбутнього | Оволодіння методами futures thinking та foresight; розробка довгострокової стратегії розвитку закладу на 10—15 років; регулярне сценарне планування майбутнього; участь у міжшкільних і міжнародних мережах стратегічного розвитку освіти |
| 4 | Культурний лідер | Свідоме моделювання бажаних цінностей власним прикладом; проведення культурного аудиту закладу; впровадження ритуалів і традицій, що підтримують смислогенеруючу культуру; створення системи визнання та підтримки ініціатив педагогів |
| 5 | Гуманістичний лідер | Впровадження програм підтримки психологічного благополуччя педагогів і учнів; регулярний моніторинг емоційного стану колективу; етичне регулювання використання цифрових технологій; розвиток інклюзивної культури та культури турботи в закладі |

[*] *Джерело:* розроблено автором.

Отже, мінімізація ризиків можлива лише за умови системної та свідомої роботи керівника над розвитком усіх п'яти вимірів своєї нової ролі. Важливо розуміти, що ці виміри взаємопов'язані: слабкість одного з них негативно впливає на якість реалізації інших. Тому найефективні-

шою стратегією є комплексний розвиток смислогенеруючого лідерства, що поєднує рефлексію, стратегічне мислення, фасилітацію, культурну чутливість і гуманістичну турботу.

## 4. Керівник-майстер смислів: хто формує освіту завтрашнього дня

У наш час традиційна роль керівника як адміністратора поступово втрачає свою актуальність. Натомість зростає потреба у керівникові нового типу — лідерові, який не лише організовує діяльність закладу, а й формує його ціннісно-смисловий простір[19, 20, 21]. Саме тому актуалізується поняття «керівник-майстер смислів» — управлінець, який здатний надавати сенс освітнім процесам, об'єднувати учасників освітнього середовища навколо спільних цінностей та формувати бачення майбутнього.

Проблема лідерства у сфері освіти активно досліджується в контексті трансформаційного, ситуаційного та сервісного підходів. Водночас концепт смислотворення як управлінської функції лише починає набувати системного осмислення. Сучасні дослідження підкреслюють, що ефективний керівник не просто керує ресурсами, а формує культуру, цінності та ідентичність організації.

Керівник-майстер смислів — це лідер, який:

– формує стратегічне бачення розвитку закладу освіти;

– визначає ціннісні орієнтири освітнього процесу;

– створює смислове поле, у якому діяльність усіх учасників набуває значущості;

– забезпечує узгодженість між цілями, діями та результатами.

На відміну від традиційного управлінця, який зосереджений на контролі та регламенті, майстер смислів працює із мотивацією, довірою та натхненням. Освіта завтрашнього дня — це не лише передача знань, а формування особистості, здатної мислити критично; діяти відповідально; адаптуватися до змін; створювати нові смисли. У такому контексті ключо-

[19] Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колект. монографія/ за заг. ред. В. П. Кравця. Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16323/1/Monograf_Meshko_in_2020.pdf

[20] Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління закладом освіти у контексті сучасних викликів. *Наукові інновації та передові технології. (Серія «Управління та адміністрування»)*. 2026. № 2 (54). 3878 с. https://doi.org/10.52058/2786–5274-2026-2(54)-682-694 С. 682-694.

[21] Рябчич Я. В., Солод Ю. О. Феномен лідерства на керівних посадах. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2025. Т. 1, № 21. С. 116—121. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.1(21).16.

вим стає питання: хто формує ці смисли? Відповідь очевидна — керівник як стратег і ціннісний орієнтир. Керівник-майстер смислів:

– задає напрям розвитку закладу;
– транслює цінності через власну поведінку;
– формує культуру взаємодії;
– стимулює інноваційність і творчість.

Ефективний керівник-майстер смислів має поєднувати такі уміння та здатності, як: визначати та впроваджувати систему цінностей у діяльність закладу; бачити перспективу, прогнозувати зміни та формувати довгострокову стратегію; здатність до ефективної взаємодії, натхнення команди та створення атмосфери довіри; уміння розуміти себе та інших, управляти емоціями та підтримувати психологічний комфорт; готовність до впровадження нових підходів, технологій і моделей управління.

У закладі освіти Нових смислів керівник виконує низку специфічних функцій:

– смислотворча функція — формування цілей і цінностей;
– інтегративна функція — об'єднання колективу навколо спільної місії;
– мотиваційна функція — створення внутрішньої зацікавленості у результатах діяльності;
– культуротворча функція — формування організаційної культури;
– інноваційна функція — підтримка розвитку та змін.

Розкриття функцій керівника-майстра смислів доцільно здійснювати не лише через їх визначення, а й через механізми реалізації, управлінські інструменти та очікувані результати в діяльності закладу освіти.

1. Смислотворча функція — формування цілей і цінностей. Це базова функція, яка визначає сутність керівника-майстра смислів. Вона полягає у здатності керівника не просто декларувати стратегічні цілі, а наповнювати їх глибоким змістом, який є зрозумілим і прийнятним для всіх учасників освітнього процесу.

Зміст функції: керівник формує місію закладу освіти, визначає його ціннісні орієнтири (довіра, партнерство, розвиток, відповідальність), забезпечує узгодженість між задекларованими цілями та реальними практиками.

Механізми реалізації: розроблення місії та візії закладу; стратегічні сесії з колективом; впровадження ціннісно-орієнтованого управління; особистий приклад керівника.

Результат: сформоване спільне розуміння «навіщо ми це робимо», що підвищує усвідомленість діяльності та її якість.

2. Інтегративна функція — об'єднання колективу навколо спільної місії. Ця функція відображає здатність керівника створювати цілісність у колективі, долаючи фрагментарність, формалізм і роз'єднаність.

Зміст функції: керівник інтегрує індивідуальні цілі педагогів, учнів і батьків у єдину систему, де кожен відчуває свою причетність до спільної справи.

Механізми реалізації: командоутворення (team-building); створення горизонтальних зв'язків у колективі; залучення до прийняття управлінських рішень; розвиток партнерства (учитель—учень—батьки).

Результат: формування згуртованого колективу, який діє як єдина команда, орієнтована на досягнення спільних цілей.

3. Мотиваційна функція — створення внутрішньої зацікавленості у результатах діяльності. На відміну від традиційної стимуляції (зовнішніх заохочень), ця функція спрямована на формування внутрішньої мотивації.

Зміст функції: керівник створює умови, за яких діяльність педагогів і здобувачів освіти набуває особистісного сенсу, викликає інтерес і бажання досягати результатів.

Механізми реалізації: делегування відповідальності; визнання досягнень; створення ситуацій успіху; підтримка професійного розвитку; індивідуальний підхід до працівників.

Результат: підвищення залученості, ініціативності та відповідальності учасників освітнього процесу.

4. Культуротворча функція — формування організаційної культури. Організаційна культура є «невидимим каркасом» закладу освіти, який визначає стиль взаємодії, норми поведінки та атмосферу.

Зміст функції: керівник формує систему норм, традицій, символів і цінностей, що визначають унікальність закладу освіти.

Механізми реалізації: підтримка традицій і ритуалів; формування етичних стандартів; розвиток відкритої комунікації; створення позитивного психологічного клімату; управління конфліктами.

Результат: сприятливе освітнє середовище, яке підтримує розвиток, взаємоповагу та довіру.

5. Інноваційна функція — підтримка розвитку та змін. У сучасних умовах стабільність досягається через постійні зміни, тому керівник має виступати агентом інновацій.

Зміст функції: керівник ініціює, підтримує та впроваджує інновації, створюючи умови для розвитку закладу освіти.

Механізми реалізації: впровадження нових освітніх технологій; підтримка педагогічних ініціатив; експериментальна діяльність; розвиток цифрової компетентності; аналіз та поширення кращих практик.

Результат: підвищення конкурентоспроможності закладу освіти, його здатності адаптуватися до змін і забезпечувати якісну освіту.

Нижче для унаочнення подамо матеріали у табличній формі (табл. 5).

*Таблиця 5*

**Функції керівника-майстра смислів у закладі освіти***

| Функція | Зміст функції | Управлінські інструменти реалізації | Очікуваний результат |
|---|---|---|---|
| Смислотворча | Формування місії, візії та ціннісних орієнтирів закладу освіти; узгодження цілей діяльності з потребами особистості та суспільства | Стратегічні сесії; розроблення місії та візії; ціннісно-орієнтоване управління; фасилітаційні обговорення; особистий приклад керівника | Усвідомлення учасниками освітнього процесу значущості діяльності; підвищення цілеспрямованості та якості освітнього процесу |
| Інтегративна | Об'єднання педагогічного колективу, учнів і батьків навколо спільної місії та цінностей; забезпечення цілісності освітнього середовища | Командоутворення (team-building); колегіальне прийняття рішень; розвиток партнерства; створення горизонтальних зв'язків; педагогічні ради нового формату | Згуртований колектив; підвищення рівня співпраці та довіри; узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу |
| Мотиваційна | Формування внутрішньої мотивації педагогів і здобувачів освіти; створення умов для самореалізації та професійного розвитку | Делегування повноважень; визнання досягнень; створення ситуацій успіху; індивідуальні траєкторії розвитку; наставництво; коучинг | Підвищення професійної активності; зростання ініціативності та відповідальності; задоволеність діяльністю |
| Культуротворча | Формування організаційної культури закладу освіти: норм, традицій, цінностей, стилю взаємодії | Розвиток корпоративних традицій; формування етичного кодексу; підтримка відкритої комунікації; управління конфліктами; створення позитивного психологічного клімату | Сприятливе освітнє середовище; формування позитивного іміджу закладу; підвищення рівня довіри та взаємоповаги |
| Інноваційна | Ініціювання та впровадження змін; забезпечення розвитку закладу освіти в умовах динамічного середовища | Впровадження інноваційних освітніх технологій; підтримка педагогічних ініціатив; експериментальна діяльність; цифровізація; аналіз і поширення кращих практик | Підвищення якості освіти; конкурентоспроможність закладу; здатність до адаптації та сталого розвитку |

* *Джерело:* розроблено автором.

Усі функції керівника-майстра смислів є взаємопов'язаними та взаємодоповнюють одна одну. Смислотворення задає напрям, інтеграція забезпечує єдність, мотивація — енергію діяльності, культура — середовище, а інновації — розвиток. Такий керівник не просто управляє закладом освіти — він формує його ідентичність, майбутнє і значення для суспільства.

Смислотворення безпосередньо впливає на рівень мотивації педагогів і здобувачів освіти; якість освітнього процесу; імідж закладу освіти; здатність до інноваційного розвитку.

Коли діяльність має смисл, вона стає усвідомленою, відповідальною та результативною. Саме тому керівник, який формує смисли, формує і якість освіти. Керівник-майстер смислів є ключовою фігурою у формуванні освіти майбутнього. Його роль виходить за межі традиційного управління і полягає у створенні ціннісно-смислового простору, що забезпечує розвиток особистості та організації в цілому.

Освіта завтрашнього дня залежить не лише від технологій чи програм, а передусім від людей, які здатні надавати сенс тому, що відбувається. Саме такі керівники формують нову освітню реальність — гуманістичну, інноваційну та орієнтовану на розвиток[22, 23, 24].

Перехід від традиційного управління закладом до смислогенеруючого управління майбутнім вимагає суттєвої трансформації не лише ролей, а й професійного профілю керівника. У парадигмі освіти нових смислів керівник повинен володіти новим комплексом компетентностей, який поєднує когнітивні, ціннісно-смислові, емоційні, стратегічні та фасилітативні складові.

Компетентності керівника освіти майбутнього можна умовно об'єднати в п'ять ключових кластерів, кожен з яких відповідає певному виміру його нової ролі.

*1. Смислотворчі та рефлексивні компетентності.*

Цей кластер є фундаментальним для освіти нових смислів. Він включає:

– здатність до глибокої філософської та екзистенційної рефлексії;

---

[22] Богашко О., Богашко І. Лідерство як інноваційний стиль управління менеджера освітньої організації. *Економічні горизонти*. 2024. № 1(27). С. 87—99. DOI: https://doi.org/10.31499/2616–5236.1(27).2024.298794.

[23] Мармаза О.І. Управлінський потенціал менеджера організації: його складові та шляхи розвитку. *Розвиток системи управління організацією: Європейська практика та досвід України*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю (15 травня 2024 року); [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник] (електронне видання). У двох частинах. Частина 1. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2024. С. 63-70. https://drive.google.com/file/d/1U6Qlr5MKQuBoK1IxfsOKGlbWjJKBF_zs/view?usp=sharing

[24] Олешко П.С., Кінах Н.В. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки. 2019. Вип. 9(38). С. 113-132. DOI: https://doi.org/10.32405/2218- 7650-9(38)-113-132.

– уміння формулювати, актуалізувати та транслювати ціннісно-смислові орієнтири освітньої діяльності;

– навички роботи з питаннями «Для чого?», «Якою має бути сучасна освіта?» та «Яке майбутнє ми формуємо?»;

– здатність допомагати іншим знаходити особистісний сенс у професійній діяльності.

Без розвинених смислотворчих компетентностей керівник не зможе виконувати роль смислотворця і носія ціннісної парадигми.

*2. Стратегічні та футуристичні компетентності.*

У світі радикальної невизначеності керівник повинен володіти компетентностями, орієнтованими на майбутнє:

– futures thinking — мислення майбутнім;

– foresight — здатність передбачати та конструювати можливі сценарії майбутнього;

– futures literacy — грамотність майбутнього (розуміння природи змін і своєї ролі в них);

– стратегічне проєктування освітнього простору на довгострокову перспективу;

– системне мислення та вміння бачити взаємозв'язки між глобальними трендами і локальними освітніми практиками.

*3. Фасилітативні та комунікативні компетентності.*

Керівник як фасилітатор колективного смислотворення потребує високого рівня:

– майстерності проведення діалогів і рефлексивних практик;

– уміння створювати безпечний простір для відкритої комунікації;

– навичок модерації групових процесів і вирішення конфліктів через осмислення;

– здатності розвивати культуру зворотного зв'язку та спільного навчання.

*4. Культурно-лідерські та трансформаційні компетентності.*

До цього кластеру належать:

– здатність діагностувати та свідомо змінювати організаційну культуру;

– лідерство через особистий приклад (role modeling);

- уміння долати опір змінам і перетворювати його на ресурс розвитку;

– навички формування спільноти практик і спільноти смислотворців.

*5. Гуманістичні та етичні компетентності.*

Найважливіший кластер, пов'язаний із роллю гуманістичного лідера:

– високий рівень емоційного інтелекту та емпатії;

– етична чутливість і здатність приймати рішення з урахуванням людського виміру;

– турбота про психологічне благополуччя учасників освітнього процесу;

– уміння етично балансувати між технологічним прогресом (зокрема ШІ) та гуманістичними цінностями освіти;

– інклюзивне лідерство та принципи equity.

Для наочності основні відмінності між традиційними та новими компетентностями керівника закладу освіти представлено в табл. 6.

*Таблиця 6*

**Порівняння традиційних і нових компетентностей керівника закладу освіти***

| Кластер компетентностей | Традиційна парадигма | Нова парадигма (освіта нових смислів) |
|---|---|---|
| Основний фокус | Адміністративно-організаційні | Смислотворчі та гуманістичні |
| Управління | Контроль і виконання нормативів | Фасилітація та смислогенерування |
| Мислення | Оперативне, короткострокове | Стратегічне, футуристичне |
| Відносини з колективом | Ієрархічні | Партнерські, колаборативні |
| Ціннісна основа | Нормативно-правова | Екзистенційна та гуманістична |
| Головна компетентність | Організаційно-управлінська | Рефлексивно-смислотворча |

* *Джерело:* розроблено автором.

Отже, компетентнісний профіль керівника освіти майбутнього є значно складнішим і багатшим порівняно з традиційним. Він вимагає не лише професійних знань і навичок, а й глибокої особистісної зрілості, ціннісної стійкості та постійного самооновлення.

Формування таких компетентностей не може обмежуватися традиційними курсами підвищення кваліфікації. Воно потребує створення спеціальних програм розвитку смислогенеруючого лідерства, які поєднуватимуть філософську рефлексію, практичну фасилітацію, роботу з майбутнім та особистісний розвиток керівника.

## 5. Механізми та інструменти переходу до смислогенеруючого управління

Перехід від традиційного адміністративного управління до смислогенеруючого управління майбутнім не відбувається автоматично. Він потребує свідомого застосування спеціальних механізмів і інструментів, які дозволяють керівнику системно розвивати нові ролі та компетентності, а також трансформувати весь освітній простір закладу.

Розглянемо ключові механізми та інструменти, які сприяють успішній реалізації нової парадигми управління.

*1. Механізми організаційно-культурної трансформації.*

Основним механізмом переходу є свідоме управління організаційною культурою. До найефективніших інструментів належать:

– проведення культурного аудиту закладу з метою виявлення домінуючих цінностей, норм і прихованих переконань;

– розроблення та впровадження Кодексу смислогенеруючої культури закладу освіти;

– створення системи ритуалів і традицій, що підтримують рефлексію, діалог і спільне смислотворення (наприклад, «День смислів», щомісячні «сенс-кола»);

– впровадження практики особистого прикладу керівника як головного носія нових цінностей.

*2. Діалогічно-рефлексивні інструменти.*

Найпотужнішим механізмом колективного смислотворення є регулярні діалогічні практики:

– рефлексивні майстерні та «світові кафе» для спільного осмислення освітніх викликів;

– наративні практики — робота з історіями вчителів і учнів про сенс їхньої діяльності;

– філософські діалоги з педагогами, учнями та батьками про мету сучасної освіти;

– групи взаємного навчання (Professional Learning Communities) з фокусом на смислотворенні, а не лише на методичних питаннях.

*3. Стратегічні інструменти роботи з майбутнім.*

Для розвитку футуристичних компетентностей керівника та колективу рекомендується використовувати:

– сценарне планування (Scenario Planning) — розроблення кількох можливих сценаріїв майбутнього закладу;

– метод backcasting — планування від бажаного майбутнього до сьогодення;

– форсайт-сесії та тренінги з futures thinking;

– розроблення Стратегії розвитку закладу освіти на 10–15 років з чітким смисловим ядром.

*4. Інструменти розвитку лідерського потенціалу колективу.*

Перехід до смислогенеруючого управління неможливий без розподіленого лідерства. Важливими інструментами є:

– створення команд смислотворення та ініціативних груп з різних напрямів;

– програма внутрішнього наставництва і коучингу серед педагогів;

– розвиток лідерських ролей у педагогічному колективі (лідери напрямів, фасилітатори, культурні амбасадори);

– формування резерву керівних кадрів з акцентом на смислотворчі компетентності.

*5. Цифрові та інноваційні інструменти підтримки.*

Сучасні технології можуть суттєво посилити процес переходу[25, 26, 27]:

– використання цифрових платформ для колективної рефлексії та спільного планування;

– застосування штучного інтелекту для аналізу освітніх даних з урахуванням смислових аспектів;

– створення цифрового портфоліо смислів закладу (електронний банк рефлексій, історій успіху, візій).

Для системного здійснення переходу від традиційного управління закладом до смислогенеруючого управління доцільно використовувати поетапний підхід.

1. Діагностичний етап — оцінювання поточного стану культури та управлінських практик.

2. Смисловий етап — спільне визначення місії, візії та цінностей.

3. Стратегічний етап — розробка довгострокового бачення майбутнього.

4. Інструментальний етап — впровадження діалогічних і рефлексивних практик.

---

[25] Бондар-Підгурська О. В., Глєбова А. Стан, проблеми та перспективи розвитку цифрової освіти України у воєнний і післявоєнний періоди. Освітня аналітика України. 2023. Вип. 1. С. 22—37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/educanalukr_2023_1_3

[26] Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні закладами освіти: огляд-презентація. Київ: Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського 2023. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2023/10/IKT_v_upravlinni_ZO-2023.pdf

[27] Стратегія цифрової трансформації освіти і науки України до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351–2024-%D1%80#Text

5. Інституціоналізація — закріплення нових практик у регламентах і щоденній діяльності.

На діагностичному етапі керівник повинен отримати об'єктивну картину існуючої організаційної культури, рівня смислової наповненості діяльності та готовності колективу до змін. Без якісної діагностики подальші кроки ризикують бути формальними.

Смисловий етап є ключовим, оскільки саме тут відбувається колективне переосмислення призначення закладу освіти. Інструменти цього етапу спрямовані на створення спільного ціннісного поля і формування відчуття «ми» як спільноти смислотворців.

На стратегічному етапі акцент зміщується на роботу з майбутнім. Використання методів foresight і сценарного планування дозволяє перейти від реактивного управління до проактивного конструювання бажаного освітнього майбутнього.

Інструментальний етап передбачає масове впровадження практик колективної рефлексії та діалогу. Саме на цьому етапі формуються нові звички взаємодії в колективі та закладається основа нової організаційної культури.

На етапі інституціоналізації нові практики закріплюються на рівні локальних нормативних документів, традицій і щоденних ритуалів. Це дозволяє запобігти поверненню до старих моделей управління після завершення «проєкту змін».

Важливо, щоб усі етапи були взаємопов'язаними, а керівник виступав не лише організатором процесу, а й його активним учасником і головним фасилітатором.

На цьому шляху будуть певні виклики та доцільність створення умов успішного переходу. Головними бар'єрами переходу є: опір змінам, професійне вигорання, брак часу, недостатня підготовка керівника та консерватизм системи управління освітою. Для подолання цих бар'єрів необхідні: системна підтримка з боку органів управління освітою; створення мереж шкіл, які впроваджують смислогенеруюче лідерство; розроблення спеціальних програм підвищення кваліфікації керівників з акцентом на нові компетентності; забезпечення психологічної та організаційної підтримки керівників у період трансформації.

Використання запропонованих у табл. 7 механізмів і інструментів дає можливість здійснити перехід не як одноразову кампанію, а як глибоку, системну й незворотну трансформацію управлінської парадигми.

Отже, перехід до смислогенеруючого управління можливий лише за умови комплексного використання організаційно-культурних, діало-

гічних, стратегічних і розвивальних механізмів. Керівник, який свідомо застосовує ці інструменти, перетворює свій заклад освіти з бюрократичної установи на живий простір народження нових смислів і стає справжнім архітектором освітнього майбутнього.

*Таблиця 7*

**Механізми та інструменти переходу до смислогенеруючого управління (за етапами)***

| Етап переходу | Основні механізми | Конкретні інструменти та практики | Очікувані результати |
|---|---|---|---|
| 1. Діагностичний етап | Оцінка поточного стану управління та культури | – Культурний аудит закладу.<br>– Опитування та глибинні інтерв'ю<br>– SWOT-аналіз смислової сфери.<br>– Діагностика рівня довіри в колективі | Об'єктивне розуміння поточного стану та бар'єрів трансформації |
| 2. Смисловий етап | Колективне смислотворення та ціннісне визначення | – Філософські діалоги про сенс освіти.<br>– Спільна розробка місії та візії.<br>– «Сенс-кола».<br>– Наративні практики | Сформована спільна ціннісно-смислова основа закладу |
| 3. Стратегічний етап | Робота з майбутнім та стратегічне проєктування | – Сценарне планування (Scenario Planning)<br>– Backcasting.<br>– Форсайт-сесії.<br>– Розроблення Стратегії розвитку на 10—15 років | Чітке довгострокове бачення майбутнього закладу |
| 4. Інструментальний етап | Впровадження діалогічно-рефлексивних практик | – Рефлексивні майстерні.<br>– Світові кафе.<br>– Професійні спільноти навчання (PLC).<br>– Групи взаємного коучингу | Розвинена культура діалогу, рефлексії та спільного навчання |
| 5. Інституціоналізація | Закріплення нових практик у системі управління | – Внесення змін до локальних нормативних актів.<br>– Створення системи ритуалів і традицій.<br>– Програма розвитку лідерського потенціалу колективу.<br>– Моніторинг і рефлексія результатів | Нові практики стають нормою організаційного життя закладу |

* *Джерело:* розроблено автором на основі концепції смислогенеруючого управління.

## Висновки

Смислоцентричне управління є відповіддю на сучасні виклики в освіті, оскільки воно поєднує стратегічне бачення, ціннісну орієнтацію та інноваційність. У центрі цього підходу — людина як носій смислів і творець майбутнього. На відміну від традиційного управління, яке зосереджується на «що робити» і «як робити», смислоцентричне управління відповідає на питання «навіщо це робити». Саме це «навіщо» стає джерелом мотивації, відповідальності та творчості. Смислоцентричне управління — це управлінський підхід, у якому центральним елементом виступають смисли, що визначають цілі, діяльність і взаємодію учасників освітнього процесу.

У межах смислоцентричного підходу змінюється роль керівника закладу освіти. Він виступає не лише менеджером, а лідером, який формує бачення майбутнього; транслює цінності через власну діяльність; створює умови для самореалізації учасників освітнього процесу; об'єднує колектив навколо спільних смислів. Такий керівник виступає «архітектором смислів», який конструює освітнє середовище, наповнене значенням і цінністю.

Керівник закладу освіти у добу Великого Переходу — це лідер, стратег, інноватор і комунікатор, який формує нову освітню культуру. Його компетентності виходять далеко за межі традиційного адміністрування: він має бути здатним вести колектив до змін, забезпечувати якість освіти в умовах глобальних викликів. Керівник закладу освіти у новій парадигмі управління повинен бути фасилітатором командної роботита носієм нових смислів, що уможливить формування смислового простору освітньої організації в цілому.

Саме такі керівники здатні забезпечити сталий розвиток освіти та підготувати покоління, готове до життя у складному і динамічному світі.

## РОЗДІЛ 5.

# ЦИФРОВИЙ ГУМАНІЗМ, ПОВОЄННЕ ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ПЕРСПЕКТИВИ

Андрій Крупа Ⓓ 0000−0003-2746–6786
Микита Слюсарь Ⓓ 0000−0002-6423–9155
Ірина Коломоєць Ⓓ 0000−0001-8627–6021

# ОСВІТА НОВИХ СМИСЛІВ У ПАРАДИГМІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВОГО ГУМАНІЗМУ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС

*Штучний інтелект може обробляти інформацію,*
*але лише людина здатна перетворювати її на смисл.*

Тема освіти нових сенсів у парадигмі цифрового гуманізму та штучного інтелекту набуває особливої актуальності в умовах глобальних цивілізаційних трансформацій, цифровізації суспільства та стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту. Сучасний світ переживає перехід до нової соціокультурної реальності, у якій інформація, цифрові платформи та алгоритмічні системи дедалі більше впливають на формування свідомості, цінностей, способів комунікації та моделей людської діяльності. За таких умов освіта перестає бути лише інструментом передачі знань і трансформується у простір створення нових смислів, нових форм мислення та нової культури взаємодії людини і технологій.

**Актуальність теми** зумовлена також кризою традиційних освітніх моделей, які вже не повною мірою відповідають викликам цифрової епохи. Формування суспільства штучного інтелекту вимагає не лише технологічної компетентності, а й розвитку гуманістичного світогляду, критичного мислення, етичної відповідальності та здатності людини зберігати власну суб'єктність у цифровому середовищі. Саме тому концепція цифрового гуманізму постає як спроба поєднати технологічний прогрес із цінностями людської гідності, свободи, творчості та духовного розвитку[1].

Метою дослідження є концептуальне осмислення освіти нових сенсів у парадигмі штучного інтелекту та цифрового гуманізму, а також виявлення трансформаційних змін у змісті, функціях і ціннісних орієнтирах освіти в умовах цифровізації суспільства.

[1] Андрущенко В. П. Просвітницька одіссея розуму. К.: Знання України. 2025. 524 с

## Систематизація типології нових смислів освіти в контексті становлення нових вимірів освіти

У сучасних умовах освіта нових сенсів має забезпечити перехід від моделі «накопичення інформації» до моделі «смислотворення», у якій людина стає не пасивним споживачем цифрового контенту, а активним творцем знань, цінностей і соціальних інновацій. Штучний інтелект у цьому контексті виступає не лише технологічним інструментом, а й чинником переосмислення самої природи пізнання, творчості, комунікації та людської ідентичності. Особливої значущості ця проблема набуває для України, яка в умовах війни, глобальної нестабільності та посткризового розвитку потребує формування нової освітньої стратегії, орієнтованої на розвиток стійкої, інноваційної та гуманістично зорієнтованої особистості. Освіта нових сенсів стає основою формування нової культури відповідальності, соціальної

**Концептуалізація освіти нових сенсів** у парадигмі цифрового гуманізму та штучного інтелекту ґрунтується на розумінні освіти як багатовимірного соціокультурного феномена, що формує не лише професійні компетентності, а й світоглядні, аксіологічні та екзистенційні орієнтири людини. У цій парадигмі освіта розглядається як механізм формування нової людини цифрової епохи — людини, здатної критично мислити, творчо взаємодіяти з технологіями, зберігати гуманістичні цінності та адаптуватися до швидкоплинних змін.

Цифровий гуманізм у цьому контексті виступає методологічною основою гармонізації відносин між людиною і технологіями. Його сутність полягає у визнанні пріоритетності людської особистості, її свободи, гідності та творчого потенціалу в умовах цифрової трансформації суспільства. На відміну від технократичного підходу, де технології стають самоціллю, цифровий гуманізм орієнтує розвиток освіти на людиномірність, етичність і смислову наповненість[2].

Штучний інтелект у межах цієї концепції інтерпретується як амбівалентний феномен: з одного боку, він відкриває нові можливості для персоналізації навчання, розвитку креативності та доступу до знань, а з іншого — породжує ризики алгоритмізації мислення, втрати критичної рефлексії та залежності від цифрових систем. Саме тому освіта нових сенсів повинна

[2] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Інформатизація і цифровізація змінюють образ життя людей. Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення: зб. наук. праць / за ред. А. Р. Кобетяка та ін. Житомир: Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С.132-134. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/39832

забезпечити баланс між технологічною ефективністю та гуманістичними цінностями. Отже, освіта нових сенсів у парадигмі цифрового гуманізму та штучного інтелекту є концепцією формування нової освітньої реальності, у якій поєднуються технологічний розвиток, гуманістична аксіологія та смислотворча діяльність людини. Така освіта стає основою формування суспільства майбутнього, орієнтованого не лише на інновації, а й на збереження людяності, духовності та культурної ідентичності.

Освіта нових сенсів у парадигмі штучного інтелекту та цифрового гуманізму постає як глибинна трансформація самої природи пізнання, навчання і формування людини як смислотворчого суб'єкта. У цій парадигмі освіта перестає бути лише передачею знань або інституційною системою відтворення компетентностей і набуває статусу онтологічного процесу виробництва смислів, у якому штучний інтелект виступає не зовнішнім інструментом, а співучасником інтелектуально-ціннісної еволюції людства.

У межах цифрового гуманізму людина не редукується до функції користувача технологій, а розглядається як центральний носій смислотворення, відповідальний за етичну, культурну та екзистенційну інтерпретацію цифрової реальності. Штучний інтелект у цьому контексті виконує роль когнітивного каталізатора, що розширює горизонти мислення, прискорює аналітичні процеси та відкриває нові форми інтерпретації інформації, однак не замінює людську здатність до ціннісного вибору та смислового синтезу.

Освіта нових сенсів формується як багатовимірний процес, у якому поєднуються когнітивний, аксіологічний, комунікативний та технологічний рівні. Когнітивний вимір забезпечує розвиток критичного та системного мислення, здатного працювати з надлишковими потоками інформації. Аксіологічний вимір утверджує систему цінностей цифрового гуманізму — гідність, відповідальність, свободу вибору та етичну взаємодію людини і технологій. Комунікативний вимір формує нові моделі взаємодії в освітньому середовищі, де діалог людини й штучного інтелекту стає основою спільного конструювання знання. Технологічний вимір забезпечує інфраструктуру цього процесу через адаптивні освітні платформи, алгоритмічні системи підтримки навчання та персоналізовані траєкторії розвитку[3].

[3] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О.. Штучний інтелект у перспективі інноваційної філософії технологій: синтез прогресу, етики та цифрової гуманітарної стійкості. Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference (Held in Los Angeles, California, USA | March 3–5, 2026) / Compiled by: V. Shpak, Chairman of the Editorial Board: S. Tabachnikov. Sherman Oaks, CA: GS Publishing Services, 2026. C.130-144. DOI: 10.51587/9798–9917-51988–2026-26-130-143

У результаті формується новий тип освітньої раціональності — інтегративної, відкритої та рефлексивної, де знання більше не є статичним продуктом, а постійно оновлюваним процесом смислотворення. У цій логіці штучний інтелект виступає як «дзеркало інтелекту людства», що не лише відображає, але й модифікує способи мислення, стимулюючи появу нових інтерпретацій реальності. Таким чином, освіта в парадигмі штучного інтелекту та цифрового гуманізму перетворюється на простір спільного творення нових смислів, у якому людина залишається головним суб'єктом ціннісного вибору, а технології — інструментом і середовищем розширення її когнітивних та екзистенційних можливостей. Типологія нових сенсів освіти в умовах цифрової трансформації, штучного інтелекту та глобальних криз може бути вибудувана як багатовимірна система смислів, у якій освіта перестає бути лише інституцією передавання знань і стає механізмом формування людини майбутнього, соціальних практик і нової цивілізаційної реальності[4].

**Перший вимір — когнітивно-інтелектуальний сенс освіти —**відображає перехід від накопичення інформації до формування здатності критичного мислення, аналізу складних систем і роботи з надлишковими потоками даних. Освіта тут стає інструментом інтелектуальної навігації в цифровому середовищі, де знання постійно оновлюється і потребує інтерпретації, а не механічного засвоєння. Когнітивно-інтелектуальний сенс освіти відображає її класичну функцію як інструменту передачі, обробки та систематизації знань. У цьому вимірі освіта виступає як механізм формування інтелектуальної бази особистості, що включає засвоєння фактів, теорій, методів і базових наукових підходів. Її головне завдання полягає у розвитку раціонально-логічного мислення, аналітичних здібностей, критичного ставлення до інформації та вміння працювати з надлишковими й часто суперечливими даними. У цифрову епоху цей сенс трансформується: освіта стає інструментом інтелектуальної навігації в складному інформаційному середовищі, де важливо не лише накопичувати знання, а й уміти їх відбирати, інтерпретувати та застосовувати. Когнітивно-інтелектуальний вимір орієнтований на формування компетентностей, стандартизацію навчальних результатів і розвиток здатності до ефективного мислення в умовах інформаційної надмірності. Тут знання перестає бути зовнішнім ресурсом і стає формою

[4] Мар'єнко В. Ю. Цифрова антропологія як наука про вивчення людини цифрової ери. Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення: зб. наук. праць / за ред. А. Р. Кобетяка та ін. Житомир: Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С.146-148. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/39832

існування суб'єкта. Освіта формує не лише компетентності, а й спосіб «бути у світі» — мислити, діяти, відповідати, рефлексувати. У цифрову епоху цей сенс посилюється через необхідність адаптації до гібридної реальності «людина–технологія». Сучасна освіта постає як багатовимірний феномен, у якому поєднуються різні смислові рівні її функціонування та розвитку. У найзагальнішому вимірі вона виконує когнітивну функцію, тобто виступає як інструмент передачі знань, накопичених людством. У цьому контексті освіта забезпечує засвоєння фактів, теорій і методів, формує інтелектуальний фундамент особистості, сприяє розвитку раціонального мислення та стандартних пізнавальних компетентностей, необхідних для адаптації в соціальному та професійному середовищі. Це класичний, базовий рівень освіти, де вона розуміється як процес трансляції накопиченого людством знання. Характеристика: орієнтація на факти, теорії, компетентності; стандартизація навчання; домінування раціонально-логічного мислення; формування інтелектуального фундаменту особистості[5].

**Другий вимір — онтологічний сенс освіти —** має більш глибинний характер і пов'язаний із розумінням освіти як способу буттєвого становлення людини, освіта розглядається як спосіб буттєвого становлення людини У цьому вимірі знання перестає бути зовнішнім ресурсом або сукупністю інформаційних одиниць і перетворюється на форму існування суб'єкта. Освіта тут формує не лише професійні компетентності, а й сам спосіб «бути у світі» — мислити, діяти, відповідати, здійснювати моральний і екзистенційний вибір. Вона стає простором формування особистісної цілісності, самосвідомості та відповідальності. У контексті цифрової епохи онтологічний сенс освіти посилюється через необхідність адаптації людини до гібридної реальності «людина–технологія», де змінюється не лише спосіб пізнання, а й сама структура людського буття. Освіта в цьому випадку виступає як процес формування суб'єкта, здатного зберігати автономність мислення, етичну визначеність і смислову цілісність у світі технологічної складності[6].

---

[5] Нікітенко В. О., Воронкова В. Г. Нові теорії впливу інформаційно-проривних технологій на людину, освіту, культуру і туризм. Менеджмент та маркетинг як фактори розвитку бізнесу: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції 17-19 квітня 2024 р. Електронне видання у 2 т. / відп. ред. та упоряд. В. В. Храпкіна, К. В. Пічик. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2024. Т.1. С. 115-119

[6] Воронкова В. Г. Виміри цифрового гуманізму: пошук гармонії між технологіями та людськими цінностями. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ.: ТОВ «Твори», 2024. С.16-18

**Третій вимір — аксіологічний сенс освіти**, який пов'язаний із формуванням ціннісних орієнтацій. Освіта виступає як ціннісна трансформація, яка формує аксіологічний сенс. Освіта формує систему цінностей людини і суспільства. Характеристика: виховання гуманізму, відповідальності, свободи; формування моральних орієнтирів; переосмислення добра, справедливості, гідності; протидія дегуманізації технологічного світу. Освіта виступає як механізм конструювання системи цінностей цифрового суспільства: відповідальності, свободи, критичного мислення, толерантності до складності та невизначеності. В умовах інформаційних війн і когнітивних загроз освіта стає простором боротьби за істину, гідність і гуманістичні орієнтири. Водночас освіта має глибший антропологічний сенс, оскільки вона є процесом формування цілісної особистості. У цьому вимірі вона спрямована не лише на інтелектуальний розвиток, а й на становлення самосвідомості, критичного мислення, моральних якостей та ціннісних орієнтацій. Освіта виступає як механізм становлення автономного суб'єкта, здатного до відповідального вибору та саморозвитку. Не менш важливим є аксіологічний вимір освіти, в межах якого вона виступає як механізм формування системи цінностей. Освіта сприяє утвердженню гуманістичних ідеалів, таких як свобода, гідність, відповідальність і справедливість, а також виконує функцію моральної орієнтації особистості у складному технологізованому світі, запобігаючи процесам дегуманізації[7].

**Четвертий вимір — екзистенційний сенс освіти**, у якому вона розглядається як відповідь на кризу людської ідентичності, як екзистенційне становлення. Освіта розглядається як спосіб відповіді людини на питання власного буття. Характеристика: пошук сенсу життя; розвиток внутрішньої свободи; формування автентичності; подолання кризи і невизначеності. Людина в умовах штучного інтелекту стикається з питанням власної унікальності, меж свого «Я» та відповідальності за вибір. Освіта тут виконує функцію формування внутрішньої стійкості, здатності жити в умовах невизначеності та трансформацій. Особливе місце займає екзистенційний сенс освіти, який пов'язаний із пошуком людиною власного буттєвого змісту. Освіта в цьому контексті стає простором самопізнання, формування внутрішньої свободи, автентичності та здатності долати кризові

[7] Слюсарь М. Використання мережевих платформ: виклики та можливості. Менеджмент та маркетинг як фактори розвитку бізнесу: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 17-19 квітня 2024 р. Електронне видання у 2 т. / відп. ред. та упоряд. В. В. Храпкіна, К. В. Пічик. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2024. Т.2. С. 388-381.

стани й невизначеність сучасного світу, перетворюючи їх на ресурс особистісного зростання[8].

**П'ятий вимір — комунікативно-мережевий сенс освіти —** відображає глибинну трансформацію самої природи знання в умовах цифрової цивілізації. Освіта втрачає традиційний характер ієрархічної, централізованої системи передачі знань від «вчителя до учня» і перетворюється на складну динамічну мережу взаємодії, де знання не лише передається, а постійно конструюється, оновлюється і переформатовується в процесі комунікації між різними суб'єктами. У такій моделі ключовим стає не накопичення готових істин, а здатність до включення в багатовимірні комунікативні процеси. Освіта функціонує як відкрита екосистема, у якій взаємодіють індивіди, освітні інституції, професійні спільноти, цифрові платформи та системи штучного інтелекту. Саме в цій взаємодії виникає нова якість знання — мережево розподілене, колективно створене та контекстуально залежне. Особливого значення набуває здатність людини орієнтуватися у глобальних інформаційних потоках, критично їх оцінювати та інтегрувати в індивідуальні й колективні когнітивні структури. Тому освіта дедалі більше акцентує не лише на питанні «що знати», але й на питанні «як взаємодіяти», «як комунікувати», «як бути учасником мережевого виробництва знання». У цьому контексті комунікативна компетентність стає не допоміжною навичкою, а базовою умовою освітньої та професійної діяльності. Важливою характеристикою цього сенсу є також поява нового типу суб'єктності — мережевого суб'єкта, який існує не ізольовано, а як вузол у системі зв'язків. Його інтелектуальна продуктивність визначається не лише індивідуальними здібностями, а й якістю включення у комунікативні мережі, доступом до колективного знання та здатністю взаємодіяти з цифровими агентами, включно зі штучним інтелектом. Таким чином, комунікативно-мережевий сенс освіти означає перехід від лінійної моделі навчання до нелінійної, відкритої та саморозвивальної системи, де освіта постає як безперервний процес кооперативного виробництва знання у глобальному цифровому середовищі[9].

---

[8] Нікітенко В. О. Трансформація цифрового гуманізму в епоху інтернету та штучного інтелекту. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С.25-28.

[9] Воронкова В. Г., Шило Г. М., Нікітенко В. О. Кивлюк О. П. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДРАЙВЕР ПРОГНОЗУВАННЯ ГУМАНІТАРНИХ РИЗИКІВ ТА УПРАВЛІННІ КРИЗОВИМИ СИТУАЦІЯМИ Штучний інтелект (ШІ) у прогнозуванні гуманітарних ризиків та управлінні кризами. «ЧОРНОБИЛЬ: 40 РОКІВ ПОТОМУ…»: матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 25 квітня 2026 року). / упор. В. Шпак; за загальною редакцією С. Табачнікова. Київ: ДП «Експрес-об'ява», 2026. С. 20-33. DOI: 10.51587/9786–1773-89414–2026-30

**Шостий — технологічно-інноваційний сенс освіти,** у межах якого освіта інтегрується з цифровими платформами, штучним інтелектом, адаптивними системами навчання. Освіта як інноваційна система формує технологічний сенс. Освіта стає частиною цифрової та інноваційної економіки. Характеристика: цифровізація навчального процесу; використання штучного інтелекту; розвиток навичок майбутнього (future skills); орієнтація на адаптивність і гнучкість. Освіта стає середовищем постійного оновлення компетенцій, де навчання триває протягом усього життя і підтримується технологічними системами персоналізації. З розвитком цифрових технологій освіта набуває також технологічного та інноваційного виміру. Вона інтегрується у цифрове середовище, використовує інструменти штучного інтелекту, формує навички майбутнього та орієнтується на розвиток адаптивності, гнучкості й інноваційного мислення. У цьому сенсі освіта стає частиною глобальної цифрової трансформації суспільства[10].

**Сьомий вимір — антропологічний сенс освіти** розкриває освіту як фундаментальний процес становлення людини як цілісної, внутрішньо узгодженої та саморозвиненої особистості. У цьому вимірі освіта виходить за межі передачі знань і постає як простір формування людської суб'єктності, де поєднуються інтелектуальний, емоційний, моральний і практичний рівні буття. Освіта тут виступає як механізм конструювання людської цілісності, що забезпечує гармонійний розвиток особистості в умовах складного та нестабільного світу. Ключовими характеристиками антропологічного сенсу є розвиток критичного мислення, здатності до рефлексії та самосвідомості, що дозволяє людині не лише сприймати інформацію, а й осмислювати її в контексті власного життєвого вибору. Важливим аспектом є виховання етичних і ціннісних орієнтирів, які формують внутрішній моральний компас особистості. Освіта інтегрує знання, емоції та поведінкові практики, забезпечуючи цілісність людського досвіду, а також сприяє формуванню автономного суб'єкта, здатного до відповідального самовизначення і прийняття рішень у складних життєвих ситуаціях. У цьому сенсі освіта постає як процес гуманізації людини та її самотворення[11].

---

[10] Мар'єнко В. Ю. Аксіологічна рефлексія впливу ІКТ на людське буття. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С.58-61. https://zenodo.org/records/13627536

[11] Крупа А. Г. Формування цифрової культури в епоху технологічних змін. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. 171 с. С.52-55. https://zenodo.org/records/13627536

**Восьмий вимір — цивілізаційно-трансформаційний сенс освіти** відображає її роль як стратегічного механізму переходу до нових форм цивілізаційного розвитку. Освіта в цьому вимірі перестає бути лише адаптивною системою реагування на зміни й набуває проактивної функції — вона сама продукує зміни, формуючи нові моделі економічної, політичної, культурної та технологічної організації суспільства. Освіта виступає як ключовий інструмент цивілізаційного оновлення, що забезпечує перехід до інноваційних форм «smart-суспільства», цифрової економіки та мережевих моделей управління. Вона формує нові типи мислення — системне, інноваційне, проєктне, які є необхідними для функціонування в умовах глобальної нестабільності та технологічних трансформацій. У цьому контексті освіта стає стратегічним ресурсом розвитку суспільства, своєрідним «механізмом майбутнього», який визначає траєкторії цивілізаційного поступу. Її цивілізаційна функція полягає у виробленні нових смислів розвитку, нових соціальних практик та нових моделей взаємодії людини, суспільства і технологій[12].

**Дев'ятий вимір — соціокультурний сенс освіти** полягає у її функції як базового механізму соціалізації індивіда та відтворення культурної цілісності суспільства. Освіта забезпечує включення людини у складну систему соціальних відносин, норм, цінностей і культурних кодів, завдяки чому відбувається формування соціально адаптованої та культурно інтегрованої особистості. У цьому вимірі освіта виступає як інституційний механізм передачі соціального досвіду між поколіннями, що забезпечує безперервність культурної традиції та стабільність соціального порядку. Вона сприяє засвоєнню соціальних ролей, норм поведінки та моделей взаємодії, формуючи здатність людини функціонувати в різних соціальних інститутах — від сім'ї до держави та глобального суспільства. Важливою складовою є формування громадянської ідентичності, яка визначає усвідомлення належності до спільноти, відповідальності за її розвиток та участі у суспільному житті. Одночасно освіта виконує функцію культурного відтворення, забезпечуючи збереження традицій, символічних систем і ціннісних орієнтацій, але також і їх оновлення в умовах сучасних трансформацій. Таким чином, освіта виступає як динамічний соціокуль-

[12] Нікітенко В. О., Метеленко Н. Г., Воронкова В. Г. Упровадження концепції цифрового суспільства в умовах глобальних викликів: імплементація досвіду Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів: матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 27 березня– 2 квітня 2024 року). / Упоряд.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Європи для України. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С.906-917

турний механізм, що поєднує стабільність і зміну, інтеграцію і розвиток, індивідуалізацію і колективну ідентичність.

**Десятий вимір — освіта як виробництво смислів — герменевтичний сенс.** У сучасних умовах особливого значення набуває герменевтичний сенс освіти як процесу виробництва нових смислів. Освіта перестає бути лише передачею знань і стає простором інтерпретації, рефлексії та діалогу культур. У цьому контексті вона формує здатність людини не тільки сприймати інформацію, але й осмислювати її, створювати нові світоглядні горизонти та критично переосмислювати реальність. У цій моделі освіта не лише передає знання, а формує здатність створювати нові смисли. Характеристика: інтерпретація інформації; розвиток рефлексії; діалог культур і дискурсів; створення нових світоглядних горизонтів.

**Одинадцятий вимір — освіта як механізм майбутньотворення — прогностичний сенс.** Освіта набуває прогностичного або майбутньотворчого сенсу, оскільки вона орієнтована на формування образів майбутнього та конструювання нової соціальної реальності. Характеристика: формування сценарного мислення; підготовка до невизначеності; розвиток стратегічного бачення; участь у творенні нової цивілізаційної реальності. Сучасна освіта — це вже не лише передача знань, а багатовимірний процес: від навчання → до формування людини → до творення смислів і майбутнього. Таким чином, освіта постає як складна система взаємопов'язаних смислів — від передачі знань до формування особистості, від соціалізації до виробництва смислів і проєктування майбутнього, що в сукупності визначає її ключову роль у розвитку людини та суспільства в умовах глобальних трансформацій. Типологія нових сенсів освіти демонструє її багатовимірну природу: від формування людини як суб'єкта буття до конструювання нової цивілізаційної реальності, у якій знання, цінності й технології утворюють єдину динамічну систему[13].

Типологія нових сенсів освіти в умовах цифрової трансформації, розвитку штучного інтелекту та глобальних криз формується як багатовимірна філософська система, у межах якої освіта радикально виходить за межі традиційної функції передавання знань і перетворюється на фундаментальний механізм конструювання людини майбутнього, нових

[13] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Череп А. В. Роль освіти в адаптації України до сучасних цивілізаційних трансформацій: виклики та можливості освітньої системи. Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів: матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 27 березня– 2 квітня 2024 року). / Упоряд.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. — Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. — 1 322 с. С. 359-371.

соціальних практик і нової цивілізаційної реальності. У цій перспективі освіта постає не як статична інституція, а як динамічний простір виробництва смислів, де взаємодіють людина, технології, штучний інтелект і глобальне середовище. Отже, сучасна типологія сенсів освіти відображає її перехід від функції навчання до функції онтологічного конструювання реальності, у якій формується новий тип людини — здатної мислити системно, діяти відповідально та існувати в умовах постійної технологічної та соціальної трансформації[14].

## Роль штучного інтелекту як чинника формування нових освітніх смислів і когнітивних моделей

Роль штучного інтелекту як чинника формування нових освітніх смислів і когнітивних моделей може бути концептуалізована як системна трансформація самої природи освіти — від моделі передачі знань до моделі виробництва смислів, когнітивної навігації та співтворення знання у взаємодії людини й інтелектуальних систем. У традиційній освітній парадигмі знання розуміється як відносно стабільний об'єкт, який передається від суб'єкта (викладача) до об'єкта (здобувача освіти). Штучний інтелект руйнує цю лінійну модель, формуючи нову епістемологічну ситуацію, у якій знання стає динамічним, контекстуальним і мережевим. Воно не просто засвоюється, а постійно реконструюється в процесі взаємодії з алгоритмічними системами, які виступають не лише інструментом, а й активним когнітивним агентом[15].

У цьому контексті освітні смисли змінюють свою природу. Освіта перестає бути лише процесом накопичення інформації і набуває статусу простору смислотворення, де ключовим стає не обсяг знань, а здатність інтерпретувати, критично оцінювати та інтегрувати результати взаємодії з штучним інтелектом. Виникає новий тип освітньої раціональності — алгоритмічно опосередкована раціональність, у якій мислення людини посилюється, але водночас і структурується логікою обчислювальних систем.

---

[14] Мар'єнко В. Ю. Аксіологічна рефлексія інформаційної свідомості особистості за доби цифровізації: нові дослідницькі тенденції. V Академічні Читання пам'яті професора Г. І. Волинки: філософія, наука та освіта: науково-практична конференція (1 травня 2024 року) / за ред.: Андрущенка В. П., Русакова С. С., Гончаренко К. С. — Львів — Торунь: Liha-Pres, 2024. С.60-64. http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/266/8007/18061-1

[15] Слюсарь М. Ю. Стратегії розвитку мережевих платформ у цифровому суспільстві: інноваційні підходи. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С.61-64.

Когнітивні моделі також зазнають глибинної трансформації. Формується гібридна когнітивність, у якій людський інтелект і штучні системи функціонують як єдина когнітивна екосистема. Людина поступово переходить від ролі «носія знання» до ролі «архітектора когнітивних процесів», який організовує взаємодію з цифровими агентами, делегує їм частину аналітичних функцій і зосереджується на метарівні мислення — постановці цілей, інтерпретації результатів і ціннісному оцінюванні.

У межах цієї трансформації можна виділити декілька ключових концептуальних зсувів. По-перше, відбувається перехід від індивідуального мислення до розподіленого когнітивного середовища, де знання формується у взаємодії людини, мереж і алгоритмів. По-друге, змінюється природа розуміння: воно стає не завершеним актом, а процесом безперервної інтеракції з інформаційними системами. По-третє, формується нова модель навчання як адаптивного конструювання смислів у змінному цифровому середовищі. Отже, штучний інтелект виступає не лише технологічним інструментом, а й цивілізаційним чинником, що переозначує саму сутність освіти. Він формує нову когнітивну архітектуру, в якій освіта стає простором співіснування людського та штучного інтелекту, а смисл — результатом їх постійної взаємодії, а не фіксованим змістом, що передається[16].

Штучний інтелект формує не просто нові інструменти навчання, а нові освітні смисли, тобто змінює сам спосіб того, як ми розуміємо знання, навчання і людину в освіті[17].

1. Смисл знання як процесу, а не «запасу інформації». Освіта зміщується від накопичення фактів до роботи з потоками даних. Знання стає динамічним, таким, що постійно оновлюється, а головною навичкою стає не «знати все», а вміти інтерпретувати, фільтрувати і перевіряти інформацію, яку частково генерує або структурує ШІ.

2. Смисл навчання як співпраці людини і машини. Навчання більше не є суто людським процесом. Воно перетворюється на гібридну взаємодію: людина формулює запит, ШІ пропонує варіанти, а людина оцінює, коригує і створює новий зміст. Таким чином виникає нова модель — «навчання у діалозі з інтелектуальними системами».

---

[16] Ажажа М. А., Фурсін О. О., Венгер О. М. Філософські виміри інноваційних комунікаційних платформ та їх роль у сфері спілкування // Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану. Київ, 2024. С. 13–16.

[17] Слюсарь М. Цифрові платформи як інструмент розвитку мережевого суспільства. Фундаментальні та прикладні проблеми суспільства: історія, сьогодення, майбутнє [Електронний ресурс]: тези доп. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17 квіт. 2025 р.) / відп. ред. А. Кравченко. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2025. С. 273-=277

3. Смисл мислення як критичної навігації. У ситуації, коли ШІ швидко генерує тексти, ідеї та рішення, ключовим стає не генерація, а критичне мислення і смислотворення. Освіта починає формувати здатність відрізняти істинне від правдоподібного, глибоке від поверхневого, релевантне від надлишкового.

4. Смисл людини як автора і інтерпретатора. З'являється нова антропологічна рамка: людина — не просто споживач знань, а інтерпретатор і редактор реальності, який працює разом із ШІ, але відповідає за сенс, етичність і контекст знання.

5. Смисл освіти як відкритої екосистеми. Освіта перестає бути закритою інституцією. Вона стає мережею безперервного навчання, де ШІ виступає інфраструктурою доступу до знань, персоналізації та адаптації освітніх траєкторій.

Якщо узагальнити: ШІ змінює освіту від моделі «передачі знань» до моделі створення смислів у партнерстві людини й інтелектуальних систем.

1. Онтологічний зсув: від «знання як об'єкта» до «знання як процесу становлення». У класичній освітній парадигмі знання розуміється як стабільний об'єкт, який можна передати, засвоїти і відтворити. У цифрову епоху під впливом ШІ знання втрачає статичність і набуває процесуального характеру. З філософської точки зору це означає перехід від епістемології володіння до епістемології становлення: знання не «існує» як завершена структура, а постійно виникає в момент взаємодії людини з інформаційними системами. Освіта в такій логіці стає простором, де суб'єкт не накопичує істини, а входить у безперервний процес їх конструювання. ШІ виступає не джерелом істини, а каталізатором інтелектуального становлення[18].

2. Праксеологічний смисл: навчання як співбуття людини і штучного інтелекту. Освіта перестає бути індивідуальним актом. Вона набуває форми співбуття (co-existence) людини і Штучного інтелекту у єдиному когнітивному полі. З філософської точки зору це можна описати як появу гібридної суб'єктності: рішення, ідеї та інтерпретації народжуються не виключно в людській свідомості, а в інтерактивному контурі «людина — алгоритм — середовище». Навчання стає діалогом, але не просто комунікацією, а онтологічною взаємодією, де кожна сторона змінює іншу: людина задає смислові горизонти; ШІ розширює простір можливого; результат виникає як синтез, а не як передача.

[18] Крупа А. Еволюція історико-філософських передумов впливу інформаційно-комунікаційних технологій на трансформацію суспільства Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2025. Випуск 63, с.145–155. DOI https://doi.org/10.30970/PPS.2025.63.16.

3. Когнітивно-критичний смисл: мислення як акт фільтрації надлишкової реальності. Сучасна освіта функціонує в умовах інформаційного перевантаження, де головна проблема — не брак знань, а їх надлишок. У цьому контексті штучний інтелект (ШІ) радикально посилює генерацію інформації, і тому освіта переходить до нової функції — керування когнітивним хаосом. З філософської точки зору мислення більше не є лише логічною операцією. Воно стає: актом селекції смислів; механізмом відсіювання шуму; практикою інтерпретаційної відповідальності. Отже, критичне мислення перетворюється на форму інтелектуальної етики[19].

4. Антропологічний смисл: людина як інтерпретатор реальності. У традиційній моделі людина — носій знання. У новій — вона стає інтерпретатором і редактором смислів, які частково створюються ШІ. Це означає зміну самої концепції суб'єкта: людина більше не монополізує знання, але зберігає монополію на смислотворення, ціннісну інтерпретацію і відповідальність. У цій логіці ШІ не зменшує роль людини, а радше радикально її ускладнює: тепер людина відповідає не лише за дії, а й за смислові наслідки когнітивних систем.

5. Епістемологічно-мережевий смисл: освіта як розподілена екосистема. Освіта більше не локалізується в університеті чи класі. Вона стає розподіленою мережею знань, де Штучний інтелект виконує функцію інфраструктури доступу, адаптації та персоналізації. З філософської точки зору це означає перехід від ієрархічної моделі знання до мережевої онтології освіти, де: знання циркулює в системах; суб'єкти взаємодіють горизонтально; межа між навчанням і життям зникає. Освіта стає способом існування в інформаційній реальності, а не окремою сферою діяльності.

Під впливом штучного інтелекту освіта переходить у нову цивілізаційну фазу, де її смисл полягає не у передачі знань, а у формуванні здатності людини співіснувати з інтелектуальними системами, інтерпретувати надлишкову реальність і створювати смисли в умовах когнітивної невизначеності. Інакше кажучи, освіта стає не інститутом знання, а простором виробництва людяності через смисл.

Під впливом ШІ відбувається глибинна трансформація освітніх смислів, яка виходить за межі технічних змін і набуває виразного філософського характеру, оскільки змінюється сама онтологія освіти як простору

[19] Нікітенко В. О., Воронкова В. Г. Місце і роль штучного інтелекту в постінформаційному суспільстві. Комунікаційний простір постінформаційного суспільства: виклики в умовах воєнного часу: Збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 30 травня 2024 року) / За ред. Жорнокуй У. В., Кивлюк О. П. Київ: НУБіПУкраїни. 2024. С.50- 53. https://zenodo.org/records/13627536

формування людини, знання і культури. Насамперед здійснюється онтологічний зсув від розуміння знання як стабільного об'єкта до розуміння його як процесу становлення і безперервного конструювання. У цій перспективі знання перестає бути завершеним продуктом, який можна просто передати від викладача до здобувача освіти, і постає як динамічний потік смислів, що постійно оновлюється у взаємодії людини з цифровими системами. Освіта втрачає характер накопичення інформації і набуває статусу простору інтелектуального становлення, де істина не даність, а результат постійного пошуку, інтерпретації та переосмислення[20].

У цьому контексті формуються нові умови праксеологічного смислу освіти, який полягає у переході до моделі співбуття людини і ШІ. Навчання більше не може розглядатися як суто індивідуальний когнітивний процес, оскільки воно відбувається у гібридному середовищі взаємодії людини та інтелектуальних систем. Виникає новий тип когнітивної реальності, у якій знання продукується не окремим суб'єктом, а в результаті інтеракції, де людина формує запит і смислові орієнтири, а ШІ розширює можливості мислення, пропонуючи варіанти інтерпретацій, структур і рішень. Таким чином, освіта набуває характеру онтологічної взаємодії, у якій змінюються обидві сторони процесу — і людина, і цифрове середовище[21].

Важливим є також когнітивно-критичний вимір нових освітніх смислів, який виникає в умовах надлишку інформації та прискореного продукування контенту системами ШІ. У цій ситуації центральною функцією освіти стає не стільки передача знань, скільки формування здатності до їх критичної фільтрації, оцінювання та інтерпретації. Мислення трансформується в інструмент управління когнітивним хаосом, де ключовим стає не обсяг знань, а здатність відрізняти істинне від правдоподібного, глибоке від поверхневого, релевантне від надлишкового. Таким чином, критичне мислення набуває статусу не лише інтелектуальної, а й етичної компетентності, оскільки передбачає відповідальність за смислові наслідки інтерпретацій.

---

[20] Воронкова В. Г., Крупа А. Г., Слюсарь М. Ю. Синергетичний підхід до дослідження взаємодії людини і штучного інтелекту. Менеджмент та маркетинг як фактори розвитку бізнесу: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 15-17 квітня 2026 р Електронне видання у 2 т. / відп. ред. та упоряд. В. В. Храпкіна, К. В. Пічик — Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2026. Т.1. С.261-263.

[21] Кивлюк О. П., Воронкова В. Г. Трансформація комунікативного простору постінформаційого суспільства: перехід від «століття інформації» до «століття комунікації». Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С.71-75

У межах цієї трансформації змінюється й антропологічний смисл освіти, оскільки людина перестає бути виключно носієм знань і постає як інтерпретатор, модератор і редактор смислів. У взаємодії зі Штучним інтелектом людина зберігає унікальну роль суб'єкта, який надає знанню ціннісного, етичного та культурного виміру. ШІ може генерувати інформацію, структури і варіанти рішень, однак лише людина здатна здійснювати смислову селекцію та відповідальне тлумачення. У цьому полягає нова антропологічна місія освіти — формування здатності людини бути носієм смислу в умовах технологічно опосередкованої реальності.

Освіта набуває мережево-екосистемного характеру, у якому зникають жорсткі межі між формальним і неформальним навчанням, між інституційними та індивідуальними формами здобуття знань. Освітній простір стає відкритою, динамічною і розподіленою системою, в якій ШІ виконує функцію інфраструктури доступу до знань, персоналізації навчальних траєкторій і підтримки безперервного навчання. У такій моделі освіта перестає бути окремою сферою життя і перетворюється на спосіб існування людини в цифровій цивілізації. Таким чином, під впливом ШІ освіта трансформується з інституції передачі знань у складну смислотворчу систему, в якій головним стає не засвоєння інформації, а здатність до її інтерпретації, критичної оцінки та створення нових смислів у партнерстві людини і технологічних систем[22].

Штучний інтелект (ШІ) у сучасній освіті виступає не лише технологічним інструментом, а й глибинним чинником трансформації освітніх смислів і когнітивних моделей. Його вплив полягає у переході від традиційної парадигми передачі знань до моделі конструювання знання, де ключовими стають аналітичне мислення, здатність до інтерпретації даних, робота зі складними інформаційними середовищами та розвиток метакогнітивних навичок.

Формуються нові освітні смисли: освіта як простір співтворення людини і ШІ; як процес постійного оновлення когнітивних структур; як механізм адаптації до нестабільної цифрової реальності. Водночас змінюється і когнітивна модель здобувача освіти — від «накопичувача знань» до «архітектора мислення», здатного працювати з алгоритмічними системами, критично оцінювати результати ШІ та інтегрувати їх у власну інтелектуальну діяльність.

[22] Крупа А. Г. Штучний інтелект (ШІ) як чинник формування постантропного суспільства: соціально-філософські виміри Актуальні проблеми філософії та соціології. Одеса, 2025. № 55. С.112-118. URL: http://apfs.nuoua.od.ua/archive/55_2025/18.pdf

Отже, ШІ формує нову освітню онтологію, у якій знання стає динамічним, мережевим і спільно створеним людиною та інтелектуальними системами. Штучний інтелект у сучасному освітньому просторі слід розуміти як цивілізаційний фактор когнітивної еволюції, а не лише як технологічне доповнення до навчального процесу. Його вплив виходить за межі інструментального рівня й формує нову епістемологічну ситуацію, у якій змінюється сама природа знання, способи його виробництва, легітимації та передачі.

У традиційній освітній моделі знання розглядалося як стабільний об'єкт, який передається від викладача до студента. В умовах розвитку ШІ ця модель трансформується у процесну та мережеву онтологію знання, де воно постійно генерується у взаємодії людини, алгоритмів, цифрових платформ і глобальних інформаційних потоків. Таким чином, освіта набуває характеру динамічної когнітивної екосистеми. У цьому контексті формуються нові освітні смисли: 1) Освіта як синергія людського і штучного інтелекту, де когнітивні процеси розподіляються між людиною та алгоритмічними системами. 2) Освіта як безперервна реконфігурація мислення, у якій навчання перестає бути обмеженим віком або інституцією. 3) Освіта як простір виробництва смислів, а не лише знань, де критичне мислення стає ключовою компетентністю виживання в інформаційно перевантаженому середовищі. 4) Освіта як адаптивна система, що реагує на виклики цифрової нестабільності, автоматизації та глобальних трансформацій праці. Відповідно, когнітивна модель особистості змінюється від лінійної логіки засвоєння знань до поліцентричної моделі мислення, де людина вчиться працювати з кількома джерелами істини, алгоритмічними рекомендаціями та симуляційними середовищами. Здобувач освіти стає не споживачем знання, а конструктором інтелектуальних траєкторій[23].

У більш широкому сенсі ШІ формує нову когнітивно-онтологічну реальність освіти, у якій стирається межа між навчанням, дослідженням і практикою, а знання набуває статусу безперервного процесу коеволюції людини і технологій. Впровадження штучного інтелекту у закладах вищої освіти України має розглядатися як системна трансформація освітньої парадигми, що охоплює інституційний, когнітивний, культурний та етичний рівні.

---

[23] Нікітенко В. О. Трансформація цифрового гуманізму в епоху інтернету та штучного інтелекту. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С. 25-28.

1. Формування нової освітньої філософії ЗВО, які мають перейти від моделі «університету знань» до моделі університету смислів і когнітивних екосистем. Це передбачає: переосмислення місії університету як простору співтворення людини і ШІ; інтеграцію філософії цифрового гуманізму в освітню політику; розвиток концепції «розширеного інтелекту» (human + AI)[24].

2. Реструктуризація змісту освіти, у результаті чого освітні програми мають бути переорієнтовані з передачі знань на формування когнітивних архітектур: впровадження модулів із алгоритмічного мислення, data-епістемології та ШІ-етики; розвиток міждисциплінарності як базового принципу освіти; включення курсів із філософії штучного інтелекту та цифрової антропології; переорієнтація оцінювання з відтворення знань на аналіз, синтез і створення нових смислів.

3. Трансформація педагогічної моделі, у контексті якої викладач у нових умовах виступає як: архітектор когнітивного середовища, а не транслятор інформації; фасилітатор взаємодії студентів із ШІ-системами; ментор критичного мислення та етичної рефлексії. Освітній процес переходить до: адаптивних систем навчання; симуляційних і сценарних моделей освіти; навчання через досвід взаємодії з ШІ.

4. Розвиток цифрової когнітивної інфраструктури, націленої на те, що ЗВО повинні створювати: університетські AI-лабораторії та центри когнітивних технологій; платформи персоналізованого навчання; системи аналітики навчальних траєкторій студентів; інститути дослідження взаємодії «людина–ШІ».

5. Формування нової цифрової педагогічної культури, що включає розвиток відповідального використання ШІ; критичної перевірки алгоритмічних результатів; академічної доброчесності в умовах генеративних моделей; етичної взаємодії з цифровими системами.

6. Розвиток когнітивної автономії здобувачів освіти. Головна мета освіти — не залежність від технологій, а розвиток: здатності мислити незалежно від алгоритмів; уміння співпрацювати з ШІ без втрати критичності; формування метакогнітивних навичок (мислення про власне мислення); здатності до смислотворення в умовах інформаційного перевантаження.

7. Інтеграція в глобальний освітній і науковий простір, у контексті якого ЗВО України мають: брати участь у міжнародних AI-освітніх платформах; гармонізувати стандарти з ЄС у сфері цифрової освіти; розвивати спільні дослідницькі проєкти у сфері EdTech і когнітивних наук.

[24] Крупа А.. Вплив ІКТ на світоглядні та ціннісні трансформації особистості у добу інформаційного суспільства. HUMANITIES STUDIES: збірник наукових праць / Голов. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2025. Випуск 25 (102). С.76-85. DOI https://doi.org/10.32782/hst-2025-25-102-08

Отже, штучний інтелект у системі вищої освіти України виступає як каталізатор переходу до нової когнітивної цивілізації, у якій освіта перестає бути інституцією передачі знань і стає механізмом формування смислів, інтелектуальних стратегій та нових форм людської суб'єктності. Це означає перехід до освіти як простору співеволюції людини, технологій і культури, де ключовим результатом стає не обсяг знань, а здатність до їхнього осмислення, реконфігурації та етичного використання[25].

## Практичні рекомендації для ЗВО України

У контексті цифрової трансформації та завдань модернізації вищої освіти України, доцільно виокремити такі стратегічні напрями впровадження ШІ:

1. Інституціоналізація ШІ в освітній політиці ЗВО, що включають розробку університетських стратегій цифрової трансформації з окремим блоком щодо ШІ. Впровадження етичних кодексів використання ШІ в освіті (академічна доброчесність, прозорість алгоритмів).

2. Оновлення освітніх програм і змісту навчання, що включає інтеграцію курсів із ШІ-грамотності для всіх спеціальностей (не лише технічних). Формування міждисциплінарних програм: «ШІ + гуманітарні науки», «ШІ + управління», «ШІ + освіта». Акцент на розвитку критичного мислення, data literacy та алгоритмічної культури.

3. Трансформація когнітивних моделей навчання, що включають перехід до персоналізованих освітніх траєкторій на основі аналітики даних ШІ; використання адаптивних систем навчання, які підлаштовуються під індивідуальний стиль студента; розвиток проєктного та проблемно-орієнтованого навчання з використанням ШІ-інструментів.

4. Підготовка викладачів нового типу, в основі якої системне підвищення кваліфікації викладачів у сфері цифрової педагогіки та ШІ; формування ролі викладача як тьютора, фасилітатора і модератора когнітивних процесів, а не лише транслятора знань[26].

---

[25] Крупа А., Мар'єнко В.. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на цифрову трансформацію суспільства: соціально-філософський аналіз. EDUCATIONAL DISCOURSE: COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk,D. B. Svyrydenko — Kyiv: LLC"Scientific Information Agency"Science-technologies-information", 2025.– Volume 52(1-2). C.53-60. URL: https://www.journal-discourse.com/files/pdf/OD-52_1-2-2025.pdf

[26] Слюсарь М. Соціально-філососький дискурс феномена мережевих платформ як каталізаторів когнітивного розвитку цифрового капіталізму. HUMANITIES STUDIES: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 23(100). C.124-133.

5. Розвиток дослідницької та інноваційної інфраструктури, націленої на створення центрів ШІ в університетах для освітніх і прикладних досліджень; підтримку стартапів і студентських проєктів у сфері EdTech та AI.

6. Забезпечення етичної та соціальної відповідальності, в основі якої контроль за ризиками алгоритмічної упередженості; захист академічної доброчесності в умовах використання генеративного ШІ; формування культури відповідального використання технологій.

7. Інтеграція у європейський освітній простір, що включає гармонізацію стандартів цифрової освіти з практиками ЄС; участь у міжнародних програмах цифрової трансформації освіти та досліджень.

Впровадження штучного інтелекту у ЗВО України має бути спрямоване не лише на технологічну модернізацію, а на глибинну трансформацію освітньої філософії та формування нових смислів. Йдеться про перехід до нової когнітивно-освітньої моделі, у якій людина і ШІ виступають як співсуб'єкти виробництва знання, а освіта стає простором формування мислячої, адаптивної та відповідальної особистості майбутнього[27].

Штучний інтелект у сучасному освітньому просторі виступає не лише технологічним інструментом, а й системоутворюючим чинником трансформації самої природи освіти, її смислових і когнітивних засад. Його вплив зумовлює перехід від традиційної моделі передачі знань до нової парадигми, у якій освіта постає як динамічний процес конструювання смислів, розвитку критичного мислення та формування здатності людини діяти в умовах надлишкових інформаційних потоків і невизначеності.

По-перше, формується когнітивно-інтелектуальний смисл освіти, у межах якого штучний інтелект розширює можливості аналітичної обробки інформації, але водночас актуалізує потребу у розвитку людського інтелекту як здатності до інтерпретації, оцінювання та створення нових смислів. Таким чином, знання перестає бути статичним ресурсом і перетворюється на процес постійного оновлення та переосмислення[28].

По-друге, посилюється комунікативно-мережевий вимір освіти, де штучний інтелект виступає медіатором взаємодії між суб'єктами освітнього

[27] Крупа А.Г Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток постінфрормаційної економіки і суспільства. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С.51-54. https://zenodo.org/records/13627536.

[28] Коломоєць І. Цифровий гуманізм як соціокультурна парадигма гуманістично-орієнтованого суспільства цифрової епохи. HUMANITIES STUDIES: збірник наукових праць / Голов. ред. В.Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2025. Випуск 25 (102). С.56-67. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2025-25-102-06.

процесу, формуючи гнучкі мережеві структури навчання. Це сприяє переходу від ієрархічної моделі освіти до колаборативної, у якій знання створюється у взаємодії людини, цифрових середовищ і алгоритмічних систем.

По-третє, трансформується антропологічний смисл освіти, оскільки штучний інтелект актуалізує питання про межі людської суб'єктності, автономії та відповідальності. Освіта дедалі більше орієнтується на формування цілісної особистості, здатної до етичного вибору, критичної рефлексії та усвідомленого використання технологій.

По-четверте, виникає аксіологічний вимір, у якому освіта стає простором формування нової системи цінностей — цифрової етики, відповідальності за взаємодію з технологіями та орієнтації на сталий розвиток.

Отже, штучний інтелект виступає каталізатором глибинної трансформації освіти, у результаті якої формується нова смислова реальність: освіта стає не лише інструментом підготовки фахівця, а й механізмом виробництва смислів, конструювання когнітивних моделей і становлення людини майбутнього в умовах цифрової цивілізації[29].

## Цифровий гуманізм як концепт і парадигма нових смислів освіти

У філософсько-дискурсивному вимірі цифровий гуманізм постає як нова методологічна рамка осмислення взаємодії людини, технологій і знання, у якій традиційні антропоцентричні засади гуманізму зазнають суттєвої реконфігурації. Йдеться не про заперечення людини як міри всіх речей, а про переосмислення її статусу в умовах цифрово-мережевої реальності, де когнітивні, комунікативні та освітні процеси дедалі більше опосередковуються штучним інтелектом і алгоритмічними системами. У цьому контексті цифровий гуманізм виступає як філософсько-методологічна парадигма гармонізації технологічного та ціннісно-смислового вимірів буття, що передбачає збереження автономії людського мислення, критичності та етичної відповідальності в умовах технологічної медіації.

Цифровий гуманізм як концепт — це філософсько-освітня система ідей, цінностей та принципів, у центрі яких перебуває людина як носій свідомості, творчості, свободи й відповідальності в умовах цифрової трансформації суспільства та розвитку штучного інтелекту. Він відображає

[29] Слюсарь М. Ю. Стратегії мережевих платформ у цифровому суспільстві: інноваційні підходи. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С. 61-64.

прагнення поєднати технологічний прогрес із гуманістичними цінностями, зберігаючи пріоритет людської гідності, критичного мислення, етичної рефлексії та духовно-культурного розвитку особистості. У контексті освіти цифровий гуманізм формує нові смисли навчання як процесу не лише передачі знань, а й розвитку здатності людини до інтерпретації складної цифрової реальності, осмисленого використання технологій та формування власної ідентичності у мережевому світі[30].

Цифровий гуманізм як нова парадигма осмислення нових смислів освіти — це методологічна й світоглядна модель, у межах якої освіта розглядається як простір формування людини майбутнього, здатної до співіснування і співтворчості з цифровими технологіями та штучним інтелектом. Така парадигма змінює традиційне розуміння освіти як системи накопичення знань і перетворює її на процес продукування смислів, розвитку когнітивної гнучкості, цифрової культури, етичної відповідальності, емоційного інтелекту та здатності до безперервного самотворення. Новизна цієї парадигми полягає у переході від інформаційно-репродуктивної моделі освіти до смислотворчої, антропоцентричної та ціннісно орієнтованої моделі, у якій технології виступають не заміною людини, а інструментом розкриття її творчого, інтелектуального й духовного потенціалу.

Цифровий гуманізм як нова парадигма може бути переосмислений як концепт, що задає систему нових смислів освіти, у межах якої взаємодія людини, технологій і знання постає не як інструментальна інтеграція, а як процес спільного конструювання смислової реальності, розвитку критичного мислення, етичної відповідальності та когнітивної автономії особистості в умовах цифрового суспільства[31].

У сфері освіти така парадигма зумовлює трансформацію традиційних практик навчання у бік інтеграції людиноцентрованих і технологічно опосередкованих моделей, де знання перестає бути лише передаваним змістом і набуває характеру спільно конструйованого смислу. Освітній процес дедалі більше набуває рис відкритої, мережевої та інтерактивної системи, в якій штучний інтелект виконує функції когнітивного партнера, а не лише

[30] Коломоєць І. В., Воронкова В. Г. Цифровий гуманізм як філософія технологічної епохи та практичний орієнтир сучасного суспільства. Менеджмент та маркетинг як фактори розвитку бізнесу: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 15-17 квітня 2026 р Електронне видання у 2 т. / відп. ред. та упоряд. В. В. Храпкіна, К. В. Пічик — Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2026. Т.2. С.88-91.

[31] Voronkova V. Nikitenko V. Synergy between artificial intelligence and digital humanism for humanitarian security: sustainable post-war development and recovery in Ukraine. University sciences. International Interdisciplinary Scientific Journal pp. 88-102. DOI: 10.51587/3068–3580/US-2025-12-2.

інструмента. Це породжує нові смисли освіти як простору формування здатності до інтерпретації складності, роботи з невизначеністю, етичного вибору та смислотворення в умовах інформаційної надлишковості. Отже, у філософському дискурсі цифровий гуманізм можна розглядати як концептуальний міст між класичними гуманістичними традиціями та постгуманістичними викликами цифрової епохи, що формує нову онтологію освіти як процесу не лише пізнання, але й постійного виробництва смислів у взаємодії людини, суспільства і штучного інтелекту.

У сучасному філософському дискурсі цифровий гуманізм постає як багатовимірна концепція переосмислення людини, суспільства та технологій в умовах тотальної цифровізації, розвитку штучного інтелекту та формування нової інформаційної реальності. Одним із ключових теоретиків цього напряму є Luciano Floridi, який розглядає людину як інформаційну істоту (inforg), занурену в інфосферу. У його інтерпретації цифрова реальність стає не зовнішнім середовищем, а онтологічною умовою існування людини, що трансформує саму природу гуманізму. Як підкреслює дослідник, людина більше не може розглядатися як ізольований суб'єкт, оскільки вона є частиною інформаційного простору, який постійно змінюється та переосмислюється[32].

Етичний вимір цифрового гуманізму поглиблює Mark Coeckelbergh, який акцентує увагу на тому, що технології не є нейтральними, а активно формують способи мислення, взаємодії та моральної відповідальності людини. У цьому контексті цифровий гуманізм передбачає не лише адаптацію до технологічних змін, а й критичне осмислення їхнього впливу на людську суб'єктність. Штучний інтелект та цифрові системи виступають не просто інструментами, а агентами трансформації соціальної реальності, що вимагає формування нових етичних принципів співіснування людини і технологій[33].

Важливий цивілізаційно-культурний вимір цифрового гуманізму розкриває Yuk Hui, який вводить концепцію технодиверсності (technodiversity) і наголошує, що технологія ніколи не є універсальною чи однорідною. Вона завжди вкорінена в культурні, історичні та цивілізаційні контексти. Такий підхід дозволяє переосмислити цифровий гуманізм як множинну модель розвитку технологій, де зберігається культурна ідентичність і різноманітність шляхів технологічної еволюції. Це створює підґрунтя для альтернативного бачення глобальної цифровізації, в якому гуманізм

[32] Floridi L.. The Philosophy of Information. Kingdom: Oxford University Press, 2011. 495 s.
[33] Coeckelbergh, M. AI Ethics. MIT Press. 2020. 248 p.

не уніфікується, а навпаки — розширюється через культурну багатоманітність.

Критичний вимір цифрового гуманізму представлений у роботах Shoshana Zuboff, яка аналізує феномен «наглядового капіталізму» як нової форми економічної та соціальної влади. В її інтерпретації цифрові технології можуть перетворювати людський досвід на ресурс для комерційного використання, що створює загрозу автономії особистості та демократичним засадам суспільства. У цьому контексті цифровий гуманізм постає як необхідність захисту людини від надмірної алгоритмізації та комерціалізації її поведінки, мислення та соціальних практик[34].

Таким чином, цифровий гуманізм у сучасній філософії формується як інтегративна концепція, що поєднує онтологічні, етичні, культурні та критичні підходи до розуміння взаємодії людини і цифрових технологій. Він визначає нові умови людського існування в інформаційному суспільстві, де ключовим стає не лише доступ до технологій, а й збереження людської суб'єктності, ціннісної автономії та культурної багатоманітності в умовах стрімкої цифрової трансформації.

У філософсько-методологічному дискурсі цифровий гуманізм постає як складна міждисциплінарна парадигма, що синтезує класичні гуманістичні ідеї з новими онтологічними умовами цифрової цивілізації. Його ключова особливість полягає у спробі зберегти ціннісно-смислове ядро гуманізму в ситуації, коли техніка перестає бути лише інструментом і перетворюється на активного співучасника виробництва знання, комунікації та соціальної реальності. У цьому сенсі цифровий гуманізм можна розглядати як відповідь на виклик постантропоцентричної епохи, де людська суб'єктність уже не є єдиним центром смислотворення, а розподіляється між людиною, технологічними системами та мережевими структурами.

Філософсько-методологічні засади цифрового гуманізму базуються на кількох взаємопов'язаних принципах.

Перший — принцип онтологічної взаємності людини і технології, який передбачає відмову від редукції технологій до нейтральних інструментів та визнання їх як середовища формування людської свідомості, пізнання і поведінки.

Другий — принцип смислової пріоритетності людини, який утверджує, що навіть в умовах алгоритмізації соціальних процесів саме людина залишається носієм ціннісного судження, етичної рефлексії та екзистенційного вибору.

[34] Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism. USA: PublicAffairs, 2019. 704 s.

Третій — принцип когнітивної коеволюції, що описує спільний розвиток людського інтелекту та штучних інтелектуальних систем у процесі навчання, комунікації та виробництва знань.

Четвертий — принцип відкритої мережевої раціональності, який передбачає відхід від ієрархічних моделей знання до динамічних, децентралізованих структур, де істина формується у взаємодії множинних акторів, включно з цифровими агентами[35].

У цьому контексті освітні практики зазнають глибинної трансформації. Освіта перестає бути лише інституційно організованим процесом передачі знань і набуває характеру відкритої екосистеми смислотворення. Вона дедалі більше орієнтується не на відтворення готових знань, а на формування когнітивної автономії, критичного мислення, здатності до міждисциплінарного синтезу та роботи з високим рівнем інформаційної невизначеності. Штучний інтелект у цьому процесі виступає не лише як інструмент автоматизації, а як когнітивний посередник, що розширює інтелектуальні можливості суб'єкта, але водночас ставить питання про межі людської автономії та авторства знання.

Важливим наслідком цифрового гуманізму для освіти є становлення багатовимірної системи нових освітніх смислів, які відображають глибинну трансформацію самої природи знання, суб'єктності та освітньої взаємодії в умовах цифрової цивілізації. Важливим наслідком цифрового гуманізму для освіти є поява **нових освітніх смислів.**

Передусім актуалізується **смисл освіти як процесу постійного самотворення особистості** в умовах нестабільної та змінної цифрової реальності. Освіта дедалі більше розуміється як простір формування здатності до інтерпретації складності світу, а не як механізм засвоєння фіксованого обсягу знань. Освіта перестає бути інституцією передачі стабільного знання і набуває характеру відкритої екзистенційної практики, в якій людина конструює власну ідентичність, смисли та траєкторії розвитку. У цьому контексті навчання постає як безперервний процес «становлення людини», де ключовою компетентністю стає здатність до інтерпретації складності, невизначеності та багатозначності цифрового світу[36].

---

[35] Коломоєць І. В. Інформаційна культура особистості циіфрового міста. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. 171 с С.120-123.
https://zenodo.org/records/13627536

[36] Коломоєць І. В. Людиноцентризм медицини як базовий принцип цифрового гуманізму. Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини: зб. матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 лютого 2026 року). Запоріжжя: ЗДМФУ, 2026. С.69-71.

Іншим фундаментальним смислом виступає **комунікативно-мережевий смисл освіти**, у межах якого знання втрачає статус ізольованого об'єкта і набуває властивостей динамічної мережевої конструкції. Воно формується на перетині взаємодії людини, освітніх спільнот, цифрових платформ та алгоритмічних систем штучного інтелекту. Освіта в цьому сенсі стає простором коеволюції людського та технологічного інтелекту, де важливою є не лише передача інформації, а й здатність до спільного виробництва знання у відкритих комунікативних середовищах.

Суттєвого значення набуває **етичний смисл освіти,** що пов'язаний із формуванням нової культури відповідальності у цифрову епоху. Йдеться про розвиток здатності до критичної оцінки алгоритмічних рішень, усвідомлення меж автоматизації, захисту людської автономії та гідності в умовах тотальної медіації цифровими системами. Освіта тут виконує функцію морально-ціннісного фільтра, який дозволяє людині не лише адаптуватися до технологій, але й зберігати гуманістичні орієнтири в умовах їхньої експансії.

Окремо формується **когнітивно-екологічний смисл освіти**, який відображає необхідність управління інформаційними потоками в умовах надлишковості даних. Освіта орієнтується на розвиток «екології уваги», тобто здатності концентруватися, фільтрувати інформацію та підтримувати когнітивну стійкість у середовищі постійних цифрових стимулів. У цьому контексті важливою стає не кількість засвоєної інформації, а якість її обробки, осмислення та інтеграції в цілісну картину світу[37].

У межах розвитку цифрового гуманізму формується **креативно-інноваційний смисл освіти,** у межах якого навчання розглядається як простір генерації нових ідей, моделей мислення та соціальних практик. Штучний інтелект виступає не заміною творчості, а її каталізатором, що розширює межі уяви, дозволяє моделювати складні системи та прискорює інноваційні процеси. Освіта стає середовищем розвитку «мислення майбутнього», орієнтованого на створення нових смислових і технологічних реальностей.

Також важливим є **антропологічно-цифровий смисл освіти**, який відображає трансформацію самої природи людини в умовах взаємодії з інтелектуальними системами. Освіта постає як механізм формування «гібридної суб'єктності», у якій людський і штучний інтелект взаємоді-

[37] Ажажа М. А., Фурсін О. О., Венгер О.М Філософські виміри комунікаційних процесів та практик. Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року). Київ: ТОВ «Твори», 2024. С.33-35 https://zenodo.org/records/13627536.

ють у процесі пізнання, прийняття рішень та конструювання знання. Це змінює уявлення про автономію, авторство та інтелектуальну діяльність[38].

Отже, цифровий гуманізм формує нову архітектоніку освітніх смислів, у якій освіта постає як багаторівнева система самотворення, комунікації, етики, когнітивної екології, креативності та антропологічної трансформації. У цій парадигмі центральним стає не передача знань, а виробництво смислів і формування здатності людини діяти у складному, мережевому та технологічно опосередкованому світі.

Таким чином, цифровий гуманізм у філософському дискурсі виступає як інтегративна концепція, що переосмислює саму природу освіти. Він формує нову онтологію освітнього процесу як динамічного простору співіснування людини, штучного інтелекту та соціальних систем, у якому знання набуває статусу відкритого, процесуального і мережевого феномену. У цьому контексті освіта постає не лише як соціальний інститут, а як фундаментальний механізм виробництва нових смислів, через які людина адаптується до викликів цифрової цивілізації та водночас зберігає свою гуманістичну сутність.

Новизна цієї парадигми полягає у фундаментальному переосмисленні самої сутності освіти, її соціальної ролі, антропологічного змісту та цивілізаційного призначення. Якщо в індустріальну та ранню інформаційну епоху освіта функціонувала переважно як механізм передачі знань, стандартизованих компетентностей і соціального відтворення, то в умовах цифрової трансформації, розвитку штучного інтелекту та глобальної нестабільності вона дедалі більше набуває характеру смислотворчої, гуманістично орієнтованої та антропоцентричної системи. У межах соціально-філософського аналізу така трансформація означає зміну самої логіки освітньої реальності: від моделі накопичення інформації — до моделі формування людини, здатної інтерпретувати складність світу, творити нові смисли, нести відповідальність за технологічний розвиток і зберігати гуманістичні цінності в умовах цифрової цивілізації.

У традиційній інформаційно-репродуктивній парадигмі освіта розглядалася як інструмент адаптації людини до вже існуючих соціальних структур. Її головною функцією було передавання готових знань, норм і моделей поведінки. Людина у такій системі виступала радше об'єктом освітнього впливу, аніж активним суб'єктом творення знання. Соціаль-

[38] Слюсарь М. Мережева свідомість як новий формат соціальної свідомості.. EDUCATIONAL DISCOURSE: COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk, D. B. Svyrydenko — Kyiv: LLC"Scientific Information Agency"Science-technologies-information", 2025. Volume 52(1-2). C.68-76. URL: https://www.journal-discourse.com/files/pdf/OD-52_1-2-2025.pdf.

но-філософський аналіз показує, що ця модель відповідала логіці модерного суспільства, заснованого на стабільності, ієрархії та раціоналізації. Однак цифрова епоха радикально змінює соціальну динаміку: знання швидко оновлюються, інформація втрачає стабільність, а технології дедалі активніше втручаються у всі сфери людського буття. У таких умовах освіта більше не може обмежуватися лише функцією передачі інформації, оскільки сама інформація перестає бути дефіцитом. Центральною проблемою стає здатність людини орієнтуватися у надлишкових інформаційних потоках, критично осмислювати реальність і формувати власну систему цінностей[39].

**Саме тому нова парадигма освіти набуває смислотворчого характеру.** Освіта перестає бути лише процесом засвоєння фактів і перетворюється на простір формування смислів, світоглядних орієнтирів і екзистенційної самореалізації особистості. Соціально-філософський зміст цієї трансформації полягає у переході від технократичного бачення людини до гуманістичного розуміння її як унікальної духовно-культурної істоти, здатної до творчості, рефлексії та морального вибору. У центрі освітнього процесу опиняється не інформація сама по собі, а людина як носій свідомості, культури, цінностей і творчого потенціалу.

**Антропоцентричний характер нової освітньої парадигми** означає повернення до ідеї людини як найвищої цінності цивілізаційного розвитку. У контексті цифрового суспільства це має особливе значення, адже технології штучного інтелекту створюють ризик редукції людини до функціонального елемента цифрових систем. Соціально-філософський аналіз демонструє, що сучасна освіта повинна протистояти процесам дегуманізації, алгоритмізації мислення та втраті індивідуальності. Вона має формувати особистість, здатну не лише користуватися технологіями, а й усвідомлювати їхні соціальні, етичні та культурні наслідки. У цьому контексті освіта постає як механізм захисту людської суб'єктності в умовах цифрової цивілізації.

**Ціннісно орієнтований характер нової парадигми** пов'язаний із тим, що технологічний прогрес сам по собі не гарантує гуманістичного розвитку суспільства. Штучний інтелект, цифрові платформи та автоматизація можуть як розширювати можливості людини, так і посилювати соціальну нерівність, маніпуляцію свідомістю та кризу ідентичності. Тому освіта повинна не лише забезпечувати цифрові компетентності, а

[39] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Синергія цифрових технологій у освіті, науці та бізнесі: ефективність і ризики. Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Internet Conference, February 5-6, 2026. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine.C. 88-91. ISBN 978-617-8293-62-8.

й формувати етичну культуру, соціальну відповідальність, здатність до емпатії, міжкультурного діалогу та критичного мислення. Новизна цієї моделі полягає у тому, що знання розглядається не як нейтральний інструмент, а як феномен, тісно пов'язаний із моральними та цивілізаційними наслідками його використання.

**Особливого значення набуває переосмислення ролі технологій**. У межах нової соціально-філософської парадигми технології вже не сприймаються як автономна сила, що визначає майбутнє людини. Вони розглядаються як інструмент розкриття творчого, інтелектуального та духовного потенціалу особистості. Це означає зміну самої логіки взаємодії людини і техніки: від моделі конкуренції — до моделі співтворчості. Штучний інтелект у такому підході не замінює людське мислення, а доповнює його, створюючи умови для розвитку нових когнітивних практик, інтелектуальної креативності та інноваційного мислення. Водночас лише людина залишається носієм смислу, моральної відповідальності та духовної рефлексії, тобто тих вимірів буття, які не можуть бути повністю алгоритмізовані[40].

Соціально-філософський аналіз також дозволяє розглядати цю парадигму як відповідь на глобальні цивілізаційні виклики сучасності — кризи гуманізму, фрагментацію соціальних зв'язків, інформаційний хаос, втрату довіри до традиційних інституцій та екзистенційну невизначеність. Освіта у такому контексті перетворюється на простір формування нової культури мислення, здатної поєднувати технологічну раціональність із гуманістичними цінностями. Її місія полягає не лише у підготовці фахівця для цифрової економіки, а у формуванні людини майбутнього — відповідальної, творчої, духовно зрілої та здатної до критичного осмислення глобальних трансформацій.

Отже, новизна цієї парадигми полягає не просто у впровадженні цифрових технологій в освітній процес, а у глибокій трансформації філософії освіти. Йдеться про формування нової моделі цивілізаційного розвитку, у якій освіта стає механізмом гуманізації цифрового суспільства, збереження людської суб'єктності та творення нових смислів у добу штучного інтелекту.

**Практичне значення формування парадигми цифрового гуманізму для закладів вищої освіти України в умовах війни та повоєнного від-**

[40] Нікітенко В., Воронкова В., Тупахіна О., Сорокіна О. Європейські практики цифрового гуманізму у контексті глобальних викликів. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed.V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishinghouse"Helvetica", 2024. 18 (95). С.52-64. DOI https://doi.org/10.32782/hst-2024-18-95-06

**новлення** полягає у створенні нової моделі освіти, орієнтованої не лише на передачу знань, а на збереження людини, її цінностей, ідентичності, критичного мислення та здатності до творчого саморозвитку в умовах глобальної цифрової трансформації. У сучасних кризових умовах цифровий гуманізм стає не просто теоретичною концепцією, а стратегічною основою переосмислення місії університету як простору формування стійкої, інтелектуально мобільної та духовно відповідальної особистості.

Для ЗВО України ця парадигма має особливе значення, оскільки війна спричинила масштабні трансформації освітнього середовища: руйнування інфраструктури, вимушену цифровізацію навчання, психологічні травми студентів і викладачів, кризу комунікації та необхідність швидкої адаптації до нестабільних умов. Саме тому цифровий гуманізм пропонує нову гуманітарну логіку розвитку освіти, у якій технології не витісняють людину, а підтримують її інтелектуальний, етичний і творчий потенціал.

Практичне значення цієї парадигми для українських університетів проявляється насамперед у формуванні людиноцентричної цифрової освіти. Освітній процес перестає бути механічним накопиченням інформації й трансформується у простір розвитку критичного мислення, цифрової культури, емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та здатності працювати в умовах невизначеності. Університет у такій моделі стає середовищем формування нової культури взаємодії людини й штучного інтелекту, де ШІ виступає інструментом підтримки навчання, аналітики, персоналізації освіти та розвитку креативності.

Особливого значення набуває використання цифрового гуманізму як інструменту психологічної та соціальної стійкості молоді. В умовах війни освіта виконує не лише професійну, а й терапевтичну, світоглядну та ціннісну функцію. Формування гуманістично орієнтованого цифрового середовища сприяє подоланню соціальної фрагментації, розвитку культури взаємопідтримки, академічної солідарності та відновленню довіри між людьми. Це створює передумови для формування нового типу соціального капіталу, необхідного для повоєнного відновлення держави[41].

У практичному вимірі парадигма цифрового гуманізму стимулює модернізацію освітніх програм, інтеграцію міждисциплінарних підходів, розвиток цифрових компетентностей, академічної мобільності та інноваційних форм навчання. Вона орієнтує ЗВО на створення адаптивних

[41] Мар'єнко В. Ю. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на розвиток суспільства, людини, техніки: соціально-філософський аналіз. Освітній дискурс: збірник наукових праць / голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ: ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація». 2024. Випуск 47 (12) С.61-72.

освітніх моделей, здатних функціонувати в умовах криз, гібридного навчання та глобальних викликів. Водночас цифровий гуманізм формує нову етику використання штучного інтелекту, що особливо важливо в контексті інформаційної безпеки, цифрової відповідальності та захисту людської автономії.

Для повоєнного відновлення України ця парадигма має стратегічне значення, оскільки саме освіта стає механізмом формування людського капіталу нового покоління — фахівців, здатних працювати в цифровій економіці, здійснювати інноваційні трансформації та водночас зберігати гуманістичні цінності. Цифровий гуманізм сприяє формуванню культури відповідального технологічного розвитку, де пріоритетом виступають не лише ефективність і технологічний прогрес, а й гідність людини, свобода, етичність та соціальна справедливість.

Окремого значення набуває формування філософського коду освіти як духовно-ціннісної основи нової освітньої парадигми. Філософський код освіти можна визначити як систему світоглядних, культурних, аксіологічних та антропологічних смислів, що визначають місію освіти, її гуманістичні орієнтири та образ людини майбутнього. В умовах війни та глобальної нестабільності цей код стає механізмом збереження національної ідентичності, культурної пам'яті та цивілізаційної суб'єктності України.

**Формування філософського коду освіти передбачає переосмислення ролі університету** як простору не лише професійної підготовки, а й формування моральної відповідальності, громадянської свідомості, культури свободи та здатності до смислотворення. У такій моделі освіта виступає як процес становлення людини, здатної поєднувати технологічну компетентність із гуманістичними цінностями, національною культурою та глобальним мисленням.

Філософський код освіти в умовах цифрового гуманізму ґрунтується на принципах людиноцентризму, етичності технологій, інтелектуальної свободи, відкритості знання, міжкультурного діалогу та соціальної відповідальності. Його формування сприяє появі нових освітніх смислів, у яких освіта розуміється як простір самотворення особистості, розвитку творчого потенціалу, формування цифрової культури та духовної стійкості суспільства.

Цифровий гуманізм як концепт і парадигма нових смислів освіти стає для України не лише інноваційною освітньою моделлю, а й цивілізаційною стратегією повоєнного розвитку, спрямованою на формування людини майбутнього, здатної жити й діяти у складному цифровому світі, збері-

гаючи гуманістичні цінності, культурну ідентичність і відповідальність перед суспільством[42].

## Концепт «освіти нових сенсів» як механізм філософського коду перемоги

Концепт «освіти нових сенсів» у сучасному філософському дискурсі може бути інтерпретований як процес не просто передавання знань, а глибинного конструювання смислових структур, які визначають здатність людини, суспільства й держави діяти в умовах радикальної невизначеності, цифрової трансформації та кризових викликів. У цьому контексті освіта постає як механізм виробництва смислів, що формують нову онтологію досвіду та нову раціональність. У межах інноваційної філософії освіта нових сенсів виконує функцію смислотворчого ядра, яке забезпечує перехід від репродуктивної моделі навчання до креативно-інтерпретативної. Йдеться про зміну самої природи освітнього процесу: замість засвоєння готових істин формується здатність до їх переосмислення, деконструкції та реконструкції в нових соціокультурних умовах.

Поняття «філософський код перемоги» у цьому контексті слід розуміти не як метафору військового чи конкурентного домінування, а як систему смислових орієнтирів, що забезпечують стійкість, адаптивність і розвиток цивілізаційної суб'єктності. Цей код формується через: здатність суспільства до інтелектуальної мобілізації та смислової інтеграції; розвиток критичного й системного мислення; утвердження ціннісно-орієнтованої раціональності; інтеграцію технологічного та гуманітарного вимірів знання; формування культури інновацій як постійного оновлення смислів.

Таким чином, «освіта нових сенсів» виступає як механізм виробництва цього коду, оскільки саме в освітньому просторі відбувається трансформація людини з носія інформації на творця смислів. Це особливо актуально в умовах цифрової епохи, де штучний інтелект, автоматизація та інформаційна надлишковість змінюють саму природу знання.

З позиції філософії, освіта нових сенсів виконує також цивілізаційно-стратегічну функцію: вона формує здатність суспільства до самовідтворення в умовах криз, війни, технологічних зламів і глобальної неста-

[42] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Використання штучного інтелекту (ШІ) для прогнозування гуманітарних криз у післявоєнний період в Україні як ключова стратегія глобального розвитку. Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference, March 5-6, 2026. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 2026. C.46-49.

більності. У цьому сенсі «перемога» означає не лише зовнішній результат, а насамперед внутрішню спроможність системи до смислового оновлення та збереження цілісності. Отже, концепт «освіти нових сенсів» є не лише педагогічною або методологічною ідеєю, а глибинним філософським механізмом, який формує нову модель людської суб'єктності та нову логіку розвитку цивілізації, де знання перетворюється на інструмент творення майбутнього. Концепт «освіти нових сенсів» як механізм філософського коду перемоги в умовах штучного інтелекту та цифрової трансформації освіти може бути витлумачений як процес радикальної переінтерпретації самої природи знання, суб'єктності та навчання. Йдеться не просто про оновлення змісту освіти, а про формування принципово нової смислотворчої матриці, у якій ШІ виступає каталізатором виникнення нових когнітивних і ціннісних структур[43].

У цьому контексті «освіта нових сенсів» постає як філософський код перемоги, оскільки вона забезпечує здатність людини й суспільства діяти в умовах нестабільності, невизначеності та надлишковості інформації. Штучний інтелект тут виконує роль не лише інструменту обробки даних, але й інтерфейсу між людиною та складністю світу, де сенс більше не є заданим, а постійно конструюється у взаємодії людини, алгоритмів і цифрових середовищ.

Цифрові смисли освіти формуються через кілька ключових зсувів.

По-перше, відбувається перехід від знаннєво-накопичувальної моделі до смислотворчої, де головним стає не запам'ятовування, а інтерпретація, контекстуалізація та критичне мислення у співпраці з ШІ.

По-друге, освіта набуває мережевого характеру: знання існує як динамічна система зв'язків між людьми, алгоритмами та цифровими платформами.

По-третє, виникає новий антропологічний вимір — людина стає «когнітивним партнером» штучного інтелекту, а не лише його користувачем.

Таким чином, філософський код перемоги в освіті полягає у здатності формувати нові сенси, які забезпечують адаптацію до цифрової реальності та одночасно зберігають гуманістичний вимір. Це означає, що успіх у сучасному світі визначається не обсягом знань, а глибиною смислотворення, здатністю інтегрувати штучний інтелект у процес розвитку мислення, етики та культури.

---

[43] Кивлюк О. П., Воронкова В. Г. Освітні трансформації та цінності: виховання нового покоління в умовах суспільних змін. Трансформація українського суспільства в цифрову еру: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 березня 2024 р. Львів — Торунь: Liha-Pres, 2024. С.68-72.

Отже, «освіта нових сенсів» у парадигмі ШІ та цифрового гуманізму — це механізм виробництва інтелектуальної стійкості суспільства, де перемога розуміється як здатність не лише адаптуватися до змін, а й створювати нові смислові горизонти існування людини в цифрову епоху.

«Освіта нових сенсів» у парадигмі штучного інтелекту та цифрового гуманізму постає як фундаментальний механізм формування інтелектуальної стійкості суспільства в умовах нестабільності, технологічних трансформацій і цивілізаційних зрушень. Йдеться не лише про адаптацію до цифрової реальності, а про здатність людини й суспільства до смислотворення — конструювання нових горизонтів розуміння буття, знання, культури та соціальної взаємодії. У цьому контексті «перемога» набуває не військово-політичного чи суто конкурентного змісту, а трактується як когнітивно-ціннісна спроможність суспільства випереджально генерувати нові смисли, які забезпечують його розвиток, цілісність і гуманістичну орієнтацію в цифрову епоху[44].

## Практичне значення

Практична значущість даного концепту полягає у його застосуванні як методологічної основи для модернізації освіти, управління знаннями та формування нових освітніх політик у ЗВО. Зокрема, він дозволяє: переорієнтувати освітній процес із передачі знань на розвиток смислотворчих і критико-аналітичних компетентностей; інтегрувати штучний інтелект як інструмент не заміщення, а підсилення інтелектуальної діяльності людини; формувати у здобувачів освіти здатність працювати зі складністю, невизначеністю та надлишковими інформаційними потоками; забезпечити розвиток цифрового гуманізму як ціннісного каркасу освітніх практик; сприяти виробленню нових моделей інтелектуальної стійкості суспільства в умовах війни, післявоєнного відновлення та глобальної цифрової трансформації.

Таким чином, «освіта нових сенсів» виступає не лише теоретичною концепцією, а й практичною стратегією формування майбутнього суспільства знань, у якому ключовим ресурсом стає здатність людини створювати та переосмислювати смисли.

Йдеться про концепт «смислотворчої (семантичної) економіки» або ширше — суспільства смислів / смислової економіки знань, де ключовим

[44] Слюсарь М. Соціально-філософський аналіз майбутнього мережевої цивілізації в умовах розвитку штучного інтелекту, децентралізації та цифрової еволюції. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2025. № 54. С.168-175 http://apfs.nuoua.od.ua/archive/55_2025/26.pdf

ресурсом стає не лише інформація чи знання, а здатність людини створювати, інтерпретувати та переосмислювати смисли[45].

Смислотворча економіка (економіка смислів) — це тип соціально-економічної організації суспільства, у якому головним ресурсом і джерелом розвитку виступає людська здатність до породження, інтерпретації та трансформації смислів, а також їхнє втілення в технологіях, комунікаціях, культурі, управлінні та інноваціях. У такій системі цінність створюється не лише через виробництво матеріальних благ або обробку даних, а через: інтерпретацію інформації; формування нових культурних і соціальних значень; конструювання наративів і моделей світу; здатність «перекодовувати» реальність у нові смислові системи.

## Практична цінність концепту

У менеджменті та економіці дозволяє пояснити, чому бренди, ідеї та наративи стають ціннішими за фізичні продукти; лежить в основі креативної економіки, цифрових платформ і AI-екосистем.

У цифровій трансформації алгоритми і ШІ працюють не лише з даними, а з їхньою інтерпретацією; людина зберігає унікальну роль як «генератор смислів», який не може бути повністю автоматизований.

В освіті зміщення акценту з запам'ятовування інформації на розвиток критичного мислення, інтерпретації та смислотворення; формування компетентностей роботи з багатозначністю та контекстами.

У культурі та суспільстві пояснює зростання ролі медіа, наративів, символічної політики; дозволяє аналізувати, як суспільства конструюють реальність через смисли[46].

У постконфліктному розвитку це допомагає відновлювати соціальну єдність через нові спільні смисли, ідентичності та цінності; підтримує процеси культурної реконструкції та модернізації. Цей концепт описує перехід від економіки даних і знань до економіки смислів, де головною конкурентною перевагою людини стає здатність мислити, інтерпретувати та створювати нові значення реальності.

---

[45] Воронкова В., Нікітенко В. Соціально-культурні виміри інформаційно-цифрової реальності: філософські експлікації. Фундаментальні та прикладні проблеми суспільства: історія, сьогодення, майбутнє [Електронний ресурс]: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 11 квіт. 2024 р.) / відп. ред. А. Кравченко. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2024. С184-188.DOI: 10.31617/k.knute.2024-04-11

[46] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О., Ажажа М. А. Філософія стійкості та антикрихкості суспільства в умовах турбулентності (на основі праць Нассіма Талеба) Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Internet Conference, February 5-6, 2026. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 2026. С. 85-87. ISBN 978-617-8293-62-8.

**Філософія смислотворення в економіці** — це міждисциплінарний філософський підхід, у межах якого економіка розглядається не лише як система виробництва, обміну та споживання ресурсів, а як простір виробництва, циркуляції та трансформації смислів. У цій парадигмі ключовим ресурсом постає не матеріальний капітал і навіть не інформація, а здатність людини, спільнот і штучного інтелекту генерувати, інтерпретувати та переосмислювати смисли, які визначають цінності, мотивації та поведінкові моделі економічних акторів.

На відміну від класичної економічної теорії, що зосереджується на раціональному виборі та максимізації вигоди, **філософія смислотворення** акцентує увагу на тому, що економічна діяльність є глибинно ціннісно та культурно зумовленою. Вона передбачає, що будь-який економічний процес — це одночасно процес конструювання смислових горизонтів: що є «цінним», «корисним», «справедливим» або «перспективним» визначається не лише ринком, а й культурою, освітою, технологіями та колективною свідомістю.

У цифрову епоху ця філософія набуває особливого значення, оскільки штучний інтелект і цифрові платформи стають не лише інструментами оптимізації економіки, а й активними учасниками виробництва смислів — через алгоритми рекомендацій, моделі поведінки та формування інформаційних середовищ. Таким чином, економіка перетворюється на смислово-інформаційну екосистему, де цінність створюється на перетині людської творчості, технологічної інтелектуальності та культурної інтерпретації.

У підсумку, філософія смислотворення в економіці описує перехід від ресурсно-орієнтованої моделі розвитку до смислово-орієнтованої, в якій головним чинником стає здатність формувати, інтерпретувати та трансформувати нові смисли як основу економічних інновацій, соціальної динаміки та стратегічного розвитку суспільства[47].

У цьому контексті економіка перестає бути лише системою виробництва й розподілу благ і дедалі більше набуває статусу простору виробництва значень, цінностей і культурних кодів, що визначають поведінку людини та траєкторії суспільного розвитку. Відповідно, ключовим ресурсом стає не тільки капітал чи технології, а й когнітивно-креативна здатність суб'єктів до смислотворення.

[47] Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія цифрової свідомості людини у контексті нових дослідницьких тенденцій. V Академічні Читання пам'яті професора Г. І. Волинки: філософія, наука та освіта: науково-практична конференція (1 травня 2024 року) / за ред.: Андрущенка В. П., Русакова С. С., Гончаренко К. С. — Львів — Торунь: Liha-Pres, 2024. С.46-50.

Логічним продовженням цієї трансформації є вихід на рівень філософського коду освіти, у межах якого освіта постає не як інструмент передавання знань, а як механізм формування смислових горизонтів людського буття. Саме освіта забезпечує відтворення та розвиток смислотворчих компетентностей, через які індивід здатний діяти в умовах невизначеності, складності та постійних змін.

Таким чином, філософський код освіти виступає смисловим містком між економікою та людиною: він перетворює смислотворчу економіку на цілісну антропоорієнтовану систему, де інновації виникають не лише як технологічні новації, а як результат глибинного переосмислення людиною самої себе, суспільства і майбутнього[48].

В умовах війни та повоєнного відновлення концепт «освіти нових сенсів» набуває особливої філософсько-екзистенційної та соціально-інституційної ваги, оскільки освіта перестає бути лише каналом передачі знань і трансформується у простір відновлення людської суб'єктності, ідентичності та смислової цілісності суспільства. Передусім війна радикально змінює саму структуру освітнього досвіду: вона актуалізує потребу не лише в когнітивній адаптації до нестабільності, а й у смисловій реконструкції реальності, де знання інтегрується з досвідом втрат, стійкості, солідарності та відповідальності. У цьому контексті «освіта нових сенсів» постає як механізм смислотворчого відновлення, що дозволяє переосмислити травматичний досвід як ресурс розвитку, а не лише як фактор руйнування.

У парадигмі повоєнного відновлення освіта виконує функцію інтелектуальної та моральної інфраструктури суспільства. Вона формує нову систему ціннісних орієнтирів, у якій ключовими стають людська гідність, стійкість, емпатія, громадянська відповідальність і здатність до співтворення майбутнього. Саме через виробництво нових смислів освіта забезпечує перехід від логіки виживання до логіки розвитку[49].

Особливого значення набуває інтеграція штучного інтелекту та цифрових технологій, які в умовах війни та відновлення виступають не лише інструментами доступу до знань, але й середовищем формування нових когнітивних і смислових практик. Вони розширюють можливості індиві-

---

[48] Ніктенко В., Воронкова В., Кивлюк О.. Цифровий гуманізм як нова парадигма розвитку сучасних гуманітарних наук. Humanities studies: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 22 (99). P. 81–90. doi https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-09.

[49] Нікітенко В., Андрюкайтене Р., Воронкова В. Становлення і розвиток концепції цифрового гуманізму за доби глобалізації і цифровізації. Фундаментальні та прикладні проблеми суспільства: історія, сьогодення, майбутнє [Електронний ресурс]: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 11 квіт. 2024 р.) / відп. ред. А. Кравченко. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2024. С.25-28. DOI: 10.31617/k.knute.2024-04-111.

дуальної та колективної рефлексії, підтримують безперервність освітніх процесів і сприяють створенню адаптивних моделей навчання в умовах невизначеності.

Отже, в умовах війни та повоєнного відновлення «освіта нових сенсів» набуває статусу стратегічного філософського коду відновлення суспільства, у якому освіта стає не лише механізмом передачі знань, а й інституцією виробництва смислів, що забезпечує духовну, культурну та інтелектуальну реконструкцію нації.

Ольга Венгер ⓘ 0000–0002-3758–7891
Олександр Фурсін ⓘ 0000–0002-4457–0350

# ПРОБЛЕМИ МАРГІНАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМАРГІНАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ПІД ЧАС ВІЙНИ Й ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

*Суспільство, яке проходить через випробування*
*і не втрачає солідарності, набуває нової сили розвитку*
***Насім Талеб***

Повномасштабна війна стала не лише військово-політичним викликом для України, а й потужним соціокультурним та цивілізаційним потрясінням, що радикально трансформує структуру українського суспільства, систему цінностей, соціальні зв'язки, механізми інтеграції та самоідентифікації особистості. В умовах війни особливо загострюються процеси соціальної нерівності, вимушеної міграції, економічної нестабільності, втрати соціального статусу, професійної дезадаптації, психологічної травматизації та культурного відчуження, що формують нові прояви маргіналізації населення[1].

*Актуальність дослідження* зумовлена тим, що сучасне українське суспільство перебуває у стані глибокої трансформації, де одночасно відбуваються як процеси маргіналізації, так і демаргіналізації. З одного боку, війна породжує нові соціально вразливі групи: внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, осіб із травматичним досвідом, безробітних, соціально ізольованих громадян, людей, які втратили житло, соціальний статус чи можливість повноцінної самореалізації. З іншого боку, саме в умовах війни активізуються процеси національної консолідації, громадянської солідарності, волонтерського руху, розвитку горизонтальних комунікацій та формування нових механізмів соціальної інтеграції, які сприяють демаргіналізації суспільства[2].

Особливої значущості набуває соціально-філософський аналіз маргіналізації як феномену кризового суспільства, оскільки війна трансфор-

[1] Візії та світанки освіти. Колективна монографія / за ред В. Курила. Київ.: ФОП Самченко А. М. 2025. 358 с.
[2] Онікієнко В. В. Маргіналізація населення України. Київ: Мінпраці України, 1997. 191 с

мує не лише економічні чи політичні інститути, а й сам статус людини, її ідентичність, систему життєвих смислів та моделей соціальної взаємодії. У цьому контексті проблема маргіналізації виходить за межі суто соціологічного підходу та потребує міждисциплінарного осмислення на перетині соціальної філософії, психології, політології, культурології та безпекових студій. Дослідження процесів демаргіналізації є надзвичайно важливим для післявоєнного відновлення України, оскільки ефективна державна політика реінтеграції населення, соціальної адаптації ветеранів, підтримки внутрішньо переміщених осіб, розвитку цифрових комунікацій та громадянського суспільства визначатиме рівень соціальної стійкості держави у майбутньому. Саме тому концепти соціальної згуртованості, інклюзії, гуманістичних цінностей та соціальної відповідальності стають ключовими чинниками подолання маргіналізаційних процесів[3]. Таким чином, дослідження проблем маргіналізації / демаргіналізації українського суспільства під час війни є актуальним як у теоретичному, так і у практичному вимірах, оскільки спрямоване на осмислення глибинних трансформацій сучасного українського соціуму, виявлення механізмів соціальної адаптації та формування стратегій стійкого суспільного розвитку в умовах воєнних і післявоєнних викликів.

*Концептуалізація теми* ґрунтується на розумінні маргіналізації як складного багатовимірного соціального процесу, що виникає внаслідок втрати особистістю або соціальними групами стабільного соціального статусу, звичних форм соціальної взаємодії, економічної безпеки, культурної ідентичності та можливостей повноцінної участі у суспільному житті. У контексті війни маргіналізація постає як наслідок масштабних соціальних деструкцій, спричинених воєнними діями, вимушеною міграцією, руйнуванням економічної інфраструктури, кризою соціальних інститутів та психологічною нестабільністю. Водночас демаргіналізація розглядається як процес повернення особистості чи соціальної групи до активного соціального життя через механізми адаптації, інтеграції, соціальної підтримки, громадянської активності та відновлення соціального капіталу. Теоретичну основу дослідження можуть становити: соціально-філософські концепції кризового суспільства; теорії соціальної стратифікації та соціальної мобільності; концепції соціальної ексклюзії та інклюзії; теорії ідентичності та соціальної адаптації; гуманістичні концепції соціальної солідарності; філософія стійкого розвитку та соціальної безпеки.

[3] Кузьменко Т. Соціальна маргінальність як теоретична проблема та реальність українського соціуму.Гілея. Політичні науки. 2009. № 18. С. 278–288.

## Західні концепції маргіналізації / демаргіналізації

Концепція «маргінальної людини» Robert Ezra Park та Everett Stonequis[4]. Однією з перших західних концепцій маргіналізації стала теорія «маргінальної людини», сформована представниками Чиказької соціологічної школи. Згідно з цією концепцією, маргінальна людина — це особистість, яка перебуває між двома або кількома соціальними, культурними чи ціннісними системами та не може повністю інтегруватися в жодну з них.



Everett Stonequist розглядав маргінальність як стан внутрішнього конфлікту, соціальної невизначеності та кризи ідентичності. Людина втрачає стабільні соціальні орієнтири, переживає відчуження та психологічну нестабільність.

Професійний маргіналізм — особистісна позиція непричетності і ментальна неналежність до суспільно прийнятої для даної професії професійної моралі і, навпаки, внутрішнє віднесення себе до моралі іншого середовища, професійного чи непрофесійного. П.м. особливу значимість набуває в соціально орієнтованих професіях (лікаря, педагога, психолога, політика тощо). За критерієм включеності в трудовий процес розрізняють маргіналів дійсних /на робочому місці/ і відкинутих /безробітний/. За критерієм неадекватності професійної динаміки розрізняють: професійно ригідні маргінали /нездатні до професійної динаміки в умовах, що вимагають змін/ і професійно нестабільні /не готові до довготривалого перебування в професії/. За мотиваційно-реалізаційним критерієм розрізняють функціональні і ментальні маргінали. Серед останніх, за ціннісно-мотиваційною орієнтацією виділяються: ментально-внутрішні маргінали /цінності лежать всередині професії, вони люблять не саму справу, а себе в справі/ і ментально-зовнішні маргінали / не приймають професійну мораль, професію, в будь-який момент[5].

У контексті сучасної України ця концепція актуальна для аналізу: внутрішньо переміщених осіб; мігрантів і біженців; ветеранів війни;

---

[4] Park, R. E. (1937). Cultural conflict and the marginal man. In E. V. Stonequist, The marginal man: A study in personality and culture conflict (Introduction). Charles Scribner's Sons. Stonequist, E. V. (1961). The marginal man: A study in personality and culture conflict (Original work published 1937).

[5] Психологічний словник. /Авт.—уклад. В. В. Синявський,. О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007, 336 с.

людей, що пережили окупацію; осіб, які втратили соціальний статус або професійну ідентичність.

2. Теорія аномії та соціальної дезінтеграції Émile Durkheim[6], який пов'язував маргіналізацію із явищем аномії — станом руйнування соціальних норм, цінностей та моральних регуляторів суспільства. На думку дослідника, під час криз, революцій чи воєн суспільство втрачає стабільність, а люди — відчуття соціальної належності. Це породжує: соціальну дезорієнтацію; втрату довіри; ізоляцію; кризу колективної солідарності. Водночас демаргіналізація можлива через: відновлення соціальної солідарності; розвиток громадянських інститутів; формування спільних цінностей; зміцнення суспільної єдності. Для України ця концепція є важливою у дослідженні суспільної консолідації під час війни.




3. Теорія соціального капіталу Pierre Bourdieu[7]. Який пояснював маргіналізацію через нерівний доступ до: економічного капіталу; культурного капіталу; соціального капіталу; символічного визнання. Соціальний капітал — це система соціальних зв'язків, довіри та взаємної підтримки, яка допомагає людині інтегруватися у суспільство. Маргіналізація виникає тоді, коли людина: втрачає соціальні контакти; позбавлена доступу до ресурсів; не має можливості впливати на соціальні процеси. Демаргіналізація, відповідно, пов'язана з: розвитком громадянського суспільства; волонтерськими мережами; освітою; культурною інтеграцією; відновленням соціальних комунікацій. У сучасній Україні ця концепція особливо важлива для аналізу ролі волонтерства та громадянської солідарності під час війни.

4. Концепція «суспільства ризику» Ulrich Beck[8], який вважав, що сучасний світ характеризується постійними глобальними ризиками: війнами; економічними кризами; екологічними катастрофами; технологічною нестабільністю. У «суспільстві ризику» людина постійно пере-

[6] Émile Durkheim (2014). *The Division of Labor in Society* (W. D. Halls, Trans.). New York, NY: Free Press. (Original work published 1893)..

[7] Pierre Bourdieu (1991). Language and Symbolic Power. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[8] Ulrich Beck (1992). Risk Society: Towards a New Modernity (M. Ritter, Trans.). London, England: Sage Publications.

живає невизначеність і втрату соціальної безпеки, що посилює процеси маргіналізації. Для України ця концепція допомагає пояснити: соціальну тривожність; нестабільність життєвих стратегій; психологічну вразливість населення; трансформацію системи цінностей під час війни. Демаргіналізація у цій теорії пов'язується зі створенням механізмів соціальної стійкості та безпеки.




5. Концепція «плинної модерності» Zygmunt Bauman[9], який вважав, що сучасне суспільство характеризується нестабільністю, швидкими змінами та руйнуванням традиційних соціальних структур. У такому суспільстві людина часто: втрачає відчуття стабільності; переживає самотність; відчуває страх соціального виключення; стикається з кризою ідентичності. Війна значно посилює ці процеси, формуючи нові форми соціального відчуження. Водночас демаргіналізація можлива через: розвиток комунікації; соціальну підтримку; культурну єдність; формування спільної національної ідентичності.

6. Концепція мережевого суспільства Manuel Castell[10], який досліджував трансформацію суспільства під впливом цифрових технологій та глобальних мереж. На його думку, новою формою маргіналізації стає цифрове виключення — ситуація, коли людина не має доступу до: інформації; цифрових ресурсів; онлайн-комунікації; сучасних технологій. У воєнних умовах цифрові мережі стають важливим механізмом демаргіналізації через: онлайн-освіту; цифрову зайнятість; волонтерські платформи; ін-

[9] Zygmunt Bauman (2000). Liquid Modernity. Cambridge, England: Polity Press.
[10] Manuel Castells (2010). The Rise of the Network Society (2nd ed.). Oxford, England: Wiley—Blackwell.

формаційну підтримку; соціальні комунікації. Для України ця концепція є особливо актуальною в умовах цифрової трансформації суспільства та розвитку цифрової держави.

7. Теорія соціального визнання Axel Honneth[11], який вважав, що головною причиною маргіналізації є відсутність соціального визнання людини. Людина стає маргіналізованою тоді, коли: її гідність не визнається; її права порушуються; вона відчуває соціальне приниження; суспільство не сприймає її як повноцінного учасника соціального життя. Демаргіналізація пов'язана з: відновленням людської гідності; соціальною повагою; інклюзивною політикою; формуванням культури підтримки та взаємного визнання.

*Для післявоєнної України ця концепція є важливою для реінтеграції ветеранів, переселенців та соціально вразливих груп населення.*



Маргіналізація — це складний соціальний процес, у результаті якого окремі особи або соціальні групи опиняються на периферії суспільного життя через втрату соціального статусу, економічної стабільності, культурної ідентичності, професійної реалізації чи можливостей повноцінної участі у соціальних відносинах. У соціально-філософському вимірі маргіналізація означає стан соціального відчуження, дезадаптації та невизначеності, коли людина втрачає відчуття належності до певної соціальної спільноти, переживає кризу ідентичності та обмеження доступу до суспільних ресурсів. В умовах війни маргіналізація проявляється через: вимушене переселення; безробіття та втрату доходів; соціальну ізоляцію; психологічну травматизацію; руйнування соціальних зв'язків; кризу цінностей та життєвих орієнтирів.

Демаргіналізація — це процес подолання соціального відчуження та повернення особистості або соціальних груп до активної участі у суспільному житті через механізми соціальної адаптації, інтеграції, підтримки

[11] Axel Honneth (1995). The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts. Cambridge, MA: MIT Press.

та відновлення соціального статусу. У соціально-філософському аспекті демаргіналізація розглядається як відновлення соціальної включеності людини, її здатності до самореалізації, комунікації, громадянської активності та повноцінної взаємодії із суспільством. Основними механізмами демаргіналізації є: соціальна підтримка населення; розвиток освіти й працевлаштування; психологічна реабілітація; громадянська солідарність; волонтерська діяльність; цифрова інтеграція; формування інклюзивної державної політики. У контексті сучасної України демаргіналізація пов'язана з: реінтеграцією ветеранів; підтримкою внутрішньо переміщених осіб; відновленням соціальної згуртованості; розвитком громадянського суспільства; формуванням нової культури соціальної відповідальності та національної єдності[12].

Для дослідження українського суспільства доцільно використовувати міждисциплінарний підхід, який поєднує: соціальну філософію; соціологію; культурологію; політологію; економіку; теорію цифрового суспільства; аксіологічний та цивілізаційний підходи. У філософському вимірі тема пов'язана з осмисленням: трансформації статусу людини в умовах війни; кризи гуманістичних цінностей; переосмислення свободи, безпеки та відповідальності; ролі держави та громадянського суспільства у подоланні соціального відчуження; формування нової моделі соціальної згуртованості українського суспільства[13]. Концептуально тема орієнтована на дослідження того, яким чином війна одночасно породжує процеси соціального роз'єднання та нові форми суспільної консолідації, а також як українське суспільство формує механізми подолання маргіналізації через національну солідарність, волонтерський рух, цифрові комунікації, розвиток громадянської активності та культурну самоідентифікацію.

Українське суспільство в умовах сучасних трансформацій є складною динамічною системою, яка переживає глибокі соціальні, культурні, політичні, економічні та цивілізаційні зміни. Особливо актуальним є аналіз українського суспільства в умовах війни, глобалізації, цифровізації та післявоєнної відбудови, коли відбувається переосмислення цінностей, ідентичності, соціальної солідарності та ролі людини у державотворчих процесах. Сучасне українське суспільство характеризується такими ключовими рисами: високим рівнем громадянської мобілізації; формуванням

[12] Nancy Fraser (2000). Rethinking recognition. New Left Review, 3, 107–120.

[13] Верлос Н.В, Коломоєць Т. О., Воронкова В. Г., Нікітенко В.. Цифрова безбар'єрність як правовий інструмент реалізації конституційного принципу рівності та протидії цифровій дискримінації. Юридичний науковий електронний журнал 2025. № 4. С.601—605. DOI https://doi.org/10.32782/2524—0374/2025—4/145.

нової національної ідентичності; розвитком цифрового суспільства; посиленням ролі громадянського суспільства; трансформацією соціальних цінностей; активізацією волонтерського руху; зростанням значення освіти, науки та цифрових технологій; переосмисленням феномену свободи, гідності та соціальної відповідальності[14].

У соціально-філософському вимірі українське суспільство можна розглядати *як простір формування нової моделі соціальної взаємодії*, де поєднуються демократичні цінності, цифрові інновації та прагнення до сталого розвитку.

Війна стала не лише руйнівним фактором, але й каталізатором консолідації суспільства, розвитку горизонтальних комунікацій та зміцнення національної свідомості.

Особливої уваги заслуговують проблеми маргіналізації та демаргіналізації українського суспільства. Умови війни, міграційні процеси, економічна нестабільність та інформаційні виклики можуть посилювати соціальне відчуження окремих груп населення. Водночас спостерігається процес демаргіналізації через: розвиток волонтерських ініціатив; цифрову інтеграцію громадян; посилення локальних спільнот; формування культури взаємодопомоги; активізацію громадянської участі. Важливою тенденцією є цифровізація українського суспільства, яка змінює форми комунікації, освіти, управління, економіки та культури. Цифрові технології стають не лише інструментом модернізації, але й фактором формування нової цифрової культури та цифрового гуманізму[15].

У період війни українське суспільство зазнало кардинальних змін**.** Колишні маргіналізовані групи (наприклад, ветерани) переживають безпрецедентне розмежування та набувають основного соціального статусу; у той час як нові вразливі групи (наприклад, внутрішньо переміщені особи та інваліди) стикаються з проблемою маргіналізації через переміщення, фізичні та психічні травми та інші причини.

І. Розмежування: соціальна трансформація ветеранів

Підвищення соціального статусу: внаслідок мобілізації України у воєнний час ветерани швидко перетворилися з маргіналізованої групи на ключовий елемент національної ідентичності та перетворення суспільного

[14] Бульбенюк С., Манелюк Ю. Системна маргіналізація як завдання і наслідок впливу квазіідеології «руского міра». Вісник Львівського університету. Серія філос.—політолог. студії. 2022. Випуск 42, с. 163–169.

[15] Оспіщев С. Психологічні аспекти управління змінами в організаціях в умовах війни і повоєнного відновлення. HUMANITIES STUDIES: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 23(100). C.82—93. http://humstudies.com.ua/article/view/335590/324482

життя. Військовослужбовці, які проходять службу або вийшли у відставку, користуються великою повагою в суспільстві в цілому, включаючи урядові та неурядові організації.

Проблеми працевлаштування та інтеграції: незважаючи на високий соціальний престиж, ветерани, як і раніше, стикаються з ризиком маргіналізації при поверненні на ринок праці. Опитування показують, що приблизно 57% ветеранів стикаються з такими перешкодами, як невідповідність заробітної плати та соціального статусу, психологічні травми та стереотипи роботодавців під час пошуку роботи у цивільній сфері.

Демаркаційні ініціативи: для сприяння повній соціальній інтеграції ветеранів Україна працює над створенням комплексної системи підтримки. Це включає професійну підготовку та психологічне консультування, що надаються Фондом ветеранів України, а також зусилля щодо сприяння створенню центрів для ветеранів у місцевих спільнотах.

II. Ризик маргіналізації: переміщені особи та вразливі групи населення

Масове переміщення населення: в Україні зареєстровано понад 4,6 мільйона внутрішньо переміщених осіб (ВПО), майже 60% з яких — жінки. Вони стикаються з величезними проблемами, включаючи хронічну нестачу житла, обмежений доступ до соціальних ресурсів та нестабільність зайнятості[16].

Механізми демаркації та інтеграції: Уряд України та міжнародні організації працюють над запобіганням маргіналізації переміщених осіб. Наприклад, через УВКБ ООН в Україні надається багатофункціональна грошова допомога та покращуються умови переселення; також створено національний «Комітет у справах переміщених осіб», покликаний розширити їхні можливості як «агентів змін» для безпосередньої участі у відновленні громад та розробці політики.

Проблеми інвалідності та психічного здоров'я: війна призвела до численних жертв серед цивільного населення та військовослужбовців, а психологічні травми, такі як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), поширені. Забезпечення доступного середовища та запобігання маргіналізації цієї групи є довгостроковою проблемою, яка постає перед українським суспільством.

III. Соціальна згуртованість та розподіл ресурсів

[16] Нікітенко В., Воронкова В., Коломоєць Т., Верлос Н. Захист прав і свобод людини як виклик трансформації правової системи в умовах турбулентності цифрової доби. HUMANITIES STUDIES: Collection of Scientific Papers / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2025. 23(100). P. 68—81 http://humstudies.com.ua/article/view/335589/324481

Потенціал для соціальної стратифікації: у міру затягування війни на мікрорівні можуть виникати періодичні тертя та класові протиріччя між групами, що залишаються в країні, і тими, хто біжить за кордон, а також між групами, які отримують допомогу, та тими, хто її не отримує[17].

Професіоналізація громадянського суспільства: для підтримки соціальної стійкості та захисту прав уразливих груп українські неурядові організації (НУО) еволюціонували від реагування на надзвичайні ситуації до високопрофесійної системи, ставши інституціоналізованим мостом, що з'єднує «вертикальне» управління державою з маргіналізованими групами, ефективно сприятиме соціальній інтеграції та їх включення у життя.

Російсько-українська війна триває п'ятий рік, і затяжна, високоінтенсивна війна докорінно змінила соціальну структуру України. В умовах наслідків затяжної війни та складної геополітичної ситуації дедалі помітнішою стає маргіналізація українського суспільства. Нижче наведено деякі ключові галузі боротьби між маргіналізацією та демаркацією в українському суспільстві в період 2022–2026 років, а також конкретні дані та відповідні стратегії:

I. Основні маргіналізовані групи



1. Внутрішньо переміщені особи: за даними Міжнародної організації з міграції (МОМ), близько 3,7 мільйонів українців залишаються внутрішньо переміщеними особами. Через військові руйнування та фінансові труднощі велика кількість людей, переміщених на захід України, стикаються з нестачею житла, проблемами з оплатою оренди та психологічною травмою, викликаною тривалим переміщенням.

2. Ветерани з інвалідністю та інші категорії ветеранів: у міру посилення мобілізації кількість ветеранів з інвалідністю різко зросла. Вони стикаються із серйозними проблемами у фізичній реабілітації, психологічною травмою (ПТСР) та нестачею навичок для реінтеграції у суспільство.

3. Громадянське населення на окупованих територіях та на лінії фронту: жителі районів, що розташовані поблизу ліній фронту та тимчасово окупованих територій, стикаються з ризиком нестачі предметів першої

[17] Фляшнікова А. Б. Особливості вияву явища маргінальності в сучасному українському суспільстві. Вчені записки. Соціологічні дослідження. 2015. № 15. С. 202–206

необхідності та перебоїв у наданні медичної допомоги, а також поступово виключаються з основної системи соціального забезпечення.

4. Вразливі маргіналізовані групи населення (літні люди, хворі та особи, які здійснюють догляд): Через відсутність офіційного визнання їх статусу «осіб, які здійснюють догляд» або через проживання у віддалених районах деякі люди похилого віку та тяжкохворі пацієнти опиняються на периферії національної мережі надання допомоги[18].

II. Основні проблеми розмежування (соціальна інтеграція та реінтеграція)

1. Економічні інвестиції та реінтеграція ветеранів: Уряд України та міжнародне співтовариство (наприклад, Європейський банк реконструкції та розвитку та МОМ) працюють над тим, щоб перетворити реінтеграцію ветеранів із «соціальних витрат» на «економічні інвестиції». У політиці акцент зміщується з надання пенсій на пропозицію підприємницьких кредитів, професійного навчання та покращення умов праці для ветеранів-інвалідів, які забезпечують безбар'єрне середовище[19].

2. Політика соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб: Міністерство соціальної політики України запустило спеціальну стратегію для переміщених осіб, спрямовану на забезпечення довгострокового житла для сімей, які постраждали від стихійного лиха, а не просто на надання тимчасових субсидій на оренду.

3. Цифровізація та децентралізація адміністративних послуг: щоб літні люди та маргіналізовані групи населення у віддалених районах не залишилися поза увагою, уряд надає адресну допомогу вразливим групам через цифрову платформу «Дія» та центри соціальних послуг.

III. Поточний стан та ресурсний взаємозв'язок політики соціальної інтеграції

У період війни та відновлення фінансування заходів щодо боротьби з маргіналізацією значною мірою залежить від поєднання державних бюджетних видатків та міжнародної допомоги.

Гарантії державного бюджету: державний бюджет України на 2026 рік приділяє пріоритетну увагу підтримці повного відновлення та реінтеграції ветеранів у суспільство.

Підтримка з боку міжнародних організацій та НУО: такі організації, як IREX та Міжнародна організація з міграції (МОМ), реалізували в

[18] Синюченко А. Маргіналізації класової ідентичності в умовах технологічних трансформацій XXI ст. Вісник Львівського університету. Серія філос.—політолог. студії. 2022. Випуск 42, с. 338–344.

[19] Standing, Guy (2011). The Precariat: The New Dangerous Class. New York: BloomsburyAcademic

Україні численні проєкти з надання психологічної допомоги, відновлення місцевих громад та професійної підготовки.

Інтеграційний процес у ЄС: у процесі зближення України з ЄС програма допомоги Україні «Український фонд» відіграла важливу роль у просуванні реформ у галузі трудових прав, захисту прав інвалідів та політики щодо ветеранів.

Загалом у період з 2022 по 2026 рік процес демаркації кордонів в Україні є не лише перерозподілом соціальних благ, а й ключовим аспектом відновлення людського капіталу в повоєнному відновленні країни.

Перспективи подолання маргіналізації/демаргіналізації українського суспільства пов'язані з: післявоєнною відбудовою; інтеграцією до європейського простору; зміцненням соціальної стійкості; формуванням інноваційної моделі держави;розвитком людського капіталу; утвердженням культури демократії та відповідальності. Українське суспільство сьогодні виступає прикладом соціальної адаптивності, стійкості та здатності до самоорганізації в умовах глобальних викликів і цивілізаційних трансформацій[20].

Вийти з кризи маргіналізованого українського суспільства — це не одна дія, а тривалий процес «демаргіналізації», тобто поступового повернення соціальних груп і цілих спільнот у повноцінну участь у політичному, економічному та культурному житті. Якщо говорити по суті, ця криза зазвичай виникає там, де порушується баланс між трьома речами: соціальною справедливістю, інституційною довірою та можливостями для розвитку людини. Вихід із кризи демаргіналізації українського суспільства в умовах війни слід розуміти як процес відновлення соціальної цілісності, інтеграції вразливих груп і запобігання соціальному «виключенню» людей, які опинилися на периферії через бойові дії, переміщення, втрату ресурсів або психологічні травми. У воєнний період демаргіналізація набуває особливого змісту: вона вже не є лише соціальною політикою, а стає елементом національної стійкості та виживання суспільства.

Перший крок — відновлення довіри до інституцій. Маргіналізація часто посилюється тоді, коли держава сприймається як «чужа» або неефективна. Тому ключовим є не лише реформи, а й відчутна справедливість: рівний доступ до суду, освіти, медицини, чесні правила гри в економіці. Перший ключовий напрям — соціальна інклюзія через гарантування базової безпеки. Йдеться про забезпечення житлом, доступом до медицини, освіти,

[20] Росс А. Індустрія майбутнього / Пер. с англ. Київ: Наш формат, 2017. 357 с.

соціальних виплат і працевлаштування для внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, людей з інвалідністю та мешканців прифронтових територій. Без цього будь-яка інтеграція неможлива, адже бідність і нестабільність автоматично штовхають людей у маргінальний стан.

Другий крок — зменшення соціальної нерівності. Маргіналізація посилюється, коли великі групи населення опиняються «на узбіччі» економічного життя: без стабільної роботи, без доступу до ресурсів і мобільності. Тут важливі політики підтримки регіонів, розвиток малого бізнесу, відновлення інфраструктури (особливо в умовах післявоєнної України), а також інвестиції в людський капітал. Другий напрям — відновлення соціальних зв'язків і горизонтальної солідарності. Війна руйнує традиційні громади, але водночас створює нові мережі взаємодопомоги — волонтерські рухи, громадські ініціативи, локальні спільноти підтримки. Саме через участь у таких мережах люди повертаються до соціального життя і перестають бути ізольованими.

Третій крок — освіта і культурна інтеграція. У сучасному суспільстві саме освіта є механізмом «виходу з периферії». Це не лише школа чи університет, а й цифрова грамотність, критичне мислення, здатність адаптуватися до змін. Без цього люди залишаються в інформаційній і соціальній маргінальності навіть у великому місті. Третій напрям — психологічна та соціальна реабілітація. Воєнний досвід часто призводить до посттравматичних станів, які можуть бути прихованою формою маргіналізації. Тому розвиток системи психологічної допомоги, соціального супроводу та програм реінтеграції є критично важливим для повернення людини до повноцінного життя[21].

Четвертий важливий вимір — інклюзивність і діалог. Українське суспільство є складним і неоднорідним (регіонально, культурно, мовно, соціально). Тому демаргіналізація означає не «вирівнювання всіх під одну модель», а створення простору, де різні групи можуть бути почутими і включеними без виключення чи стигматизації. Четвертий напрям — політика визнання і соціальної справедливості. У суспільстві, що переживає війну, особливо важливо визнавати внесок і втрати різних груп населення: військових, цивільних, переселенців. Відсутність справедливого визнання породжує нові соціальні розриви і посилює відчуження. Тому демаргіналізація включає не лише матеріальну підтримку, а й символічне визнання.

[21] Горбуля М. А., Воронкова В. Г. Філософія ризику та антикрихкості фінансово—економічних систем як нова форма мислення у добу турбулентності (на основі праць Нассіма Талеба). Актуальні проблеми філософії та соціології.. 2025. № 56. С. 32—40. DOI https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.6.

І нарешті, п'ятий крок — розвиток громадянського суспільства. Саме громадські ініціативи, волонтерські рухи, локальні спільноти часто найшвидше «витягують» людей із соціальної периферії, даючи їм участь, голос і відповідальність. П'ятий напрям — посилення ролі громад і децентралізації. Саме місцеві громади стають основними центрами інтеграції, де люди отримують підтримку швидше і ефективніше. Розвиток місцевого самоврядування та участі громадян у прийнятті рішень зменшує дистанцію між державою і суспільством.

У підсумку, вихід із кризи маргіналізації — це перехід від суспільства «виключення» до суспільства «участі». Не просто економічне відновлення, а переосмислення самої моделі соціальної інтеграції: щоб люди не були спостерігачами життя держави, а ставали його активними учасниками. Узагальнюючи, вихід із кризи демаргіналізації українського суспільства під час війни полягає у переході від роз'єднаності до мережевої солідарності, від соціального виключення — до інклюзивної моделі розвитку, де кожна людина, попри втрати і досвід війни, залишається включеною в суспільне життя через підтримку, участь і визнання. Суспільство участі (participatory society) у контексті інклюзивної моделі розвитку — це така модель організації суспільного життя, в якій ключові рішення щодо економіки, політики, соціальної сфери та культури приймаються не лише державою або елітами, а через широке залучення громадян, громад, бізнесу та інституцій[22].

*Суспільство участі означає перехід від «керованого суспільства» до співкерованого суспільства, д*е громадяни: беруть участь у виробленні рішень (participation in decision-making); впливають на розподіл ресурсів; контролюють владу через механізми демократії; включені в соціальні та економічні процеси, а не є їх пасивними спостерігачами. Це не лише політична участь (вибори), а значно ширше: громадські консультації; партиципаторне бюджетування; соціальне партнерство; волонтерство; цифрова участь (e-democracy, e-governance).

Інклюзивний розвиток передбачає, що економічне зростання: охоплює всі соціальні групи; зменшує нерівність; забезпечує рівний доступ до ресурсів, освіти, медицини, цифрових технологій. У цьому контексті суспільство участі є механізмом реалізації інклюзивності, бо: включає маргіналізовані групи в процес прийняття рішень; зменшує соціальне

[22] Горбуля М. Феномен фінансово—економічної стійкості як чинник сталого розвитку: соціально—філософський аналіз. Вісник Львівського університету. Серія філос.—політолог. студії. 2025. Випуск 63, с. 68–78.

відчуження; забезпечує справедливіший розподіл благ; підсилює соціальну довіру та легітимність інституцій[23].

Суспільство участі реалізується через різні інститути: місцеве самоврядування; громадські ради; електронні петиції; партиципаторне бюджетування; соціальні платформи та цифрові сервіси; партнерство держави, бізнесу та громадського сектору (тристороння модель governance). З точки зору соціальної філософії, суспільство участі: змінює статус людини з «об'єкта управління» на суб'єкт розвитку; формує нову модель громадянської ідентичності; підсилює ідеї демократичного гуманізму; сприяє подоланню відчуження (соціального, економічного, політичного).

Для України суспільство участі є критично важливим, оскільки: підсилює стійкість громад під час війни; забезпечує ефективнішу відбудову через локальні ініціативи; зменшує корупційні ризики через публічний контроль; сприяє інтеграції громадян у процес післявоєнної трансформації; формує основу для європейської моделі governance. Суспільство участі в інклюзивній моделі розвитку — це не просто форма демократії, а системна модель спільного творення соціальної реальності, де розвиток стає результатом взаємодії держави, громад і громадян. Воно забезпечує поєднання економічної ефективності, соціальної справедливості та політичної легітимності. Проведений аналіз засвідчує, що повномасштабна війна в Україні різко актуалізувала процеси соціальної маргіналізації, які проявляються у зростанні соціальної вразливості значних груп населення, руйнуванні традиційних соціальних зв'язків, поглибленні майнової нерівності, вимушеній міграції та психологічній травматизації суспільства. Особливо вразливими стають внутрішньо переміщені особи, ветерани, люди з інвалідністю, самотні літні люди, а також мешканці прифронтових територій.

Водночас паралельно формуються процеси демаргіналізації, які пов'язані з розвитком волонтерського руху, активізацією громадянського суспільства, розширенням цифрових сервісів держави, новими практиками соціальної солідарності та інклюзивності. Таким чином, українське суспільство перебуває у стані динамічної трансформації, де маргіналізація і демаргіналізація виступають взаємопов'язаними процесами, що визначають соціальну стійкість держави в умовах війни[24].

---

[23] Коломоєць І. Цифровий гуманізм як соціокультурна парадигма гуманістично—орієнтованого суспільства цифрової епохи. HUMANITIES STUDIES: збірник наукових праць / Голов. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2025. Випуск 25 (102).268 с. С.56—67.

[24] Крупа Андрій. Еволюція історико—філософських передумов впливу інформаційно—комунікаційних технологій на трансформацію суспільства Вісник Львівського університету. Серія філос.—політолог. студії. 2025. Випуск 63, с.145–155. DOI https://doi.org/10.30970/PPS.2025.63.16

## Практичні рекомендації для України

1. Посилення соціальної інклюзії та захисту вразливих груп. Розширення адресних програм підтримки внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та постраждалих від війни. Формування довгострокових програм соціальної адаптації, а не лише кризового реагування. Розвиток інклюзивної інфраструктури (доступність освіти, медицини, працевлаштування).

2. Розвиток політики демаргіналізації через зайнятість. Створення державних і муніципальних програм перекваліфікації для людей, які втратили роботу через війну. Стимулювання малого та середнього бізнесу до працевлаштування вразливих категорій населення. Запровадження гнучких форм зайнятості (віддалена робота, часткова зайнятість).

3. Зміцнення ролі громадянського суспільства. Підтримка волонтерських організацій як ключового механізму соціальної інтеграції. Розвиток партнерства «держава–громади–НГО» у сфері соціальної політики. Інституціоналізація успішних волонтерських практик у державні програми.

4. Психосоціальна підтримка населення. Розширення мережі центрів психологічної допомоги для населення, яке постраждало від війни. Впровадження програм ментального здоров'я в школах, університетах і на робочих місцях. Підготовка фахівців із кризової психології та соціальної роботи.

5. Цифрова трансформація соціальної політики. Подальший розвиток цифрових державних сервісів для швидкого доступу до соціальної допомоги. Використання цифрових платформ для обліку потреб вразливих груп населення. Забезпечення цифрової грамотності серед літніх людей та маргіналізованих груп.

6. Територіальна та регіональна політика відновлення. Відновлення інфраструктури з урахуванням принципів соціальної справедливості та рівного доступу. Підтримка депресивних регіонів через інвестиційні та соціальні програми. Стимулювання повернення внутрішньо переміщених осіб у відновлені громади. Ефективна політика подолання маргіналізації в умовах війни повинна поєднувати соціальну підтримку, економічну інтеграцію, психологічну реабілітацію та інституційне зміцнення громадянського суспільства. Демаргіналізація українського суспільства є не лише соціальним завданням, а й стратегічною умовою національної стійкості, відновлення та подальшого сталого розвитку держави. У постмодерному вимірі війни та повоєнного відновлення маргіналізація українського

суспільства набуває характеру багатовимірної розірваності соціальних смислів, ідентичностей та практик. Вона проявляється як наслідок травматичного досвіду, просторових переміщень, руйнування традиційних соціальних структур і криз довіри до інституцій. Демаргіналізація, у свою чергу, постає як складний процес переозначення соціальної суб'єктності, включення виключених груп у нові форми соціальної взаємодії та відновлення соціального капіталу.

У постмодерній перспективі ці процеси не є лінійними: вони відбуваються через множинність наративів, фрагментацію досвіду, конкуренцію дискурсів і цифрову медіацію реальності. Українське суспільство в умовах війни конструює нові ідентичності через практики солідарності, волонтерства, культурної пам'яті та цифрової комунікації. Таким чином, маргіналізація і демаргіналізація виступають не лише соціальними явищами, а й механізмами глибокої трансформації суспільного буття.

*Без надії таки сподіваюсь,*
*Жити хочу! Геть, думи сумні!*
***Леся Українка***

# ВИСНОВКИ ПІСЛЯМОВИ:
## ОСВІТА, ПЕРЕМОГА ТА ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ Й ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що освіта в умовах повоєнного відновлення та цифрової трансформації України постає не лише як соціальний інститут передачі знань, а як стратегічний цивілізаційний ресурс формування майбутнього, духовного відродження суспільства та утвердження нової гуманістичної парадигми розвитку. Саме освіта стає простором консолідації інтелектуального потенціалу нації, відновлення соціальної довіри, формування культури відповідальності, солідарності та громадянської зрілості, необхідних для побудови стійкої демократичної держави. Філософський код перемоги — це ціннісно-смислова матриця суспільного буття, що формується через освіту як простір творення нових сенсів, світоглядних орієнтирів і гуманістичних ідеалів, спрямованих на утвердження людської гідності, свободи, відповідальності, солідарності та культурно-цивілізаційного відродження. У цьому контексті освіта постає не лише механізмом передачі знань, а й онтологічним середовищем конструювання майбутнього, у якому перемога набуває значення духовного, культурного й цивілізаційного тріумфу людини та суспільства. Філософський код перемоги — це сукупність світоглядних, аксіологічних та екзистенційних засад, через які освіта генерує нові сенси розвитку людини, нації та держави, трансформуючи досвід випробувань у ресурс відновлення, інновацій і формування нової гуманістичної цивілізації цифрової доби.

Узагальнення матеріалів монографічного дослідження дозволяє сформулювати комплексні висновки щодо філософсько-світоглядних, соціально-психологічних, освітніх та цивілізаційно-цифрових вимірів формування нової реальності, що постає в умовах війни, трансформацій та повоєнного відновлення України.

По-перше, у межах дослідження обґрунтовано, що нова цивілізаційна реальність постає як результат синтезу онтологічних і аксіологічних змін, у яких «філософський код перемоги», принципи смислотворення української ментальності, педагогіка миру та переосмислення травматичного досвіду формують нову гуманістичну парадигму. Перемога осмислюється не лише як історико-політичний результат, а як глибинний культурно-екзистенційний процес творення смислів, що трансформує як індивідуальну, так і колективну свідомість.

По-друге, доведено, що війна є не лише соціально-політичним явищем, а й складним психосоціальним та когнітивним процесом, який радикально змінює структури національної ідентичності, моделі виховання та механізми формування патріотичної свідомості. Перемога постає як психічний і смисловий феномен, що відображає здатність суспільства до когнітивної адаптації, резильєнтності та відновлення ціннісних орієнтирів.

По-третє, розкрито, що освіта нових смислів набуває ключового значення в умовах глобальної нестабільності. Антикрихкість як освітня парадигма формує здатність системи освіти не лише витримувати кризові стани, але й посилюватися через них. Освіта постає як простір формування «людини майбутнього», здатної до критичного мислення, смислотворення та відповідального вибору в умовах невизначеності та цифрових трансформацій.

По-четверте, доведено, що освітні екосистеми майбутнього функціонують як складні прогностичні моделі, де управління трансформується у стратегічне проєктування майбутнього. Лідер освіти постає як носій інноваційного мислення, здатний інтегрувати управлінські, педагогічні та соціокультурні практики у єдину систему розвитку людського капіталу та соціальної стійкості.

По-п'яте, у п'ятому розділі обґрунтовано, що цифровий гуманізм і штучний інтелект формують новий етап цивілізаційного розвитку, в якому поєднуються технологічна раціональність і гуманістичні цінності. Повоєнне відновлення України розглядається як процес не лише інфраструктурної реконструкції, але й глибинної соціальної реінтеграції, подолання маргіналізації та формування нових моделей цифрової справедливості й інклюзивності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що представлена концепція «освіти нових смислів» виступає інтегративною методологічною основою для осмислення сучасних трансформацій. Вона поєднує філософські, соціально-психологічні, педагогічні та цифрові виміри у цілісну модель формування нової цивілізаційної реальності, в якій Україна постає як активний суб'єкт глобальних змін, здатний генерувати інноваційні смисли, практики стійкості та гуманістичні орієнтири майбутнього.

Перемога України у сучасних цивілізаційних викликах буде набувати не лише військово-політичного, а й глибокого аксіологічного, культурного та світоглядного змісту. Вона означає утвердження цінностей свободи, людської гідності, справедливості, творчості та права людини на самореалізацію. У цьому контексті освіта виступає ключовим механізмом трансляції та відтворення гуманістичних цінностей, що забезпечують спадкоємність національної культури та водночас відкривають перспективи інтеграції України до глобального інтелектуального простору. Цифрова трансформація змінює традиційні уявлення про знання, комунікацію та соціальну взаємодію, формуючи нові моделі освітнього середовища, засновані на відкритості, інноваційності, мережевій взаємодії та безперервному навчанні впродовж життя. Водночас цифровізація актуалізує

потребу в розвитку цифрового гуманізму як філософії гармонійного поєднання технологічного прогресу та людських цінностей, де штучний інтелект, великі дані та цифрові платформи розглядаються не як самоціль, а як інструменти розширення можливостей людини та зміцнення суспільного добробуту.

У перспективі повоєнного розвитку України освіта покликана виконувати місію формування нового покоління громадян — носіїв інноваційного мислення, критичної свідомості, високої культури відповідальності та здатності до творення суспільних змін. Саме через синтез освіти, науки, культури, цифрових технологій та гуманістичних цінностей створюються передумови для виникнення нової гуманістичної цивілізації, в центрі якої перебуває людина як найвища цінність, творець соціального прогресу та активний суб'єкт цифрового світу.

Сучасні науковці, філософи й соціогуманітарні дослідники обґрунтовують «філософський код перемоги» як інтегральну концептуальну модель, що виходить за межі суто воєнно-стратегічного розуміння перемоги й охоплює онтологічний, аксіологічний, культурний та когнітивно-цифровий виміри буття суспільства. У сучасному інтерпретаційному полі цей код трактується як система смислотворення, у якій перемога постає не як фінальний стан, а як процес безперервного відтворення людської суб'єктності, стійкості та здатності суспільства до самоорганізації в умовах радикальної невизначеності. Дослідники підкреслюють, що в епоху глобальних криз — війни, технологічних зламів, екологічних викликів — перемога набуває «м'якої» філософської форми: це перемога цінностей над хаосом, смислу над деструкцією, гуманізму над дегуманізацією.

У цьому контексті «код» розглядається як багатовимірна структура, що включає:

- онтологічний рівень — утвердження буттєвої стійкості людини й суспільства;
- аксіологічний рівень — пріоритет свободи, гідності, справедливості;
- епістемологічний рівень — вироблення нових форм знання в умовах інформаційної війни;
- цифрово-технологічний рівень — використання інновацій як інструменту захисту й розвитку цивілізаційної суб'єктності.

Особливу увагу сучасна філософія приділяє українському контексту, де «код перемоги» осмислюється як синтез культурної пам'яті, етики спротиву та інноваційної мобілізації суспільства. У цьому сенсі перемога постає як цивілізаційний акт творення нового типу людини — відповідальної, рефлексивної, здатної поєднувати традицію й технологічну модерність.

Філософський код перемоги в сучасній науці інтерпретується як універсальний механізм формування стійкої цивілізаційної реальності, де перемога означає не лише подолання зовнішнього ворога, а насамперед утвердження смислу, людяності та інноваційної здатності суспільства до самовідновлення і розвитку.

Україна у межах концепту «філософського коду перемоги» може розглядатися не лише як простір воєнного спротиву, а як джерело нової цивілізаційної смислотворчості, де перемога осмислюється як поєднання етичного, екзистенційного, культурного й технологічного вимірів. Передусім внесок України полягає у переосмисленні самої категорії перемоги. У класичній політичній філософії перемога часто редукувалася до військового або геополітичного результату. Український досвід актуалізував інший рівень — перемогу як збереження суб'єктності, гідності та права на історичне самовизначення. У цьому сенсі формується новий онтологічний зміст перемоги: не лише «перемогти іншого», а «не втратити себе».

*Перший вимір* концепту «філософського коду перемоги» полягає у радикальному зсуві аксіологічної парадигми розуміння перемоги — від зовнішньо-результативної до внутрішньо-суб'єктної. Якщо традиційно перемога мислилася як досягнення переваги над супротивником у військово-політичному або геостратегічному вимірі, то український досвід актуалізує її як процес утримання та відтворення людської цілісності в умовах екстремального історичного випробування. Перемога постає як форма екзистенційної стійкості, де головним критерієм виступає не лише факт подолання загрози, а збереження здатності бути носієм власної культури, мови, пам'яті та свободи вибору.

У цьому контексті «не втратити себе» набуває статусу не лише моральної максими, а й онтологічного принципу існування спільноти, що перебуває в умовах радикальної турбулентності світового порядку. Україна тим самим формує новий тип цивілізаційної раціональності, в якій перемога інтерпретується як гармонізація етичного обов'язку, історичної відповідальності та технологічної спроможності до самозбереження і розвитку.

*Другий вимір — аксіологічний.* Український контекст підсилив універсальні гуманістичні цінності: свободу, гідність, солідарність, взаємодопомогу. Вони набули не абстрактного, а практично-екзистенційного характеру, що перетворює їх на дієвий моральний код суспільства. Саме тут «філософський код перемоги» набуває форми етичної мобілізації спільноти.

*Третій вимір — культурно-символічний*. Україна сформувала нову мову опису спротиву: через образи стійкості, пам'яті, травми і віднов-

лення. Це створює підґрунтя для нової гуманітарної парадигми, у якій культура стає не лише сферою репрезентації, а й інструментом виживання та конструювання майбутнього.

*Четвертий вимір — цифрово-комунікативний.* Український досвід показав, що сучасна війна і перемога відбуваються також у просторі інформації, цифрових мереж і глобальної комунікації. Це формує новий тип «мережевої суб'єктності», де суспільство виступає як розподілений інтелект, здатний до швидкої самоорганізації.

*П'ятий вимір* — Україна внесла у цей «код» важливу ідею посттравматичного відновлення як філософії майбутнього. Перемога тут мислиться не як завершення конфлікту, а як початок тривалого процесу відновлення людини, культури й простору, тобто як перехід до моделі сталого гуманістичного розвитку. Таким чином, внесок України у «філософський код перемоги» полягає у тому, що вона трансформує саму семантику перемоги: від суто політико-військового результату — до онтології гідності, етики стійкості та цивілізаційного відновлення.

Розвиток української науки у 2022–2026 роках відбувався в унікальних умовах повномасштабної війни, і тому його головна характеристика — одночасно криза і прискорена трансформація. Ось ключові напрями цього процесу:

1. Виживання і перебудова наукової системи. Після 2022 року українська наука зіткнулася з: руйнуванням лабораторій і університетів; евакуацією науковців і інститутів; перебоями з фінансуванням; масовою цифровізацією навчання і досліджень. Але паралельно відбулася адаптація: перехід на дистанційні й гібридні формати; створення резервних дослідницьких майданчиків; інтеграція у європейські наукові програми.

2. Різке зростання прикладної науки (defense & dual-use). Війна спричинила різкий поворот до практичної науки: безпілотні системи та робототехніка; радіоелектронна боротьба; кібербезпека та інформаційні технології; військова медицина та реабілітація; системи зв'язку і навігації. Це сформувало нову модель: «наука швидкого впровадження».

3. Посилення міжнародної інтеграції. Українські науковці у 2022–2026 роках значно активізували співпрацю з ЄС та світом: більше міжнародних публікацій; спільні дослідницькі проєкти; академічна мобільність (часто вимушена); інтеграція в європейські дослідницькі мережі. Водночас дослідження показують, що така мобільність є і ресурсом розвитку, і ризиком «відтоку мізків».

4. Трансформація системи фінансування науки. У цей період: зросла роль грантового фінансування (замість лише державного); посилилася

роль міжнародних донорів; з'явилися конкурси на швидкі інноваційні рішення; змінилася логіка від «підтримки інститутів» до «підтримки проєктів».

5. Цифровізація науки. Через війну різко прискорилася цифрова трансформація: онлайн-лабораторії та симуляції; цифрові архіви та бази даних;

дистанційні експерименти; використання ШІ для аналізу даних і моделювання.

6. Перебудова гуманітарних і соціальних наук. З'явилися нові дослідницькі теми: психологія війни і травми; культурна пам'ять і ідентичність; інформаційна війна та пропаганда; філософія стійкості і відновлення.

Загальна тенденція: Українська наука 2022–2026 років розвивається як: наука виживання → наука адаптації → наука відновлення та інновацій. Її головна риса — перехід від класичної академічної моделі до гібридної системи «наука + оборона + цифрова економіка + міжнародна інтеграція+ філософія перемоги».

Попри війну, українська наука не зупинилася, а змінила свою природу: стала більш прикладною, мобільною, цифровою та інтегрованою у глобальний науковий простір. Саме цей період заклав основу для її майбутньої післявоєнної модернізації.

Таким чином, освіта, перемога та цифрова трансформація постають взаємопов'язаними чинниками становлення нової цивілізаційної реальності України, заснованої на принципах людяності, свободи, інноваційності, соціальної справедливості та сталого розвитку. Саме вони визначають стратегічний вектор формування суспільства майбутнього, здатного поєднати технологічну досконалість із духовною зрілістю, національну ідентичність із глобальною відкритістю, а суспільний прогрес — із відповідальністю перед людиною та майбутніми поколіннями.

Щиро віримо у всі контексти нашої перемоги.

Слава Україні!

**Валентина Воронкова**

*Наукове видання*

Воронкова В. Г., Крижко В. В., Шило Г. М., Клепко С. Ф.,
Ажажа М. А., Кивлюк О. П., Нікітенко В. О., Радул В. В.,
Вєнцева Н. О., Мармаза О. І., Коваль Г. В., Старокожко О. М.,
Кондратенко Ю. І., Скляров А. І., Новосела Т. А., Венгер О. М.,
Фурсін О. О., Крупа А. Г., Слюсарь М. Ю.,
Коломоєць І. В., Балабан О. К.

# ФІЛОСОФСЬКИЙ КОД ПЕРЕМОГИ: ОСВІТА НОВИХ СЕНСІВ

***Монографія***

За редакцією проф. В. Воронкової
та проф. В. Крижка

Підписано до друку 22.06.2026 р.
Формат 70x100/16.
Папір офсетний. Ум. рук. арк. 27,9.
Наклад 300 прим.

ФОП Самченко Анастасія Михайлівна
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №7906 від 03.08.2023 р.
Тел. (093) 860-62-21.