

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЯРЕМЧУК ОСТАП БОГДАНОВИЧ

УДК 141.319.8:37]:004.9(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ГЛОБАЛЬНОЇ
ЦИФРОВІЗАЦІЇ: СТАНОВИЩЕ ЛЮДИНИ ТА ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ
ОСВІТИ

Спеціальність 033 Філософія

Галузь знань 03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ О. Б. Яремчук

Науковий керівник: Ткаченко Олександр Анатолійович,
кандидат філософських наук, доцент.

Дрогобич – 2026

АНОТАЦІЯ

Яремчук О. Б. Філософсько-педагогічний дискурс глобальної цифровізації: становище людини та виклики сучасної освіти. – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 033 «Філософія». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2026.

У дослідженні констатовано, що процес впровадження новітніх технологій має незворотний характер, сприяючи як подальшому розвитку людства, так і появі нових ризиків та загроз на особистісному та соціальному рівнях. У цих умовах постає необхідність критичного переосмислення глобальної цифровізації як антропологічного й ціннісного виклику та розуміння становища людини і функціонування освіти. Актуальність дисертації набуває особливого виміру в контексті реалій українського суспільства. В умовах воєнного – і неминуче мирного – часу, а також інформаційних маніпуляцій і прискореної цифровізації освіти питання збереження «людського» в людині та онтологічних основ освітньо-педагогічного процесу є смисложиттєвими для майбутнього розвитку України.

Метою дисертаційної роботи є філософсько-педагогічний аналіз становища людини та викликів сучасної освіти в умовах глобальної цифровізації та обґрунтування фундаментальних основ освіти та педагогіки.

Методологічна стратегія дослідження поєднує філософсько-антропологічний, діалектичний, феноменологічний, герменевтичний, аксіологічний, культурологічний, системно-структурний та філософсько-релігійний підходи.

Новизною наукових результатів дисертаційного дослідження є авторське розуміння глобальної цифровізації як всеохопного процесу, що трансформує не лише інструменти комунікації, а й форми мислення, способи

пізнання, структури та зміст соціальних інститутів, а також становище людини у світі, створюючи єдину інтегровану цифрову реальність поза географічними та культурними межами. Новим є висновок про те, що сучасне становище людини та суспільства визначається не стільки динамічним розвитком цифрових технологій, скільки розривом між глибинним духовним змістом культури та її репрезентативними формами. Доведено, що будь-які педагогічні методи, державні програми, пов'язані з цифровою освітою або нормативно-правові обмеження щодо цифрових платформ залишатимуться неефективними, якщо в перші роки життя дитини в ній не будуть закладені основи духовного характеру. Цифрові технології повинні залишатися лише засобом для розвитку цілісної людської суб'єктності і не перетворюватись у своєрідну «технократичну клітку».

У першому розділі уточнено ключові поняття: «цифрова трансформація», «цифрова культура», «цифрова людина» та інші. Методологічно значущим постало розмежування понять «оцифрування» та «цифровізація». Доводиться, що, оцифрування є технічною передумовою, тоді як цифровізація – процесом перетворення соціальних структур на основі цифрових даних. Цифрова трансформація являє собою глибший рівень якісних змін усіх аспектів суспільного буття. Критично переосмислені наявні філософські концепції та ідеї щодо трансформацій освіти в умовах сучасного цифрового суспільства в українській і західній науковій думці.

У другому розділі досліджено антропологічні виклики глобальної цифровізації. Виявлено, що у добу цифрової трансформації відбувається глибинна деконструкція модерністської концепції суб'єкта як автономного, раціонального й морального носія свободи. Філософських вимірів набуває проблема цифрової залежності, яка постає як антропологічний виклик, що позначає порушення здатності суб'єкта до відповідального ставлення до себе та світу. Доведено, що з розвитком цифрових технологій ідентичність набуває рис множинної суб'єктності. Обґрунтовано, що трансформація когнітивних

функцій людини під впливом цифровізації – це не лише психологічні чи нейрофізіологічні зміни, а глибока антропологічна, філософсько-педагогічна проблема, що потребує переосмислення самої мети освіти в умовах цифрової доби. Показано, що цифрові комунікації, виконуючи функцію «присутності на відстані», поступово витісняють глибинне спілкування; виявлено специфічні феномени цього процесу: роєва комунікація, емпатичне виснаження, девальвація розмови, цифрове мовчання. Наголошено, що цифрова реальність містить ризики поступового витіснення духовних вимірів людського існування – досвід благоговіння, подиву, тиші та містичної зустрічі.

У третьому розділі підтверджено, що інформаційно-цифрові технології допомагають забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх – незалежно від мови, місця проживання чи фізичних можливостей. Вони відкривають перспективи для персоналізованого навчання, удосконалення систем оцінювання, зниження адміністративного навантаження та забезпечують нову якість в управлінні освітніми закладами.

Водночас виявлено деструктивні наслідки технологізації освітнього процесу: перетворення освіти на «функцію» та «товар», редукцію знань до інформаційного пакету, знецінення діалогічного виміру педагогічної взаємодії. Показано, що сучасна освітня політика все частіше розглядає цифрові технології не як засіб, а як нормативний імператив: університети зобов'язуються діджиталізувати курси, автоматизувати управління, адаптуватися до логіки платформи. Наголошено на етичному вимірі проблеми. Підкреслено, що цифровізація, яка не вкорінена в національному, духовному та культурному ґрунті, призводить до поступової ерозії ідентичності, розриву зв'язку з реальним світом, втрати орієнтирів у вихованні.

У четвертому розділі наголошено на духовних основах освіти та педагогіки як умові збереження людського виміру в епоху глобальної цифровізації. Схарактеризовано феномен грецької пайдеї – ідеал єдності педагогіки та філософії як екзистенційного вибору, способу мислення і форми

запитування. Виявлено, що освіта, як процес входження у традицію, постає як шлях до особистісної цілісності, відкриття власного онтологічного горизонту та включення в спадкоємність культури. Критичне мислення розглядається не як окрема здатність, а як іманентна властивість мислення, розвиток якої забезпечує філософія. Гуманістичний ідеал освіти визначено як єдину надійну протиположність антропологічній редукції некритично сприйнятої цифровізації. Актуалізовано філософський зміст категорії «діяльність» стосовно освітнього процесу. Актуалізовано ідею педагогіки співтворчості. Доведено, що вчительська присутність як подія Зустрічі визначає гуманістичний зміст освіти, який не може бути відтворений жодною цифровою платформою. Актуалізовано духовний потенціал сім'ї як первинного лона людської культури і «місця буття духу», здатного чинити опір технократичному редукціонізму. Отже, актуальними на сьогодні залишаються пошуки збереження в освітньо-педагогічному процесі міри універсального, загальнолюдського та індивідуально-особистісного.

Теоретичне та практичне значення дисертації визначається поглибленням філософсько-педагогічного розуміння цифрової трансформації суспільства та її впливу на людину й освіту. Результати проведеного дослідження можуть бути використані викладачами, науковцями, аспірантами, а також у процесі формування освітньої політики й розробки навчальних програм, орієнтованих на критичне мислення, цифрову грамотність та гуманістичні цінності.

Ключові слова: аксіологічні зміни, антропологічний зміст мислення, глобальна цифровізація, діалектика, знання, інформація, комунікація, критичне мислення, освіта, особистість, філософська антропологія, цифрова ідентичність, цифрова людина, цифрова трансформація, цифровізація.

SUMMARY

Yaremchuk O. B. Philosophical and Pedagogical Discourse of Global Digitalisation: Human Existence and the Challenges of Contemporary Education. – Qualifying academic work in manuscript form.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, speciality 033 "Philosophy". Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Drohobych, 2026.

The study establishes that the process of introducing new technologies is irreversible in character, simultaneously advancing human development while generating new risks and threats at both the personal and social levels. Under these conditions, there arises an urgent need for the critical re-examination of global digitalisation as an anthropological and axiological challenge, and for a renewed understanding of the human condition and the functioning of education. The relevance of the dissertation takes on particular significance in the context of Ukrainian realities. In times of war – and the inevitable post-war period – as well as in the face of information manipulation and accelerated digitalisation of education, the question of preserving the “human” in the human being and the ontological foundations of the educational-pedagogical process is of existential importance for the future development of Ukraine.

The aim of the dissertation is to conduct a philosophical and pedagogical analysis of the human condition and the challenges facing contemporary education within the context of global digitalisation, and to substantiate the fundamental foundations of education and pedagogy.

The methodological strategy of the research combines philosophical-anthropological, dialectical, phenomenological, hermeneutical, axiological, culturological, systemic-structural, and philosophical-religious approaches.

The scientific novelty of the dissertation results lies in the author’s original understanding of global digitalisation as a comprehensive process that transforms not only the tools of communication, but also the forms of thinking, the modes of

cognition, the structures and content of social institutions, and the very condition of the human being in the world – creating a unified, integrated digital reality that transcends geographical and cultural boundaries. A further novel contribution is the conclusion that the contemporary condition of the individual and society is determined not so much by the dynamic development of digital technologies as by the rupture between the deep spiritual content of culture and its representative forms. It is demonstrated that any pedagogical methods, state programmes related to digital education, or regulatory restrictions on digital platforms will remain ineffective if the spiritual foundations are not instilled in the child during the earliest years of life. Digital technologies must remain merely an instrument for the development of wholesome human subjectivity and must not be transformed into a “technocratic cage.”

The first chapter clarifies the key concepts of “digitalisation,” “digital transformation,” “digital culture,” “digital human,” and others. A methodologically significant distinction is drawn between “digitisation” and “digitalisation.” It is argued that digitisation constitutes a technical prerequisite, whereas digitalisation is the process of transforming social structures on the basis of digital data. Digital transformation represents a deeper level of qualitative change encompassing all aspects of social existence. These conceptual clarifications are a necessary precondition for the correct analysis of educational change and prevent the common conflation of genuine digitalisation of education with the mere digitisation of instructional content. The existing philosophical concepts and ideas concerning the transformation of education within the context of contemporary digital society – in both Ukrainian and Western academic thought – are critically re-examined.

The second chapter investigates the anthropological challenges of global digitalisation. It is found that in the era of digital transformation, a profound deconstruction of the modernist conception of the subject as an autonomous, rational, and moral bearer of freedom is taking place. The problem of digital dependency acquires philosophical dimensions, emerging as an anthropological

challenge that marks the disruption of the subject's capacity for responsible engagement with the self and the world. It is demonstrated that, with the development of digital technologies, identity increasingly assumes the character of multiple subjectivity. The transformation of human cognitive functions under the influence of digitalisation is shown to be not merely a psychological or neurophysiological change, but a profound anthropological and philosophical-pedagogical problem requiring the rethinking of the very purpose of education in the digital age. It is shown that digital communications, fulfilling the function of "presence at a distance," are gradually displacing deep interpersonal dialogue; the specific phenomena of this process are identified: swarm communication, empathic exhaustion, the devaluation of conversation, and digital silence. It is emphasised that digital reality carries the risk of the gradual displacement of the spiritual dimensions of human existence – the experience of awe, wonder, stillness, and mystical encounter.

The third chapter confirms that information and digital technologies help to ensure equal access to quality education for all – regardless of language, place of residence, or physical ability. They open up prospects for personalised learning, improvement of assessment systems, reduction of administrative burden, and provide a new quality of educational governance.

At the same time, the destructive consequences of the technologisation of the educational process are identified: the transformation of education into a "function" and a "commodity," the reduction of knowledge to an informational package, and the devaluation of the dialogical dimension of pedagogical interaction. It is shown that contemporary educational policy increasingly treats digital technologies not as a means but as a normative imperative: universities are obliged to digitalise courses, automate management, and adapt to the logic of the platform. The ethical dimension of the problem is emphasised. It is underlined that digitalisation which is not rooted in national, spiritual, and cultural soil leads to the gradual erosion of identity, rupture of the connection with the real world, and loss of orientation in upbringing.

The fourth chapter emphasises the spiritual foundations of education and pedagogy as a condition for preserving the human dimension in the era of global digitalisation. The phenomenon of Greek paideia is characterised – the ideal of the unity of pedagogy and philosophy as existential choice, mode of thinking, and form of questioning. It is revealed that education, understood as a process of entry into tradition, emerges as a path to personal wholeness, the discovery of one's own ontological horizon, and inclusion in the continuity of culture. Critical thinking is considered not as a separate capacity but as an immanent property of thought, the development of which is ensured by philosophy. The humanistic ideal of education is defined as the only reliable counterweight to the anthropological reductionism of unreflectively embraced digitalisation. The philosophical content of the category of “activity” in relation to the educational process is made current. The idea of a pedagogy of co-creation is brought to the fore. It is demonstrated that the teacher's presence as an event of Encounter defines the humanistic content of education, which cannot be reproduced by any digital platform. The spiritual potential of the family as the primary cradle of human culture and the “place of the dwelling of the spirit,” capable of resisting technocratic reductionism, is actualised. Accordingly, the search for the preservation of the measure of the universal, the broadly human, and the individually personal within the educational-pedagogical process remains a pressing contemporary task.

The theoretical and practical significance of the dissertation lies in the deepening of the philosophical and pedagogical understanding of the digital transformation of society and its impact on the human being and on education. The results of the research may be used by teachers, scholars, and postgraduate students, as well as in the process of shaping educational policy and developing curricula oriented towards critical thinking, digital literacy, and humanistic values.

Keywords: axiological changes, anthropological content of thinking, global digitalisation, dialectics, knowledge, information, communication, critical thinking,

education, personality, philosophical anthropology, digital identity, digital human, digital transformation, digitalisation.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України:

1. Ткаченко О., Яремчук О. Тенденції наукової раціональності в суспільстві новітніх технологій. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2023. № 47. С. 178–193, DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.47.11>
2. Ткаченко О., Яремчук О. Цифровізація та інформатизація як виклик освітньо-педагогічній реальності. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2024. № 49. С. 145–158. DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.49.10>
3. Яремчук О. Цифрова комунікація як виклик глибинному спілкуванню. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2025. № 51. С. 371–381. DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.51.23>
4. Яремчук О. Аксіологічні та етичні аспекти цифрової трансформації освіти. *Вища освіта України*. 2025. № 4. С. 41–47. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4\(99\).05](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4(99).05)

Статті, що додатково відображають наукові результати дисертації:

5. Яремчук О. Б. Інформаційне суспільство: нові реалії в освіті, етиці та управлінні з огляду на штучний інтелект. *Четверті академічні читання пам'яті професора Г.І. Волинки: «Філософія, наука і освіта: в глобальному вимірі соціально-турбулентного світу»*: матеріали

міжнародної науково-практичної конференції, 24-25 травня 2023 року. Київ : Кафедра філософії УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 133–136.

6. **Яремчук О.** Життєздатність та невмирущість філософії: перечитуючи дискусію сучасних зарубіжних філософів. *Філософ-і-Я: наукові розвідки студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : наук. журнал / гол. ред. А.В. Найчук. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Випуск 10. С. 73–76.
7. **Яремчук О.** Цифровізація освіти як нова соціальна реальність. *Духовна культура України перед викликами часу (до 35-річчя кафедри культурології Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого)* : тези доп. учасників VI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 23 трав. 2025 р.) / [редкол.: А. П. Гетьман (голова), В. М. Пивоваров, О. В. Уманець, О. В. Прудникова] ; МОН України, Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, каф. культурології. Харків : Право, 2025. С. 128–130.
8. **Яремчук О. Б.** Методологічні основи дослідження цифрової трансформації освіти. *Виклики для науки та освіти в добу нових технологій* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Чернігів, 26 серпня 2025 р.). Research Europe, 2025. С. 57–60.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ОГЛЯД ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	22
1.1. Соціально-філософський аналіз сутності глобальної цифровізації.....	22
1.2. Теоретико-філософські підходи до цифрової трансформації освіти.....	37
1.3. Методологічні основи та принципи дослідження.....	55
Висновки до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2. АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ.....	67
2.1. Проблема автономності людини та її когнітивних функцій.....	68
2.2. Цифрова ідентичність і тілесність: нові виміри ідентифікації та соціальної присутності.....	78
2.3. Цифрова комунікація як виклик глибинному спілкуванню.....	84
Висновки до другого розділу.....	93
РОЗДІЛ 3. ОСВІТА ТА ЦИФРОВА ДОБА: ВИКЛИКИ ТА РИЗИКИ	96
3.1. Цифрові технології та нові перспективи становлення особистості.....	97
3.2. Онтологічні та епістемологічні проблеми цифровізації освіти.....	102
3.3. Суб'єкти освітнього процесу цифрового суспільства.....	111
3.4. Аксіологічні та етичні аспекти цифрової трансформації освіти.....	117
Висновки до третього розділу.....	130
РОЗДІЛ 4. ДУХОВНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЛЮДСЬКОГО ВИМІРУ В ЕПОХУ ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ.....	133
4.1. Освіта як простір розвитку особистості.....	133
4.2. Критичне мислення як зміст та завдання освіти.....	142
4.3. Гуманізація та гуманітаризація освіти в умовах цифровізації.....	153
4.4. Духовний потенціал сім'ї як суб'єкта освітньо-виховного процесу.....	160
Висновки до четвертого розділу.....	171
ВИСНОВКИ.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	178

ВСТУП

Актуальність дослідження. Попри різні точки зору стосовно глобальної цифровізації, необхідно визнати, що цей процес є об'єктивною та незворотною тенденцією сучасності. Він сприяє подальшому розвитку людства, і водночас породжує нові ризики та загрози на особистісному та соціальному рівнях. У цих умовах постає необхідність як критичного переосмислення феномену глобальної цифровізації, так і розуміння становища людини та функціонування освіти. Саме філософсько-педагогічний дискурс уможливорює збереження та поглиблення рефлексії щодо таких фундаментальних понять, як людина, освіта, педагогічний процес у будь-який суспільно-історичний період. Важливо осмислити способи включення людини в цифрове середовище, окреслити межі її автономії та можливості протидії технологічним впливам.

Потреба в проведенні такого дослідження була зумовлена також тим, що поняття «цифровізація», «глобальна цифровізація», «цифрова трансформація», «цифрова культура», «цифрова людина» досі не мають усталених визначень. Наявні підходи виявляються або надто спеціалізованими, або, навпаки, надмірно узагальненими. Актуальною залишається проблема співвідношення цифрового простору та соціального буття: чи постає він новою формою суспільної організації, чи лише технічно сконструйованим середовищем комунікації. Це дає можливість розглядати глобальну цифровізацію не лише як технологічний чи організаційний феномен, а як глибокий антропологічний і ціннісний виклик.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує значну кількість педагогічних, психологічних, соціологічних та економічних публікацій, присвячених цифровізації освіти та впровадженню новітніх технологій. Водночас філософсько-педагогічний дискурс цієї проблематики залишається недостатньо опрацьованим. Поділяємо позицію науковців, які зазначають, що

«незважаючи на підвищений інтерес до освіти, дослідження цього феномену не обтяжують себе філософсько-теоретичними пошуками її основ. Відповідно, мотивами реформування освіти проголошуються зовнішні по відношенню до неї цілі» [85, с. 168].

У добу радикальної цифрової трансформації, що охоплює всі рівні соціальної системи та повсякденне життя, освіта перебуває у глибокій діалектичній суперечності. З одного боку, глобальна цифровізація відкриває нові форми доступу до знань, сприяє мобільності інформації, забезпечує адаптивність і технологічну ефективність навчального процесу. З іншого боку, вона загрожує знеціненню самої сутності освіти, а саме: бути способом розвитку й підтримання буття мислячої людини в культурі.

У цьому контексті актуалізація фундаментальних засад освіти й педагогіки набуває особливого значення. Адже неможливо, апелюючи до викликів часу, ігнорувати головну закономірність освітнього процесу – становлення людської суб'єктності, саморозвиток особистості, змістовне розпредмечення культурно-історичних форм людської діяльності та спілкування [14, с. 196–197].

Нагальною є потреба акцентуації місця і значення філософії в суперечливих тенденціях сучасної освіти, яка залишається одним із головних засобів розвитку критичного мислення та утримання історичного досвіду людського самоствердження. Іншого такого дієвого способу людська культура ще не створила.

Актуальність дисертаційного дослідження набуває особливого виміру в контексті реалій українського суспільства. В умовах воєнного – і неминуче мирного – часу, а також інформаційних маніпуляцій і прискореної цифровізації освіти питання збереження «людського» в людині та ціннісних основ педагогічного процесу є фундаментальним для майбутнього розвитку України.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження є складовою частиною комплексних науково-дослідницьких робіт кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного «Багатоманітність філософських дискурсів сучасності» (2020–2025 р. р.) та «Людина в багатоманітності культурно-історичних практик» (2026–2030 р. р.), що входять до тематичного плану науково-дослідної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Метою дисертаційної роботи є філософсько-педагогічний аналіз становища людини та викликів сучасної освіти в умовах глобальної цифровізації та обґрунтування духовних основ освіти та педагогіки.

Об'єкт дослідження – глобальна цифровізація як чинник трансформації сучасного соціокультурного та освітнього простору.

Предмет дослідження – філософсько-педагогічні аспекти становища людини та освіти в умовах глобальної цифровізації.

Досягнення поставленої мети зумовило постановку та виконання таких дослідницьких завдань:

- здійснити соціально-філософський аналіз феномену цифровізації, уточнити зміст понять, пов'язаних з цим процесом;
- проаналізувати сучасні концептуальні філософські підходи до осмислення освітнього простору за умов цифрової трансформації;
- визначити теоретико-методологічні основи дослідження;
- дослідити антропологічні виклики глобальної цифровізації;
- виявити основні тенденції цифровізації освіти;
- обґрунтувати фундаментальні основи освіти та педагогіки як засіб пом'якшення ризиків глобальної цифровізації;
- виявити духовний потенціал сім'ї в суспільстві новітніх технологій.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять принципи загального зв'язку й взаємодії, об'єктивності, системності, розвитку й історизму, єдності логічного та історичного.

У сучасному філософсько-педагогічному осмисленні цифрових змін *філософська антропологія* дає змогу розглядати людину не просто як об'єкт впливу технологічних процесів, а як активного творця смислів і учасника цих трансформацій. Продуктивним для дисертаційної роботи стало послідовно проведене та методологічно вивірене зближення філософії техніки з філософською антропологією. *Діалектика* як всезагальний спосіб наукового пізнання, що має своїм предметом суперечності його мислимого змісту, забезпечила критичну рефлексію щодо перекручених форм реалізації освітнього процесу в умовах глобальної цифровізації. *Феноменологічний аналіз* уможливив критичне осмислення того, що цифрова освіта – це не лише сукупність онлайн-курсів і платформ, а глибинна зміна способу присутності суб'єктів: їхньої здатності до співпереживання, інтенційної спрямованості на Іншого, спроможності творити міжсуб'єктивний простір. У цьому контексті головним є питання: чи здатна цифрова освіта зберігати та відтворювати цю онтологічну подію зустрічі? *Герменевтичний підхід* в нашому дослідженні виконує кілька важливих функцій: смислотворчу – інтерпретуючи цифровізацію як явище культури й досвіду; антропологічну – зосереджуючи увагу на розумінні людини як суб'єкта, що переживає, інтерпретує та формує освітні реальності; критичну – орієнтовану на виявлення прихованих припущень і смислових зсувів, які несуть у собі цифрові освітні практики. У межах філософсько-педагогічного дослідження глобальної цифровізації освіти важливою складовою методологічної стратегії виступає *аксіологічний підхід*, що уможливлює виявлення й аналіз ціннісних засад, трансформацій та викликів, пов'язаних із цифровими змінами у сфері освіти. *Культурологічний підхід* сприяв розгляду глобальної цифровізації як культурно-історичного процесу, в якому людина постає як його творець і суб'єкт; допоміг інтегрувати

культуру, наукові знання і духовний досвід людства в зміст сучасної освіти. *Філософсько-релігійний вимір* дослідження окреслює духовну глибину антропологічних викликів цифрової цивілізації, допомагаючи утримувати головну Ідею існування та призначення людини.

Інформаційною основою роботи стали класичні та сучасні філософські праці з історії філософії, філософської антропології, філософії освіти, філософії техніки, педагогіки, джерела світових релігій. В дисертації опрацьовано енциклопедичні словники та довідкові видання України та інших країн.

У дослідженні використано матеріали статей таких фахових періодичних видань України: «Актуальні проблеми філософії та соціології», «Академічні студії, Серія Педагогіка», «Антропологічні виміри філософських досліджень», «Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія», «Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії», «Вісник Національного технічного університету «ХП». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства», «Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія», «Гуманітарні візії», «Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Філософія», «Мультиверсум. Філософський альманах», «Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки».

Також використано матеріали статей із зарубіжних фахових періодичних видань: «Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology», «Critical Review of International Social and Political Philosophy», «Ethics and Information Technology», «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», «Journal for the Scientific Study of Religion», «Journal of Comparative & International Higher Education», «Journal of Philosophy

of Education», «Kritike», «On the Horizon», «Policy Futures in Education», «Religions», «Review of Contemporary Philosophy», «Skhid (East)».

В роботі над дисертацією залучено матеріали міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного ДДПУ імені Івана Франка та інших університетів України.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у реалізації філософського дослідження глобальної цифровізації як антропологічного виклику та трансформації сучасної освіти.

Новизна наукових результатів дисертаційного дослідження конкретизується у таких положеннях:

вперше:

- запропоновано розуміння глобальної цифровізації як всеохопного процесу, що трансформує не лише інструменти комунікації, а й форми мислення, способи пізнання, структури та зміст соціальних інститутів, а також становище людини у світі, створюючи єдину інтегровану цифрову реальність поза географічними та культурними межами;
- запропоновано розуміння сучасної антропологічної кризи як процесу технізації та алгоритмізації людського буття, що веде до зміни структури суб'єктивності;
- виявлено, що однією із головних причин кризи освіти є не стільки впровадження новітніх технологій, а розрив і диспропорція між глибинним духовним змістом культури та її репрезентативними формами;
- встановлено, що будь-які педагогічні методи, державні програми, пов'язані з цифровою освітою або закони про заборону цифрових платформ залишатимуться неефективними, якщо в перші роки життя дитини в ній не будуть закладені основи духовного характеру.

набуло подальшого розвитку:

- поняття цифрової трансформації, яке відображає докорінні, якісні й масштабні перетворення всіх аспектів життя суспільства і напрямів діяльності людини;
- характеристика цифрових технологій як засобів контрольованості, прогнозованості та тотального управління освітньою діяльністю;
- положення про вразливість, що поєднує відкритість існування людини з її цілісністю та автономністю;
- концепція освіти як діяльнісної онтології, що інтерпретує освітній процес як спосіб розвитку та збереження буття мислячої людини в культурі;
- актуалізація критичного мислення як смислотворчого чинника освіти в сучасному суспільстві та протидії глобальній цифровій експансії;
- переконання, що саме вчительська присутність як подія зустрічі визначає гуманістичний зміст освіти, який не може бути відтворений жодною цифровою платформою.
- концепт «входження в Традицію як мета освіти», особливе місце в якому посідає християнське розуміння обожнення – вищої мети буття людини;

уточнено:

- поняття «цифровізація», «цифрова культура», «цифрова людина», «цифрова трансформація»;
- феномен цифрової ідентичності як ключової передумови організації сучасного освітнього простору;
- етичні виміри предиктивної аналітики;
- дидактичні принципи цифрової трансформації: гнучкість, інтеграція, персоніфікація навчання, цифрова інклюзія, гейміфікація, оптимальне когнітивне навантаження, цифрова етика та ін.

Теоретичне і практичне значення отриманих результатів.

Теоретичне значення дисертації визначається поглибленням філософсько-педагогічного розуміння цифрової трансформації суспільства та її впливу на

людину й освіту; включеністю її головних висновків і позицій у подальший аналіз антропологічних, соціально-філософських, педагогічних, етичних проблем, які постають в контексті впровадження новітніх технологій.

Практичне значення полягає в тому, що результати дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами, науковцями, аспірантами, які вивчають можливості подальшого розвитку освіти та життєдіяльності людини в сучасному світі. Корисними вони можуть стати для формування політики у сфері освіти. Також матеріали дисертації доцільно впроваджувати в розробку освітніх програм, орієнтованих на критичне мислення, цифрову грамотність та гуманістичні цінності. Зокрема, в процесі змістовного забезпечення таких дисциплін: «Пріоритети і цінності особистісного самоствердження у цифрову епоху», «Філософія освіти», «Інформаційні технології», «Актуальні проблеми сучасної педагогіки», «Організація освітнього процесу у закладі вищої освіти» тощо.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є одноосібною, самостійною, дослідницькою роботою. Основний текст, положення наукової новизни та висновки зроблені автором особисто. Для аргументації авторської позиції використано не перекладені раніше книги та статті присвячені аналізу цифрових технологій, цифрової культури, цифрової людини, тенденцій сучасної освіти та інші дослідницькі матеріали, на які здійснено відповідні покликання.

Апробація результатів дисертації. Головні положення дисертаційної роботи було оприлюднено автором у доповідях та тезах на всеукраїнських та міжнародних наукових і науково-практичних конференціях: Четвертих академічних читаннях пам'яті професора Г. І. Волинки «Філософія, наука і освіта: в глобальному вимірі соціально-турбулентного світу» (Київ 24-25 травня 2023 р.); Міжнародній конференції «Сучасна освіта: соціологічний, філософський, педагогічний дискурс» пам'яті професорки, докторки соціологічних наук Світлани Щудло (Дрогобич, жовтень, 2023 р.);

Міжнародній науковій конференції «Гуманізм. Людина. Честь» (Дрогобич, листопад, 2023 р.); Всеукраїнській (з міжнародною участю) науковій конференції «Філософія Імануїла Канта і сучасність» (до 300-річчя з дня народження філософа). (м. Дрогобич, 20-21 квітня 2024 р.); XXXIV-х Всеукраїнських (з міжнародною участю) людинознавчих філософських читаннях «Гуманізм. Людина. Інший». (м. Дрогобич, 12-13 жовтня 2024 р.); VI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Духовна культура України перед викликами часу» (до 35-річчя кафедри культурології Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого). (Харків, 23 травня 2025 р.); Міжнародній науково-практичній конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Чернігів, 26 серпня 2025 р.); XXXV-х Всеукраїнських (з міжнародною участю) людинознавчих філософських читаннях «Гуманізм. Людина. Душа». (м. Дрогобич, 18–19 жовтня 2025 р.). Автор дисертації також систематично виступав з доповідями на звітних наукових конференціях викладачів кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження, а також матеріали, що мають безпосередній стосунок до теми дослідження, оприлюднені в 8 наукових публікаціях, серед яких 4 статті опубліковано у фахових виданнях України з філософських наук та 4 публікаціях в збірниках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, 4-х розділів, 14-ти підрозділів, висновків до кожного розділу, загального висновку та списку використаної літератури. Загальний обсяг дисертації – 204 сторінки, з них 176 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 261 найменування. Структура дисертації обумовлена специфікою дослідження, логікою розкриття проблеми, метою та завданнями роботи.

РОЗДІЛ 1. ОГЛЯД ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Соціально-філософський аналіз сутності глобальної цифровізації

Проблема теоретичного осмислення переходу до цифрового суспільства стала предметом дослідження таких мислителів другої половини ХХ ст., як Джон Кеннет Гелбрейт, Елвін Тоффлер, Френсіс Фукуяма, Клаус Шваб та інші. Зокрема, у праці «Шок майбутнього» [251] Елвін Тоффлер окреслив контури соціального устрою, у якому інформаційні та цифрові технології відіграватимуть визначальну роль. На момент оприлюднення ці положення сприймалися як надто футуристичні або гіпотетичні. Проте у ХХІ ст., в умовах стрімкого розповсюдження цифровізації, що набула глобального характеру, значна частина цих прогнозів виявилася концептуально продуктивною та отримала нове змістове наповнення в контексті сучасних соціальних трансформацій.

Погоджуємося з позицією Марії Дмитрівні Култаєвої¹, що інформаційні технології, які у другій половині ХХ ст. викликали подив і захоплення, нині органічно інтегровані в повсякденне життя та сприймаються як буденність [74, с. 8]. Сучасний світ характеризується швидкоплинністю й нестабільністю, що зумовлює потребу осмислення способів існування людини в нових соціокультурних умовах, зокрема в контексті виховання та освіти покоління, яке сформувалося в цифрову епоху.

У цьому зв'язку, інформаційно-комунікаційні технології не можна розглядати лише як феномен технічної сфери, оскільки вони настільки

¹ У дисертації свідомо застосовується практика повного зазначення імені та по батькові (або імені й прізвища) дослідника при першому згадуванні. Це не відступ від академічного стандарту, а авторська позиція: повне ім'я повертає науковому тексту людський вимір, нагадуючи, що за кожною концепцією стоїть конкретна особистість із власною інтелектуальною біографією. Надалі при повторному згадуванні використовуються ініціали та прізвище.

глибоко інтегровані в життєвий світ людини, що їх неможливо виокремити з ширшого світоглядного та культурного контексту. Як зазначає Андреас Реквіц, «техніка все менш виступає інструментом і все більш перетворюється на технологічне довкілля, у якому рухаються суб'єкти. Це довкілля у своєму осерді є культурним довкіллям, яке безупинно впливає на суб'єктів» [232, с. 237].

У передмові до своєї книги «Homo digitalis. Нариси з онтології, антропології та етики цифрової техніки», Рафаель Капуро ставить фундаментальні питання, оскільки вони стосуються не лише функціональності технологій, але й їхньої ролі у формуванні людської ідентичності та світогляду. Що характеризує цифрові технології як спосіб розуміння світу в його цифровому бутті? Хто ми є в цифрову епоху? [179, с. 12]. Продовжуючи традиції Мартіна Гайдеггера, німецький філософ уругвайського походження наголошує, що цифрова техніка створює нову онтологію буття, де інформація та дані набувають статусу реальності. Цифровий світ не є віддзеркаленням реального, а самостійною формою буття, яка конструє і формує реальність по-новому (наприклад, через алгоритмічне мислення). Р. Капуро зосереджує нашу увагу на тому, що цифрова революція змінює не лише технології, а й антропологічну сутність людини: змінюються способи сприйняття часу, простору, тіла, спілкування та пізнання [179]. Людина стає не просто користувачем, а частиною цифрових систем: трекінг, біометрія, соціальні медіа створюють «цифрову тінь» особистості.

Важливим для нашої дисертації стала актуалізація дослідниками новітніх технологій питання їх ціннісного аспекту. Наприклад, Джордж Грант зазначає, що «технології – не стільки машини та інструменти, скільки те уявлення про світ, яке керує нашим сприйняттям про все існуюче» [193, с. 178]. Отже, технології є втіленням соціальних, політичних і культурних цінностей і одночасно зберігають в собі певні цінності. Критичний аналіз ідей українських і зарубіжних дослідників, дозволив зробити висновок: «як тільки

суспільство починає йти шляхом технологічного розвитку, воно неминуче перетворюється на технологічне, специфічний тип суспільства, присвячений таким цінностям, як ефективність та влада» [цит. за 130, с. 85]. Наприклад, освіта за таких умов, на думку Марини Савельєвої, перестає бути суспільним благом, залишаючи за собою функцію абстрактного капіталу без будь-якого духовного збагачення [115].

Проведений Миколою Ліпіним аналіз кореляції знання і влади в ситуації інформатизації усіх сфер соціальної реальності, показав, що сформований в контексті нових освітніх норм і принципів спосіб мислення в індустріальну епоху має матеріально-економічний контекст і є мірою визначення «корисності» індивіда, для становлення якого формується «корисне» знання [84].

На жаль, там, де свої права реалізує влада, яка уособлює соціально-економічні потреби, відбувається зміна та переформатування реальності, зокрема й у сфері освіти. Представник критичної теорії Ерік Фінберг навіть стверджує, що технологія «є більш переконливою, ніж релігія, оскільки не вимагає ніякої віри, щоб визнати її існування та слідувати її наказам» [188]. На його думку, ми повинні адаптуватися до технологій як до однієї із особливостей людського роду [188]. Проте такий погляд викликає певні методологічні застереження. Хоча час є об'єктивним фактором, це не означає, що людина повинна пасивно підкорятися його вимогам; можлива усвідомлена адаптація та критичне використання технологій. Таким чином, останні виступають не лише як інструмент реалізації соціально-економічних потреб, а й як чинник переформатування людського буття та освітніх процесів.

Аналіз джерельної бази підтвердив нашу гіпотезу, що технології – невід'ємна політична складова глобальної системи, яка постійно формує її структуру, акторів та взаємодію між ними, а також формується під впливом глобальної економіки, політики та культури [191]. Мовиться про феномен цифрового авторитаризму, що дозволяє владним структурам вирішувати

численні стратегічні завдання. Цифровий авторитаризм і обмеження індивідуальної свободи можна розглядати як помітну світову тенденцію. Зокрема, тиск з боку політиків проявляється в прискореному впровадженні цифрової освіти незалежно від наявних ресурсів, що підкреслює політичний характер технологічних трансформацій у сфері освіти.

Використовуючи поняття «інформаційні технології» ми намагалися врахувати єдність основних дискурсів, які притаманні як техніці так і технологіям. Такий методологічний вибір дає нам підставу пов'язувати роздуми про дуже різні питання та явища як про одне й те саме – у найширшому розумінні. Погодимось із Станіславом Мовчан і Олександром Чаплигінім, що технологія становить складну систему, визначальною особливістю якої є здатність до цілеспрямованої зміни об'єктів будь-якої природи, оскільки сама створює засоби зміни і володіє ними, а також те, що вона має достатньо внутрішніх ресурсів для здійснення цілеспрямованого саморозвитку [97, с. 114].

Якщо ІКТ охоплюють увесь спектр засобів передачі й обробки інформації, то цифровізація є цілеспрямованим процесом переходу до цифрових рішень, що перетворює функціонування соціальної системи на всіх її рівнях. Цифрова культура виходить за межі інформаційної субкультури, змінюючи життя і мислення сучасної людини. «Адже проникнення Дигітально суцього до підвалин людського буття породжує *homo digitalis* – людину, яка зручно облаштовується у симулякрах, відокремлюючись від реально існуючого світу. Цей процес можна назвати новою позиційною перевагою штучності над природою» [74, с. 11]. Зауважимо, що М. Култаєва звертає нашу увагу на доцільність запобігання редукції дигітального до цифрового. Саме це розмежування набуває в працях української філософії методологічного принципу: дигітальне – ширше поняття, що охоплює онтологічні й антропологічні виміри технологічної реальності, тоді як цифрове застосовується переважно як технічний спосіб кодування інформації.

Показово, що західні дослідники, як правило, не розрізняють ці поняття. Однак для філософського аналізу, який є приналежністю нашого дослідження, така диференціація має евристичну цінність: вона дозволяє уникнути редукції складного антропологічного феномену до його технічної складової.

Для подальшої реалізації основних завдань дисертаційного дослідження необхідно уточнити зміст понять «цифровізація», «глобальна цифровізація», «цифрова культура», «цифрова людина» та ін. На жаль, у «Філософському енциклопедичному словнику» (2002 р.) та багатьох зарубіжних довідниках відсутні окремі статті, присвячені цим поняттям. На наш погляд, це пояснюється тим, що на момент підготовки словника ці терміни ще не набули широкого вжитку у філософському дискурсі.

Поняття «цифровізація» не має загальноприйнятої дефініції. Наявні підходи обмежуються, як правило, сферою інтересів автора і виявляються або надто вузькими, або, навпаки, надто широкими й загальними. Переважно цифровізацію пропонується розглядати як нову епоху, що заснована на великих даних («bigdata») і відповідних технологіях, у межах якої за допомогою штучного інтелекту та методів машинного навчання («machine learning») генеруються нові інструменти з метою підвищення продуктивності та структурування наявних масивів даних. У «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки дається таке визначення: «Цифровізація – це насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливлює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір» [63]. Погодимося з дослідниками, які трактують цифровізацію як глобальну тенденцію, складний, довгостроковий і багатофакторний процес суспільного розвитку, що базується на перетворенні інформації у цифровий формат, переході від аналогової парадигми до цифрової, і спрямований на

вдосконалення життєдіяльності людини, суспільства, держави, підвищення ефективності економіки та покращення якості життя [111].

Мануель Кастельс у своїй трилогії «Інформаційна доба: економіка, суспільство і культура» [180] розглядає глобальну цифровізацію як одну з головних рушійних сил структурної трансформації суспільства в епоху мереж. Вона створює економіку потоків, у якій капітал, інформація, праця та навіть культура пересуваються через цифрові канали в реальному часі. Разом з тим, іспанський соціолог звертає нашу увагу на цифровий розрив, як нову форму нерівності, що «стосується не лише багатства чи доходу, а й доступу до інформації та здатності обробляти її в осмислений спосіб, що розширює можливості окремих людей та громад» [180, с. 195]. Така нерівність є не лише технологічною, а й освітньою, економічною та культурною. Також, на наш погляд, потрібно усвідомлювати, що глобальна цифровізація провокує культурні та ідентичні кризи, оскільки медіа й інформаційні потоки послаблюють традиційні локальні культури.

Як приклад міждистиплінарного дослідження цифрової епохи, можна згадати монографію «Цифрова епоха: міждисциплінарний дискурс» [142], яка присвячена дослідженню теоретичних, методологічних і практичних аспектів формування цифрової епохи. Автори цього наукового доробку розглядають світоглядні, економічні, політичні, соціальні, гендерні аспекти цифровізації суспільства. Особливу увагу приділено проблемі *Homo digitalis* як нової сутності людини в цифрову епоху, здійснено опис просторових і темпоральних характеристик дигітальної культури, розкрито специфіку притаманних їй форм комунікації, освіти на новому етапі розвитку інформаційного суспільства, осмислено ситуацію та гуманітарні наслідки радикальної трансформації всього способу життя, пов'язаного із цифровізацією суспільства.

Для нас важливою є філософсько-антропологічна рефлексія, відповідно до якої цифровізація – це втеча людини у віртуальну реальність, яка може

спричинити дегуманізацію особистості, залежність від гаджетів (мобільного телефону, смартфона, портативної гральної приставки, мультимедійного програвача, GPS-навігатора, електронної книги), комп'ютерних систем. Також, на думку деяких дослідників, цифровізація уможливорює функціонування світового віртуального простору із своєю особливою культурою. В когнітивному аспекті цифровізація є здатністю людини співвідноситись з навколишнім світом за допомогою цифрових технологій, здатністю пізнавати світ у категоріях цифрового суспільства, з їх допомогою формувати життєві цілі та віднаходити способи їх реалізації. [130, с. 106].

Отже цифровізація – це не просто перехід на цифрові інструменти, а радикальна трансформація самого соціального та культурного простору. Мері Чайко пише: «Онлайн-діяльність може зробити більш помітними та посилити занепокоєння, проблеми та розбіжності, які є частиною соціального життя у фізичному просторі, а також може викликати занепокоєння щодо нових проблем. Але цифровий світ у всіх відношеннях є реальним і глибоко інтегрованим з повсякденним досвідом життя та майбутнім наших суспільств – і нас самих,... окремі люди, їхні громади та суспільства стали взаємопов'язаними, їхнє життя різко змінилось, а їхнє середовище дедалі більше насичується технологіями» [184, с. 1]. Американська соціологиня пропонує центральне для розуміння сучасного суспільства поняття «суперзв'язаність», «надпов'язаність» («superconnected»), яке охоплює не тільки технологічний, але і соціальний аспект. Мовиться про стан постійної, багатовимірної та глибокої взаємопов'язаності між людьми, групами, інституціями та технологіями у цифрову епоху. Це не просто бути «онлайн», а перебування в просторі, де цифрова комунікація стала способом життя: праці, навчання, сім'ї, дружби, дозвілля, політики. М. Чайко акцентуючи увагу на соціальних наслідках такої ситуації, на наш погляд, використовує поняття «superconnected» з іронічним підтекстом: люди стали «суперпов'язаними», але водночас усе частіше відчують самотність, ізоляцію, втомленість;

технології створюють ілюзію близькості, але реальна якість відносин викликає сумніви. Увесь час бути онлайн – це парадоксальна свобода, яка насправді може обмежувати автономію.

Більш категоричним є Бюнг-Чуль Хан [196]. Якщо М. Чайко фіксує парадокс надмірної зв'язаності, то Хан іде далі. Він бачить у цифровому рої (нім. *Schwarm* – натовп, зграя, рій), метафорі, якою позначає анонімну масу користувачів мережі, не просто суперечність, а принципову неможливість справжньої спільноти. Цифровий простір, на його думку, породжує ілюзію присутності іншого, тоді як насправді людина залишається наодинці з власним відображенням. Рій шумить, але мовчить – у ньому немає діалогу, лише обмін сигналами. Місце публічності як простору спільної дії та осмисленої дискусії займає безкінечний потік реакцій [196].

Про філософські та соціокультурні аспекти цифровізації як мегатренда сучасного буття мовиться в монографії «Цифрова епоха: міждисциплінарний дискурс [142]. Проте, зазначає Михайло Требін, цифровізацію можна розглядати як мегатренд лише в тому випадку, якщо цифрова трансформація інформації відповідає таким вимогам: «вона охоплює виробництво, бізнес, науку, освіту, соціальну сферу та звичайне життя громадян; супроводжується ефективним використанням її результатів, які доступні користувачам перетвореної інформації; її результатами користуються не лише фахівці, а й пересічні громадяни; користувачі цифрової інформації мають навички роботи з нею» [142, с. 34]. Визначаючи цифровізацію як проникнення цифрових технологій у всі сфери суспільного життя, що потенційно підлягають оцифруванню, М. Требін пропонує розглядати її як сукупність процесів надпов'язаності, мережевізації, датифікації, платформізації та алгоритмізації. Зокрема, завдяки цифровим мережам, які створюють інфраструктуру сучасного суспільства, долаючи територіальні та інституційні межі, цифрове суспільство є глобальним суспільством. «Важливість мережевізації в питаннях поширення технологій, просування масової культури, уніфікації світу та

синхронізації процесів, що відбуваються в ньому, стає ключовою темою аналітики цифрового суспільства» [142, с. 39].

Як доводить у своїх дослідженнях Світлана Вікторівна Куцепал, завдяки Інтернет-ресурсу та комунікації у мережевому просторі існує небезпека духовного зубожіння. «Мережа приваблює людину різноманітними способами через чати, блоги, ігри тощо, продукуючи сприйняття реальності не з позицій раціонального аналізу, а крізь призму медійно створених нереальних, ілюзорних, фантасмагоричних образів. Людина починає існувати в континуумі “інтерактивного спектаклю”, не усвідомлюючи того, що її можливості вплинути на хід п’єси – це лише ілюзія, а міжособистісні інтеракції мають лише поверховий характер» [76, с. 112 –113]. Таким чином, мережевий простір, попри свої комунікативні можливості, здатний породжувати нові форми відчуження та духовної спустошеності людини.

В контексті розуміння цифровізації як сукупності процесів надпов’язаності, мережевізації, датифікації, платформізації та алгоритмізації важливим є питання її зіставлення з поняттям «оцифрування», яке є близькими за змістом, але не тотожним. На наш погляд, чітке розмежування між цими поняттями має аналітичну цінність: дозволяє точніше аналізувати як технічні, так і соціальні аспекти цифрових трансформацій. Так, Скотт Бреннен і Даніель Крайс наголошують на важливості чіткого розмежування між цими двома поняттями, оскільки їх плутанина може призвести до неправильного розуміння впливу цифрових технологій на суспільство. Оцифрування – це передумова, яка створює цифрові дані, тоді як цифровізація – це процес, який перетворює соціальні структури та взаємодії на основі цих даних [173].

На наше переконання, у багатьох випадках цифровізація освіти підміняється простим оцифруванням, що створює ілюзію модернізації. Багато освітніх установ вважають, що достатньо купити ноутбуки чи запровадити Zoom – і це вже цифровізація. Насправді це лише технічна модернізація, яка не торкається глибинних освітніх цілей. Погодимося з

Нейлом Сельвіном, який критикує технологічний детермінізм і поверхову цифровізацію. Він пише, що оцифровування без зміни структури освіти – це косметична реформа [237]. М. Кастельс також наголошує, що, наприклад, оцифрувати лекції недостатньо – потрібно змінити спосіб організації знання [182]. Отже, справжня цифровізація освіти передбачає не лише технічне переоснащення, а переосмислення самої логіки організації знання та навчального процесу.

Глибший рівень змін являє собою цифрова трансформація, яка відображає докорінні, якісні й масштабні перетворення всіх аспектів життя суспільства і напрямів діяльності людини як загальний результат процесів цифровізації та використання новітніх цифрових технологій. Сам термін трансформації (з лат. – видозміна, перетворення) має для нашого дослідження евристичний потенціал: дозволяє аналізувати всю сукупність змін, які відбуваються під впливом глобальної цифровізації. Це поняття також зосереджує нашу увагу на широкому діапазоні детермінаційних чинників цих змін: «об'єктивних і суб'єктивних, базисних і ситуаційних, внутрішніх і зовнішніх, керованих і некерованих, тих, що стосуються цілепокладання, і тих, що стосуються засобів досягнення визначених цілей тощо» [93, с. 220].

Мішель Серрес вважає трансформації, спричинені цифровою епохою, настільки глибокими, що прирівнює їх до переломних етапів в історії людства: епохи неоліту, початку християнської ери, кінця Середньовіччя чи доби Відродження. Попри масштабність цих перетворень, французький філософ убачає в нових технологіях не «розлюднення», а навпаки – «олюднення» [238, с. 16]. Коли ми сприймаємо цифрову добу виключно як загрозу або лише як можливість, це створює своєрідні шори, що унеможливлюють подальший глибокий і комплексний аналіз – хоча саме такий аналіз сьогодні вкрай необхідний.

Цифрова трансформація – це не лише технологічний процес, а онтологічна й епістемологічна зміна, яка стосується самих форм існування,

пізнання і спілкування. В цьому контексті вона набуває філософського виміру, оскільки трансформує не тільки структури дії, але й структури свідомості, уявлення про суб'єкта, про тілесність, про час і простір. Цифрова трансформація ставить під сумнів класичні уявлення про людину як автономний, раціональний суб'єкт. Замість цього з'являється образ людини як мережевого агента, пов'язаного з іншими акторами через цифрову інфраструктуру, який підлягає алгоритмічному аналізу, відстеженню та впливу.

Саме тому цифрова трансформація викликає потребу в новій антропології, яка здатна врахувати як технічне посередництво суб'єктності, так і зміщення меж між людським і машинним, між природним і штучним [186]. Філософський аналіз цього явища дозволяє не лише діагностувати зміни, які спричинені технологічним поступом, а й виявити ціннісні й смислові орієнтири, необхідні для збереження людяності в цифрову добу.

Аналізуючи джерельну базу, ми вважали важливим усвідомити взаємозв'язок між цифровізацією та ризиком, тим самим характеризуючи «цифрове суспільство ризику». Зокрема, цьому питанню присвячена стаття Лейфа Сундберга «На шляху до суспільства цифрового ризику: огляд» [247]. Вихідним положенням автора стали праці Ульріха Бека, Ентоні Гідденса про суспільство ризику, а також дослідження, присвячені взаємозв'язку технологічного та суспільного розвитку (Жак Еллюль, Ленгдон Віннер). Разом ці дослідницькі напрямки слугують теоретичною основою для аналізу літератури про цифровізацію та ризик. Провівши наративний огляд і тематичний аналіз 34 наукових праць, Л. Сундберг виокремив три узагальнені теми. По-перше, у цифровому суспільстві ризику нематеріальні технології (програмне забезпечення, алгоритми, цифрові сервіси) виступають рішеннями, водночас породжуючи нові ризики. По-друге, зі зростанням кількості завдань, делегованих машинам із непрозорими внутрішніми механізмами, суспільство зазнає процесу дегуманізації. По-третє, науковці

закликають до пошуку нових підходів для управління цими технологіями, висловлюючи занепокоєння щодо їхнього потенційно шкідливого використання [247, с. 151].

Філософсько-етичному осмисленню цифрової трансформації суспільства присвячений науковий доробок Юліана Ніда-Рюмеліна та Наталі Вайденфельд «Цифровий гуманізм: етика для епохи штучного інтелекту» [221]. Зокрема, автори наголошують на потребі критичного цифрового виховання, яке не лише навчає користуватись технологіями, а й розвиває етичне мислення, громадянську відповідальність і здатність до критичного аналізу. Мовиться про цифровий гуманізм, який має потенціал повернути різноманітні дискусії стосовно цифрових трансформацій до гуманістичних основ: людяності, гідності, моральності й свободи.

Утім, поняття «критичне цифрове виховання» потребує уточнення, і ми ставимося до подібних словосполучень з обережністю. Для нас в цьому питанні важливою стала діалектична позиція Володимира Степановича Возняка, який рішуче наголошує на абсурдності як розподілу виховання на «напрями», так і «комплексного» (чи доповнюваного) підходу. «Можливо, є сенс говорити не про “моральне виховання”, а про моральнісність виховання як такого, не про “естетичне виховання”, а про естетичність виховання, не про “трудове виховання”, а про діяльнісний характер усього виховання, не про “релігійне виховання”, а про релігійність виховання як такого тощо. За такого обертання ситуація змінюється радикально» [14, с. 293].

В умовах цифровізації відбувається динамічний розвиток унікального міждисциплінарного культурно-цивілізаційного феномену – цифрової культури. Важливо зазначити, що попри широке використання, поняття «цифрова культура» або «культура епохи цифровізації» досі не має чіткого визначення, хоча вже чверть століття вітчизняні й зарубіжні науковці намагаються його сформулювати. В «Енциклопедії постмодернізму» Чарлза Вінквіста та Віктора Тейлора [43] зустрічаємо визначення дигітальної

культури як культури, що «опосередкована і трансформована електронно-обчислювальними технологіями (компакт-дисковими пристроями запам'ятовування, стільниковими телефонами, універсальними цифровими дисками, кишеньковими комп'ютерними довідниками-записниками), які об'єднують свої результати і подають їх у цифрову обчислювальну машину (комп'ютер)» [43, с. 125]. При цьому автори статті слушно зауважують, що інтерактивність електронно-цифрових засобів комунікації кидає виклик традиційним поняттям автора й читача, а зміна балансу між словами й образами підриває писемну освіченість, вимагаючи розвивати нову, оперту на риторику «дигітальну грамотність» [43, с. 125].

Разом з іншими дослідниками ми акцентуємо увагу на двох основних підходах до розуміння цифрової культури, які оформилися у трансгуманістичній та гуманітарній концепціях. «Трансгуманістична концепція вибудовувалася на основі культури штучного життя, на діджиталізації, які включають комунікації, артефакти та знаки, що відрізняють цифрову культуру та пов'язаний з нею спосіб життя від інших форм життєдіяльності людини. Основою цієї концепції виступає технологічний імператив, а технологізацією є нормативний порядок та його цінність» [36, с. 16]. Справді, трансгуманісти покладають великі надії на радикальні прориви в розробці технологій штучного інтелекту та кіборгізації, що неминуче призводить до неоднозначних соціокультурних і особистісно-екзистенціальних проблем. Тому погодимось з Олександром Ткаченком, «ставлення до трансгуманізму має бути адекватним: принаймні, ми повинні відділяти науково-технічний прогрес від будь-яких форм секуляризованого світу, від антигуманних наслідків впровадження новітніх технологій» [130, с. 223].

Актуальною на сьогодні залишається гуманітарна концепція, яка досліджує трансформації людської ідентичності за умов виникнення нових комунікативних технологій, розглядаючи особливості цифрової культури і

порівнюючи їх з особливостями попередніх етапів її розвитку. Ця концепція також досліджує взаємозв'язок цифрової культури з попередньою культурною традицією, аналізує вікове та професійне різноманіття форм використання соціальних мереж, осмислює зв'язок інтернету з мистецтвом, політикою, наукою та освітою. На думку Ванг Дечонга та Ольги Олексіївни Дольської, центральними питаннями залишаються допустимість і межі діджиталізації людини та культури, а також виявлення позитивних і негативних наслідків впливу цифрових технологій на розвиток цивілізації. [36, с. 16].

Ми звертаємо увагу на неоднозначність феномену цифрової культури. З одного боку, цифрові технології інтенсивно проникають в усі сфери соціального буття, перетворюючись на невід'ємну умову функціонування соціальних інститутів, здійснення соціокультурної комунікації, формування стратегій соціального прогнозування та визначення глобальних перспектив розвитку. З іншого, постає питання: чи є технічний прогрес безумовним благом, якщо його наслідки часто обертаються проти самої людської природи?

У сучасних умовах глобальної цифровізації однією з фундаментальних проблем постає потреба у переосмисленні та конструюванні нової конфігурації соціокультурних моделей і парадигм суспільного буття. Цей процес супроводжується взаємопроникненням аналогової та цифрової культур. Аналогова культура зберігає свій традиційний потенціал і історично сформовані засади, тоді як цифрова культура вже активно утверджує власне місце в загальному культурному просторі. Водночас вона не лише витісняє елементи аналогової культури, а й інтегрується в неї, спираючись на її історичні засади. Не випадково сьогодні можна спостерігати посилення процесів архаїзації в окремих регіонах світу. Наприклад, соціокультурною реакцією на стрімке впровадження цифрових технологій дедалі частіше виступає масове повернення до традиційних цінностей, хоча й адаптованих до цифрового формату. Яскравим прикладом цього є явище постсекуляризації в умовах незавершеного проекту модерності у розвинених країнах. На жаль, цей

процес спрямований не стільки на осмислення глибинної сутності традиції, скільки на активацію її спрощеного, вульгаризованого сприйняття, що у подальшому використовується як інструмент соціального, культурного, політичного та економічного впливу.

Отже, цифрову культуру доцільно інтерпретувати як складне, багатовимірне соціокультурне утворення, що характеризується трансформацією базових параметрів людського буття. Зокрема, мовиться про зміну сприйняття часу, який у цифровому середовищі набуває стислого, фрагментованого характеру; поєднання архаїчних форм комунікації з новітніми цифровими технологіями, що формує унікальні гібридні способи взаємодії. Крім того, цифрова культура впливає на стилі поведінки індивідів, детермінує виникнення нових моделей соціальної взаємодії та інституційних практик повсякденності.

Аналіз джерельної бази підтвердив нашу гіпотезу про відсутність усталеного академічного визначення глобальної цифровізації, що потребує комплексного підходу, який враховує її багатогранну природу та вплив на основні параметри існування людини та функціонування суспільства. У сучасній науковій літературі поняття «глобальна цифровізація» вживається значно рідше, ніж суміжні категорії – «цифровізація», «цифрова культура», «цифрова трансформація» та інші, розглянуті нами в цьому розділі та наближені до розуміння цього феномену.

Ми розуміємо глобальну цифровізацію як всеохопний процес, що долає географічні та культурні межі й трансформує світовий соціокультурний, економічний та політичний простір під впливом новітніх конвергентних технологій. Цей процес створює єдиний інтегрований цифровий простір, у якому змінюються не лише інструменти комунікації та обміну, але й форми мислення, способи пізнання, структура соціальних відносин і уявлення про людину. Він зумовлює нову конфігурацію глобальної взаємозалежності та ставить перед людством антропологічні й етичні виклики.

На наш погляд, запропоноване визначення поєднує технологічний, соціокультурний, антропологічний та етичний виміри поняття, формуючи підґрунтя для філософського аналізу глобальної цифровізації як цілісного феномену, а не суми локальних процесів. Воно також пропонує концептуальну рамку для дослідження її впливу на культуру, освіту та людину.

1.2. Теоретико-філософські підходи до цифрової трансформації освіти

Використання цифрових технологій є ключовою ознакою сучасних освітніх практик. Окреслюючи в узагальненому вигляді основні цивілізаційні тенденції², Василь Григорович Кремень наголошує, що у XXI столітті освіта постала перед низкою історичних викликів. Одним із головних є «необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Також слід віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти» [70, с. 7].

Без сумніву, процес становлення цифрового суспільства створює нові реалії здійснення та забезпечення людської життєдіяльності, у яких освіті як такій належить особлива роль. «З одного боку, сфера освіти відчуває вплив радикального прогресу інформаційних технологій і певним чином їх асимілює; з другого – саме освіта покликана готувати людей, здатних жити у глобалізованому світі, де основним товаром крок за кроком стає інформація» [21, с. 19].

Важко не погодитись з тим, що інформаційно-цифрові технології допомагають забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх – незалежно від мови, місця проживання чи фізичних можливостей. Вони відкривають

² Мовиться про тенденції до глобалізації суспільного розвитку, набуття людством здатності до самознищення, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій.

перспективи для персоналізованого навчання, удосконалення систем оцінювання, зниження адміністративного навантаження та «забезпечують нову якість в управлінні освітніми закладами, формуючи передумови для прийняття обґрунтованих рішень на основі прогностичного аналізу великих масивів даних» [147, с. 65].

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує значну кількість педагогічних, психологічних, соціологічних та економічних публікацій, присвячених цифровізації освіти та впровадженню новітніх технологій. Водночас філософсько-педагогічний дискурс цієї проблематики залишається недостатньо опрацьованим. Поділяємо позицію дослідників, які зазначають, що «незважаючи на підвищений інтерес до освіти, дослідження цього феномену не обтяжують себе філософсько-теоретичними пошуками її основ. Відповідно, мотивами реформування освіти проголошуються зовнішні щодо неї цілі» [85, с. 168].

Попри це, в українській і західній науковій думці існують ґрунтовні філософські роздуми щодо долі людини та трансформацій освіти в умовах сучасного цифрового суспільства. У контексті досліджуваної проблематики особливо значущими стають праці таких українських учених: В. П. Андрущенка [2], В. С. Возняка [14–20, 256], В. Г. Воронкової [23, 24], С. О. Ганаби, О. Є. Гомілко [30, 31], О. В. Горбаня [33], О. В. Добродум [38], О. О. Дольської [36, 41, 42], О. В. Запорожченка [45], В. В. Зінченка [47], О. С. Іванової [49], В. В. Ільїна [52, 71], Н. Б. Капустіної [56], В. Г. Кременя [69, 70, 71, 73, 101], С. Ф. Клепко [59], І. Г. Коляди [61], М. Д. Култаєвої [74, 75], С. В. Куцепал [76, 77, 78], М. В. Ліпіна [83–89, 256], В. В. Ляха [53], В. І. Малімона [93], В. П. Мельника [103], В. В. Морозова [98], І. А. Муратової [99], В. О. Нікітенко [100], В. С. Пазенюка, К. Ю. Райди [112], Л. В. Рижак [113, 235], О. Ю. Рилової [114], М. Ю. Савельєвої [115], П. Ю. Сауха, Н. В. Скотної, Г. В. Тимофєєвої [122], В. Г. Табачковського [121], О. А. Ткаченка [126, 129, 130], Л. А. Усанової [135], Н. В. Хамітова,

В. О. Цикіна [141], Н. М. Черниш [146], В. М. Шаповал [148], Н. В. Шелкової [149], В. І. Штанько [151], О. Д. Яценко [159] та інших.

Серед західних досліджень, що безпосередньо стосуються осмислення цифровізації як антропологічного та освітнього виклику, особливої уваги заслуговують праці: Й. Аагорда [161], Є. Алербі, С. Арнд і С. Вестман [164], К. Альвареса-Абарехо [165], Д. Бакхерста [167], З. Баумана [169], Н. Бурбулеса [174–176], Г. Бієсти [170], К. Кастільйо і М.-К. Кеккі [183], М. Кастельса [180–182], Р. Капурро [179], Р. Лаури і Е. Чепмен [208], Г. Лембке [209], Г. Маркузе [216], Дж. Нейсбіта [220], Н. Іда-Рюмелін [221], М. Петерса [225–228], Н. Селвіна [220], М. Серреса [238], К. Скіннера [120], П. Слотердайка [240–242], К. Тюрке [253], Ш. Теркл [254], Ж. Дю Туа [252], М. Фадлі [187], Л. Флоріді [189, 194], Е. Шмідта і Дж. Коена [150], М. Шпітцера [244], Е. Шмідта і Дж. Коена [150], М. Чайко [184], Б. Хана [196, 197] та інших.

Спробуємо проаналізувати ключові ідеї деяких із зазначених авторів і з'ясувати, як їхні концепції сприяють розумінню тенденцій трансформації освітньо-педагогічного простору в умовах глобальної цифровізації.

Хоча стаття Володимира Степановича Возняка і Миколи Вікторовича Ліпіна «Освіта як розрив між минулим і майбутнім» [256] безпосередньо не присвячена проблемі цифровізації освіти, порушені авторами питання набувають особливої актуальності саме в цьому контексті. Оригінальність їхнього дослідження полягає у виявленні антропологічного виміру освіти та встановленні негативного впливу таких способів організації освітнього процесу, коли він перебуває під диктатом сучасних обставин. Саме цифрові технології сьогодні постають як один із головних таких «диктатів» – вони кардинально змінюють умови, в яких здійснюється освітній процес, не завжди залишаючи простір для реалізації його глибинних антропологічних основ.

Зіставляючи концепції Ганни Арендт та Евальда Ільєнкова, дослідники звертають увагу на те, що криза освіти пов'язана насамперед із втратою її

внутрішнього антропологічного сенсу – коли освіта перестає бути простором народження суб'єкта і перетворюється на підготовку до виконання зовнішніх функцій. У цьому зв'язку особливого значення набуває арендтівська ідея освіти як «пролому між минулим і майбутнім» – простору мислення, що виринається з автоматизму повсякденності і відкриває людину до зустрічі з іншим. Не менш важливою є ільєнківська думка про те, що мислення розвивається лише через включення у спільну діяльність, через здатність дивитися на світ очима іншої людини – очима людського роду [256] .

Саме ці питання – про збереження антропологічного виміру освіти, про можливість справжнього мислення і зустрічі з іншим в умовах цифровізації – і є тими концептуальними точками, навколо яких розгортається філософський дискурс трансформацій освітньо-педагогічного простору в добу глобальної цифровізації.

Отже, сьогодні дедалі більшого значення набувають підходи, які враховують не лише інструментальні зміни, а й глибші антропологічні та онтологічні зрушення. Важливим джерелом для аналізу в цьому напрямку є дослідження Марії Дмитрівни Култаєвої, яка розглядає цифрову реальність як новий тип культури та життєвого світу, що змінює базові уявлення про суб'єкт освіти. Це дозволило нам усунути «сліпі плями у рефлексіях культурних та освітніх інновацій, які торкаються пов'язаних з ними ризиків і патологій» [74, с. 31].

Особливу увагу українська філософія приділяє феномену *Homo digitalis* – символічній постаті сучасної людини, чия ідентичність, пізнання та взаємодія формуються в умовах цифрової комунікації і вже не обмежуються класичними уявленнями про автономного і цілісного суб'єкта. У цьому сенсі цифрова освіта, за її концепцією, є не лише оновленим технологічним середовищем, а середовищем становлення нових форм суб'єктивності [74, с. 68]. Натомість з'являються мережеві, гібридні, іноді фрагментарні форми самоконструювання, які безпосередньо залежать від цифрових медіа. Це, у

свою чергу, позначається на освітньому просторі, який постає як відкритий, динамічний, розподілений і все більше взаємопов'язаний із віртуальною реальністю.

М. Култаєва підкреслює, що цифрові технології «викликають не лише зміну форм навчання, а й трансформацію самої логіки освітньої взаємодії» [74, с. 17]. На один із аспектів такої трансформації звертає увагу Марина Савельєва, обґрунтовуючи істотний зв'язок інформації та послуги, наголошує, що на «сучасному етапі існування суспільства спостерігається перехід від знаннєвого до інформативного способу здійснення суспільних відносин та людського розвитку, внаслідок чого освіта припиняє бути цінністю і стрімко трансформується на послугу» [115, с. 134]. Важко не погодитись з Майклом Петерсом, який стверджує, що освіта сьогодні – це гігантське підприємство, що збільшує центр економіки знань, де якісні зміни в освітньому середовищі обумовлені як економічними теоріями про важливість технологій, так і технологічними інноваціями [227, с. 112].

Особливо критично М. Култаєва оцінює зведення цифрової освіти до технічного вдосконалення процесів засвоєння знань. Така редукція, на її думку, ігнорує екзистенційні та ціннісні виміри навчання, які є визначальними для гуманітарного розвитку особистості. Беззаперечно цифрова освіта має залишатися простором смислотворення, критичного осмислення і формування етичної відповідальності, а не перетворюватися на алгоритмічний процес трансляції інформації. «Йдеться не лише про інструменти, а про зміну горизонту людського існування» [74, с. 18].

Ніколас К. Бурбулес ставить фундаментальне питання – чому філософи не можуть ігнорувати виклики та трансформації, пов'язані з технологіями. Критично аналізуючи традиційне дистанціювання філософії освіти від технічних інновацій, американський дослідник підкреслює, що технологія – це не лише інструмент, а й носій культурних, соціальних та педагогічних змін. На його думку, технології в освіті є філософським питанням, адже вони

впливають на базові концепти: знання, навчання, взаємодію, авторитет викладача та автономію учня. У своїх працях Н. Бурбулес разом з іншими дослідниками закликає філософів освіти брати участь у критичному осмисленні цифрових практик, етичних дилем та трансформацій освітнього досвіду в цифрову епоху [174, 175, 176].

На цьому наполягають Олександр Горбань і Світлана Вінтонів-Бахарєва, стверджуючи, що «сьогодні темпи розвитку технологій і їх впровадження в освітній процес є настільки стрімкими, що це має стати приводом для відповідних філософських розмислів» [33, с. 106]. Зокрема, українські дослідники звертають нашу увагу на те, що процеси цифровізації вищої освіти є невідворотними, далеко не всі виклики цифрової епохи вирішуються забезпеченням технологічної підтримки, створенням нових інструментів або ж підвищенням рівня цифрової компетентності викладачів. Важливо усвідомлювати, що технологічні рішення в системі вищої освіти неможливо розглядати осторонь від гуманістичних цінностей та формування цілісної особистості. Дослідники актуалізують роль і цінності сучасного педагога, «який і сам має стати провідником не лише до світу філософських сенсів, але й продемонструвати повне розуміння роботи цифрових алгоритмів та тих ризиків і переваг, які вони принесли з собою» [33, с. 110–111].

Одним із прикладів міждисциплінарного філософського дослідження можна вважати монографію «Перетворення буття людини і соціуму в контексті сучасного цивілізаційного розвитку», в якій по-новому врахований взаємозв'язок між природничо-науковим і гуманітарним знанням [103]. На наш погляд, позитивним моментом наукового видання є вибір методології, в основі якої – переконання, що модель соціального світу не є сталою і наперед визначеною, а характеризується відкритістю та поліваріантністю. Це дозволило авторському колективу комплексно розглянути актуальні проблеми сучасності, серед яких: перспективи людини за умов інформаційної цивілізації; причини та наслідки віртуалізації сучасного соціуму; тенденції

сучасної освіти та ролі в ній гуманітарного чинника; глибинні трансформації сучасної мисленнєвої парадигми в якості шляху до подолання проблем глобального світу.

Продуктивною виглядає сформульована в монографії проблема щодо «суспільства знань». Автори наголошують, що таке суспільство «виникає і досягає успіху на тлі кризи знання, яке елімінується і витісняється досвідом мінливих символічних практик, основу яких складає створення символічних кодів та оперування ними. Ця релятивізація знання поглиблює тенденції прагматизму, як в царині освіти, так і в царині пізнання й вимагає змін у концепції постнекласичної освіти» [103, с. 287].

У сучасному західному філософському аналізі освітнього простору в умовах цифрової трансформації чітко окреслюється критична парадигма осмислення ролі технологій у формуванні особистості. Так, Рональд Лаура і Емі Чепмен [208] звертають увагу на небезпеку надмірної залежності освітнього процесу від цифрових технологій, що веде до втрати глибини мислення, зниження рівня внутрішньої зосередженості та ерозії духовного виміру навчання. Дослідники підкреслюють, що «надмірне підключення» не є нейтральним станом – воно трансформує не лише методику, але й саму онтологію освіти як простору діалогу, тиші, самопізнання. Технологічно перенасичене середовище заважає становленню цілісної особистості, позбавляючи учня можливості вкорінитися у досвід тиші, споглядання та духовного самозаглиблення. Таким чином, освітній простір зазнає не лише структурної, але й екзистенційної деформації [208].

Тенденції кардинальних змін освітнього простору перебувають у центрі уваги одного з найпослідовніших критиків цифрової трансформації освіти – Крістофа Тюркке [253]. На думку німецького філософа, цифровізація шкільного простору супроводжується не стільки оновленням змісту освіти, скільки деградацією глибинної здатності до мислення, яка поступається місцем поверхневим інформаційним навичкам. У новій «цифровій педагогіці»

– як зазначає Тюркке – спостерігається зсув від класичного розуміння компетентності як здатності до цілісного судження до функціонального і утилітарного формату: «вміти щось робити» в межах заданого цифрового сценарію. Замість автономного мислення учень засвоює «модулі поведінки», часто сконструйовані алгоритмічною логікою платформ [253]. Такий процес, на переконання філософа, не лише обмежує інтелектуальний горизонт, а й формує нову форму підпорядкування – «цифрову васальність», у якій користувач втрачає здатність до самостійного судження й дедалі більше залежить від інформаційної екосистеми глобальних корпорацій.

На цьому акцентує увагу й Манфред Шпітцер, викриваючи ідеологічну сторону цифровізації. Мовиться про те, як технологічні корпорації просувають цифрові інструменти в школи під виглядом модернізації. Використовуючи медичний термін «деменція», М. Шпітцер запитує: чи не втрачає людина свою людську суть, віддаючи мислення «в оренду» машині? [244]. Не випадково свою книгу «Цифрова деменція. Як ми і наші діти втрачаємо розум» [244] він присвятив своїм дітям. Вибачте за розлогу цитату із вступу до неї. Автор пише: «Залишити дітям світ, який є цінним, гідним збереження і настільки придатним для життя, що – попри ... численні виклики сучасності – в ньому хочеться народжувати дітей, є для мене високою метою. Я вважаю своїм обов'язком працювати задля такого світу: підтримувати спільноту, майбутнє, свободу, турботу про людей та їхні реальні проблеми, сприяти самостійному мисленню освічених і критично налаштованих громадян» [244, с. 8]. Постараємось і ми – представники світу дорослих – утримувати цю важливу на сьогодні ідею.

Але повернемося до положень К. Тюркке. Особливо критикує він так звану «нову культуру навчання», в якій традиційні інститути (зокрема школа) адаптуються до цифрового середовища шляхом спрощення, ігрофікації та фрагментації змісту. За Тюркке, це призводить до ерозії самого сенсу освіти як процесу становлення автономної особистості, здатної до осмислення,

інтерпретації та етичного самовизначення [253]. Таким чином, філософський аналіз освітнього простору в умовах цифрових змін, запропонований Тюркке, порушує важливе питання необхідності переосмислення ролі освіти в епоху інформаційної надлишковості. Ми вважаємо, що його критика не є запереченням цифрових інструментів як таких, але радше – закликом до збереження гуманістичного вектору освіти в умовах дедалі глибшої алгоритмізації мислення.

Концептуальні роздуми про освіту в умовах цифровізації; вплив цифрових медіа на процеси навчання, виховання й розвиток особистості; осмислення медіакомпетентності як ключової здатності сучасної людини в центрі уваги авторів збірника «Чи серфував би Кант? Знання та освіта в епоху Інтернету» [198]. Метафоричне питання, що міститься в назві, використовується у німецькому освітньому дискурсі як символічний прийом, що поєднує образ мислителя XVIII ст. – уособлення критичного розуму та моральної автономії – з викликами цифрової доби. Дієслово серфувати у сучасному значенні означає пошук і перегляд інформації в інтернеті, а в цьому контексті – спосіб буття у глобальних інформаційних потоках. Ідея полягає не в буквальному припущенні, що І. Кант користувався б цифровими технологіями, а у риторичному підкресленні потреби поєднувати нові технічні можливості з критичним мисленням. У такому ракурсі «Кант, що серфує» постає як метафора освітнього ідеалу: сучасна людина повинна вміти відрізняти суттєве від другорядного, уникати поверхневого інформаційного споживання, формувати власну позицію в умовах глобальної цифровізації [198].

Плідною видається інтерпретація сучасних освітніх трансформацій крізь призму ідей П. Слотердайка – німецького філософа, який розглядає людину як істоту, що формується у процесі самодисциплінування, вправ, повторення та взаємодії зі штучними середовищами. Його поняття антропотехніки, а також аналіз техно-медіаційних сфер буття дозволяють подолати

редукціоністські підходи до цифровізації освіти як суто інструментального явища. На думку П. Слотердайка, в XXI столітті відбувається переорієнтація освітнього простору на технократичні й біополітичні цілі – людина дедалі більше розглядається не як моральний суб'єкт, а як ресурс, який підлягає програмуванню, оптимізації та адаптації [240]. Освіта в цифрову добу ризикує втратити функцію формування особистості й стати вектором техно-соціального управління. Важливо зазначити, що цифрова освіта, в інтерпретації Слотердайка – це не лише зміна форм навчання, а глибинна трансформація людського існування як такого [240].

У процесі філософського осмислення трансформацій освітнього простору, зумовлених цифровими технологіями, особливої значущості набуває звернення до концепцій, які виходять за межі технократичного підходу й акцентують увагу на гуманістичних та екзистенційних вимірах сучасності.

Важливою у цьому контексті є праця Джона Нейсбітта, Надін Нейсбітт та Дугласа Філіпса, у якій здійснено спробу схарактеризувати цифрову трансформацію крізь призму пошуків сенсу, духовної рівноваги та гуманної відповідальності за технологічні новації [220]. Автори обґрунтовують необхідність збереження балансу між технічним поступом і потребами людської природи. «Щоразу, коли в суспільстві впроваджується нова технологія, має бути врівноважуюча людська реакція – тобто високий рівень дотику... Ми повинні навчитися балансувати між матеріальними дивами технологій та духовними вимогами нашої людської природи» [220, с. 42]. Цей підхід дає змогу розглядати освітній простір як середовище не лише засвоєння знань, але й формування сенсів, ціннісних орієнтацій та особистісної відповідальності.

Аргументуючи ідею про взаємозалежність рівня технологічного розвитку та потреби людської присутності в ньому, Д. Нейсбітт, Н. Нейсбітт та Д. Філіпс роблять висновок: «Чим більше високих технологій навколо нас,

тим більша потреба в людському дотику» [220, с. 89]. Відтак, підвищення рівня цифровізації призводить до необхідності посилення гуманістичного виміру освіти, орієнтованого на духовний розвиток особистості, етичну чутливість та рефлексивну автономію суб'єкта. Як зазначають ці автори, найцікавіші прориви в ХХІ ст. відбудуться не за допомогою технологій, а через розширення уявлень про те, що означає бути людиною [220, с. 156]. Розглянута концепція може слугувати теоретико-філософською основою для критичного аналізу освітнього простору в умовах цифрових трансформацій. Вона сприяє осмисленню цифровізації як не лише технічного явища, але й складного гуманітарного виклику, що потребує філософської рефлексії та етичної відповідальності.

Мухаммад Фадлі пропонує інтерпретувати цифрові інструменти не як нейтральні технічні засоби, а як середовище, що формує нові етичні, онтологічні та епістемологічні умови освітнього процесу. Він наголошує, що філософія цифрової педагогіки повинна включати компонент критичної свідомості щодо технологій – усвідомлення не лише їх можливостей, але й потенційних ризиків і соціокультурних наслідків їхнього використання [187]. Таким чином, цифрові зміни в освіті постають не лише як виклик, а й як можливість для формування нового типу педагогіки – такої, що ґрунтується на діалозі, розумінні, інтерпретації та моральній свідомості. Цей підхід можна зіставити з ширшими концепціями гуманістичної філософії освіти, зокрема з ідеями Пауло Фрейре про критичну педагогіку. Подібно до бразильського вченого, М. Фадлі підкреслює необхідність звільнення освіти від технократичного редукціонізму та утвердження педагогіки як культурного, морального й філософського орієнтира в умовах цифрового суспільства. Індонезійський дослідник у галузі філософії освіти обґрунтовує застосування герменевтичного підходу для аналізу освітнього простору як інтерпретативної системи [187]. У ній педагог і учень взаємодіють у межах змістових, ціннісних і комунікативних горизонтів. Герменевтика в цьому контексті дозволяє

розглядати цифрове середовище як простір смислотворення, а не просто як функціональний інструмент навчання.

У філософській рефлексії перетворень, які відбуваються в освітньому просторі під впливом цифрових технологій, особливе значення має феноменологічна перспектива, що дозволяє виявити трансформації втіленого досвіду навчання. У цьому контексті важливою є стаття Жан Дю Туа і Анне Верхуф, в якій цифровізація освіти розглядається не як нейтральне вдосконалення педагогічних засобів, а як глибинна зміна способу буття у світі освіти [252]. Змінюється характер присутності – від фізично спільної до медіатизованої; переосмислюється дистанція між викладачем і студентом; модифікується відчуття часу, уваги та залученості. У цьому сенсі технологія стає не допоміжним засобом, а складовою онтологічної структури освітнього буття.

Такий підхід дозволяє уникнути як технооптимістичних, так і техноскептичних крайнощів, пропонуючи натомість дослідження того, як саме цифрові медіа переплітаються з людською тілесністю, інтенційністю та міжсуб'єктивністю у сучасному університетському середовищі.

Одним із концептуально нових підходів до осмислення трансформації освітнього простору в епоху цифровізації є аналіз, запропонований Майклом Петерсом і Петром Яндричем [228]. Автори вводять у науковий обіг поняття «цифрового розуму» (digital reason), що позначає епістемологічну парадигму, в якій освітній процес дедалі більше регулюється логікою алгоритмів, машинного навчання, великих даних та мережових структур. Замість «моральної паніки» щодо «цифрової деградації», дослідники пропонують філософську перспективу, що дозволяє мислити цифровізацію освіти як якісно інший тип раціональності.

Освіта в умовах цифрового розуму постає не просто як об'єкт впливу ІТ, а як вузол перетину глобальних епістем, інфраструктурної влади й колективного інтелекту, що формується в динамічному цифровому

середовищі. Ця концепція поєднує філософію освіти з цифровою гуманітаристикою, постструктуралізмом та теоріями знання, відкриваючи нові горизонти для критичної педагогіки. М. Петерс і П. Яндріч пропонують не повернення до доцифрової автентичності, а конструктивне переосмислення ролі освіти в цифрову добу, де головною цінністю стає не передача інформації, а здатність до рефлексивного, етично орієнтованого та міждисциплінарного мислення [228].

Важливим на сьогодні залишається питання про місце діалогу в цифровій освіті. Необхідно розуміти його різні історичні форми та визначити, яка модель є дієвою як основа для навчання в епоху цифрових медіа. Слушною видається позиція дослідників, які переконані, що хоча новітні технології можуть покращити навчання різними способами, водночас вони засадничо спотворюють діалогічний характер викладання та навчання. Людяність у стосунках між вчителем та учнем є цінною, оскільки вона втілює любов до знань, які знаходять вираження в особі іншої людини. Особливо це актуально, коли мовиться про онлайн-навчання.

Постає ключове питання: що саме ми сприймаємо у цифровій комунікації – обличчя Іншого чи дещо інше? Як таке сприйняття формує Іншого для «мене»? Чи можливе в онлайн-взаємодії входження в етичний вимір досвіду? Спираючись на концепт «*le visage*» Еммануїла Левінаса як зустрічі з Іншим, Катя Кастільо, Мінна-Кертту Кеккі вводять поняття інтерфейсу як форми присутності Іншого, що не пов'язана безпосередньо з його тілесністю [183]. Вони стверджують, що в цифровому освітньому середовищі саме інтерфейс стає точкою входу до етичної педагогіки, через яку може відбутися значуща зустріч з Іншим. При цьому авторки не надають перевагу онлайн-навчанню порівняно з іншими форматами, а радше прагнуть прояснити межі й потенціал цифрової освіти як етичного простору [183].

Цікавою є спроба поєднати ідеї Мішеля Фуко з осмисленням освіти в цифрову епоху. Так, Еспер Аагаард обґрунтовує, що концепція

дисциплінарної влади ставить під сумнів традиційний ідеал автономії як визначальну мету освіти. На думку данського дослідника, так само, як ми не можемо уникнути відносин влади, ми не можемо залишатися поза впливом технологій. Відтак прагнення вибудувати чіткі бар'єри між людиною та новітніми технологіями є у кращому разі ілюзорним [161, с. 41]. Водночас це не означає заперечення свободи. Подібно до того, як влада не усуває її можливості, вона полягає не у відсутності зовнішніх впливів, а в практиках їх критичного опанування. У цьому контексті сучасну освіту, на думку Є. Аагаарда, можна охарактеризувати як те, що Стівен Доррестейн називає піклуванням про наше гібридне «я», яке формується у взаємодії з технологіями. «Така турбота передбачає розвиток критичних умінь, зокрема контролю уваги. Ці навички не протистоять цифровим технологіям, а перебувають із ними у взаємозв'язку та мають формуватися в процесі цілеспрямованого навчання» [161, с. 41].

Серед багатьох досліджень західних науковців, які нам вдалося опрацювати, зацікавив доробок Єви Алербі, Соні Арнд, Сюзани Вестман «Філософське переосмислення освітніх місць та політики: через метафору шафи» [164]. У цій статті пропонується філософський погляд на освітні простори (educational places) та стратегії освітньої політики через метафору «шафи» (wardrobe), яку ми спробували використати як методологічний інструмент (heuristic device) – засіб філософського інтерпретативного аналізу освітнього простору в умовах цифрових змін. Ця метафора дозволяє поставити запитання не тільки «що є?», але й «що повинно бути?».

Авторки використали художній образ, який присутній у книзі Клайва Льюїса «Лев, чаклунка та шафа» [211]. Звичайна на вигляд шафа виявляється порталом у Нарнію – інший світ з власними законами, культурою і викликами. Герої потрапляють туди, коли мають сміливість відкрити дверцята і зробити крок всередину. В інтерпретації Є. Алербі, С. Арнд, С. Вестман шафа – вхід у новий освітній простір: фізичний, символічний чи навіть цифровий; поріг –

момент переходу, коли учасник освіти залишає звичне середовище й входить в нову реальність знань, взаємодій і можливостей; Нарнія – багатовимірний освітній простір, під яким авторки розуміють не лише фізичні приміщення (класи, лабораторії, бібліотеки, кампуси тощо), а й будь-які середовища, в яких відбувається навчання, зокрема віртуальні платформи, дистанційні курси, неформальні чи публічні місця, домашнє середовище. Це простори, наповнені досвідом і смислами, що формуються у взаємодії учасників освіти; подорож і відкриття – процес пізнання, який змінює людину: як вчителя, так і учня.

Дослідження Є. Алербі, С. Арнд, С. Вестман [164] ґрунтується на філософії життєвого світу Моріса Мерло-Понті (освітній простір — це спосіб буття в ньому), на постструктуралістському підході Юлії Крістєвої (освітній простір – це простір символічних переходів, де руйнуються та переосмислюються звичні ідентичності). Також «шафа» – це своєрідна дельозівська «лінія втечі» (*ligne de fuite*) з повсякденності, яка дозволяє вирватися з усталених структур і потрапити в простір, де можливе інше мислення та інші дії.

Завершуючи короткий аналіз статті «Філософське переосмислення освітніх місць та політики: через метафору шафи» [164], виокремимо ідеї, що є ключовими для нашої дисертації:

- простір як процес переходу (*threshold / portal*). Авторки підкреслюють, що простір може функціонувати як поріг – між «до» і «після», між звичними практиками й новими формами взаємодії. У контексті цифровізації це означає, що входження в цифрове освітнє середовище є не просто технічним перемиканням, а феноменом, що трансформує спосіб присутності, сприйняття й діяльності суб'єктів освіти;
- гетерогенність і множинність простору. Використовуючи згадані вище підходи, авторки показують, що простір складається з множини взаємодіючих елементів – людських і технологічних агентів, інструментів, кодів, архітектурних рішень. У цифровому середовищі ця

множинність посилюється: платформи, інтерфейси, алгоритми й соціальні практики утворюють складні асамбляжі («assemblages»), що по-новому структурують освітнє середовище;

- перехід як етично-педагогічний виклик. Прагнення «пройти через шафу» вимагає від суб'єктів освіти певної відкритості, здатності ризикувати, вміння орієнтуватися в неоднозначності.

Зі зростанням обсягу доступної цифрової інформації та збільшенням часу, який люди витрачають на читання електронних медіа, цифрове середовище почало впливати на читацьку поведінку людей. На думку Ольги Гомілко, поширення цифрових технологій і соціальних мереж розхитує антропологічні основи культури, що склалася навколо друкованого слова. Глобальна мережева взаємозалежність витісняє лінійну логіку книжкової цивілізації, породжуючи новий тип сприйняття – чуттєво-тактильний, властивий електронній епосі. На зміну «людині Гутенберга» з її фрагментарною візуальною свідомістю приходить архаїчна синестезія, де всі органи чуттів діють у взаємодії. Однак дослідниця застерігає: ці зміни несуть у собі загрозу послаблення здобутків цивілізації і повернення до варварства [31, с. 11]. Роль освіти у цьому процесі, на переконання української філософині, полягає в тому, щоб фільтрувати антропологічний вплив на людину – і з боку локальної культури, і з боку новітніх технологій.

Суттєвим для нашого дослідження є висновок О. Гомілко, що «виклики сучасної глобальної епохи посилюють необхідність реантропологізації вищої освіти. Здійснення цього процесу визначено практичним поворотом останньої та зорієнтовано на використання освітніх антропотехнік» [31, с. 12]. Зазначимо, що попри актуальність, саме поняття «реантропологізація» не широко вживане як окремий загальноприйнятий термін. Водночас ідеї, близькі до нього, знаходять відображення у світовій гуманітаристиці через концепції антропологізації освіти та людиноцентричного підходу до навчання. Поширеною є думка, що антропологізація цифрової освіти передбачає

конкуренцію вчителя-людини зі штучним інтелектом, у якій інформація та знання стають важливими інструментами творчості. При цьому ми категорично виступаємо проти спроб ототожнення ІІ з поняттями «суб'єкт» і «суб'єктність».

Також потрібно обережно ставитися до слова «антропотехніка» у його механістичному значенні, адже зовсім інше мала на увазі О. Гомілко. Під різними видами «антропотехніки» та етичним релятивізмом можуть ховатися спроби конструювання людини. Мовиться про постмодерніське відношення до людини, яке зводить особисту унікальність учня до конструкції з певними функціями та елементами – системи компетентностей. Але повернемося до питання, поставлене О. Гомілко: Якою повинна бути ця реантропологізація вищої освіти? [31]. Очевидно, відповідь передбачає уточнення питання про фундаментальне, головне в людині. Постмодернізм розглядає людину у її випадковій фактичності. У класичному гуманізмі існує великий ризик підміни реально живої людини абстрактною ідеалізацією. Крім того, слід визнати, що якщо у кожної людини є своя індивідуальна природа (наприклад, у формі задуму Бога), то, роблячи акцент лише на загальнолюдському, знову втрачається головне. На наш погляд, реантропологізація вищої освіти передбачає пошуки міри універсального, загальнолюдського та індивідуально-особистісного.

На жаль, філософсько-педагогічний дискурс трансформацій освіти та людини в контексті глобальної цифровізації залишається недостатньо представленим в дисертаційних дослідженнях. Серед наявних виокремимо праці:

- Миколи Ліпіна «Освіта і влада в соціально-культурних викликах інформаційного світу» [84] (соціально-філософський аналіз освіти та влади як двох способів конституювання людини та суспільства, виявлення сутності, функціональної ролі, особливостей їх прояву та

співвідношення в контексті фундаментальних соціально-культурних викликів інформаційного світу);

- Ольги Подолякіної «Мовний вимір філософсько-освітнього дискурсу: тенденції розгортання у сучасних соціокультурних контекстах» [109] (концептуалізація мовних репрезентацій постмодерної філософії освіти як рефлексивних практик множинних постмодерних суспільних трансформацій, зокрема глобальної цифровізації);
- Ольги Рилової «Масовізація вищої освіти: соціально-філософський аспект» [114] (окреслення філософського змісту феномену масовізації вищої освіти з позиції соціальної філософії);
- Тетяни Черниш «Інформаційно-комунікаційний потенціал гуманітарної освіти в умовах глобалізації» [146] (концептуалізація впливу інформаційно-комунікаційного потенціалу гуманітарної освіти в умовах глобалізації, розкриття сутності віртуалізації як нової форми світоглядної культури та взаємодії у мережевому просторі);
- Володимира Морозова «Філософія педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти» [98] (визначення та обґрунтування філософії педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти на початку XXI століття в контексті глобалізаційно-інформаційної трансформації освіти).

Ми не могли оминати докторську дисертацію Ольги Дольської «Трансформації раціональності в полі освіти» [41]. Виокремлені та схарактеризовані типи раціональності в полі освіти, її парадигми, педагогічні практики та різні культурні техніки, що перебувають під впливом педагогічної раціональності, допомогли поглибити філософсько-освітній дискурс глобальної цифровізації. Представлена ж концепція динамічної нелінійної трансформації раціональності в освіті як теоретико-конститутивного базису філософії освіти може сприяти адекватному розгляду тенденцій розвитку сучасних освітніх стратегій.

Завершуючи, зазначимо, що під час аналізу джерельної бази перед нами постала низка запитань, на які ми спробуємо відповісти у наступних розділах. Зокрема:

- Яким чином цифровізація вже вплинула або впливатиме на традиційні місії освіти?
- Яких саме змін і викликів вони зазнають? Чи змінює цифровізація саму сутність і призначення освіти, її внутрішню структуру? Наскільки глибоко цифрові технології інтегровані в освітній процес?
- Чи змінить цифровізація способи самоідентифікації навчальних закладів, їхні цілі та функції, чи, можливо, призведе до появи нових організаційних форм – консорціумів або цифрових платформ, які замінять традиційні установи?
- Якими будуть наслідки таких змін для суб'єктів освітньо-педагогічного процесу?

1.3. Методологічні основи та принципи дослідження

Методологічну основу дослідження створює сукупність взаємопов'язаних підходів, вибір яких зумовлений характером предмета, призначення та конкретних дослідницьких завдань.

Філософсько-антропологічний. Зміст цього методу полягає у виявленні сфери власне людського у будь-якій проблемі. Стосовно нашого дослідження це завдання зводиться до пошуку відповіді на запитання про те, як процес глобальної цифровізації трансформує особистість онтологічно. Які нові екзистенційні виклики очікують її? Які небезпеки чатують на особистість у процесі сучасних цифрових трансформацій? Яким чином нова парадигма цифрової освіти здатна змінити людину? Чи можливо, щоб новітні технології не перетворювалися на засіб змертвіння творчих потенцій людини?

У сучасному філософсько-педагогічному осмисленні цифрових змін філософська антропологія дає змогу розглядати людину не просто як об'єкт

впливу технологічних процесів, а як активного творця смислів і учасника цих трансформацій. Цифровізація освіти стосується не лише інструментів та технічних засобів, а насамперед переосмислення людської присутності в освітньому середовищі, її тілесно-ментального виміру, свободи мислення та взаємодії з інформаційним простором.

Методологія філософської антропології, що виникла як відповідь на кризу раціоналістичних і механістичних уявлень про людину, дає змогу вивчати людське буття в умовах цифрової реальності з урахуванням культурних, екзистенційних і соціальних вимірів. Такий підхід стає особливо цінним в епоху, коли класичні межі між фізичним і віртуальним, суб'єктивним і машинним дедалі більше розмиваються, а технології формують нові режими присутності, навчання й комунікації.

Заради об'єктивності погодимось з Валерієм Загороднюком [44], який звертає нашу увагу на антиперсоналістську тенденцію в сучасній філософії. Представники цього напрямку вважають, що «гіпертрофія антропологічної теми, завищений інтерес до людини є джерелом теоретичних збочень. Нині, на думку постструктуралістів, стає все більш зрозумілим, що сама людина не заслуговує на особливу довіру і пошанування, адже в ній укорінені вади і дефекти її власної природи» [44, с. 119]. Отже, людину або зовсім виносять за межі філософського аналізу, або тлумачать як щось похідне, залежне від різноманітних практик та ідеологій.

Справді, можна прийняти найбільш радикальну ідею про «смерть суб'єкта», але в тому сенсі, що людина, у її традиційному розумінні, «розпадається» на безліч соціальних ролей та личин, коли новітні технології допомагають їй здійснювати кардинальні зміни. «Надскладним завданням є конкретизація людини, яка в мозаїці своєї “плюральності”, ірраціональності, невизначеності, багатоманітності антропологічних версій, ознак і предикатів піднімається у самопізнанні від моносутності до полісутності і тому “вислизає” від пізнання» [67, с. 119].

Це, своєю чергою, спонукає до нових пошуків філософсько-антропологічного осмислення людини. Наприклад, О. Ткаченко [130] виокремлює такі конструктивні альтернативи деяким попереднім антропологічним концепціям і способи розуміння викликів сучасності: поняття і методи синергійної антропології, концепт «полісутнісної людини», запропонований Віталієм Георгійовичем Табачковським, тоталогічний підхід як метаантропологія, концепт людської універсальності (*homo universalis*) та ін. Важливою методологічною проблемою є концептуалізація людини техногенної цивілізації (технічної, віртуальної, цифрової, інформаційної, кіборга). «Одним із важливих теоретичних проявів сучасного зростаючого інтересу до проблеми людини є формування філософії техніки та технологій, спроба розгляду останніх через призму антропологічних характеристик людини та ключових параметрів людського існування» [130, с. 66].

Продуктивним для дисертаційної роботи стало послідовно проведене та методологічно вивірене зближення філософії техніки з філософською антропологією. Як зазначає Ірина Муратова, аналіз технології поза її антропологічною та соціокультурною сутністю гальмує розробку всезагального наукового поняття технології [99]. У сучасній літературі можна виокремити такі взаємопов'язані аспекти філософсько-антропологічного осмислення техніки та технологій: антропні виміри технологій; техніка як різновид людської діяльності; технологія як одна з комунікативних стратегій у культурі; технологія як засіб творчості і становлення буття людини; гуманність технології та технологічна людяність.

Таким чином, антропологічна перспектива дозволяє виявити внутрішні суперечності цифровізації – між розвитком технологій і збереженням людяності, між оптимізацією навчальних процесів і потребою в глибинному осмисленні знання; відкриває простір для критичної рефлексії щодо цінностей, які стоять за технологічними змінами. Такий підхід уможливлює переосмислення самої природи освіти – не як процесу засвоєння даних, а як

шлях саморозвитку, взаєморозуміння та діалогічного становлення суб'єкта в умовах швидкоплинного технологічно-соціального середовища.

Крім того, використання філософсько-антропологічного аналізу допомогло виокремити низку ризиків, пов'язаних із процесом цифровізації в освітньому середовищі. Серед них – загроза формування особистості з редукованою, «одновимірною» свідомістю, зумовленої звуженням когнітивного горизонту; руйнування світоглядної цілісності особистості під впливом фрагментарного та швидкоплинного цифрового контенту. Особливе занепокоєння викликає ймовірність трансформації ролі педагога, що зводиться до функцій технічного посередника, а в деяких випадках – до повної заміни його цифровими пристроями та програмним забезпеченням на основі штучного інтелекту. Не менш суттєвим є ризик домінування «технократів-розробників» над змістовним наповненням освіти, що може спричинити відчуження гуманітарного ядра освітнього процесу. Нарешті, важливо усвідомлювати потенційний негативний вплив цифрових технологій на фізичне та психічне здоров'я учасників освітнього процесу.

Діалектичний. У дисертаційному дослідженні ми спираємось на методологію теорії діалектики, яка постає логічною формою і всезагальним способом рефлексивного теоретичного мислення, що має своїм предметом суперечності його мислимого змісту. Діалектика продуктивна при розгляді освітньої діяльності, особливо, коли ми вдивляємося в тенденції сучасної освіти за умов її цифровізації. Саме з позицій діалектики, взятої ідеологічно неупереджено, у її автентичному змістові, можна піддати критичній аналітиці сучасні філософсько-освітні розбудови й орієнтувати думку на істотні, істинні способи і форми теоретичного осмислення освітнього процесу.

Як зазначає В. Возняк [19], така позиція вкрай необхідна сьогодні, коли системний вплив цифрових технологій на людину, «звуження» людини до елементу технологічної системи дозволяє їй залишатися істотою розумною, але позбавляє свободи бути моральною, бачити Людину в собі та інших. «Необхідно

постійно боротись за цілісність та повноту людини, що співпадає із завданням зняття відчуження. Діалектика іманентно вимагає «перебування-на-шляху, знаходження себе в дорозі, у “силових лініях” цього всезагального розвитку. Лише в цій ситуації перебування-на-шляху з нами і відбувається щось суттєве – самозміна, саморозвиток» [19, с. 12]. Важливо вчитися ставати людиною і залишатися нею в будь-яких умовах емпіричного існування.

Ми підтримуємо українського філософа в тому, що теорія діалектики є основою філософсько-педагогічного дискурсу як аналітики сутнісних вимірів освітнього процесу крізь призму критичної рефлексії стосовно перекручених форм його реалізації за умов експансії новітніх технологій [20].

Феноменологічна перспектива дозволяє зрозуміти людський досвід як втілений, ситуативний і спрямований на світ. Саме тому цифрові технології, проникаючи в освітнє середовище, змінюють не лише доступ до знань, а й структуру переживання навчального процесу, форми залученості, просторово-часове відчуття присутності. Зокрема, втілене розуміння технологій, сформоване на основі феноменології тілесності Моріса Мерло-Понті, а також розкриття її потенціалу для трансформації вищої освіти через робоче поняття «втіленого екрана» веде до усвідомлення студента як втіленої та соціально вкоріненої особистості. У такому баченні освіта постає не як передача інформації, а як подія зустрічі, в якій студент не просто отримує знання, а формує себе як суб'єкта у тілесному та комунікативному вимірі. Віртуалізація цього процесу, хоч і відкриває нові можливості, може призвести до редукції досвіду – втрати тієї глибини взаємодії, яка є основою для особистісного та духовного становлення. Феноменологічний аналіз уможливорює критичне осмислення того, якою мірою цифрова трансформація підтримує чи нівелює цілісність освіти як екзистенційного простору формування людини. Варто також побачити, що цифрова освіта – це не лише сукупність онлайн-курсів і платформ, а глибинна зміна способу присутності суб'єктів: їхньої здатності до співпереживання, інтенційної спрямованості на Іншого, спроможності

творити міжсуб'єктивний простір. У цьому контексті головним є питання: чи здатна цифрова освіта зберігати та відтворювати цю онтологічну подію зустрічі?

Герменевтична методологія є невід'ємною складовою філософсько-педагогічного дослідження, особливо в контексті осмислення антропологічних і ціннісних вимірів цифровізації освіти. Вона уможлиблює не просто опис змін, а тлумачення їхнього глибинного смислу з урахуванням культурного, історичного, мовного та інтерсуб'єктивного контексту. Герменевтичний підхід допомагає виявити, як змінюється досвід учителя й учня у віртуалізованому освітньому просторі, в якому живий діалог часто замінюється цифровими інтерфейсами, а міжособистісне розуміння – алгоритмічною взаємодією. Такий аналіз неможливо здійснити без урахування смислових передумов, які лежать в основі освітньої практики, та тих змін, які вносить у неї цифрова культура.

Крім того, герменевтика відкриває простір для критичної рефлексії над мовою освіти: поняття «знання», «навчання», «суб'єкт», «розвиток», «взаємодія» набувають нових інтерпретацій у цифрову епоху. Дослідник, який працює в герменевтичній парадигмі, не приймає ці поняття як самоочевидні, а намагається з'ясувати, як змінюється їхній зміст, у яких дискурсах вони функціонують і які смисли через них передаються учасникам освітнього процесу.

Особливо значущою є герменевтична установка на діалогічність: у цифровій освіті виникає питання про можливість автентичного діалогу між суб'єктами, адже цифрове середовище часто стандартизує комунікацію, обмежує відкритість до іншого, редукує його до функціонального «користувача». У цьому сенсі герменевтика спонукає поставити питання про умови справжнього розуміння та співприсутності за цифрової медіації.

Отже, в нашому дослідженні герменевтична перспектива виконує кілька важливих функцій: смислотворчу – інтерпретуючи цифровізацію як явище

культури й досвіду; антропологічну – зосереджуючи увагу на розумінні людини як суб'єкта, що переживає, інтерпретує та формує освітні реальності; критичну – орієнтовану на виявлення прихованих припущень і смислових зсувів, які несуть у собі цифрові освітні практики.

Системний та структурно-функціональний. Застосування цього підходу уможливило осмислити систему освіти як динамічну цілісність, у якій зміни окремих елементів спричиняють глибокі зсуви у функціонуванні всієї структури. Цифровізація зумовлює перегруповання ключових компонентів освітньої системи: трансформується статус основних суб'єктів – учня, студента, викладача. Учасники освітнього процесу постають не як автономні особистості, а як «цифрові агенти» [189], що взаємодіють не лише між собою, а й із алгоритмами, платформами, системами штучного інтелекту. Суб'єкт освіти нерідко опиняється у статусі споживача, а не творця змісту, що перегукується з концепцією «одновимірної людини» Г. Маркузе [216]. Функціональний вимір змін виявляється у трансформації традиційних завдань освіти: передача знань поступається місцем управлінню інформацією, соціалізаційна функція набуває рис фрагментарної алгоритмічно керованої комунікації. Як застерігав Жан Бодрійяр [168], в епоху симулякрів відбувається підміна реальності інформаційними копіями, що загрожує освітньому процесу втратою онтологічної глибини. Таким чином, структурно-функціональний аналіз дозволяє побачити, що цифровізація формує нову онтологію освітньої взаємодії, у якій ставиться під сумнів сама ідея цілісного, духовно розвиненого суб'єкта освіти.

Аксіологічний. У межах філософсько-педагогічного дослідження глобальної цифровізації освіти важливою складовою методологічної стратегії виступає аксіологічний підхід, що уможливлює виявлення й аналіз ціннісних засад, трансформацій та викликів, пов'язаних із цифровими змінами у сфері освіти. Цей підхід ґрунтується на розумінні освіти не лише як інституціоналізованої передачі знань, а передусім як сфери формування,

збереження і трансляції цінностей, завдяки яким відбувається становлення особистості як духовно-морального суб'єкта.

Цифровізація як глобальний процес призводить до фундаментальних змін не лише у формах навчання, а й у ціннісному вимірі освітньої взаємодії. Відбувається зміщення акцентів: пріоритет набувають технологічна ефективність, гнучкість, індивідуальна адаптивність, здатність до швидкої обробки інформації. Натомість такі класичні гуманістичні орієнтири, як особистісне зростання, цілісність суб'єкта, міжособистісна присутність, духовність, можуть бути маргіналізовані або втрачати свою нормативну вагу. У цьому контексті аксіологічний підхід спонукає поставити питання: які саме цінності стають домінантними у цифровій освіті, а які — витісняються або втрачають своє значення?

Зміна ціннісних орієнтирів у цифровому освітньому середовищі має наслідком переосмислення ролі людини в освітньому процесі, яка дедалі частіше трактується не як цілісний суб'єкт, а як користувач цифрових інтерфейсів, елемент освітнього потоку або об'єкт алгоритмічного оцінювання. Аксіологічна перспектива допомагає критично оцінити такі трансформації: чи зберігається в умовах цифровізації цінність людської присутності, автентичного спілкування, етичної відповідальності, чи не редукується особистість до функціонального «носія даних»?

Таким чином, аксіологічний підхід виступає засобом виявлення смислів і цілей цифровізації освіти, що не зводяться до технічного вдосконалення або підвищення продуктивності, та уможливорює формулювання критично-виважених орієнтирів розвитку освіти, які б не суперечили гуманістичним основам педагогіки.

Культурологічний підхід як міждисциплінарний обрано як один із основних у нашому дослідженні не випадково. По-перше, він дозволяє розглядати глобальну цифровізацію не лише як технологічну трансформацію, а як культурно-історичний процес, що переосмислює смисли, символи та

ціннісні орієнтації. По-друге, він інтегрує культуру, наукові знання і духовний досвід людства в зміст освіти. По-третє, культурологічний підхід орієнтує систему освіти на діалог людини з культурою як її творця і суб'єкта, здатного до культурного розвитку. Отже, така методологічна зорієнтованість не випадкова, адже культурні смисли освіти невіддільні від людських смислів загалом.

Таким чином, культурологічний підхід виступає не лише описовою, а й критично-оцінною рамкою, що уможливлює комплексне дослідження становища людини в умовах глобальної цифровізації та розкриття викликів і можливостей, які постають перед сучасною освітою.

Філософсько-релігійний. Погодимося з дослідниками, які зазначають, що «науково-технічний прогрес постійно змінює умови існування людини, пропонуючи їй нове бачення; техніка та технології породжують світоглядні й етичні питання, які гостро постають перед суспільством і Церквою та потребують небувалих духовних зусиль» [130, с. 331]. Ці та інші обставини спонукають людину звертатись до релігії, «оскільки релігійне бачення дійсності із його трансценденталізмом виводило людину за межі простого перехрещення природно-космічного процесу, дозволяло побачити її прилученою до особливих, найперших та вихідних засад буття» [105, с. 206]. Отже, в ситуації антропологічних викликів цифрових технологій питання техніки неминуче стає духовним питанням, зрештою, релігійним питанням. Воно «переростає у фундаментальну проблему, яка для багатьох із нас має надзвичайне значення: наскільки справжнє церковне християнство сумісне з сучасною техногенною цивілізацією?» [130, с. 333].

За допомогою релігійно-філософського підходу ми вибудували для себе головні орієнтири. По-перше, цифрові технології, як і розум, самі по собі є нейтральними, але людина застосовує їх або на зло, або на добро. По-друге, науково-технічний прогрес як такий, зокрема динамічний розвиток глобальної цифровізації, без духовного зростання не має сенсу – він стає шляхом у нікуди,

оскільки не вирішує питання про сенс життя людини та існування світу загалом. По-третє, цифрові технології можуть служити богопізнанню, розкриваючи можливості для самореалізації та пізнавальної діяльності з метою прославлення Творця й усвідомлення свого місця як носія Божественного образу. У цьому контексті актуальною постає концепція «входження в традицію», в якій особливе місце посідає християнське розуміння обоження (грец. θεώσις, теосіс) як вищої мети буття людини. Особистість не просто морально вдосконалюється, а проходить шлях духовного становлення, що веде до онтологічного преображення. Освіта як процес входження в цю традицію має бути не утилітарним засобом, а духовним шляхом, причетністю до вічного смислу. Входження в традицію має бути не допоміжним, а фундаментальним рівнем освітньої стратегії, що структурує всі інші цілі – інтелектуальні, соціальні, професійні.

Висновки до першого розділу

1. Підтверджено, що в українській та західній науковій літературі поняття «цифровізація» не має загальноприйнятої дефініції. Наявні підходи є або надто вузькими, або надто широкими. У дисертації цифровізація розглядається як радикальна трансформація соціального та культурного простору, що охоплює процеси надпов'язаності, мережевізації, датифікації, платформізації та алгоритмізації.
2. Запропоновано авторське визначення глобальної цифровізації як всеохопного процесу, що долає географічні та культурні межі й трансформує світовий соціокультурний, економічний та політичний простір під впливом новітніх конвергентних технологій. Цей процес створює єдиний інтегрований цифровий простір, у якому змінюються не лише інструменти комунікації та обміну, але й форми мислення, способи пізнання, структура соціальних зв'язків і уявлення про людину, а також

зумовлює нову конфігурацію глобальної взаємозалежності й ставить перед людством антропологічні та етичні виклики.

3. Методологічно значущим є розмежування понять «оцифрування», «цифровізація», «цифрова трансформація» та «цифрова культура». Зокрема, оцифрування є технічною передумовою, тоді як цифровізація – процесом перетворення соціальних структур на основі цифрових даних. Цифрова трансформація являє собою глибший рівень якісних змін усіх аспектів суспільного буття. Ці концептуальні уточнення є необхідною передумовою для коректного аналізу освітніх змін і запобігають поширеній підміні справжньої цифровізації освіти простим оцифровуванням навчального контенту.
4. Актуалізовано концепт *Homo digitalis*, що позначає нову антропологічну парадигму: людину, чия ідентичність, пізнання та взаємодія формуються в умовах цифрової комунікації. Цифрове середовище породжує мережеві, гібридні та фрагментарні форми суб'єктивності, що безпосередньо позначається на освітньому просторі. А значить освіта повинна вивчатися не лише як соціальний інститут, а як простір онтологічного становлення людини.
5. Аналіз джерельної бази засвідчив, що попри велику кількість педагогічних, психологічних, соціологічних та економічних досліджень цифрової трансформації освіти, філософсько-педагогічний дискурс цієї проблематики залишається недостатньо опрацьованим.
6. Філософська думка демонструє поліфонічне бачення освітнього простору в епоху цифрових змін: від культурно-антропологічного й аксіологічного до гносеологічного й методологічного аналізу. Зокрема, виокремлено критичну парадигму, яка застерігає від ерозії автономного мислення та деградації гуманістичного ядра освіти, і конструктивну, яка пропонує переосмислення ролі освіти в умовах «цифрового розуму» без повернення до доцифрової автентичності.

7. Аналіз джерельної бази дозволив обґрунтувати методологічну стратегію дослідження, що поєднує філософсько-антропологічний, діалектичний, феноменологічний, герменевтичний, аксіологічний, культурологічний, системно-структурний та філософсько-релігійний підходи. Їх інтеграція забезпечує можливість утримувати філософську рефлексію щодо понять «освіта» та «педагогічний процес» у будь-який суспільно-історичний період, зокрема в ситуації глобальної цифровізації.
8. Філософський аналіз цифрової трансформації людини та освіти дозволяє не лише діагностувати зміни, які спричинені технологічним поступом, а й виявити ціннісні й смислові орієнтири, необхідні для збереження людяності в цифрову добу.
9. Наголошено, що технологічне оновлення, яке переживає сучасний світ, є настільки глибоким і невідворотним, що вчені говорять не просто про історичні зміни, а про зміни антропологічні — саме тому філософсько-педагогічний дискурс глобальної цифровізації постає як нагальна теоретична й практична необхідність.

РОЗДІЛ 2

АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Поза всяким сумнівом, спільним знаменником усіх викликів сучасного світу, особливо тих, які носять глобальний характер, є антропологічний вимір. Не випадково в дисертаційному дослідженні антропологічним викликам цифрової трансформації суспільства присвячено окремий розділ. Адже головною ідеєю філософсько-педагогічного дискурсу глобальної цифровізації є саме людина. В цьому простежується і внутрішня спорідненість філософії та педагогіки. «Філософія пов'язана з осмисленням граничних засад людського буття, сфера її інтересу – одвічні проблеми, спосіб її існування – жива духовно-теоретична рефлексія на безконечні підстави, її багатство – історичний досвід такої рефлексії. Педагогіка має справу з теорією та практикою онтогенетичного розвитку людини, вона покликана розгадати таїну становлення особистості й практично посприяти такому становленню» [14, с. 5].

Отже, наблизитися до розуміння та розв'язання проблем сучасної освіти за умов глобальної цифровізації ми можемо тільки за допомогою філософської рефлексії становища сучасної людини як «суми всієї людської діяльності і спроможностей людини, які відповідають становищу людини, але не є чимось, що подібне до людської природи» [3, с. 23]. Погодимось з Ханною Аренд, що «люди – це зумовлені істоти, оскільки все, з чим вони вступають у контакт, негайно перетворюється в обставину їхньої екзистенції» [3, с. 23]. Зокрема, використання новітніх технологій трансформує соціальну реальність, втягуючи людину в нові форми існування і формуючи нові соціокультурні ризики. Як зазначалося в першому розділі, цифровізація стала не лише технічним процесом, що змінює інституційні та педагогічні моделі освіти, але й онтологічним зрушенням, яке торкається самої структури суб'єктивності. «Сьогодні цифрові технології впливають на конституювання актуальних

життєсвітів, а віртуалізація свідомості індивідів і їхніх соціальних зв'язків, переплетіння офлайн- і онлайн-взаємодій, трансформації співвідношення приватного і публічного зумовлюють характер антропологічних викликів сьогодення, актуальність осмислення яких спонукає до оновлення філософського дискурсу» [39, с. 40].

Коли ми розмірковуємо про сучасну людину, то головними постають не переваги та обмеження цифрового середовища, а фундаментальна доречність цифрового буття людини. Це питання про місце однієї людини в житті іншої, про людські дії та вчинки в цифровому світі, а також про її здатність усвідомлювати своє минуле, сьогодення та майбутнє. Услід за Мартіном Гайдеггером, ми стверджуємо, що така доречність буття не є статичним станом, а динамічним процесом, що постійно змінюється і розвивається.

Спробуємо осмислити деякі виклики, перед якими постає людина в умовах цифрової реальності. Звісно, межі розділу не дають змоги ґрунтовно розглянути усі аспекти проблеми. Для цього потрібні значно ширші, міждисциплінарні дослідження.

2.1. Тенденції автономності людини та її когнітивних функцій за умов глобальної цифровізації

У добу цифрової трансформації відбувається глибинна деконструкція модерної концепції суб'єкта як автономного, раціонального й морального носія свободи. Людина все більше стає частиною інформаційної інфраструктури: її поведінка передбачується, реєструється та коригується цифровими алгоритмами, системами рейтингів і нейронними мережами. Цей процес змінює саму структуру суб'єктивності – від свободної дії до керованого профілю, оптимізованого відповідно до зовнішніх технічних параметрів [194].

Цифрова гетерономія, яку переживає людина в суспільстві високих технологій, не є винятково сучасним феноменом. Її витoki можна знайти в аналізі влади й дисципліни Мішеля Фуко. Відомий французький філософ

показав, як у модерному суспільстві виникає «дисциплінарна влада», що працює через нагляд, нормалізацію та самоконтроль. У цифрову добу ці механізми влади стають невидимими, автоматизованими та вбудованими в повсякденні практики. Отже, «сили, що у вигляді технічних засобів і пристосувань всюди і постійно абсорбують людину, а відповідно, зв'язують і притлумлюють її, вже давно не підвладні її волі й здатності людини що-небудь вирішувати, оскільки створені вони не нею» [25]. Але з іншого боку, новітні технології, на думку дослідників, потенційно підвищують автономність людини, пропонуючи нові цілі та засоби їх досягнення. Хоча новітні технології шляхом об'єктивації обтяжують буття, саме за допомогою неї ми маємо будь-яку надію на посилення нашої суб'єктивності, – вважає Теодор Ріверс [234]. Він пише: «у нас немає іншої можливості стверджувати своє буття, окрім як за допомогою об'єктивації. Тобто присутність і вплив об'єктів повертаються до нас, допомагаючи нам визначитися ким ми є і що робимо» [234].

У цьому контексті нових філософських вимірів набуває проблема цифрової залежності, яка є антропологічним ризиком, що відображає порушення здатності суб'єкта до автономії та відповідального ставлення до себе та світу. Як відомо, саморегуляція є однією з основних ознак автономного суб'єкта – здатність діяти не лише під впливом зовнішніх стимулів, а на підставі внутрішніх ціннісних орієнтирів. У цифрову епоху ця здатність піддається радикальному випробуванню. Алгоритмічні системи, створені для персоналізації досвіду, поступово підміняють суб'єктивну ініціативу автоматизованими реакціями. Цифрові середовища, які нібито розширюють свободу вибору, насправді формують нові структури впливу, що діють підпорогово, мінаючи рефлексію. Саме тут і виникає феномен залежності як не просто слабкості, а викривлення цілісності «Я», що втрачає зв'язок із власною волею. А втрата саморегуляції є сигналом до перегляду в цифрову добу самої концепції автономії, яка більше не може ґрунтуватися лише на

раціональному контролю, а потребує нових форм етичної обізнаності та технологічної критичності.

Як зазначає Андреас Олденбург, соціальні мережі водночас розширюють і звужують свободу: вони надають користувачеві численні можливості для вибору, однак ці можливості структуровані таким чином, що сам вибір перетворюється на форму контролю [222]. Дослідник пропонує розрізняти два виміри свободи – як множинність варіантів вибору і як автономію. У цифровому середовищі перша зростає, друга – нівелюється. Це парадокс, за якого зовнішня свобода маскує втрату внутрішньої здатності діяти самостійно.

Особливо показовим в даному випадку є концепт суб'єктивації (subjectivation), який А. Олденбург використовує для опису того, як користувачів заохочують до безперервної самопрезентації [222]. Суб'єкти постійно продукують «Я», орієнтоване на визнання та алгоритмічну видимість, але в межах заздалегідь сконструйованих цифрових умов. Це і є прикладом того, як техніка стає засобом формування суб'єктивності – тобто антропотехнікою в сенсі, наближеному до інтерпретації П. Слотердайка. Таким чином, автономія трансформується в керовану формативність – суб'єкт стає ефектом технологічного середовища, а не його творцем. Це формує нову епоху антропологічного ризику: не через втрату людяності як такої, а через її переналаштування відповідно до логіки цифрового капіталу. Мовиться не просто про нейтральну модернізацію засобів комунікації, а про політичне й онтологічне питання влади. Цифрові корпорації змінюють структуру суб'єктивності, впливаючи на процеси ідентифікації, бажання та самопрезентації [222, с. 7–10].

Одним із найбільш глибоких і водночас недостатньо осмислених антропологічних викликів цифрової епохи є трансформація когнітивних функцій людини. Зміни, які породжує взаємозв'язок людини з цифровим середовищем, є настільки масштабними, що зачіпають навіть фундаментальні

філософські категорії – простір і час. Не дивно, що в цих умовах мозок людини змушений адаптуватися й трансформуватися. На думку Гері Смола і Джіджа Воргана, цифрові технології не лише змінюють наш спосіб життя і дарують нові способи спілкування, а й переформатовують нейронні структури мозку [243]. Щоденний вплив комп'ютерів, смартфонів, відеоігор, інтернет-пошуковиків та інших пристроїв призводить до того, що нервові клітини змінюються, вивільняють нейротрансмітери й об'єднуються в нові мережі (тоді як старі поступово руйнуються). «Цифрова революція, яка відбувається на наших очах, прискорює еволюцію мозку вже зараз – причому з небаченою раніше інтенсивністю», – підкреслюють дослідники [243, с. 4].

Цифрове середовище, яке дедалі активніше проникає в усі сфери життєдіяльності, радикально змінює пізнавальну динаміку особистості. Характерними рисами такої трансформації є багатозадачність, опора на «зовнішню пам'ять», гіпертекстова організація мислення, мобільність свідомості та зниження здатності до тривалої концентрації. Замість глибокого та логічного мислення формується фрагментоване, поверхнєве сприйняття інформації, що позначається на загальній когнітивній екології сучасної людини.

Поділяємо позицію дослідників, які зазначають, що багатозадачність, ставши нормою цифрового повсякдення, значно трансформує освітню діяльність. Використання сучасних технологій сприяє розвитку пізнавальних процесів (зорової пам'яті, уваги, мислення), а також цифрової грамотності та здатності до самонавчання. Водночас емпіричні дослідження показують, що постійне перемикання між завданнями може спричиняти когнітивне перевантаження та зростання рівня стресу. «Головними ознаками особистості сучасної молодшої людини є розширення когнітивних компетенцій, але зменшення обсягів довготривалої пам'яті; збагачення мовлення та комунікації, однак й зростання відчуженості й самотності; релігійна свобода

та моральна розкутість, проте й втрата авторитетів та розмитість ціннісних орієнтацій» [117, с. 141].

Філософсько-антропологічний аналіз цих явищ дає підстави стверджувати, що мовиться не лише про зміну технічних навичок чи зовнішніх поведінкових патернів, а й про глибинну перебудову ментального ландшафту людини. Мислення дедалі частіше реалізується в умовах сенсорного перенавантаження, де увага розпорошується, а пам'ять делегується цифровим пристроям.

Особливо вразливими до цих процесів є діти та підлітки. Нейрофізіологічні дослідження фіксують негативні зміни у розвитку мозку внаслідок надмірного використання цифрових пристроїв. Виявлено порушення у функціонуванні префронтальної, тім'яної, скроневої та потиличної ділянок кори, що відповідають за пам'ять, мовлення, сприйняття та планування. Така перебудова когнітивних структур – прояв глибокої нейропластичності людського мозку, що відбувається під тиском технологічного середовища.

На цьому наголошує Кірк Бінгаман [171], наводячи приклад дослідження Г. Смолла та Д. Воргана [243], проведеного в дослідному інституті мозку Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі. Було виявлено, що внаслідок переважної та ранньої високотехнологічної стимуляції мозку цифрових аборигенів ми спостерігаємо початок глибокого розриву між молодшим та старшим розумом – лише за одне покоління. Цей драматичний стрибок в еволюції людського мозку відображає епістемологічну основу цифрових аборигенів: їхній фундаментальний спосіб пізнання є техноорієнтованим.

На наш погляд, варто приділити особливу увагу питанню кліпового мислення, яке широко представлене як у науковій, так і публіцистичній літературі. Погодимось з твердженням, що «будучи вписаним у вимір високих технологій, воно вказує на специфіку мислення сучасної людини та його

найперші характеристики, а саме: візуальність, іманентність, емоційність» [134, с. 17].

Але переважно натрапляємо на тлумачення кліпового мислення як певної універсальної пояснювальної конструкції, до якої апелюють в пошуках причин найрізноманітніших негативних явищ і процесів: інтелектуальної деградації молоді, неадекватного ставлення до світу, втрати смислових концептів культури, падіння якості освіти, конфлікт між поколіннями, соціального цинізму, ейджизму та ін. В наведених «негараздах» особливо викликають занепокоєння судження, в яких ставиться знак рівності, з одного боку, між кліповим мисленням і мисленням молоді, з іншого, між кліповим мисленням та інтелектуальною деградацією.

Також у багатьох філософських та педагогічних дослідженнях ми натрапляємо на твердження про те, що спосіб мислення сучасної молоді, яка перебуває у режимі надлишку інформації та її безперервного споживання, докорінно відрізняється від мислення понятійного, властивого попереднім поколінням, які жили в умовах досить обмеженого доступу до інформації.

Втім, у нас виникли сумніви в категоричності таких суджень. Тому для подальшої реалізації завдань дисертаційного дослідження варто уточнити кілька принципових питань.

Прихильники теорії кліпового мислення стверджують, що засновником цього поняття був Елвін Тоффлер. Коли ми уважно перечитали його «Третю хвилю» [131], то справді філософ зазначає, що внаслідок третьої хвилі суспільного розвитку (постіндустріального) виникає кліп-культура. Але, по-перше, в книзі американського соціолога і футуролога мовиться не про кліпове мислення, а про кліп-культуру, яка зумовлена складністю та різноманітністю потоків інформації; по-друге, не про регрес, а про прогрес мислення, що виражається в здатності сприймати належним чином упорядковану інформацію, вибудовувати хаотичні потоки інформації в деякі логічні схеми. «Зараз ми не отримуємо готової ментальної моделі реальності, ми змушені

постійно формувати її та переформовувати. Це стає для нас важким тягарем, але це веде до більшої індивідуальності, демасифікації як особистості, так і культури. Деякі з нас ламаються під таким тиском, відступають, відчуваючи апатію чи гнів. Інші постійно розвиваються, формують себе і стають компетентними, грамотними людьми, здатними працювати на найвищому рівні» [131, с. 121–129].

Деякі дослідники, критично аналізуючи твердження «кліпове мислення – один із продуктів цифрової революції», вказують на помилкове ототожнення цифровізації та кліповізації і, відповідно, ідентифікації «цифрового аборигена» як «кліповика». Але це може призвести до дискредитації цифровізації, яку інколи пов'язують з інтелектуальною деградацією і появою суджень на зразок «кліпове мислення є цифровим недоумством».

Таким чином, наша позиція щодо кліпового мислення не є такою категорично негативною, як у багатьох наукових публікаціях. По-перше, неправомірно механічно редукувати мислення «цифрових аборигенів» до кліпового мислення, по-друге, покоління «цифрових аборигенів» складають не тільки носії кліпового мислення, але й носії мислення цифрового. Останньому властиві алгоритмічність, модульність, раціональність, багатозадачність, оцінка інформації як вищої цінності. Тому продуктивніше було б використовувати такі освітні технології, які б оптимально враховували особливості кліпового мислення.

Актуальними є критичні застереження сучасних дослідників щодо нейро-наукового редукціонізму. Це дає можливість глибше зрозуміти антропологічну небезпеку, що постає в умовах цифрової трансформації освіти. Наприклад, Вільям Кітчен [206] стверджує, що пізнання – це багаторівнева взаємодія культури, досвіду, мови і тіла, яка не зводиться до нейрофізіологічних процесів. Цифрові технології, орієнтуючись на симуляцію розумової активності (адаптивні алгоритми, онлайн-курси, нейропедагогіка), можуть сприяти спрощенню й фрагментації когнітивних функцій. На думку В.

Кітчена, збереження когнітивної автономії та цілісного уявлення про людину як мислячого, морального й культурного суб'єкта є філософською передумовою якісної освіти в цифрову добу [206].

Отже, тенденцією сучасності є переосмислення модерністського вчення про раціонального суб'єкта. Натомість постає новий – діджиталізований суб'єкт, пізнавальна діяльність якого є фрагментарною та залежною від зовнішніх цифрових стимулів.

Зрозумілою є категоричність Ольги Євгенівни Гомілко, яка розмірковуючи про виклики цифрової доби, називає особливості когнітивних здібностей сучасної людини мракобіссям. Мовиться про стратегію мислення, котра спрямована на «послаблення його раціонального ресурсу з ціллю втрати людиною статусу розумної істоти та перетворення її на агресивного дурня» [30, с. 5]. Така особливість сучасної людини продукується технологіями вироблення фейків, що призводить до культивування власного невігластва та неосвіченості та неминуче збуджує «темний бік» людини – головним чином агресію та схильність до насильства [30, с. 5].

Українська філософія переконана, що ці та інші обставини потребують філософської рефлексії та філософсько-педагогічного втручання. Безумовно, погодимось з О. Гомілко, сучасним завданням філософії є постановка фундаментальних питань, котрі безпосередньо пов'язані із життям людини, а також збереження свого раціонального ресурсу у контексті цифрової культури. Особливо її залучення у дитячий світ з метою «вироблення навиків критичного та креативного мислення; високої логічної та аргументативної компетентності; аналітичних та імажінативних навиків; “ризикованого мислення” (Х. Гумбрехт). Завдяки знайомству у ранньому дитячому віці із філософією відбувається культивування, удосконалення та розвиток дитячої раціональності» [30, с. 6–7]. Цікавою у цьому контексті видається порада О. Гомілко використовувати практики цифрової культури: мови, форм викладу, тематики та інше для філософської популяризації критичного

мислення. Адже «практичний потенціал філософії у боротьбі із сучасним мракобіссям залежить від її спроможності адаптуватись до цифрового світу» [30, с. 6].

Потреба в інформаційно-цифровій «детоксикації», навичках цифрової гігієни та розвитку внутрішнього когнітивного опору до зовнішніх імпульсів є не лише індивідуальним викликом, а й соціокультурним імперативом. Освіта повинна не просто адаптуватися до цифрового середовища, а виробляти механізми збереження когнітивної цілісності суб'єкта. Ми підтримуємо дослідників (Т. Коробкіну, Н. Дашенкову та інших), які актуалізують концепт «нейропедагогіки довіри» як трансдисциплінарної освітньої стратегії. Мовиться про певну когнітивну модель адаптації. Особливо це стає важливим тоді, коли традиційні освітні моделі виявляються недостатніми для підтримки психоемоційної стійкості учнів.

Цифрова епоха не просто трансформує умови життя – вона реконструює саму антропологічну модель суб'єкта. Це вимагає філософського переосмислення меж свободи, відповідальності та ідентичності в умовах взаємодії між людиною і технологіями. Певною мірою таке становище сучасної людини відображає поняття «цифрова людина» (Homo digital). В першому розділі ми акцентували увагу на праці М. Култаєвої [74] та інших науковців. Мовиться не стільки про пристосування до цифрових технологій, а про фундаментальні зміни в буденному житті, мисленні, спілкуванні, навчанні. На основі аналізу сучасних досліджень, О. Дзьобань пропонує соціокультурний «образ» цифрової людини, який визначається наступними технологічними та процесуальними особливостями:

- цифрова людина формується як інформаційно-знаннєвий носій та інтерпретатор величезної кількості інформації. Інформація відповідно до мети наділяється певним суб'єктивним змістом, перетворюючись на знання – основу розвитку. Інформація є ресурсом для реалізації інтелектуальних здібностей людини;

- у когнітивній сфері повсюдно спостерігається підвищення цінності швидкості сприйняття й переробки інформації, причому, часто на шкоду глибині сприйняття;
- зниженням потреби у тренуванні оперативної пам'яті, яку можна передати пристроям;
- мобільні засоби зв'язку набувають рис «психічного органу», винесеного назовні: опинившись без гаджета або мобільного телефону, людина відчуває себе безпорадною, позбавленою пам'яті й комунікативної функції у цілому;
- втратою інтересу до фундаментального знання основ, задовольняючись поверхневим знанням проблем, ігноруючи перевірку досвідом і критичність мислення; формуванням особливого типу наочно-образного «кліпового» мислення, де яскравість і доступність змісту цінується вище його глибини;
- можливістю отримання практично необмеженої кількості інформації за відносно короткий проміжок часу;
- віртуалізацією міжособистісних контактів, що, з одного боку, полегшує комунікацію, а з іншого – породжує ілюзію доступності й легкості відносин;
- перетворенням гаджетів на елемент підсвідомості, індивідуальний зовнішній носій колективного несвідомого;
- перенесенням різноманітних видів і способів комунікації в онлайн сферу;
- ідентифікація цифрової людини відбувається через причетність людини до тієї чи іншої сфери інформації, віртуального та соціального просторів;
- самопрезентація індивіда в Інтернеті здійснюються через нік, аватар, сторінку у соціальній мережі, завдяки свободі їх конструювання та привабливості для користувачів [37, с. 17–18].

Також і зарубіжні дослідження з філософії освіти все частіше актуалізують питання, пов'язані з дигіталізацією людини. Наприклад, Герт Бієста наголошує на тому, що цифрова освіта ризикує втратити елемент «присутності іншого», який є фундаментальним для педагогічного процесу. Відомий нідерландський педагог підкреслює, що освіта не може бути редукована до передачі інформації або алгоритмічного управління навчальним процесом, оскільки втрачається смислова взаємодія – момент зустрічі між учителем і учнем, яка формує відповідальну суб'єктність [170]. Важливим є осмислення Бієстою цифрової ідентичності, яка перетворюється в одну з ключових передумов участі у сучасному освітньому просторі. Як бачимо, концепт *Homo digitalis* у філософській думці відображає перехід до нової антропологічної парадигми, в якій освіта розглядається не лише як соціальний інститут, а як простір онтологічного становлення людини. Це середовище має бути не лише адаптивним до технологій, а й критичним, гуманістичним та відкритим до рефлексії над самим статусом людини у світі, що дедалі більше визначається цифровими структурами.

Глобальна цифровізація породжує не тільки трансформації автономії та когнітивних функцій людини, але змінює способи самопрезентації та тілесного досвіду людини. Це актуалізує проблему ідентичності й тілесності у цифровій культурі.

2.2. Цифрова ідентичність і тілесність: нові виміри ідентифікації та соціальної присутності

З розвитком новітніх технологій особливої актуальності набуває проблема ідентичності, обговорення якої може сказати дуже багато про теперішній стан людського існування та перспективи освітньо-педагогічної діяльності. Хоча можна погодитись із Зигмунтом Бауманом та іншими сучасними українськими та західними дослідниками, що замість розмов про ідентичності, успадковані або набуті, більш доречним і таким, що відповідає

реаліям глобального світу, є дослідження ідентифікації як незавершеної, відкритої в майбутнє діяльності, в яку всі ми втягнуті [169]. Тобто проблема полягає не в тому, як здобути бажану ідентичність і змусити Інших визнати її, а в тому, яку ідентичність вибрати і як зуміти вчасно зробити інший вибір, якщо раніше обрана втратила цінність. Коротко зупинимось на деяких аспектах трансформації ідентичності особистості в умовах глобальної цифровізації.

У цифрову епоху ідентичність дедалі більше визначається не лише в міжособистісній взаємодії офлайн, але й у віртуальних просторах, де індивід виступає активним агентом самоконструювання. Онлайн-самопрезентація – це спосіб, за допомогою якого людина вибудовує та підтримує уявлення про себе у цифровому середовищі. Вона полягає у вибіркового демонструванні фрагментів власного «Я» через тексти, зображення, аватари, публікації в соціальних мережах тощо. Водночас формування цифрового «Я» включає лінгвокультурні та соціальні практики, які стають важливою частиною самопрезентації: індивіди використовують код-свічинг, стилістичні та культурні моделі спілкування, що відповідають певним онлайн-спільнотам, через які вони ідентифікують себе та демонструють приналежність. Ці мовні та культурні практики не лише створюють відчуття належності, але й формують значущість цифрового «Я» у соціальній динаміці віртуальних спільнот.

На відміну від стабільного, цілісного уявлення про ідентичність у класичній філософії, цифрова ідентичність є гнучкою, множинною та ситуативною. Суб'єкт самостійно моделює свій образ відповідно до очікувань аудиторії, алгоритмів та культурних кодів платформи, на якій відбувається взаємодія. «Наприклад, граючи в яку-небудь багатокористувацьку онлайн-гру, індивід може сконструювати свою етнічну ідентичність, перетворившись на ельфа, гнома або жителя іншої планети, створити певну професійну чи гендерну ідентичність, вибравши в налаштуваннях гри бажану стать і

професію» [151, с. 8]. І хоча в процесі таких перетворень учасники гри розуміють, що відбувається маніпулювання фіктивними образами (я знаю, що я не такий і т. п.), віртуальна персона, яка створюється може виявитись більш справжньою ніж «реально життєва» персона, тому що в ній присутні видимі риси, які учасник гри не наважиться показати в реальному житті [130, с. 236]. Це сприяє, з одного боку, самовираженню, а з іншого – породжує фрагментацію та нестійкість ідентичності. У цьому сенсі онлайн-самопрезентація виконує не лише комунікативну функцію, але й стає інструментом ідентичнісної творчості. Водночас вона створює нові виклики: залежність від зовнішньої оцінки, тиск на відповідність цифровим стандартам та ризик втрати автентичності.

Як ми зазначили вище, у цифрову епоху ідентичність перестає бути стабільною, уніфікованою і цілісною конструкцією. Натомість вона набуває риси множинної суб'єктності – феномена, що означає одночасне співіснування кількох версій «Я», які залежать від контексту, платформи та комунікативної ситуації. Ця множинність не є патологією чи девіацією, як це могло б трактуватися в рамках класичної філософії суб'єкта (наприклад, у картезіанській традиції), а радше виявом адаптивності людини до нових умов буття у віртуальному просторі. На цьому зосереджує увагу Костянтин Юрійович Райда, наголошуючи, що процес формування особою нових світоглядно-ціннісних орієнтацій у віртуальному просторі є екзистенціально-психологічною проблемою досягнення ідентичності через подолання множинності Я-концепцій. [112, с. 4]. Мовиться про «Я» уявного і «Я» достеменного, співвіднесеність соціальної ролі індивіда та його самості, внутрішнього єства, Я-для-інших та Я-для-себе. На думку українського філософа, така множинність може бути представлена як: структурна багатоманітність різних Я-складових; результат сенсоутворювального впливу Я-концепції на можливий спектр стратегій самопрезентації; провідна соціокультурна особливість ідентичності індивіда загалом [112, с. 4].

Шері Теркл описує постмодерну суб'єктність як «dispersed self» – розпорошене «Я», що існує паралельно в кількох віртуальних просторах, постійно перебудовуючи себе у відповідь на цифровий контекст [254]. Таке бачення підважує модерністські уявлення про ідентичність як послідовну історію самототожного суб'єкта. Натомість суб'єкт постає як множинна конфігурація, сформована через акти онлайн-самопрезентації, які є не просто виразом ідентичності, а її перформативним³ продукуванням у соціальному полі [177].

Цікавою видається актуалізація дослідниками феномену phygital-присутності, на проективному потенціалі якого наголошує Юлія Доброносова [39]. Це поняття фіксує переплетіння двох вимірів існування людини – фізичного офлайн-світу та медіатизованого онлайн-світу. На думку української філософині, інтенсивний розвиток цифрових технологій є підставою для поширення в повсякденному житті phygital-взаємодій, у яких відбувається занурення суб'єкта-вузла у середовище, що охоплює два виміри. «Інтерфейсна природа Digital-простору породжує амбівалентність Phygital-присутності, у якій може відбуватися спрощення людського, увиразнюватися його потенціальність, надмірність і недосконалість» [39, с. 44].

Така подвійна залученість суб'єкта до фізичного та цифрового вимірів зумовлює переосмислення самої природи ідентифікації як процесу, що більше не може бути зведений до стабільного самовизначення. Ідентичність у цих умовах постає як результат постійного співвіднесення безпосереднього тілесного досвіду з його опосередкованими формами, що набувають публічності в цифровому середовищі. Це означає, що спосіб буття людини дедалі більше залежить від здатності інтегрувати різні модуси присутності, кожен із яких функціонує за власною логікою та передбачає специфічні механізми визнання.

³ У сучасному вжитку «перформативний» часто означає показову дію, спрямовану на публіку, «гру на камеру».

Водночас поширення таких форм взаємодії трансформує характер соціальної видимості: індивід не лише існує, але й постійно репрезентується, інтерпретується та оцінюється в межах цифрових мереж. У цьому контексті зростає роль символічних і візуальних засобів самовираження, які виступають посередниками між тілесною реальністю та її цифровими проекціями. Внаслідок цього формується напруга між автентичністю переживання та його медіатизованим відтворенням, що може як розширювати можливості самоконструювання, так і призводити до редукції складності людського «Я».

Отже, phygital-присутність не лише фіксує новий тип взаємодії, а й окреслює умови, за яких ідентичність набуває рис процесуальності, контекстуальності та залежності від технологічних медіацій, що, у свою чергу, відкриває перспективу подальшого аналізу трансформацій тілесності як ключового виміру людського існування.

Як зазначає Юлія Семенова, тілесна самоідентифікація є первинним виміром формування екзистенціального досвіду особистості, що розгортається як комплекс природних, соціальних і культурних якостей людського тіла та як поле взаємодії внутрішнього і зовнішнього життєвого простору людини [118]. Глобальна цифровізація радикально трансформує засади людської тілесності, спричиняючи глибокі зміни в процесах самоідентифікації. Такі перетворення актуалізують проблему тілесної ідентичності як філософсько-антропологічного виклику. У цифрову епоху тіло втрачає свою колишню очевидність як основи суб'єктивного досвіду, перестає бути безпосереднім джерелом ідентичності. На переконання Мішеля Фуко, суб'єкт завжди вписаний у мережу дискурсивних практик [190], і в цифрову епоху вони інтенсивно формують нові тіла – контрольовані, дисципліновані, оптимізовані.

Особливої актуальності набуває поняття віртуалізованої тілесності, яку можна тлумачити як стан, коли тіло функціонує не як безпосередній носій досвіду, а як інформаційна структура, яку можливо змінювати, дублювати й

поширювати. Це ставить під сумнів модерне уявлення про тілесність як джерело автентичної ідентичності – замість цього маємо символічне тіло, що виступає засобом візуального самоствердження. При цьому наголошують дослідники [130], потрібно усвідомлювати, що вихід у кіберпростір може не тільки інтенсифікувати наш тілесний досвід (нове тіло з великою кількістю органів, нова чуттєвість, нова стать), але він також відкриває нові можливості тому, хто маніпулює технологіями, дозволяючи йому буквально вкрати наше (віртуальне) тіло, позбавити нас контролю над ним, так що ми перестанемо вважати його своєю «власністю» [260].

Водночас у сучасній філософській рефлексії людини, тіла, тілесності простежується інша інтерпретація цих процесів: помноження образів, які циркулюють в інформаційному просторі, постає не лише як розпорошення людини з втратою ідентичності, а навпаки – як форма її інтенсифікованого вираження та виявлення. У цьому підході множинність репрезентацій осмислюється не як ознака дезінтеграції суб'єкта, а як свідчення зміни самої логіки його існування.

Тематика цифрової ідентичності пов'язана з проблемою соціальної ідентичності, тобто з питанням, яку роль соціальний суб'єкт відіграє в контексті соціальної динаміки. Той, хто має права і несе відповідальність за свої дії, хто у взаємодії з подібними собі відстояв право на визнання свого «Я», будь то окрема людина, група осіб стає претендентом на статус соціального суб'єкта. У цифрову епоху до класичних суб'єктів – людини та соціальних груп – долучаються й нові, цифрові учасники. Цифрова ідентичність постає як соціальна цінність, зокрема цінність визнання (бути побаченим/почутим, зрозумілим/прийнятим Іншими), за яку ведеться боротьба між новими актантами.

Це підтверджується міжнародними дослідженнями: наприклад, у Європі та США вивчали сприйняття електронних ідентичностей (Identity theft and societal acceptability of electronic identity, 2020) і виявили, що цифрове «Я» стає

не просто індивідуальним конструктором, а активним учасником соціальної динаміки, здатним впливати на взаємодію з іншими суб'єктами та здобуття соціального визнання. У цьому контексті варто згадати приклади транснаціональних практик цифрової ідентичності, зокрема програму e-Residency Естонії, яка надає громадянам різних країн віддалений доступ до цифрової державної інфраструктури та електронних послуг, дозволяючи їм функціонувати як повноправні учасники цифрової економіки та суспільних відносин незалежно від їх фізичного місця проживання. Такий приклад демонструє, що цифрове «Я» все більше стає соціальним суб'єктом не лише в індивідуальному самоконструюванні, але й у глобальних соціально-економічних процесах цифрового суспільства, де визнання і функціональність цифрової ідентичності мають реальні наслідки для участі в суспільних відносинах та доступу до ресурсів.

Ми не були б послідовними, якби не зробили один із головних висновків: ідентичність завжди була і залишається антропологічною проблемою. Незалежно від того, якими шляхами «мандрує» людина у сучасному житті, визначення себе та своєї ідентичності повинно бути моральною, відповідальною дією на виклики сучасності.

Трансформації ідентичності особистості в умовах глобальної цифровізації безпосередньо пов'язані із спілкуванням та комунікаційними практиками, які стають простором її реалізації. Проте саме у сфері спілкування особливо помітним стає розрив між технічними можливостями та потребою в автентичному людському діалозі.

2.3. Цифрова комунікація як виклик глибинному спілкуванню

Філософсько-педагогічна рефлексія антропологічних викликів цифрових технологій актуалізує один із суттєвих екзистенціалів людини – спілкування, без якого неможливо реалізувати основну для неї вимогу – «бути собою» (К. Ясперс) [130, с. 247]. Разом з іншими дослідниками поставимо

запитання: Якою є доля спілкування у суспільстві високих технологій? Чи достатньо підстав вважати, що справжнє спілкування зникає («вимирає»)? Що таке «замінники» автентичного спілкування, наприклад, віртуальне спілкування? Чи ще залишається у нас можливість не поглибити трагізм глобальної ситуації, зокрема, особистісної деградації? Чи зможемо заново відкрити для себе та справджувати в собі ті духовні скарби, що притаманні культурі глибинного спілкування? [130, с. 247].

Дійсно, цифрова реальність змінює не тільки свідомість, мислення, світогляд, діяльність людей, але й спілкування між ними. Особливістю сучасності є поступове витіснення справжнього спілкування процесами комунікації, рисами якої є характер інформації та ставлення до неї. «Комунікація цифрової епохи спрощується масовим застосуванням вподобайок, аватарок та піктограм, нівелює кордони між публічним і приватним, встановлює протиріччя між духовно-смісловим спілкуванням та фатичними актами мовної комунікації» [61, с. 121]. На цьому наголошують Василь Григорович Кремень і Володимир Васильович Ільїн, стверджуючи, що для *homo digitalis* духовно-сміслові спілкування зі світом втрачає свою культурно-буттєву реальність. А без усвідомлення і мислення, без смислового відображення світу, без творчої діяльності в ньому світ буде «іншим світом», оскільки перенесення акценту на дигітальне і візуальне сприйняття й фатичну комунікацію приводить до втрати здатності осмисленого мовного спілкування [71, с. 87]. Саме в мові, а конкретніше в потенціалі структурних і смислових можливостей проєктивної лінгвістики, яка творить в мові і саму мову, щодо розширення її лексичних, граматичних, комунікативних можливостей, відомі українські філософи вбачають шлях до активного, смислового спілкування, повернення людини в сферу продуктивної діяльності [71].

І хоча цифровізація дозволяє людям контактувати між собою та обмінюватися інформацією швидше й ефективніше, ніж будь-коли раніше, не обмежуючи себе географічними межами і часовими бар'єрами, існує

небезпека того, що досвід буттєвої співприсутності, діалогічного спілкування, глибокого переживання може бути зведений до рівня цифрових симуляцій – привабливих, але поверхневих. У такому разі ціннісна позиція особистості ризикує залишитися віртуальною. «Здатність до автентичного спілкування розхитується сучасними маніпуляційними технологіями, а також поширенням субститутів (замінників) спілкування, зокрема внаслідок комп'ютеризації» [92, с. 604].

Згідно з Бьон-Чхул Ханом [196], характерною рисою сучасної цифрової реальності є формування так званої роєвої комунікації («schwarmkommunikation»), яка витісняє глибоке міжособистісне спілкування, засноване на діалозі та зустрічі з Іншим. *«У рої немає мови, є лише висловлювання. Комунікація в цифровому просторі не є діалогічною, а є вірусною»* [196, с. 10]. У цифровому середовищі, що уособлюється соціальними мережами, зникає вертикальність мовлення – тобто звернення до конкретного суб'єкта – на користь горизонтального, масового потоку повідомлень, що функціонують радше як реакції, а не як осмислені висловлювання. Така форма спілкування не передбачає ані відповідальності, ані глибинного слухання, а тому постає як симптом кризи суб'єктивності. Як наслідок, цифрова комунікація, попри свою доступність і всеохопність, парадоксальним чином стає викликом глибинному, автентичному спілкуванню, що базується на зустрічі з Іншим, трансценденції та мовній взаємності.

Попри зростання кількості контактів, що забезпечуються цифровими платформами, людина все частіше стикається з почуттям емоційної ізоляції. Це явище можна визначити як емоційне відчуження, коли комунікація відбувається без реальної присутності, без жестів, інтонацій і мовчазного співпереживання, які є невід'ємними складовими глибокої міжсуб'єктної взаємодії.

Умовна «постійна доступність» створює ілюзію близькості, але позбавляє діалог людського тепла. Постійна взаємодія через месенджери, соціальні мережі або відеозв'язок вимагає безперервної емпатичної напруги – швидкого реагування, демонстрації зацікавлення, підтримки «онлайн-присутності». Така практика веде до емпатичного виснаження, оскільки суб'єкт змушений реагувати в умовах когнітивного перевантаження, не маючи простору для емоційного осмислення й відновлення. У результаті знижується здатність до глибокої співучасті, що є важливою умовою людського співбуття. Не випадково в психологічній літературі введено окреме поняття – «цифрове емпатичне виснаження» (Digital Empathy Fatigue), що позначає вимірюваний психологічний стан, спричинений когнітивним та емоційним перевантаженням від безперервного цифрового впливу.

Окрім цього, цифрова комунікація сприяє процесу, який умовно можна назвати девальвацією розмови. Короткі, фрагментарні повідомлення витісняють глибокий діалог, позбавляючи спілкування здатності до формування порозуміння. Спілкування стає транзакційним – орієнтованим на обмін інформацією, а не на зустріч з Іншим як з суб'єктом. Цей процес руйнує довіру як базову умову автентичного діалогу і трансформує комунікацію на зразок «інтерфейсної взаємодії», в якій співрозмовник сприймається як функція або реактивний механізм.

Однією із специфічних форм невербальної комунікації в сучасному цифровому суспільстві є цифрове мовчання – феномен, який потребує окремого філософського осмислення. Проблематика цифрового мовчання активно досліджується в сучасній науковій літературі, зокрема в межах цифрової прагматики та комп'ютерно-опосередкованої комунікації. На відміну від традиційного мовчання, яке у філософії діалогу завжди розумілося як форма присутності, співпереживання чи внутрішнього зосередження, цифрове мовчання набуває принципово нової природи. Воно проявляється як відкладена відповідь, як повідомлення, позначене «прочитано», але залишене

без реакції, як тривала відсутність у груповій взаємодії. Ці форми мовчання не є випадковими – кожна з них несе в собі комунікативний намір і соціально-прагматичний смисл.

Парадокс цифрового мовчання полягає в тому, що воно стає видимим. Якщо у живому спілкуванні мовчання могло залишатися невизначеним, відкритим для інтерпретації, то технологічні засоби – індикатори прочитання, статус «онлайн», позначки часу останнього перебування в мережі – перетворюють мовчання на факт, який неможливо приховати. Воно набуває прозорості, яка, однак, не додає ясності: навпаки, видиме мовчання породжує нову невизначеність, спонукаючи співрозмовника до інтерпретацій, проєкцій і тривоги. Цифрове мовчання виконує різноманітні функції: воно може свідчити про емоційне перевантаження, виражати пасивний спротив, слугувати стратегією уникнення або ж бути формою символічного співчуття. Проте, незалежно від конкретного смислу, принциповим є те, що воно є інструментальним: використовується як прагматичний засіб, а не проживається як екзистенційний стан. У цифровому просторі мовчання перетворюється на свідому стратегію комунікації, яка має конкретне значення і впливає на динаміку взаємодії між учасниками.

Погодимося з Інною Хмель в тому, що «з одного боку, цифрова комунікація дає змогу повністю розширити систему соціальної мережі, а з іншого – спрощує та знеособлює процес комунікації, що призводить до погіршення когнітивних, емоційних і психологічних здібностей людини. Більше того, еволюція знаків демонструє, що цифрова комунікація відчужує у добу інформації» [205, с. 132]. Цифрові платформи обіцяють постійну присутність рідних та незнайомих нам людей, але парадоксально породжують наростаюче відчуження. Чим більше людина «підключена» – тим глибшою може виявитися її внутрішня самотність. Цей парадокс є не випадковою суперечністю цифрової культури, а її структурною рисою: платформи проєктуються для максимізації взаємодії, а не для поглиблення стосунків.

Кількість контактів зростає – якість присутності знижується. Особливо гостро це переживає молодь, чиї міжособистісні стосунки тільки формуються.

Відтак достатньо традиційна для філософії проблематика самотності набуває в цифровому суспільстві нових відтінків. Показовим в цьому контексті є дослідження Лаури Кандіотто [178], в якому аналізується специфічний вид самотності, який стає поширеним в мережевому просторі, а саме «розширена самотність». Позитивним виявляється прагнення авторки уникнути певної тенденції в науковій спільноті перебільшувати відмінності між онлайн- та офлайн-стосунками. По-перше, це пов'язано з тим, що сучасне життя є їх поєднанням. По-друге, таке розмежування заважає заглибитись у розуміння самого феномену самотності. Цей новий тип самотності відчувається користувачем через технологічні пристрої. Тому Кандіотто вважає, що «якщо ми беремо до уваги те, як Інтернет змінює наші стосунки — як онлайн, так і офлайн, — тоді ми маємо розширити наше розуміння самотності, щоб врахувати розширену самотність — невід'ємно мережевий різновид самотності. Розширена самотність не виникає через фактичну нестачу зв'язків, а є складним афективним переживанням відсутності й туги за значущими стосунками, водночас будучи пов'язаним із багатьма людьми онлайн» [178]. Якщо ми подивимось на «розширену самотність» з феноменологічної перспективи, то перед нами постає не епізодичний стан, а відчуття браку спілкування та прагнення до стосунків під час перебування у Мережі. Така самотність є екзистенційним почуттям. Як показала Кандіотто, тривала самотність не є необхідним компонентом мережевого життя, але вона стає особливо актуальною для користувачів з гіперзв'язком. У результаті технології, розроблені для сприяння стосункам, на жаль, можуть стати технологіями самотності [178].

Отже, без напруженої «зустрічі» з Іншим повноцінне існування особистості стає неможливим. Михайло Михайлович Бахтін, Мартін Бубер, Юрген Габермас, Еммануель Левінас, Карл Ясперс та інші дослідники

наголошували саме на Зустрічі з іншою людиною – не з інформаційним контентом, не з інструментом чи об'єктом, а з особистістю як суб'єктом. Лише така Зустріч породжує простір співбуття як онтологічний спосіб існування людини, що розгортається в процесі діалогу між особистостями, тобто діалогу найвищого рівня. У просторі «Я – Ти (Інший)» розвиваються духовні виміри спільного буття. Саме така форма відносин і така позиція є найбільш значущими для людського життя. Окремої уваги заслуговує темпоральний вимір глибинного спілкування. Автентичний діалог – це завжди подія, що розгортається в часі: час «дозрівання» думки, час мовчання як форми присутності, час очікування відповіді, що сама по собі є актом поваги до Іншого. Цифрова комунікація радикально змінює цю темпоральність: миттєвість відповіді перетворюється на норму, а будь-яка пауза сприймається як байдужість або відстороненість. У такому середовищі зникає простір для того, що у філософії діалогу отримало назву «внутрішнього слова» – думки, що ще не оформилася, але вже шукає свій вираз у діалозі з Іншим. В цифровому просторі від людини очікують реакції, а не відповіді – і це принципова антропологічна відмінність. Реакція є автоматичною, відповідь – особистісною. Втрата темпоральної глибини діалогу означає, таким чином, не лише зміну форми спілкування, а й поступове згасання його суб'єктного виміру: людина перестає бути співрозмовником і стає вузлом у мережі обміну сигналами.

Одним із ризиків цифрової трансформації суспільства є тенденція до витіснення цієї активної співучасті: натомість пропонуються віртуальні взаємодії, що часто не передбачають справжнього діалогу або присутності іншого як суб'єкта. Наталія Влеріївна Шелковая взагалі категорично стверджує: «сучасна людина, як водомірка, стрімко мчить по життю, так, вона не тоне, але і не пізнає глибини... Тим самим людина стає “пласкою”, позбавленою виміру глибини, поверхневою. На зміну глибинному спілкуванню приходить поверхнева комунікація» [149, с. 79].

Але постараємося бути об'єктивними: цифрову комунікацію не можна розглядати лише як загрозу глибинному спілкуванню. Вона є важливим чинником життєдіяльності сучасної людини і відіграє особливе значення в ситуаціях, коли тілесна присутність є неможливою або суттєво обмеженою. Зокрема, дистанційний моніторинг стану здоров'я дозволяє здійснювати постійний зв'язок із близькими, які потребують догляду, а також забезпечує своєчасне реагування на зміни їхнього стану. Датчики життєвих показників, відеодзвінки з лікарями, нагадування про прийом ліків – усе це перетворює цифровий простір на середовище реальної турботи, а не лише її імітацію. Цифрова комунікація здатна виконувати функцію постійної «присутності на відстані». Наприклад, під час пандемії COVID-19 мільйони людей підтримували сімейні зв'язки через екрани – і за всієї обмеженості такого спілкування, воно стало рятівним для багатьох із них. Так само для мігрантів, воїнів на передовій чи студентів, які навчаються за кордоном, аудіо- та відеодзвінки – єдина доступна форма присутності Іншого. Відтак проблема полягає не в самій цифровій комунікації, а в ризику її абсолютизації: вона не може повністю замінити екзистенційний вимір зустрічі, але здатна суттєво доповнити його, особливо в практиках турботи, відповідальності та співучасті.

Таким чином, цифрове середовище, розширюючи комунікативні можливості, породжує глибинні антропологічні наслідки, що впливають на цілісність особистості та стосунки між людьми. Збереження глибинного спілкування у цифрову добу вимагає не лише технологічної адаптації, а й філософського осмислення меж людської присутності, співпереживання та розуміння.

Якими б не були песимістичні прогнози стосовно втрати ціннісно-сміслового потенціалу спілкування, у нас залишається надія на те, що справжнє спілкування залишатиметься єдиною можливістю збереження людського в людині. Світ дорослих – особливо в періоди «бездомності» (М. Бубер) – повинен усвідомлювати свою відповідальність перед наступними

поколіннями. Мати здатність, починаючи з себе та своєї сім'ї, пом'якшувати негативні наслідки впровадження інформаційно-цифрових технологій.

У наступних розділах в контексті актуалізації ролі освіти та традиції в умовах глобальної цифровізації більш ґрунтовно спробуємо відповісти на запитання: Чи залишається можливість заново відкрити для себе та справджувати в собі ті духовні скарби, що притаманні культурі глибинного спілкування?

Підводячи попередній підсумок, зазначимо, що одним із найменш розроблених, але надзвичайно важливих аспектів цифрової трансформації є вплив новітніх технологій на духовне життя людини. Воно являє собою діалектику вкоріненості у світ зі всіма її смислами і відношеннями, пошуками власної справжності, що стверджуються в практичній реальності вибору, діяння, події, безпосереднього життя. Духовність у філософському розумінні є широким, всеохоплючим поняттям, яке відображає різні прояви духу. Не випадково для його визначення використовуються різноманітні підходи, а уявлення про цей феномен не мають стійких раціональних основ. І хоча проблема концептуалізації духовності являє значну складність, все ж таки, духовності притаманні змістовні характеристики, які можуть бути виявлені в процесі аналізу духовного досвіду і практики: релігійність, розумність, моральність, мудрість, інтелектуальність та ін. Духовне проявляється в колективних віруваннях, навичках, світоглядах, способах діяльності. Духовне пронизує усі форми соціального життя, вносячи вищий смисл, моральність, почуття любові, розуміння свободи, яка виступає як зусилля волі людини підтримати і зафіксувати своє неприродне, трансцендентне існування.

Цифрова епоха суттєво трансформує горизонти людського досвіду, змінюючи не лише способи пізнання та комунікації, а й самі умови осмислення духовності. Якщо раніше духовний вимір буття передбачав внутрішнє зосередження, тишу, практику рефлексії та звернення до трансцендентного, то нині суб'єкт дедалі частіше занурений у безперервний потік інформації,

зосереджений на зовнішніх сигналах, що формують нові модули уваги та досвіду. В результаті виникає ризик маргіналізації самого питання про сенс, межі та основу буття.

Цифрова реальність, з її прагненням до тотальної прозорості, контролю та алгоритмічного передбачення, виявляється непридатною до вміщення таємниці – ключової умови духовного. Трансцендентний досвід передбачає саме відкритість до того, що перевершує людське розуміння. Таким чином, взаємодія з цифровими технологіями загрожує редукцією буття до вимірюваного, керованого і технічно оброблюваного, тим самим витісняючи досвід благоговіння, подиву, містичної зустрічі – тобто всього того, що традиційно пов'язувалося з духовною практикою. У наш час перед людством постала надзвичайна за масштабами проблема розумної інтеграції традицій та новацій з метою зменшення інформаційно-цифрового впливу на людину.

Підтримуючи інших дослідників, зазначимо, що духовність людини та суспільства – потаємний рівень смислів, цінностей, переживань – не може бути уподібнена кількісним вимірам. І за глобальною цифровізацією може відкритися глобальна уніфікація націй, культур, релігій. По великому рахунку, при усіх позитивних сторонах цифрової реальності, вона поглиблює стан розпорошеності людської душі. Сьогодні в оточенні різноманітних засобів інформаційно-цифрових технологій, обмежуючи себе переважно пустими текстами, безглуздими висловлюваннями, інформаційним шумом, антисвітом тіней та образів, особливо важко зосередитись людині на духовному.

Висновки до другого розділу

1. Актуалізовано питання фундаментальної доречності цифрового буття людини. Наголошено, що спільним знаменником усіх антропологічних викликів цифровізації є питання не про переваги чи обмеження цифрового середовища, а про місце людини в житті іншої людини та її здатність усвідомлювати власне минуле, сьогодення та майбутнє.

2. Виявлено, що у добу цифрової трансформації відбувається глибинна деконструкція модерністської концепції суб'єкта як автономного, раціонального й морального носія свободи. Цифрова гетеронімія – керування суб'єктом через алгоритмічні системи, рейтинги та нейронні мережі – перетворює свободну дію на керований профіль.
3. Філософських вимірів набуває проблема цифрової залежності як антропологічного виклику: вона є не просто психологічною слабкістю, а викривленням цілісності «Я», що втрачає зв'язок із власною волею. Це вимагає перегляду самої концепції автономії – в цифрову добу вона потребує нових форм етичної обізнаності та технологічної критичності.
4. Доведено, що трансформація когнітивних функцій людини під впливом цифровізації є не лише психологічною чи нейрофізіологічною, а глибокою антропологічною і філософсько-педагогічною проблемою, що потребує переосмислення самої мети освіти в умовах цифрової доби.
5. Обґрунтовано неправомірність механічної редукції мислення «цифрових аборигенів» до кліпового мислення як інтелектуальної деградації. Поряд із кліповим існує цифровий тип мислення з властивими йому алгоритмічністю, модульністю та багатозадачністю. Продуктивнішим є пошук освітніх стратегій, що оптимально враховують особливості обох типів мислення.
6. Обґрунтовано, що з розвитком цифрових технологій ідентичність набуває рис множинної суб'єктності – одночасного співіснування кількох версій «Я», залежних від контексту, платформи та комунікативної ситуації. Показано, що феномен *phygital*-присутності фіксує переплетіння фізичного та медіатизованого вимірів існування, унаслідок чого ідентифікація стає процесуальною і залежною від технологічних медіацій.
7. Такі перетворення актуалізують питання тілесної ідентичності як філософсько-антропологічного виклику. У цифрову епоху тіло втрачає

очевидність як основа суб'єктивного досвіду, перетворюючись на інформаційну структуру, яку можна змінювати, дублювати й поширювати.

8. Наголошено, що незалежно від форм, яких набуває ідентичність у цифровому просторі, її визначення залишається антропологічною проблемою. Самовизначення людини має бути моральною, відповідальною дією на виклики сучасності.
9. Показано, що цифрові комунікації, розширюючи можливості зв'язку між людьми і виконуючи важливу функцію «присутності на відстані», водночас поступово витісняють глибинне спілкування. Виявлено специфічні феномени цього процесу: роєва комунікація, емпатичне виснаження, девальвація розмови, цифрове мовчання.
10. Принциповою антропологічною відмінністю цифрової комунікації є те, що вона формує культуру реакції, а не відповіді – автоматичного, а не особистісного відгуку. Зазначено, що проблема полягає не в самій цифровій комунікації, а в ризику її абсолютизації та підміні нею екзистенційного виміру зустрічі з Іншим.
11. Наголошено, що цифрова реальність витісняє духовні виміри людського існування – досвід благоговіння, подиву, тиші та містичної зустрічі. Висловлена переконаність, що духовність як потаємний рівень смислів і цінностей не може бути уподібнена кількісним вимірам, а глобальна цифровізація загрожує глобальною уніфікацією культур, націй і релігій.
12. Замість особистісного становлення через спів-буття з Іншим постає ризик зведення людини в освітньо-педагогічному процесі до носія компетентностей, цифрового профілю чи навчального аватара. Проведений філософсько-антропологічний аналіз дозволив глибше усвідомити виклики, які постають перед сучасною освітою та педагогікою в умовах глобальної цифровізації.

РОЗДІЛ 3

ОСВІТА ТА ЦИФРОВА ДОБА: ВИКЛИКИ ТА РИЗИКИ

У сучасну добу глобальної цифровізації освітній процес переживає спроби фундаментального переосмислення своєї глибинної сутності. Парадоксального характеру набуває онтологічний статус освіти: з одного боку, цифрові технології відкривають нові перспективи для становлення особистості, з іншого – загрожують редукцією особистісного до інформаційного. Також цифровізація впливає на епістемологічні засади освіти, пропонуючи нові способи здобуття знань, їх структуру і цінність. Не менш глибоким є аксіологічний виклик: що втрачає або переоцінює освіта як сфера передавання смислів, традицій і ідеалів у новій культурі «швидкого» мислення, віртуальної присутності та алгоритмічного навчання? Змінюється не лише освітнє середовище, а й сам суб'єкт освіти – з його мисленням, тілесністю, присутністю, спілкуванням.

Звертає на себе увагу одна з особливостей багатьох досліджень у царині педагогіки та освітніх реформ – ідеалізація новітніх технологій. Поширеним є переконання в тому, що цифрові інформаційні технології можуть вирішити всі проблеми без належної уваги до глибоких філософських та педагогічних ідей, досвіду минулих поколінь. Підтримуємо дослідників, які переконані в тому, що «ажіотаж навколо “інформаційного вибуху” поглинає всю увагу і сили, веде до перебільшення фактично лише одного моменту, однієї рисочки пізнання (якою є власне інформація), роздування, розбухання, перетворення на самоціль, у самостійну сутність того, що займає далеко не головне місце у механізмі пізнавального процесу взагалі і тим більше – у навчанні» [10, с. 24].

Спробуємо заглибитися у наявні проблеми, які постають перед сучасною освітою внаслідок розповсюдження новітніх цифрових технологій, а саме: онтологічні, антропологічні, епістемологічні, аксіологічні та етичні. Ми усвідомлюємо, що зазначені виміри в контексті феномену освіти є

взаємопов'язаними та взаємозалежними. Але спочатку, заради об'єктивності покажемо як цифрові технології в освіті відкривають нові перспективи для становлення особистості.

3.1. Цифрові технології та нові перспективи становлення особистості

Цифрова трансформація суспільства відкриває перед освітою широкий спектр нових можливостей, які суттєво змінюють умови становлення особистості. Незважаючи на наявність суперечностей і ризиків, які розглядаються в наступних підрозділах, варто чесно та об'єктивно визнати ті реальні переваги, що привносять цифрові технології в освітній простір. Їх ігнорування так само є методологічною помилкою, як і їх абсолютизація. Мовиться про конкретні, практично відчутні зміни, що торкаються доступності знань, індивідуалізації навчання, інтерактивності освітнього середовища, гнучкості освітніх траєкторій, розвитку цифрових компетентностей та глобалізації освіти [7].

Однією з найбільш очевидних і соціально значущих переваг цифровізації є радикальне розширення доступу до освіти. Якщо ще кілька десятиліть тому здобути якісну освіту могли лише ті, хто мав фінансові ресурси або можливість переїхати до великих міст, то сьогодні ситуація кардинально змінилася. Масові відкриті онлайн-курси (MOOC – Massive Open Online Courses), що пропонуються такими платформами, як Coursera, edX, Khan Academy, Udemu та ін., дозволяють мільйонам людей по всьому світу безкоштовно або за мінімальну плату отримувати знання від провідних університетів і фахівців [7].

Рух відкритого доступу (open access) до наукових і навчальних матеріалів є ще одним важливим аспектом демократизації знань. Відкриті

освітні ресурси (OER – Open Educational Resources)⁴ надають вчителям і учням доступ до підручників, лекцій, відеоматеріалів та дослідницьких робіт без фінансових бар'єрів. На наш погляд, нагальною ця доступність є для осіб з особливими освітніми потребами, мешканців сільської місцевості, вимушених переселенців, а також для дорослих, які прагнуть змінити або розширити свою кваліфікацію. Цифрові платформи руйнують традиційні бар'єри – географічні, фінансові, фізичні – і відкривають рівні можливості для навчання незалежно від місця проживання чи соціального становища.

Цифрові технології відкривають принципово нові можливості для індивідуалізації навчального процесу. Результати Всеукраїнською дослідження⁵ довели, що штучний інтелект відіграє ключову роль у модернізації освітнього процесу. Зокрема, «50% викладачів уже використовують платформи ШІ, такі як ChatGPT, у своїй педагогічній практиці, а 54% вважають, що ці технології кардинально змінять освіту в найближчі роки. Серед сучасних платформ, які активно застосовуються або мають потенціал для впровадження ЗВО, виокремлено Third Space Learning, Little Dragon, CTI Academy, Brainly, Carnegie Learning та Netex Learning» [94, с. 252]. Адаптивні системи на основі штучного інтелекту (AI) здатні аналізувати темп засвоєння матеріалу кожним учнем, виявляти прогалини у знаннях і автоматично пропонувати відповідні завдання, пояснення або додаткові ресурси. Такі платформи, як Carnegie Learning, Duolingo, Knewton та інші, демонструють, що AI-підтримка здатна значно підвищити ефективність навчання порівняно із традиційними підходами, де всі учні рухаються в одному темпі за однією програмою. Але як зазначають українські науковці,

⁴ За даними ЮНЕСКО, відкриті освітні ресурси здатні суттєво скоротити освітню нерівність між країнами та всередині них.

⁵ У 2023 році онлайн-інститут Projector Creative & Tech Institute та Мала академія наук України, при підтримці дослідницької компанії Factum Group, провели Всеукраїнське дослідження щодо використання викладачами штучного інтелекту в освіті.

«студентська спільнота має розглядати ІІІ не лише як інструмент отримання інформації, але й як засіб для розвитку аналітичного мислення та рефлексивних навичок. Використання інтелектуальних платформ, таких як ChatGPT, Brainly та Grammarly, може сприяти поглибленню академічної підготовки, проте вимагає критичного осмислення отриманих даних, оцінки їхньої верифікованості та відповідності науковим стандартам» [94, с. 256].

Персоналізовані освітні траєкторії дозволяють враховувати не лише академічні досягнення, а й індивідуальний стиль навчання, інтереси, темп роботи та навіть емоційний стан учня. Дослідження показують, що персоналізоване навчання може суттєво підвищити мотивацію й академічну успішність, особливо серед учнів із різним рівнем підготовки. Це є важливим кроком до реалізації ідеї освіти, яка поважає унікальність кожної особистості. Окрім того, AI-помічники здатні підтримувати педагога, автоматизуючи рутинні завдання – перевірку тестів, формування звітів, планування навчального розкладу – і таким чином вивільняючи час вчителя для більш творчої та міжособистісної роботи з учнями. У цьому сенсі технології можуть виступати союзником, а не заміником педагога.

Технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) відкривають перед освітою якісно нові можливості для занурення в навчальний матеріал [94]. Студент-медик може тренувати хірургічні навички у віртуальному середовищі без ризику для пацієнта; учень може здійснити «віртуальну екскурсію» давньоримським форумом або побачити зсередини роботу людського серця; майбутній інженер – «зібрати» складний механізм у тривимірному просторі. Такі симуляції забезпечують практичний досвід там, де раніше він був недосяжним або небезпечним. Мультимедійні навчальні матеріали – відео, анімації, інтерактивні схеми – дозволяють подавати інформацію в різних форматах, що відповідають різним стилям сприйняття. Дослідження у сфері когнітивних наук підтверджують, що поєднання візуального, аудіального та кінестетичного каналів засвоєння матеріалу

підвищує його ефективність. Це особливо важливо для учнів із різними особливостями навчання, зокрема дислексією чи порушеннями слуху або зору. Інтерактивні лабораторії та симуляції також дають змогу самостійно проводити «експериментування» у безпечному середовищі, перевіряти гіпотези, вчитися на помилках. Такий підхід відповідає конструктивістській парадигмі навчання, де знання здобувається через активну дію, а не пасивне споживання інформації.

Цифрові технології зробили навчання гнучким у часі та просторі. Асинхронні формати освіти дозволяють людині навчатися тоді, коли це зручно їй, а не тоді, коли це передбачено розкладом. Це особливо важливо для дорослих, які поєднують навчання з роботою та сімейними обов'язками, для людей, які відновлюють кваліфікацію після вимушених перерв, або для тих, хто перебуває у складних життєвих обставинах – як-от переміщені особи в умовах війни.

Концепція навчання впродовж усього життя (lifelong learning) набуває нового практичного виміру завдяки цифровим технологіям. Ринок праці ХХІ ст. вимагає постійного оновлення знань і навичок: за різними оцінками, більшість сучасних дітей у майбутньому працюватимуть у професіях, які ще не існують. У цьому контексті цифрові платформи стають незамінним інструментом безперервного розвитку, дозволяючи реагувати на зміни ринку та розвивати нові компетентності протягом усього активного життя. Мікронавчання (microlearning) – формат коротких, тематично зосереджених навчальних модулів – є ще одним внеском цифрових технологій у практику освіти. Він дозволяє ефективно використовувати невеликі проміжки часу і підтримувати навчальну активність у буденному ритмі життя.

Участь у цифровому освітньому просторі сама по собі формує в учнів і студентів необхідні цифрові компетентності. Мовиться не лише про технічні навички користування пристроями і програмами, а й про ширший набір умінь: пошук і критична оцінка інформації, цифрова комунікація, співпраця у

мережевих середовищах, базові навички програмування та роботи з даними, захист персональної інформації тощо.

Європейська рамка цифрових компетентностей (DigComp) виокремлює п'ять ключових сфер: інформаційна грамотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека та вирішення проблем. Ці компетентності є базовими для повноцінної участі особистості у сучасному суспільстві та ринку праці. Таким чином, цифрова освіта готує особистість до активної участі у суспільстві новітніх технологій.

Важливо також зазначити, що цифрові інструменти відкривають нові можливості для розвитку творчості. Учні можуть створювати власні цифрові проєкти – відеоролики, подкасти, програми, вебсайти – реалізуючи себе як творчі суб'єкти, а не лише споживачі контенту. Така продуктивна орієнтація цифрових технологій є важливим ресурсом для особистісного розвитку.

Без сумніву, цифрові технології зробили світовий освітній простір реально доступним для кожного. Студент із будь-якого куточка України сьогодні може прослухати курс Гарвардського університету, взяти участь у міжнародному дослідницькому проєкті або долучитися до глобальної наукової спільноти. Це формує принципово новий вимір освітньої рівності та культурного збагачення.

Міжнародна наукова співпраця також набула нових форм завдяки цифровим комунікаційним платформам. Дослідники з різних країн можуть спільно працювати над проєктами в режимі реального часу, обмінюватися даними та результатами, організовувати міжнародні конференції у гібридному форматі. Цифрова інфраструктура стає основою для формування глобальних наукових мереж та прискорення темпів наукового прогресу.

Для України, яка переживає складний період воєнного часу та прагне до євроінтеграції, цей вимір цифрової освіти має особливе значення. Долучення українських університетів і шкіл до глобальних освітніх платформ, участь у

міжнародних програмах обміну знаннями та дослідницьких мережах є важливим чинником не лише освітнього, а й національного розвитку.

Отже, цифрові технології справді містять в собі потенціал реальних та суттєвих перспектив. Вони не тільки інструмент, а й «середовище існування, що відкриває нові можливості для навчання у зручний час, безперервної освіти, проектування індивідуальної освітньої траєкторії, перетворення споживачів електронних ресурсів на їх творців тощо. Цифровізація спрямована на підготовку фахівців, які гарантовано будуть затребувані на ринку праці, легко і вільно володітимуть мобільними і інтернет-технологіями, а також орієнтуватимуться на безперервне навчання (підвищення кваліфікації) засобами цифрових технологій», – зазначає Світлана Сисоєва [119]. Ці та інші переваги є реальними і заслуговують на визнання. Водночас, як буде показано в наступних підрозділах, реалізація цього потенціалу залежить від того, наскільки осмисленим, критичним і ціннісно орієнтованим є використання новітніх технологій. Наскільки кожен із представників освітнього-педагогічного процесу зможе утримати в реальній практиці діалектичну єдність форми та змісту.

3.2. Онтологічні та епістемологічні проблеми цифровізації освіти

Цифровізація сучасного суспільства спричинила радикальні зміни у природі освітнього буття, змінюючи його фундаментальні засади. Актуальними постають запитання, поставлені Сергієм Клепком: «Чи має освіта загальний онтологічний статус, чи гносеологічна проблематика вичерпує основний її зміст? Чи можлива освіта без “онтології”, і яким чином “виживає” онтологічна проблематика в епоху конструктивістського розвитку освіти? Чи є нові онтологічні сенси в концепціях “віртуальної реальності”?» [59, с. 184].

Проведений нами аналіз джерельної бази показав, що хоча «онтологія освіти» і проголошується перспективним напрямом, проте досліджень, у яких

ця проблематика була б виразно подана стосовно цифровізації освіти, майже немає. Дієвими залишаються праці Володимира Степановича Возняка, Георгія Петровича Шедровицького та інших дослідників, у яких послідовно розроблялася онтологія діяльності в контексті проблемної соціокультурної ситуації, що склалася в XX–XXI століттях. Підхід цих науковців ґрунтується на уявленні, що освіта – це не просто функція, а діяльнісна онтологія, тобто спосіб формування і підтримання буття мислячої людини в культурі. Вона пов’язана з філософською антропологією і передбачає, що освіта формує не просто знання, а саму суб’єктність мислення. Отже, освіта – це завжди проєкт онтології культури в кожній конкретній людині і тому будь-яке реформування освіти має починатися з онтології мислення, а не з вдосконалення технологічних засобів або нових методів навчання.

Освіта передбачає тілесне спів-буття, безпосередній діалог та розвиток особистості у спільному просторі. Але за умов глобальної цифровізації вона дедалі частіше набуває форм опосередкованої, алгоритмізованої взаємодії в межах цифрових середовищ. Зникає межа між знанням та інформацією, між навчанням і технологічною симуляцією педагогічного процесу. Як зазначає Жан Бодрійяр, у добу панування симулякрів реальність поступається місцем її множинним знаковим репрезентаціям, які більше не відсилають до оригіналу, а конструюють власну реальність [9]. Симулякри присутні повсюдно, вони заповнюють усі сфери суспільного життя, включаючи освіту.

Якщо навчання редукується до формальної активності в цифрових середовищах, то освіта перестає бути простором смислотворення й перетворюється на симуляцію комунікації. На нашу думку, саме ця небезпека – підміна реальної педагогічної взаємодії її віртуальним образом – є однією з ключових загроз цифрової доби. Саме в такому контексті можна говорити про «симулякр освіти». Формальна присутність заміщає реальну педагогічну подію та зовнішньою активністю маскує відсутність онтологічної глибини

освітнього досвіду. Втрачається сенс навчання і виховання, що можна визначити, за словами Миколи Ліпіна, як втрату ідентичності освіти [87].

Глобальна цифровізація, з одного боку, розширює можливості доступу до знання, персоналізованого навчання, гнучкості освітнього процесу. Проте, з іншого боку, провокує низку онтологічних загроз:

- редукцію знання до інформаційного пакету (у форматі Big Data знання стає масивом фрагментованих, позаконтекстних даних, які споживаються у режимі швидкого перегляду);
- зміну пізнавальних моделей (домінування мережових епістемологічних практик, в яких пізнання стає не шляхом до істини, а формою взаємодії з інтерфейсами);
- втрату тілесного і діалогічного виміру освіти (можливість спрощення педагогічної взаємодії до екранного контакту).

На останньому аспекті зупинимось докладніше. Згідно з феноменологією, освіта є не лише інституційною чи комунікаційною структурою, а передусім екзистенційним простором присутності й смислотворення. У цьому сенсі цифровізація впливає не лише на методи чи форми, а на спосіб буття в освіті. За Едмунтом Гусерлем, кожне пізнання завжди вкорінене в інтенціональності свідомості [200]. Освітній досвід – це не передача даних, а смислова зустріч, акт «повороту до самих речей». Моріс Мерло-Понті наголошував на фундаментальності тілесності як передумови свідомості: саме тілесне перебування у світі забезпечує цілісність пізнання [218]. Тому цифрове розмежування, яке руйнує цей вимір, позбавляє освіту екзистенційної глибини.

Отже, цифрова присутність – це не просто інша форма комунікації, а трансформація способу «бути-в-освітньому-світі» (М. Гайдеггер). Феноменологічна перспектива допомагає усвідомити, що цифрова освіта – це не лише набір онлайн-курсів і платформ, а й глибинна зміна способу присутності суб'єктів. У цьому контексті постає одне із головних питань: чи

здатна цифрова освіта зберігати та відтворювати цю онтологічну подію – Зустріч?

Цифрова трансформація, таким чином, є не лише технологічним оновленням освітніх інструментів. Вона змінює саму онтологічну структуру освітнього простору: від спільного пошуку істини – до індивідуалізованого споживання знання, від живого спілкування – до автоматизованої взаємодії, від педагогічного авторитету — до алгоритмічної нейтральності. Як зазначає Віра Серафимівна Мовчан, «визначні вчені ХХ ст. (К. Ясперс, Г.-Г. Гадамер, Ж. Дерріда, В. Лепеніз) одностайні у тому, що нині система Університету переживає період “гіпертрофії засобів і атрофії цілей”» [96, с. 48]. На думку багатьох дослідників, із сучасної системи освіти принципово вилючається духовний компонент; вона дає тільки знання, які потрібні для формування виконавця, службовця, працівника.

Давайте вчитаемось уважно в Концепцію цифрової трансформації освіти і науки України, в якій зазначається: «Сьогоднішня система освіти і науки має зазнати докорінних цифрових змін і відповідати світовим тенденціям цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу» [64]. А якого? – запитаємо ми. І прочитаємо відповідь: «На сьогодні дедалі більше професій потребують набуття високого рівня цифрових компетентностей і володіння новітніми технологіями» [64]. Тобто, процес цифровізації освіти просякнутий ідеєю необхідності підготовки підростаючого покоління до життя в цифровому суспільстві і при цьому не відстати в технологічній сфері від усього світу. На наш погляд, сучасна освіта і, зокрема, українська продовжує рухатись у «колії» технологічної парадигми, і, відповідно, утилітарної культури.

Водночас не варто обмежувати цифровізацію виключно негативними конотаціями. Вона також створює нові можливості для роздумів. Виклик онтологічній сутності освіти – це шанс для її переосмислення. Ми переконані, що освітній простір може зберігати свою автентичність лише за умови, що

технології служитимуть поглибленню зустрічі суб'єктів, а не її заміщенню. У цьому контексті важливо зберігати філософське бачення освіти як простору, що формує не лише компетентності, а буття як таке.

Цифровізація освіти супроводжується не лише трансформацією форм подачі знань, а й зміною самих епістемологічних основ освітнього процесу. Традиційно знання постає як результат глибинного, структурованого та контекстуалізованого мислення. У технологічному суспільстві, натомість, домінує швидкість доступу, фрагментованість і багатоканальність інформації. Цей процес, за слушним зауваженням Жана-Франсуа Ліотара, є симптомом «постмодерного стану знання», яке втрачає свою легітимну основу і дедалі частіше редукується до інформації, яка циркулює в мережах [215]. На цьому акцентує увагу Віктор Леонтійович Петрушенко, стверджуючи, що в умовах інформаційного суспільства пізнавальні акти набувають форм конструктивного моделювання, симулятивного опрацювання знання, де ключовим стає не істинність чи смислова повнота, а доступність, швидкість і алгоритмізація знаннєвих одиниць [104, с. 91–94].

Ця теза підтверджує наше припущення, що цифрове середовище змінює сам спосіб ставлення людини до знання: воно більше не сприймається як шлях до істини, а функціонує як ресурс для швидкої орієнтації. У такому контексті особливої ваги набуває завдання філософії освіти – зберегти смисловий вимір пізнання, не допустивши редукції освіти до технічної обробки інформації. Проаналізувавши сучасні трактування знання у контексті проблеми формування інформаційного суспільства та пізнавальні можливості сучасної людини, В. Петрушенко робить один із важливих висновків: «Аналіз будови знання, вписаний у пошуки та традиції світової філософії, дає можливість стверджувати, що його не можна звести до інформації, до технологічних засобів організації суспільного життя: своїм смисловим компонентом знання органічно зв'язане з людиною, з її вкоріненістю у глибинні шари буття» [106, с. 71].

Сучасні цифрові технології суттєво змінили уявлення про істину, оскільки на перший план вийшла оперативність інформаційних потоків, на чому насамперед зосереджені PR-технології, реклама та інші інформаційні ресурси. Значною мірою така ситуація зумовлена глибинними гносеологічними настановами, які притаманні сучасним спільнотам, коли в умовах постмодерну зникає безпосереднє розуміння істини. Водночас важливо враховувати, що соціальна істина за своєю сутністю має універсальний характер, а отже, не може бути трансформована так, як інші явища сучасного інформаційного суспільства. Якщо концепцію «відкритого суспільства» розглядати крізь призму сучасних інформаційних технологій, то слушним видається твердження, що вона спрямована проти істини. Це свідчить про нестійкість подібних суспільних конструкцій, які зазнають серйозних випробувань.

У цифровому середовищі з'являються нові епістемологічні практики, які змінюють суб'єкта пізнання. Зокрема, мовиться про мережеве пізнання – колективне формування знання через відкриті цифрові платформи, форуми, хаби та системи спільного редагування. Такий стан близький до того, що дослідники називають інструменталізацією епістемі, коли знання стає не основою мислення, а інтерфейсною функцією алгоритмічної культури. «Знання більше не є індивідуальним процесом, а розподілене серед вузлів у мережі» [239]. Відбувається поступова переорієнтація з формування особистісної гносеологічної здатності до істини – до вміння орієнтуватися в потоках даних, що породжує нові педагогічні виклики: як зберегти глибину пізнання, цілісність суб'єкта, здатність до смислової рефлексії у добу тотальної інформатизації?

В цьому контексті серед різних концепцій навчання (біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм) актуальними постають ідеї представників

конективізму (Стівен Даунс, Джордж Сіменс⁶), які прагнуть змінити теорію навчання для цифрової епохи. Популярність цього напрямку реалізувалась у вигляді розробки та використання масових відкритих онлайн-курсів. Дж. Сіменс виокремлює такі основні принципи своєї теорії:

- навчання та знання ґрунтуються на різноманітності думок;
- навчання є процесом з'єднання спеціалізованих вузлів або джерел інформації;
- навчання може здійснюватися за допомогою технічних пристроїв;
- прагнення отримувати більше інформації та знань є ключовим;
- необхідно розвивати та підтримувати зв'язки, які сприяють безперервному навчанні;
- здатність бачити зв'язки між галузями, ідеями та концепціями є ключовою навичкою;
- актуальність (точні, актуальні знання) є метою всіх коннективістських навчальних заходів;
- прийняття рішень саме по собі є процесом навчання. Вибір того, що вивчати, та значення вхідної інформації розглядається крізь призму мінливої реальності. Хоча зараз існує правильна відповідь, завтра вона може бути неправильною через зміни в інформаційному просторі, що впливають на рішення [239].

Отже, конективізм, який описує процес навчання як встановлення й підтримку зв'язків у мережі, висуває нову модель знання та пізнання. Якщо традиційна епістемологія орієнтувалась на стабільні смислові структури, то тепер на перший план виходить динаміка взаємодії між вузлами інформаційних систем і суб'єктами освіти. Таким чином, знання постає не як сукупність усталених істин, а як подія мережевої взаємодії. На наш погляд,

⁶ Дж. Сіменс здебільшого зосереджується на соціальних аспектах коннективізму, С. Даунс фокусується на технічних приладах і машинному навчанні.

такий підхід містить внутрішню суперечність: дозволяє пояснити механізми циркуляції інформації у цифровому середовищі, але водночас ризикує редукувати пізнання до інструментальної функції – швидкого пошуку та відбору даних. Саме тут прихована небезпека втрати смислового виміру, який залишається невід’ємним від людського буття та гуманістичного горизонту знання.

Епістемологічна трансформація під впливом інформаційно-цифрових технологій змінює не лише форми освітньої взаємодії, але й онтологію самого освітнього буття. Знання більше не переживається як внутрішній акт відкриття, а фрагментується у формати кліпового сприйняття, що послаблює зв’язок між суб’єктом пізнання та предметом досягнення. У поєднанні з великими даними (Big Data) це створює ілюзію всезнання, проте позбавленого контексту й цілісної смислової структури. Як зазначає Бернерд Стіглер, цифрові технології ведуть до «пролетаризації знання⁷» [246, с. 36].

Крім того, важливим інструментом цифрової освіти є гейміфікація — використання ігрових механік, таких як бали, рівні, нагороди, змагання та сюжетні елементи, для стимулювання пізнавальної активності та підтримки мотивації учнів. З одного боку, гейміфікація створює більш привабливе та інтерактивне освітнє середовище, яке допомагає залучати студентів, звичних до цифрових технологій і швидких винагород. Зокрема, Генрі Дженкінс наголошує, що ігрові механіки сприяють розвитку колективного пізнання та креативності, розширюючи можливості соціальної взаємодії в навчальному процесі [203]. Джейн МакГонігал додає, що ігри можуть підвищувати мотивацію та ефективність навчання, залучаючи емоційний і практичний досвід учнів, однак водночас попереджає про ризики надмірної залежності від зовнішніх винагород і втрати глибинного розуміння матеріалу [217].

⁷ Термін «proletarianization of knowledge» безпосередньо походить із марксистської критики відчуження праці, адаптований до сучасної цифрової ситуації, коли суб’єкт втрачає здатність до інтеріоризації культурного досвіду.

З іншого боку, існують суттєві ризики, пов'язані з розмиванням меж між навчанням і розвагою. У цьому контексті процес пізнання може зводитися до досягнення зовнішніх нагород, що веде до девальвації інтелектуального зусилля і глибинного осмислення. Існує загроза, що навчання перетвориться на серію поверхневих ігор, де головним стимулом буде бажання отримати бонуси чи пройти черговий рівень, а не розвиток критичного мислення, творчості чи системного розуміння предмета. Гейміфікація у цифровій освіті – це інструмент із подвійним потенціалом, що потребує виваженого застосування з урахуванням педагогічних цілей і особливостей учнів.

Підводячи підсумок, зазначимо, що цифровізація освіти виявляє подвійну епістемологічну динаміку: з одного боку, це загроза фрагментації мислення, зниження рівня глибинного аналізу, втрати сенсових структур; з іншого – нові шляхи до колективного знання, інноваційні формати взаємодії та потенціал відкритого інтелектуального середовища. Завдання філософії полягає в тому, щоби розрізнити ці тенденції та розробити концептуальні підходи до збереження критичного, осмисленого й гуманістичного ядра знання в нових умовах.

З огляду на це, позитивним видається прагнення В. Возняка, М. Ліпіна та інших науковців обґрунтувати завдання розвитку критичного мислення як смислотворчого фактору для системи освіти в модусах інформаційно-цифрового світу. «Для сфери освіти проблема мислення є актуальною з огляду на те, що в її межах розгортається розвиток людського в людині. Виходячи з розуміння мети освітнього процесу, вибудовуються способи її досягнення, від яких залежать реальні обриси кінцевого результату» [85, с. 146]. А значить розвиток культури мислення становить ключову антропологічну й ціннісну проблему.

Сучасні цифрові технології, трансформуючи простір освіти, одночасно виступають фактором, що змінює саму природу мислення. На цьому особливо акцентує увагу В. С. Возняк, розглядаючи освітню ситуацію у категоріях

розсудку та розуму [14]. У філософсько-педагогічному вимірі український філософ послідовно розкриває тенденцію до витіснення розуму – як здатності до глибинного, синтетичного, смислотворчого та ціннісного мислення – розсудком, який, навпаки, фрагментує, раціоналізує, підпорядковує мислення технічним цілям та функціональній ефективності. Він пояснює це так: «Чому, власне, співвідношення розсудку і розуму розглядаються як філософсько-педагогічна проблема? Наша освіта відчайдушно загрузла у болоті розсудкових форм і не менш розсудкових інноваційних симулякрів, бездумних реформувань. Змістовні форми її здійснення майже зруйновані нахабним тиском формального, що видає себе за найістотніше і найпотрібніше» [14, с. 6]. За таких обставин, вважає В. Возняк, освітньо-педагогічний процес ще довго може залишатися у полоні розсудкових форм і безмежно нарощувати завдяки новим технологіям свою інструментальну потужність, «гранично знелюднюючи при цьому увесь педагогічний простір» [17, с.327].

Таким чином, дуже своєчасним – в епоху глобальної цифровізації – є переконання в тому, що актуальним вектором розвитку освіти є перехід «від розсудку до розуму, радикальне обмеження технократизму та інструменталізму, звільнення навчального процесу від суто інформаційних функцій завдяки мудрому використанню інформаційних технологій» [17, с. 327].

3.3. Суб'єкти освітнього процесу цифрового суспільства

У філософсько-педагогічній парадигмі освіта розглядається не лише як соціальний інститут, а як простір онтологічного становлення людини. Це середовище має бути не лише адаптивним до технологій, а й критичним, гуманістичним та відкритим до рефлексії над самим статусом людини у світі, що дедалі більше визначається цифровими структурами. Глобальна цифровізація освіти змінює не лише те, як організовано навчальний процес, а насамперед – самих людей, які в ньому беруть участь. «Це не просто про нові

знання чи навички, а про глибокі зміни в тому, ким є учень і педагог, як вони сприймають світ, взаємодіють і несуть відповідальність» [201, с. 147].

Якими ж є суб'єкти цифрової освіти – хто сьогодні приходить в шкільні класи й університетські аудиторії? На основі соціологічних досліджень, контент-аналізу Інтернет-ресурсів «вимальовується» такий стислий «цифровий портрет» суб'єктів освітнього процесу, які:

- не надають значення освіті в набутті статусу «успішної» людини (якщо можна стати популярним і багатим, демонструючи відеоролики, які не несуть в собі ніякого смислового навантаження, навіщо тоді серйозно ставитися до освіти як цінності?);
- часто перебувають не в реальному світі, а у віртуальному, їхнє спілкування, точніше комунікація, переважно відбувається у мережі;
- належать до різних віртуальних спільнот;
- прагнуть отримувати оперативну та миттєву інформацію;
- сприймають графічні та аудіовізуальні сповіщення краще, ніж текстові, не люблять читати довгі тексти або заглиблюватись в складні питання;
- добре справляються з гіпертекстовою навігацією;
- люблять вчитися в ігровій формі;
- відчують себе комфортно із цифровою ідентичністю.

Більш ґрунтовно зупинимось на цих та інших характеристиках учнів та змінах, які відбуваються із статусом викладача. По-перше, необхідно визнати: навчання у форматі безпосередньої зустрічі вчителя й учня, де основою було живе спілкування і взаємне розуміння, поступаються дистанційній комунікації. Важливо зрозуміти, ким стають учень і педагог, коли частина навчального процесу переходить у цифровий простір і відбувається через різноманітні гаджети (смартфони, планшети, ноутбуки) та комп'ютерні платформи, доповнюючи традиційні форми навчання. Прикладами таких платформ є Moodle, Google Classroom, Zoom, Coursera, а також різноманітні гейміфіковані сервіси, як-от Duolingo чи Kahoot. Також на основі штучного

інтелекту можуть бути упроваджені в освітній процес такі платформи як Learning, Little Dragon, CTI Academy, Brainly, Carnegie Learning та Netex Learning.

Здобувач у цифровому середовищі перестає бути просто тим, хто отримує знання. Він має доступ до величезної кількості інформації, може вчитися самостійно та спілкуватися з людьми з усього світу [239]. Але разом із цим він втрачає стабільність навчального процесу, зв'язок з учителем, відчуття часу й контексту. Учень часто взаємодіє з інформацією у форматі коротких фрагментів, підлаштованих під алгоритми ігрових механік, і це не завжди допомагає йому глибоко розуміти матеріал [203].

Водночас варто звернути увагу на ще один вимір трансформації суб'єктів освітнього процесу, який залишається недостатньо осмисленим у педагогічній літературі, – на зміну самого характеру участі учня у процесі пізнання. Генрі Дженкінс разом із колегами зафіксував принципово нову культуру участі (*participatory culture*), яка формується під впливом цифрових медіа [203]. Учень цифрової доби є не лише споживачем знань, а й активним виробником і розповсюджувачем контенту – через блоги, відео, спільноти, форуми. Здавалося б, це розширює суб'єктність учня, робить його активнішим і самостійнішим. Проте дослідники наголошують на проблемних ситуаціях такої культурної участі. По-перше, нерівний доступ: не всі учні мають однакові можливості участі в цифровому середовищі, що відтворює і поглиблює соціальну нерівність. По-друге, відсутність медіапрозорості: учень часто не усвідомлює, як алгоритми формують його інформаційний простір, хто стоїть за контентом і з якою метою. По-третє, руйнування традиційних форм соціалізації: культура участі, орієнтована на горизонтальну мережеву взаємодію, поступово витісняє вертикальний педагогічний зв'язок між учителем і учнем як носієм традиції та культурного досвіду. Саме остання проблема розкриває глибинне протиріччя цифрової освіти: чим активнішим стає учень як суб'єкт у мережевому просторі, тим більш фрагментованим і

позбавленим живого педагогічного орієнтира він залишається. Горизонтальна мережева участь не замінює і не може замінити вертикального виміру освіти – передачі смислів, цінностей і культурного досвіду від учителя як носія традиції до учня як того, хто лише входить у цю традицію. Відтак активність учня в цифровому середовищі є справжньою суб'єктністю лише тоді, коли вона спирається на глибинний педагогічний зв'язок, а не замінює його.

Нові технічні засоби – інтерактивні платформи, відео, адаптивні системи – змінюють роль педагога: він стає організатором і контролером процесу навчання через цифрові інструменти. Ми є свідками так званої втіленої ідентичності вчителя: педагог у цифровому просторі втрачає три фундаментальні складові своєї ідентичності – відчуття класу як простору, невербальний зворотний зв'язок від учнів та взаємний видимий контакт. Мовиться про відсутність живої присутності (спів-причетності), довірі та глибини педагогічної ситуації – справжньої зустрічі двох живих людей, які навчаються один в одного. Замість цього ми бачимо двох користувачів, які працюють паралельно: учень виконує завдання, педагог перевіряє результат. Спільний простір взаєморозуміння зникає або існує лише віртуально [210]. Ми звертали увагу на питання дистанційного навчання, одним із недоліків якого, на наш погляд, є відсутність глибинного спілкування. Одна справа, коли поруч з тобою учні, з якими спілкуєшся, бачиш їхні очі, радієш і сумуєш разом з ними. Інша справа, коли перед тобою екран і студент може як увімкнути так і вимкнути камеру. Також починає панувати функція «Delete»: клацанням клавіші можна легко видалити співрозмовника. Особисте, живе спілкування залишається поза чорним екраном комп'ютера. З одного боку – дистанційне навчання сприяє «безликому» сприйняттю, а з іншого – в умовах нестабільності й складності педагогічної реальності загострюється потреба у справжній Зустрічі, якої, на жаль, все менше між суб'єктами освітнього процесу.

У цьому контексті хочеться пригадати Отто Больнова, який, синтезуючи різні підходи до феномену зустрічі у концепціях Мартіна Бубера, Романо Гвардіні, Карла Льовіта та інших філософів, акцентує увагу на доленосності зустрічей для становлення людської особистості. Таке становлення здійснюється саме у конкретному, відповідальному, творчому факті зустрічі. «Тим самим кожна зустріч-подія робить людську присутність у світі причетною до двох альтернативних темпоральних вимірів існування: часовості та вічності. Кожна зустріч “пом’якшує” неспівмірність зазначених вимірів, сприяючи узлагодженню стосунків людини зі світом та з самою собою. Наскільки ж важливою, відповідальною й доленосною є роль кожного, від кого залежить те, якими стають зустрічі зі світом істоти, котра перебуває на ранніх етапах свого становлення, особливо – роль учителя...» [121, с. 143]. Для нашого дисертаційного дослідження роздуми Віталія Георгієвича Табачковського є дуже важливими, адже саме вчительська присутність як подія зустрічі визначає гуманістичний зміст освіти, який не може бути відтворений жодною цифровою платформою.

Можливо, з перспективи цифровізації освіти та технократичної ідеології феномен та досвід учительства комусь видається анахронізмом, недоречним в умовах сучасних вимог державних стандартів. Однак для тих, хто розуміє істинну сутність освіти, феномен учительства ніколи не втратить своєї значущості. Сьогодні воно набуває ще більшого сенсу. Учительство, засноване на традиції, неможливо редукувати до комунікації, до прагматичної, утилітарної спільної справи, хоча воно і здійснюється в спільній справі – освіті.

Ми стурбовані тим, що розвиток інформаційних технологій та доступність цифрових засобів навчання радикально збільшують можливості маніпуляції людською свідомістю. Виникає нова, технологічна форма наївності цифрова – нездатність учня критично оцінювати та аналізувати швидкоплинні масиви інформації, відсутність функціональної цифрової

грамотності. Тенденцією сучасності стає прагнення суб'єктів освіти перекласти частину інтелектуальної роботи на програмне забезпечення. М. Култаєва пише, що «занепокоєння німецьких авторів, так само, як і українських, викликає вплив дигітальних технологій на мозок людини та її здатність навчатися. Феномен дигітальної деменції (*dementia digitalis*) вже добре описаний у сучасній літературі. Зокрема зазначається погіршення пам'яті і концентрації у дітей, погіршуються мова, пам'ять, у мозку людини відбуваються незворотні зміни, поведінка підлітків характеризується радикалізмом та схильністю до самогубства» [74, с. 28].

Не все так просто з упровадженням штучного інтелекту в освітній процес. З одного боку, це відкриває колосальні можливості для учня та вчителя. З іншого – ті, хто вдумливо працював із генеративними нейромережами, мабуть, помітили, що вони здатні генерувати контент, який не має нічого спільного з об'єктивною реальністю. Часто ChatGPT пропонує посилання на публікації та авторів, яких взагалі не існує або спотворює інформацію про відомих науковців та проблематику їх досліджень. Попри це, спостерігається майже абсолютна довіра до інформації (переважно без авторства), яку учні/студенти знаходять в Інтернеті і, зокрема, за допомогою ChatGPT. Отже, використовуючи такі технологічні системи, необхідно розуміти, що ми можемо мати справу з перекрученою, спотвореною реальністю. А значить, постає питання проблематичності експертної оцінки та хиткості фундаменту знання у випадках неспроможності розуміти необхідність перевірки даних і відсутності навичок верифікації.

Ще однією суперечністю впровадження інновацій в освіту є невідповідність можливостей інформаційного простору та рівня розвитку мислення учнів/студентів. Це виражається, зокрема, в тому, що, маючи у своєму розпорядженні величезний масив інформації, на основі якого можна створити унікальну роботу, студенти використовують декілька популярних джерел в Інтернеті, які пропонує пошукова система. Деколи й викладачі

займаються «творчістю» за допомогою комп'ютерних операцій «копіювати/вставити».

Таким чином, як зазначають дослідники, в сучасному інформаційному суспільстві з його швидкоплинними темпами та доступом до великого обсягу інформації в освітніх процесах може виникати прагнення до миттєвих і спрощених рішень. Суб'єкти освітнього процесу, прагнучи не відставати від соціальних змін, схильні зосереджуватись на досягненні швидких результатів і використовувати готові відповіді та підходи замість того, щоб глибше аналізувати та критично мислити. Певною мірою перед нами імітаційний характер освіти – на зміну здатності розуміти приходить формування компетентностей.

Але такі виклики, які постають перед суб'єктами освіти за умов цифровізації, не є безвихіддю. Інформаційні технології здатні звільнити навчальний процес від суцільної орієнтованості на передачу готового знання, відкриваючи простір для людського спілкування та творчості. Питання, за яких умов це стає можливим, є принципово важливим. Зокрема, в науковій літературі прийнято розрізняти три виміри освітньої мети: кваліфікацію, соціалізацію та суб'єктивацію. Перші два значною мірою можуть бути опосередковані цифровими засобами: знання можна передати, норми можна транслювати. Третій вимір – становлення учня як суб'єкта власного життя, здатного діяти у світі з позиції свободи та відповідальності – не може бути зведений до алгоритмічного відтворення. Саме тут цифрові технології виявляють свої обмеження. Вони повинні підтримувати суб'єктивність людини, а не замінювати її. Саме у такому просторі розвивається особистість.

3.4. Аксіологічні та етичні аспекти цифрової трансформації освіти

Поза всяким сумнівом, проблема цінностей загострюється в період знецінювання культурних традицій та пошуку нових ціннісних основ суспільного й індивідуального буття. Особлива увага до аксіологічної

проблематики притаманна і сучасній філософсько-педагогічній рефлексії [137, с. 170].

У ХХІ ст. аксіологія набуває потужного розвитку, адже освіта переживає кардинальну трансформацію, зумовлену стрімким поширенням цифрових технологій. З одного боку, цифровізація відкриває нові інструменти навчання, розширює доступ до знань і підвищує мобільність освітнього процесу. Поширеними стають твердження на кшталт «формування цінностей цифрової освіти і цифрової людини у діджиталізованому суспільстві пов'язане з формуванням цифрової культури, детермінованої великими даними, яка надає освітнім трансформаціям такого прискорення, які змінюють основи бізнесу, торгівлі, публічних послуг, впливаючи на кожен аспект нашого життя» [100, с. 53]. Також висловлюється переконання, що цифровізація в системі освіти повинна привести, по-перше, до чіткого розуміння педагогічної діяльності, векторів її розвитку, По-друге, допомогти здобувачам в професійному самовизначенні. Наприклад, серед головних цінностей цифрової освіти дослідники виокремлюють:

- принцип доступності та відкритості. Багато ресурсів мають можливість використання онлайн, що значно розширює можливості студентів і знижує вимоги до технічного забезпечення, тим самим сприяючи зниженню порогу входження в цифровий освітній процес;
- дотримання цінностей авторського права. Усі матеріали, які використовують у цифрових освітніх продуктах, обов'язково повинні бути використані відповідно до норм права та відповідати законодавству України;
- доступність для осіб з обмеженими можливостями, що дозволяє зробити освітній процес відкритим для всіх громадян країни. Тому в багатьох платформах у системі вимог передбачено обов'язкову наявність команди підтримки, що дозволяє вирішити багато різних проблем;

- принцип фокусування на освітньому процесі, який полягає в тому, що користувач платформи не має спостерігати зовнішні дратівливі елементи, такі як банери, реклама тощо [29].

З іншого боку, уніфікація та автоматизація освітнього процесу внаслідок цифровізації супроводжується дедалі помітнішою зміною ціннісних орієнтирів, що лежать в основі освітньо-педагогічного простору. Формальні показники ефективності, цифрові метрики успішності, стандартизовані сервіси навчання – усе це витісняє традиційні уявлення про освіту як діалог культури, як простір становлення особистості й розвитку критичного мислення.

На наш погляд, у дискурсі цифрової трансформації освіти необхідно розрізняти технологічний прогрес як такий і ті філософські виклики, які він породжує для освітнього суб'єкта. При цьому не викликає сумніву обґрунтованість запровадження високошвидкісного інтернету у закладах освіти, оснащення шкіл сучасними мультимедійними засобами, удосконалення програмного забезпечення, що забезпечує доступ педагогів до найкращих практик, а також створення умов для ефективної комунікації між учителями, учнями та батьками. До позитивних змін належить і модернізація системи освітнього управління, зокрема через застосування аналітики великих даних, що відкриває нові можливості для прийняття управлінських рішень на основі емпіричних індикаторів.

Усе це, безумовно, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, однак порушує перед філософією низку актуальних запитань: Чи зорієнтована освіта на цінність людини як унікальності? Які межі та можливості свободи як цінності? Чи не втрачається в такому прагматичному підході до освіти її аксіологічний вимір?

Свобода традиційно постає як одна з базових гуманістичних цінностей, що лежить в основі класичної освітньої парадигми. Саме вона забезпечує можливість формування автономного суб'єкта, здатного до критичного

мислення, морального самовизначення та свідомого вибору. У цьому сенсі освіта є не лише процесом передачі знань, а й простором екзистенційного зростання особистості. Утім, цифрова реальність трансформує не лише інструментарій освітньої діяльності, а й фундаментальні аксіологічні орієнтири. К. Райда звертає нашу увагу на те, що у людей, які користуються новими інформаційними технологіями, відбуваються зміни у ціннісно-світоглядних орієнтаціях, його світосприйнятті та світорозумінні. Сучасна людина, «зазвичай частіше береться до відстоювання своєї свободи і дедалі більше застосовує “діаспорально-кочову” форму реалізації власної особистості. У цій формі і відбувається “розширення” звичайного середовища до всесвітніх масштабів, і починає домінувати нове стильове відношення до соціально-культурного ландшафту» [112, с. 4].

Цифрове середовище приваблює свободою доступу до інформації, відкритістю знань, розширеними можливостями самовираження та мережевого самоствердження. Однак організуючим принципом цифрового простору стають не педагогічні цінності, а цифрові платформи та алгоритми, які формують інфраструктуру освітньої взаємодії, «створюють нові форми суб'єктивності та самості, які не завжди вкладаються в класичну освітню модель свободи» [221, с. 106]. Ці платформи не є нейтральними: вони задають структуру доступу до знань, темп навчання, форми взаємодії, а головне – вбудовують логіку управління в саму тканину освітнього процесу. Хоча, на думку деяких дослідників, цифрова освіта сьогодні часто репрезентує ціннісно нейтральне середовище, де переважає функціональна ефективність над смыслом. Але як би не було, погодимось з Шошаною Зубофф, що у цифрову добу спостерігається «перехід від свободи до програмованого вибору» [261, с. 376]. Відтак зростає ризик поступової втрати автентичної свободи у цифровій освіті, коли замість відкритого простору самореалізації ми отримуємо керований і передбачений сценарій дії. Поряд із цим відбувається технократизація мислення, у якій цілі дедалі більше підпорядковуються

засобам. Така інверсія аксіологічних структур має філософське коріння у феномені інструментального розуму, критично осмисленого ще в роботах Герберта Маркузе [216].

Але успішна цифрова трансформація освіти неможлива без інтеграції смислів, що ґрунтуються на гуманістичних цінностях. Якщо цифрові технології впроваджуються як самодостатні інструменти, позбавлені етичного змісту та культурного коду, освіта ризикує втратити свою аксіологічну сутність. У цьому полягає один із найгостріших викликів сучасності: цифровізація, що не вкорінена в національному, духовному та культурному ґрунті, призводить до поступової ерозії ідентичності, розриву зв'язку з реальним світом, втрати орієнтирів у вихованні особистості.

Культурний код, що формує цілісність суспільства, не є абстракцією – він втілюється у мові, традиції, освіті, мисленні. Однак алгоритмічна логіка цифрового простору – універсалізуюча, стандартизуюча, наднаціональна. У такій системі зникає чутливість до локального й національного, а освітній контент усе частіше зводиться до технічного набору функцій і «уніфікованого знання». Як наслідок, цифрова освіта перестає бути інструментом культурної трансмісії, а стає каналом культурної амнезії.

Цифрові технології мають служити людині, а не витіснити її з центру освітнього процесу. У цьому контексті важливо усвідомлювати, що саме людський зміст, цінності й етичні орієнтири повинні задавати вектор цифровізації. Технології потребують інтеграції в гуманітарну реальність, а не підміни цієї реальності собою. Інакше виникає ризик технологічного домінування, коли людське виховання поступається програмуванню, а суб'єкт освіти втрачає автономність і смислотворчу природу.

Якщо цифрова інфраструктура освіти не буде наповнена антропологічними характеристиками – емоційністю, моральністю, історичною пам'яттю, мовною чутливістю, духовною напругою – то процес формування особистості буде підмінено технічним сценарієм, де головним

об'єктом впливу стануть не люди, а цифрові моделі поведінки та нейромережі. Така перспектива потребує філософської критики: необхідно зберегти гуманістичний вектор освіти як базову передумову цифрової епохи.

Освітній процес, орієнтований на «культуру корисності», що переважає в цифрових інтерфейсах, дедалі менше апелює до гуманітарного виміру, до етики, свободи, творчості. Натомість утверджується технократичний підхід, у якому суб'єкт освіти редукується до «користувача знань», а педагогіка – до набору інструментів керування навчальними траєкторіями. Для сучасного суспільства взагалі характерним є «переклад» будь-якого особистісного знання в певну кількість інформації. Цей процес обумовлений тим, що одним із основних каналів поширення і передачі знань виступає цифрова реальність. «Все, що не перекладається на мову цифрової (машинної) реальності, стає зайвим. Знання в цій ситуації перестає бути посередником ставлення людини до світу, адже світ віртуалізується аж до зникнення його в хаотичному русі симулякрів» [83, с. 146]. За таких умов знання стає знеособленим, перетворюючись на товар, і набуває такої форми, щоб його можна було продати. Розділяємо позицію М. Ліпіна та інших дослідників, які наголошують, що «знання втрачає власну цінність, воно перестає бути самоціллю. Так само і особистість не знаходить собі місця в межах освітнього простору, який постає лише засобом її підготовки до професійної діяльності» [83, с. 146].

Сучасна освітня політика все частіше розглядає цифрові технології не як засіб, а як нормативний імператив: університети зобов'язуються діджиталізувати курси, автоматизувати управління, адаптуватися до логіки платформи. У цьому контексті виникає низка аксіологічних викликів: чи не втрачається гуманістичний сенс освіти? Які цінності формуються через алгоритмізовані моделі взаємодії? Чи зберігається гідність педагогічної праці в умовах автоматизованого контролю?

Ми свого часу актуалізували питання обов'язковості застосування цифрових технологій в освіті [129]. Навчальним закладам і викладачам (відповідно до нових освітніх стандартів) не залишають вибору застосовувати чи ні високотехнологічні інструменти в своїй діяльності. Це, на думку дослідників, є м'якою формою насильства, яка змушує імітувати використання технологій заради «галочки». Своєю чергою, відповідальні за технологізацію освіти, прагнучі посилити «позитивний ефект», вводять нові вимоги до застосування технологій та нові кількісні показники ефективності. Створюється небезпека імітаційного замкнутого кола. На жаль, технократи в українській освіті відчують свою перемогу. Менеджмент якості освіти – кібернетика, яка перевіряє вихованість, освіченість студента входами, виходами, процесами та кількісним методом їх підрахунку.

Викликають занепокоєння вимоги до економічної ефективності університетів, внаслідок чого виникають нові концепції управління: «мережеве управління», «новий державний менеджмент» та інші, які призвели до того, що освітня сфера почала розумітись як об'єкт ринкових реформ: вона набула статус послуги, а студент – споживача. Цей процес, на думку Майкла Пітерса та Петра Яндріча, свідчить про інфільтрацію ринкової логіки в академічну сферу, де освітні практики дедалі більше визначаються не педагогічною доцільністю, а бізнес-метриками [228]. У результаті під загрозою опиняються самі аксіологічні основи освіти: автономія, гуманістична націленість, саморефлексія, творче мислення. В технологічній освітній системі людський фактор стає другорядним, поступаючись таким питанням як рейтинг, статистика, фінансування, звітність. Розробка різноманітних рейтингів як ознака конкурентоздатності університетів, на думку чиновників, повинна сприяти вибору абітурієнтом того чи іншого навчального закладу. Це призвело до масовізації вищої освіти та різноманітних спроб реформування системи освіти. Показовою є ідея числового вираження призначення університету. Наприклад, «Університет 1.0» повинен нести знання;

«Університет 2.0» орієнтований на навчання та дослідження; в «Університеті 3.0.» до двох останніх завдань додається комерціалізація знання.

Залишається відкритим питанням: а як утримати моделі таких університетів в межах гуманітарного, гуманістичного вектору? Адже, якщо зміни в освітній сфері під впливом впровадження новітніх технологій мають конструктивний характер, то їх використання як цільової настанови для системи, а також як критерія для оцінки ефективності організації освіти скоріше має деструктивний характер [135].

Обговорення цифровізації в освітньому середовищі дедалі частіше відбувається в контексті етичної проблематизації. Проведений нами аналіз джерельної бази показав, що сьогодні в тематичному просторі морально-етичних проблем освіти в умовах цифровізації, простежується асиметрія: запитань більше, ніж відповідей. При цьому джерелом занепокоєння виступає не цифровізація як така, а ті її аспекти, що виходять за межі суто технічної модернізації та безпосередньо впливають на фундаментальні засади педагогічної взаємодії, автономію суб'єкта, справедливості доступу до знання, характер пізнавальної діяльності, а також на нові форми владних відносин, що постають унаслідок алгоритмізації освітнього процесу. Ці трансформації зумовлюють переосмислення ролі цифрових посередників у сфері освіти. Як наслідок, під сумнів ставитися довіра, відповідальність і моральний вибір – особливо в умовах часткової втрати прозорості рішень, делегованих цифровим технологіям. Також, «реальним фактом у сучасному світі починає ставати і те, що внаслідок анонімності та відсутності невербальних засобів спілкування у віртуальній реальності на процеси самоідентифікації особи починають втрачати свій вплив соціальні заборони і певні норми» [112, с. 2]. Цифровий світ починає видаватись принципово необмеженим багатьма соціально-етичними нормами.

Необхідність дослідження цифрового освітнього простору та його морального наповнення має практичне спрямування: розуміння специфіки

соціалізації нових поколінь, формування механізмів трансляції абсолютних цінностей, стабілізації соціальних практик та реформування освітньої системи. В умовах цифровізації освіти ці завдання набувають особливої гостроти, оскільки традиційні моделі розвитку особистості зазнають структурної трансформації. Зростає потреба в адаптації педагогічних стратегій до нових форматів комунікації, цифрового контенту та змінених форм ідентичності, що формуються у віртуальних середовищах. Таким чином, сьогодні поширеною стає практична етика, змістом якої є практичні моральні проблеми, що мають граничний та відкритий характер. Її завдання – на основі принципів класичної етики осмислити нові виклики, які постають у суспільстві інформаційно-цифрових технологій.

Виходячи з кола етичних проблем цифровізації, можна виокремити низку як загальних, так і специфічних викликів, що постають у сфері освіти. Логіка подальших роздумів звертається до ширшого філософського контексту, який покликаний, якщо не прояснити, то принаймні коректно сформулювати ключові морально-етичні проблеми дигіталізації освітнього процесу. Ми вважаємо, що це питання є фундаментальним, оскільки має екзистенційно-антропологічний вимір: адже етика є одним із засадничих рівнів розуміння онтології та феноменології людського буття.

Мораль виконує регулятивні функції, виступаючи системоутворювальним чинником суспільного життя. У межах аналогової культури освітній процес спирався на передачу цінностей від покоління до покоління, ґрунтуючись на метафізичних, духовних засадах. Однак у добу цифровізації, коли освітній простір дедалі більше фрагментується, дослідники фіксують стан «неупорядкованого морального різноманіття», у якому більше не діють універсальні етичні координати. Це призводить до втрати безособового характеру моральних норм, їхньої очевидності та стійкості. Натомість зростає роль індивідуального морального вибору, що здійснюється

в контексті численних цифрових впливів – алгоритмічних рекомендацій, медіа-споживання, мережових ідентичностей та ін.

Зокрема, акценти уявлення про свободу зміщуються на її розуміння як дії, не пов'язаної з діалектикою свободи та відповідальності. Наприклад, особливостями моральної свідомості «покоління Z» є чітко виражена індивідуальна мотивація, активність без усвідомлення відповідальності, «шаблонізація досвіду». У цьому контексті освіта постає перед викликом: як сформувати моральну суб'єктність у середовищі, де зникає ієрархія цінностей, а сама мораль набуває ситуативного характеру?

Джан Марія Греко і Лучано Флоріді звертають нашу увагу на те, що етичні проблеми цифровізації потрібно сприймати як екологічні проблеми [194, с. 73–81]. Мовиться про вплив зростання обсягів інформації, що спричиняють «забруднення» інформації й цифрового середовища. Виникає ситуація, яку можна порівняти з «трагедією спільнот» (Гаррет Гардін): кожен суб'єкт в цифровому просторі переслідує свої інтереси під час створення інформації, але не піклується про стан простору, в якому перебуває.

Сьогодні поширеною в освітній діяльності стає предиктивна аналітика, яка має справу із створенням персоналізованих освітніх траєкторій та подальшими рекомендаціями про кар'єрне зростання конкретної людини. Крім того така аналітика передбачає масове збирання персональних даних – поведінкових, соціальних, емоційних, що порушує фундаментальні права на приватність, контроль над інформацією про себе. На наш погляд, довгострокові прогнози у цій делікатній сфері пов'язані з етичними проблемами. Відбувається перехід від автономного суб'єкта до керованого даними, що ставить під сумнів ідеї свободи волі, самостійності та розвитку як відкритого процесу. Феноменологічно предиктивна аналітика закриває горизонт можливостей, бо передбачає майбутнє на основі минулого. Це суперечить ідеї освіти як становлення, як «зустрічі з невизначеним» (за Гансом-Георгом Гадамером), де важливу роль відіграє непередбачуваність

розвитку особистості. Окремої уваги заслуговує проблема «nudging» (буквально – «підштовхування»), яка пов'язана з використанням цифрових технологій, що опосередковано впливають на поведінку людини, не позбавляючи її свободи вибору, але маніпулюючи її рішеннями через «архітектуру вибору». Nudging часто маскується як «допомога», але по суті – це прихована форма контролю над вибором, що не завжди є етично прийнятним.

Цифровізація освіти зумовила активне збирання та обробку даних про здобувачів освіти з метою формування індивідуального профілю навчання. Подібне явище притаманне не лише освітній сфері, а й для всіх галузей, у яких застосовуються цифрові технології. У науковому дискурсі ці процеси описуються поняттями «цифровий слід» та «цифрова тінь». Взаємодія із нейромережевими системами передбачає усвідомлені дії з боку здобувачів освіти, спрямовані на залишення цифрового сліду (надання відповідної інформації) для розробки індивідуалізованої освітньої програми. На думку дослідників, аналіз цифрового сліду дозволяє не лише фіксувати відвідуваність занять, а й виявляти рівень засвоєння знань та сформовані компетентності. У цьому випадку відбувається свідомо передача інформації задля досягнення конкретної освітньої мети.

З метою захисту даних дітей та молоді як уразливої групи в міжнародному праві та в практиці освітніх інституцій, що працюють із ними, формуються окремі етичні стандарти. З правової точки зору, під час збирання персональних даних здобувачі освіти та/або їхні законні представники мають право відмовитися від надання такої інформації навчальному закладу, однак у такому випадку реалізація персоналізованого навчання стає неможливою. Гіпотетично можливий, на перший погляд, компромісний варіант: збереження для тих, хто не готовий надавати всі дані про себе, стандартизованої, неадаптованої програми навчання, тоді як для тих, хто погоджується, – організація максимально ефективного освітнього процесу за

індивідуалізованими траєкторіями. Безперечно, такий підхід створює для закладу освіти суттєві організаційні та матеріальні труднощі. Водночас не можна ігнорувати позицію споживача освітніх послуг. У будь-якому випадку дитина чи молода людина повинна мати можливість відмовитися від збору персональних даних, але водночас бути поінформованою про всі нюанси цього процесу, включаючи можливі наслідки такої відмови.

Окремою етичною проблемою є моральний контекст, у якому відбувається виховання та навчання в умовах цифровізації. Зокрема Джон Палфрі, Урс Гассер [224] пропонують комплексне дослідження етичних та моральних викликів, які постають перед поколінням дітей, що зростають у цифровому світі. Вони стверджують, що цифрове середовище несе не лише нові інструменти, а й нові ризики для морального розвитку особистості, зокрема через брак чітких норм поведінки та відсутність сталих моральних орієнтирів у цифровій комунікації [224, с. 5–7]. Одним із ключових висновків спостережень дослідників є те, що цифрові технології створюють умови для неморальної поведінки – не в сенсі навмисного зла, а через відсутність розуміння моральних наслідків власних дій. Молоді люди часто не усвідомлюють, що поширення приватної інформації інших осіб, участь у кібербулінгу або порушення авторських прав мають етичні виміри [224, с. 18–19].

Така поведінка є наслідком не зіпсованості, а браку цілеспрямованого морального виховання в умовах цифрової взаємодії. Особливої актуальності набуває проблема емпатії, яку автори розглядають як моральну здатність, що послаблюється в цифрових умовах. Вони зазначають, що спілкування, позбавлене тілесності та візуального контакту, зменшує емоційне співпереживання і, відповідно, моральну відповідальність [224, с. 56]. Це становить серйозний виклик для освітнього процесу, який традиційно був не лише інтелектуальним, а й етичним простором. Палфрі та Гассер підкреслюють, що традиційна освіта недостатньо адаптована до етичних

викликів цифрового світу. Вона здебільшого зосереджена на технічній стороні цифрової грамотності, залишаючи поза увагою здатність приймати морально зважені рішення в умовах інформаційного перенасичення, цифрової відкритості та анонімності [224, с. 110]. Мовиться про розвиток здатності до етичної рефлексії, усвідомлення наслідків своїх дій у мережі та формування сталих моральних орієнтирів. Освітні інституції, на їхню думку, мають взяти на себе етичну відповідальність за підготовку молоді до життя в цифровому суспільстві. Підтримуючи цих та інших дослідників стосовно ролі освіти в захисті дітей від деструктивності цифрових технологій, ми акцентуємо увагу на значенні духовно здорової сім'ї в становленні особистості.

Активне впровадження цифрових технологій в освіту відкриває нові можливості, але водночас породжує низку етичних викликів, зокрема поширення неякісних чи сумнівних наукових матеріалів, таких як так звані «хижацькі» журнали, які ускладнюють доступ до достовірної інформації. Відкритий доступ до освітніх і наукових матеріалів, з одного боку, сприяє вільному обміну знаннями, з іншого – підвищує ризик плагіату та несанкціонованого використання результатів чужих досліджень. У цих умовах особливо важливою стає здатність викладачів, студентів і науковців критично аналізувати джерела інформації, перевіряти їх на надійність та автентичність, адже цифрове середовище містить велику кількість фейкових або маніпулятивних даних, що можуть підривати академічну етику.

Важливим є питання етичного регулювання впровадження цифрових технологій в освітній процес таким чином, щоб вони не порушували основоположні права людини й не сприяли соціальній поляризації. «Основні етичні принципи, що регулюють сферу цифрових комунікацій, охоплюють повагу до приватності користувачів, забезпечення прозорості функціонування цифрових платформ, а також захист від дискримінаційних практик і маніпулятивного впливу» [145, с. 4].

Завершуючи, зазначимо, що цифровізація – це чергове випробування онтологічної вкоріненості моралі в усіх сферах особистого та суспільного життя. Не варто також забувати, що «духовна міць» (Ортега-і-Гассет) навчальних закладів визначається не тільки інтелектуальною силою, яка забезпечує підготовку кваліфікованих спеціалістів та технологічним обладнанням, але «моральним капіталом», який здатний уберегти від «професійного кретинізму», зберегти повноту буття людини.

Висновки до третього розділу

1. Показано, що процеси глобальної цифровізації породжують радикальні виклики цілісності освітнього простору – його онтологічним основам, цілям і людському виміру. Онтологічний статус освіти набуває парадоксального характеру: цифрові технології одночасно відкривають нові перспективи для становлення особистості й загрожують редукцією особистісного до інформаційного.
2. Наголошено, що цифрові технології містять реальний і суттєвий потенціал для освіти: розширення доступу до знань, індивідуалізація навчальних траєкторій, інтерактивність середовища, розвиток цифрових компетентностей, глобалізація освітнього простору, підвищення доступності навчання для осіб з особливими потребами, оптимізація роботи викладачів і керівництва навчальних закладів у результаті автоматизації звітності та ін. Їх ігнорування є такою самою методологічною помилкою, як і абсолютизація.
3. Разом із конструктивним характером змін, використання цифрових технологій як цільової настанови для системи освіти та як критерію оцінки її ефективності має деструктивний характер. Ідеалізація новітніх технологій – поширена особливість сучасного педагогічного дискурсу – веде до перебільшення ролі інформації та нехтування глибинними філософськими й педагогічними засадами освіти.

4. Освіта перестає бути діяльнісною онтологією – способом формування і підтримання буття мислячої людини в культурі – та перетворюється на «функцію» і «товар». Якщо навчання редукується до формальної активності в цифрових середовищах, виникає «симулякр освіти»: зовнішня активність маскує відсутність онтологічної глибини освітнього досвіду.
5. Цифровізація освіти змінює її епістемологічні основи: знання переважно не переживається як внутрішній акт відкриття, а фрагментується у формати кліпового сприйняття. Редукція знання до інформаційного пакету, домінування мережових епістемологічних практик і витіснення розуму розсудком – тенденції, що послаблюють зв'язок між суб'єктом пізнання та його предметом.
6. Обґрунтовано, що конективізм як теорія навчання для цифрової епохи містить внутрішню суперечність: пояснює механізми циркуляції інформації в мережі, але ризикує редукувати пізнання до інструментальної функції – швидкого пошуку та відбору даних – і втратити смисловий вимір, невід'ємний від людського буття.
7. Цифровізація трансформує самих суб'єктів освітнього процесу. Учень дедалі частіше взаємодіє з інформацією у форматі коротких фрагментів, підлаштованих під алгоритми ігрових механік, що не сприяє глибокому розумінню матеріалу. Культура участі (Г. Дженкінс) розширює суб'єктність учня у мережевому просторі, але одночасно витісняє вертикальний педагогічний зв'язок – передачу смислів, цінностей і культурного досвіду від учителя до учня.
8. Проаналізована тенденція втрати педагогом у цифровому просторі трьох фундаментальних складових своєї ідентичності – відчуття класу як простору, невербальний зворотний зв'язок і взаємний видимий контакт. Наголошено, що феномен учительської присутності як події зустрічі

визначає гуманістичний зміст освіти, який не може бути відтворений жодною цифровою платформою.

9. Обґрунтовано, що адекватний аналіз впливу цифровізації на освітню діяльність можливий лише за умов розуміння її включеності в аксіологічний контекст існування людини. Цифровізація, не вкорінена в національному, духовному та культурному ґрунті, призводить до ерозії ідентичності, розриву зв'язку з реальним світом і культурної амнезії. Цифрове середовище приваблює свободою доступу до інформації, проте організуючим принципом цифрового простору стають не педагогічні цінності, а алгоритми платформ.
10. Показано, що сучасна освітня політика все частіше розглядає цифрові технології не як засіб, а як нормативний імператив: університети зобов'язуються діджиталізувати курси, автоматизувати управління, адаптуватися до логіки платформ.
11. Виокремлено етичний вимір цифровізації освіти, який стосується тих аспектів, що виходять за межі суто технічної модернізації: автономії суб'єкта, справедливості доступу до знання, нових форм владних відносин унаслідок алгоритмізації, збору персональних даних, predicting аналітики та прихованих механізмів «підштовхування» (nudging). «Духовна міць» навчальних закладів визначається не лише технологічним обладнанням, а й «моральним капіталом», здатним уберегти від редукції особистості до носія компетентностей і цифрового профілю.

РОЗДІЛ 4

ДУХОВНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЛЮДСЬКОГО ВИМІРУ В ЕПОХУ ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

У справі організації й реорганізації сучасної освіти в умовах глобальної цифровізації спостерігається «забування» фундаментальних основ феномена освіти. У нашій концепції це означає, що завдання філософії освіти полягає не в механічному пристосуванні освітнього процесу до технологічних реалій, а в пошуку його внутрішньої логіки, яка зберігає людський вимір освіти.

4.1. Освіта як простір розвитку особистості

Як було обґрунтовано в третьому розділі дисертаційного дослідження, освіта під впливом глобальної цифровізації поступово втрачає здатність функціонувати як діяльнісна онтологія, тобто, як спосіб розвитку та підтримання буття мислячої людини в культурі. Але неможливо просто так «відмахнутися», посилаючись на виклики часу, від сутнісної логіки освітнього процесу, яка є логікою «становлення людської суб'єктності, саморозвитку особистості, логікою змістовного розпредмечення культурно-історичних форм людської діяльності і спілкування» [14, с.196–197].

Актуальним у цьому контексті постає феномен грецької пайдеї. Філософська рефлексія та педагогічне застосування його принципів у сучасному суспільстві обумовлені необхідністю об'єднання технократизму, прагматизму цивілізації та духовності культури. Саме греки запропонували головну ідею виховання як програму культивування істинно людського в людині (мудрості, розумності, релігійності, моральності), введення її в культуру. Уникаючи поверхневих інтерпретацій, можна окреслити такі принципи «пайдеї»: керівництво до зміни всієї людини в її сутності; людина «міра усіх речей»; заклик до творення нового і неповторного; це культура (духовна цінність); спосіб експлікації духу, що робить можливим буття

людини в символічно-семіотичному просторі культури; процес об'єднання сакрального і профаного, наявного та трансцендентного в єдину онтологічну систему та ін.

Навіть з такого фрагментарного опису стає очевидним, що термін «пайдея» містить глибокий філософський зміст. По-перше, цей процес введення людини в поле культури «фундаментально та докорінно змінює самого індивіда на всіх рівнях існування: фізичному, розумовому, духовному» [159, с. 84]. Таким чином, пайдея – не лише історичний феномен, а й методологія, яка дозволяє і сьогодні розглядати освіту як процес цілісної трансформації людини, що протистоїть редукції особистості до «користувача знань» у цифровому середовищі. По-друге, за Мартіном Гайдеггером, сутність пайдеї полягає у перенесенні свідомості з кола найближчих речей до сфери, де суще є саме по собі. Тому за допомогою освіти людина отримує здатність до трансцендування.

Мовиться про збіг освітнього процесу «із всезагальним логосом як саморозвитку субстанції, так і творчої діяльності, тобто – із сутністю свободи як граничної основи людського буття в світі» [14, с. 196–197]. Саме діяльність уможливорює вихід за межі свого емпіричного буття, і лише за таких умов людина може вважати себе людиною та творцем. «Пайдея – це методологія синтезу загального та одиничного, спосіб уніфікації цілого та частини таким чином, в якому зберігається цілісність та цінність обох протилежностей. Тобто, людина долучається до загального соціокультурного контексту, не втрачаючи власну ідентичність та самостійність» [159, с. 85].

Важливо наголосити, що в античній культурі педагогіка була нероздільною з філософією, до якої у давніх греків було особливе ставлення. Філософія поставала екзистенційним вибором, способом життя та мислення, запитуванням. Принцип пайдеї, або залучення свідомості до надбань духовного досвіду в пізнанні світу, можна назвати освітнім простором. «Без цієї принципової вихідної активності запиту з боку свідомості найбільш

досконалі педагогічні технології і методики малоефективні» [159, с. 87]. А ще місцем зустрічі з Іншим: філософувати означало «філософувати разом». Людина стає «мудрою», тобто повнолітньою і, відтак, вихованою, не інакше, як у спілкуванні. Діалогічний вимір пайдеї є не другорядною рисою, а її сутнісною основою. Сократівська бесіда – майєвтика – була не методом передачі готових знань, а способом спільного народження істини, в якій обидва учасники змінювалися. Сама тому давньогрецька освіта не могла відбуватися поза живим міжособистісним простором: вона вимагала присутності, уваги, відповіді. Це принципово відрізняє пайдею від сучасної моделі «персоналізованого навчання», яка пропонує індивідуалізований цифровий контент, але усуває те саме, що зробило античну освіту формуючою – живу зустріч двох суб'єктів. Цифрове середовище може передати інформацію, але не може замінити досвід бути почутим і зрозумілим іншою людиною. А саме цей досвід, за логікою пайдеї, є умовою становлення особистості.

Своєчасною постає необхідність заглибитись у сутність діяльності як основи людського способу життя, що передбачає актуалізацію філософського змісту категорії «діяльність» стосовно освітнього процесу. А критичне переосмислення ідей представників діяльнісного підходу може пом'якшити панування «діяльнісного редукціонізму». Сутність останнього полягає у зведенні діяльності до зовнішніх вимірюваних результатів – продукту, ефективності, компетентності – за повного нехтування її внутрішнім смислотворчим виміром. Діяльнісний редукціонізм перетворює освітній процес на виробництво, в якому учень постає виробником компетенцій, педагог – надавачем освітніх послуг, а сама освіта втрачає онтологічний вимір – здатність плекати мислячу і відповідальну особистість.

Показовим прикладом такого редукціонізму на практиці є дослідження «Applying activity theory to examine mobile application mediation of engagement and curriculum tensions in Chinese preschool» [259], в якому діяльнісний підхід

застосовується для аналізу інтеграції мобільного додатку «Preschool Treasure» у китайських дошкільних закладах. Автори послуговуються третім поколінням теорії діяльності Енгельсґрома, що розглядає освітній процес як систему із шести взаємопов'язаних вузлів: суб'єкт, інструмент, об'єкт, правила, спільнота та поділ праці [259, с. 138]. У цій системі діяльність постає не як спосіб буття людини в культурі, а як функціональна структура, що підлягає оптимізації: виявлені суперечності між вузлами мають бути усунені, аби цифровий інструмент ефективніше виконував свою медіативну роль.

Симптоматично, що центральне питання в дослідженні китайських вчених зводиться до того, як зробити мобільний додаток культурно адаптованішим і технічно досконалішим, а не до того, чи здатен цифровий інструмент узагалі замінити живий освітній процес. Дослідники прямо формулюють мету: «зрозуміти, як мобільні додатки можуть бути успішно інтегровані у дитячий садок у Китаї на довгостроковій основі» [259, с. 138]. Поняття смислу, розпредметнення, особистісного становлення у цій парадигмі просто відсутні: учень постає «суб'єктом» у системі взаємодій, педагог – носієм «педагогічної автономії» [259, с. 148], а освіта – механізмом досягнення вимірюваних результатів залученості.

Характерно, що навіть коли вчителі інтуїтивно долають обмеження додатку – відмовляються від нього, повертаються до фізичних матеріалів, імпровізують – дослідники інтерпретують це не як свідчення незамінності живої діяльності, а лише як «адаптивну стратегію» в межах системи [259, с. 147–148]. Зокрема, спостереження фіксує: коли дитина захоплювалась анімованими персонажами замість виконання навчального завдання, вчитель закривав додаток і повертався до фізичних карток з числами – але цей момент живого педагогічного рішення кодується авторами як «протиріччя між інструментом і об'єктом» [259, с. 144], що потребує технічного вирішення, а не як підтвердження онтологічного пріоритету живої взаємодії над цифровим середовищем.

Саме проти такого спрощення й спрямоване критичне переосмислення діяльнісного підходу в його філософській глибині.

У «Філософському енциклопедичному словнику» Сергій Борисович Кримський пише: «Для людської діяльності характерний вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень. Діяльність здійснює перманентну трансформацію суб'єктивного в об'єктивне та навпаки. Ця трансформація виявляє особливості людського духу, який, зрештою, і створює потенціал діяльності. Духовний потенціал діяльності, її смислонаповнення реалізується у певних нормах, цінностях та цілях» [72, с. 163].

На основі наявних точок зору щодо сутності діяльності ми виокремлюємо її характерні ознаки: цілеспрямованість і цілевідповідність у перетворенні світу, у творенні людьми власних суспільних відносин та самих себе; цілепокладання та цілереалізація; життєдіяльність; єдність опредметнення та розпредметнення смислів, що задають параметри її здійснення; визначеність не біологічними чинниками, а культурно-історичним змістом, який у свою чергу в діяльності виробляється та змінюється; принципова відкритість та універсальність, тобто здатність до необмеженого саморозвитку.

Важливо усвідомлювати, що люди в активній практично-перетворювальній діяльності «створюють, творять, виробляють і відтворюють, розвивають та стверджують себе у своїй людській сутності, яка в процесі навчання виступає не як еталон, модель, ідеал чи зразок для конструювання людини, а як процес (розвиток)» [10, с. 45].

Отже, щоб не перетворити освіту під тиском глобальної цифровізації на простір нелюдських речей, в якому не залишається місця для особистості, необхідно всю цю дійсність зрозуміти як людську дійсність – як світ людини. А для цього, на переконання Генріха Степановича Батищева, є тільки один шлях: визнати діалектичність предметної діяльності як єдності протилежностей опредметнення (*Vergegenständlichung*) та розпредметнення

(Entgegenständlichung). Чим глибшою є розвиненість людської діяльності, то більше в ній переважає момент останнього. І якщо зупинити на мить потік живої людської діяльності, то можна побачити лише речові сліди – застигли втілення померлого процесу. Хоча і живий процес здійснюється тільки через безперервне згасання у предметі. Він продовжується та відновлюється тільки тому, що знову занурює предметний зміст у свій процес, роблячи його моментом живої діяльнісної здатності людини.

Саме момент розпредметнення є тим, що відрізняє живий освітній процес від механічного засвоєння інформації. Коли учень не просто отримує готовий результат чужої думки, а занурюється у процес її породження – він здійснює розпредметнення: повертає застиглий формі знання її живий смисловий зміст. Цифрове середовище, натомість, тяжіє до опредметнення: воно пропонує готові відповіді, алгоритмічно відібраний контент, завершені інтерпретації. Таким чином, під тиском цифровізації освітній процес ризикує перетворитися на нескінченне споживання «речових слідів» чужої діяльності без жодного власного зустрічного руху. Подолання цієї тенденції можливе лише за умови свідомого відновлення в освіті простору живої діяльності — запитування, сумніву, самостійного пошуку смислу.

Справжній освітній простір суттєво складніший і багатогранніший, ніж його намагаються представити ті, хто бачать у ньому виключно основу для економічного, державного або науково-технічного розвитку. Ми поділяємо думку дослідників, що навіть для того, щоб освіта дійсно виконувала такі прагматичні функції, необхідно «вкладати» в неї, окрім технологічних ресурсів, ще «ресурс» людської душі, «а він за своєю суттю надлишковий, непрагматичний, тобто такий, що не піддається калькуляції та розсудковому плануванню» [89, с. 167]. Вважаємо, що саме ця невимірність і надлишковість захищають освіту від повної інструменталізації та перетворює її на простір свободи й особистісного зростання.

Нагальною є потреба актуалізації сутності освіти як способу буття людини, що здійснюється через входження в традицію. У сучасному філософсько-педагогічному дискурсі, як ми зазначили, це питання дедалі частіше постає як питання не лише культурної, а й онтологічної значущості. Освіта є не просто інструментом передавання знань або адаптації до соціального середовища, а й процесом входження у традицію – духовну й культурну реальність, яка структурує саме людське буття. В умовах глобалізаційних процесів, що уніфікують смисли й підміняють традиційні форми життя технократичними структурами, постає необхідність збереження духовної основи освіти. У цьому контексті продуктивною є герменевтична перспектива Ганса-Георга Гадамера, для якого традиція – це не мертвий архів минулого, а живий горизонт розуміння, в якому людина перебуває ще до будь-якого свідомого вибору. Людина не обирає традицію – вона вже завжди знаходиться всередині неї, і саме це робить можливим будь-яке розуміння взагалі. Освіта в такому розумінні є не передаванням змісту, а введенням у живий діалог із традицією – «злиттям горизонтів» досвіду учня та досвіду культури. Людина, яка не перебуває в традиції стає більш залежною від випадкових впливів інформаційного середовища, оскільки не має внутрішнього критерію для розрізнення суттєвого й несуттєвого, вічного й мінущого. Головне завдання педагогіки полягає не лише у формуванні особистості, здатної до соціальної мобільності, а насамперед – у введенні людини в духовний простір традиції, що є джерелом істинних смислів, морального порядку та цілісного бачення світу.

Отже, ідея «входження в традицію» повинна стати однією із головних цілей сучасної освіти. На відміну від технократичної логіки, що ставить у центр самореалізацію через ефективність, цей підхід виходить із того, що смисл людського буття не може бути сконструйований довільно, а має бути відкритий у межах культурно-історичної спадщини. Освіта в цьому сенсі – це входження у простір смислів, у якому особистість не просто розвивається, а

реалізується, тобто набуває повноти буття в лоні культури. Якщо ж людина відвертається від культурних смислів, то вони вмирають, і від культури залишається символічне тіло, яке покинула душа.

Особливе місце в концепції «входження в традицію», посідає християнське розуміння обоження (грец. $\theta\acute{\epsilon}\omega\sigma\iota\varsigma$, теосіс), як вищої мети буття людини. Особистість не просто морально вдосконалюється, а проходить шлях духовного становлення, що веде до онтологічного преображення. Освіта, як процес входження в цю традицію, має бути не утилітарним засобом, а духовним шляхом, причетністю до вічного смислу. У святоотцівській думці – зокрема у Григорія Нісського, Максима Сповідника та Григорія Палами – обоження розуміється не як злиття з Богом у пантеїстичному сенсі, а як причасність до Божественних енергій при збереженні особистісної неповторності людини. Людина стає «більш собою», а не «менш собою» в міру духовного зростання – її особистість не розчиняється у загальному, а навпаки, набуває повноти. Для педагогічної антропології це означає, що справжня освіта не може бути зведена до формування «компетентного суб'єкта» – вона покликана супроводжувати людину на шляху онтологічного становлення. Саме цей вимір освіти є найбільш вразливим перед лицем цифровізації, яка редукує особистість до «профілю користувача» з фіксованим набором характеристик і вимірюваних показників. Ми хотіли б звернути увагу на праці Омеляна Івановича Вишневського, в яких сформульоване стратегічне освітянське завдання переходу до традиційно-християнської стратегії виховання. «Завдяки своєму універсалізму вічні абсолютні засади Любові і Добра є завжди доступні і зрозумілі всім людям та народам... Звідси і поняття “повернення до традиційно-християнських засад” є синонімічним поняттю “повернення до засад вічних, абсолютних і універсальних» [13, с. 47].

У такому розумінні проблема смислу освіти є не лише філософською, а й глибоко антропологічною. З викладеного пересвідчуємося, що одним із необхідних аспектів самовизначення людини виступає зв'язок з

першопочатками людського буття і культури, досвід переживання цих першопочатків (традиція передає образ людського буття). Тенденція втрати традиції в сучасному світі повинна вкотре засвідчити, що без надійно вкоріненої традиції весь вимір людського життя опиняється під загрозою. «Нам загрожує втрата пам'яті, а така безпам'ятність – абсолютно незалежно від змісту того, що може бути втраченим, – означала б, із суто людського погляду, що ми позбавили себе одного із вимірів – виміру глибини людського існування. Бо пам'ять і глибина – це одне й те саме, або, точніше, людина може сягнути своїх глибин тільки через спогади» [4, с. 101]. Отже, у збереженні традиції ми бачимо не консерватизм, а умову можливості автентичного майбутнього: без пам'яті немає ні глибини, ні перспективи розвитку.

Таким чином, освіта, орієнтована на входження у традицію, постає як шлях до особистісної цілісності, відкриття власного онтологічного горизонту та включення в спадкоємність культури. Входження в традицію має бути не допоміжним, а фундаментальним рівнем освітньої стратегії, що структурує всі інші цілі – інтелектуальні, соціальні, професійні. Це означає, зокрема, що вивчення історії, літератури, філософії, мистецтва не може бути зведене до «культурного фону» для формування практичних навичок. Ці дисципліни є носіями живої традиції – вони вводять людину в простір питань, які не мають алгоритмічної відповіді: про сенс страждання, про межі свободи, про відповідальність перед іншими і перед майбутнім. Саме здатність перебувати в цих питаннях, не тікаючи від них у розваги чи споживання, і є тим, що традиція плекає в людині – і чого цифрове середовище, з його логікою миттєвої відповіді та уникнення дискомфорту, принципово не може замінити. Така освіта не лише зберігає минуле, а й створює умови для відповідального перебування в сучасному технологізованому, інформатизованому світі.

4.2. Критичне мислення як зміст та завдання освіти

Ніколи раніше система освіти не поставала перед такою динамікою змін, рівнем непередбачуваності та складності, що вкотре актуалізує значення

критичного мислення. Коли увага фрагментується, знання подається у вигляді кліпової мозаїки, алгоритми персоналізації обмежують доступ до альтернативних точок зору та пропонують спотворену інформацію, поширюється нігілізм, тоді саме критичне мислення дає змогу зберігати здатність до розрізнення істинного й хибного та опору алгоритмам нав'язаної поведінки. Саме завдяки цьому освіта зберігає свій людський вимір, вкорінений у діяльності, відповідальності, свободі та самостійності судження.

У цьому контексті позитивним видається потреба обґрунтування проблеми розвитку критичного мислення як смислотворчого фактора системи освіти, актуалізації його значення як ключової антропологічної та ціннісної проблеми. «Для сфери освіти проблема мислення є актуальною з огляду на те, що в її межах розгортається розвиток людського в людині. Виходячи з розуміння мети освітнього процесу, вибудовуються способи її досягнення, від яких залежать реальні обриси кінцевого результату» [85, с. 146].

Оскільки будь-яка проблема має бути осмислена у вимірі всезагального, коротко зупинимось на самому понятті «мислення». Не заглиблюючись у специфічний апарат форм і методів функціонування, які пов'язані з цим феноменом, акцентуємо увагу саме на філософсько-освітньому та антропологічному аспектах питання. А це передбачає розуміння мислення як людської здатності «здійснювати діяльність відповідно до об'єктивних закономірностей реальності, відповідно, як сказав би Гегель, до “суті справи”. А для цього суб'єкт повинен вміти змінювати, перебудовувати форми, схеми, образи власної активності, тобто здійснювати діяльність в ідеальному плані» [14, с. 196]. Отже, мислення є всезагальною ідеальною формою діяльності людини, що відповідає всезагальним формам самої дійсності.

Важливо зазначити, що на думку науковців «критичне мислення» не існує як окрема здатність – мислення за своєю природою вже включає критичність. «Проблема формування критичного мислення особистості в сучасному світі тотожна проблемі розвитку мислення взагалі, оскільки

мислення, виходячи з власної сутності, не може бути не критичним і не самостійним» [89, с. 149]. Тобто якщо хтось дійсно мислить, то автоматично мислить критично. Для Стівена Ріглі критичне мислення – це не окрема компетенція, а природна властивість мислення, яку не слід виділяти окремо. «Більшість людей мислять достатньо добре, і студенти не є винятком. Їм просто потрібна допомога, щоб висловити це в рамках академічних норм» [257].

На просторах Інтернету та в науковій літературі можна знайти різноманітні визначення критичного мислення, які ми спробували узагальнити. При цьому, свідомо оминаємо, наприклад, такі формулювання: «критичне мислення є однією з ключових навичок, необхідних сучасним фахівцям для підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці». Нас насамперед цікавило його філософське обґрунтування. Отже, критичне мислення – це:

- інтелектуально впорядкований процес активного аналізу, концептуалізації, застосування, синтезування і/або оцінки інформації, яка отримана за допомогою спостереження, досвіду, роздумів, комунікацій як орієнтир для переконань і дій;
- здатність особистості усвідомлювати власну позицію з різних питань, вміння генерувати нові ідеї, аналізувати події й проводити їх оцінку та судження, приймати зважені та обґрунтовані рішення стосовно будь-яких ситуацій [116];
- здатність людини аналізувати інформацію, ставити під сумнів твердження, перевіряти факти, розрізняти факти від думок та формувати власні обґрунтовані висновки. Це процес, який дозволяє приймати раціональні рішення, уникати маніпуляцій та знаходити істину;
- не просто скепсис чи критика, а розумовий процес, що спирається на визнані логічні та етичні критерії; передбачає відповідальність за свої судження; розвивається через діалог, саморефлексію і контекстуальне

розуміння; слугує засобом створення кращих рішень, а не лише їх деконструкції;

- мислення, яке спрямоване на творчу діяльність, створення нового інтелектуального продукту, а не на відтворення на основі чітких алгоритмів та стереотипів, оскільки включає процес аналізу суджень та альтернатив, врахування різних факторів, які впливають на істинність та надійність інформації з метою прийняття об'єктивних рішень та висновків [213];
- діяльність розуму, яка спрямована на визначення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань, оскільки критичне мислення впливає з усвідомлення невідворотності помилок та похибок у людському пізнанні [133].

Діалектична методологія допомагає нам виокремити в цих та інших визначеннях головну ідею. Культура людського мислення загалом полягає в тому, щоб завжди вміти побачити конкретність (сутність) явленого (факту), виявити в ньому суперечність, сформулювати її, а потім шукати шляхи її розв'язання. Взагалі ставлення до суперечності, як зазначають послідовники діалектики, є найточнішим критерієм культури розуму, вміння мислити. Навіть просто показником його наявності чи відсутності. Саме тому розум, навчений до дій згідно з шаблоном, «типових рішень», і який губиться там, де від нього вимагається самостійне (творче) рішення «не любить» суперечності [51].

А що значить «вміти бачити конкретність явленого нам»? Згідно з Георгом Вільгельмом Фрідріхом Гегелем, справжнє, змістовне мислення за своєю природою, за цілями і завданнями є конкретним. Мислити абстрактно, пустими, однобічними термінами найлегше, наголошує німецький філософ. Інша річ – вміти за допомогою абстракцій зрозуміти істинну сутність будь-якого предмета або явища. Адже вироблення фрагментарних абстрактних визначень – це тільки один із моментів пізнання явленого в єдності його

багатоманітності, специфічності. В праці «Хто мислить абстрактно» Гегель, змальовуючи декілька яскравих життєвих ситуацій, тонко іронізує над суб'єктивністю «абстрактного» мислення базарної торгівки, австрійського офіцера та людей із натовпу, які прийшли подивитись на покарання вбивці і, найголовніше, іронізує над ставленням суспільства до мислення як такого [28]. Може ми й помиляємось, але у наведених прикладах абстрактного мислення можна побачити і критиканство. На відміну від нього, критичне мислення для того, щоб бути дійсно мисленням, не повинно підходити до світу з вже готовою мірою, в яку тільки залишається втиснути речі, явища або людей. Навіть більше: «мислити – значить приводити себе у відповідність до прихованої сутності того, що ми мислимо» [89, с. 153].

Важливим є наголос дослідників на тому, що проблема критичного мислення повинна розглядатись в горизонті свободи. Наприклад, Теодор Адорно послідовно наводить принцип заперечення як перший та основний принцип свободи людини, що виражає її здатність мислити. «Свобода думки і є тим, в чому думка виходить за межі всього, з чим вона себе пов'язує (водночас протестуючи проти такого зв'язку). Свобода думки – наслідок прагнення суб'єкта до виразу» [156, с. 57]. Взагалі мислення як свобода постає здатністю рухатись за логікою предмету, відтворення його сутності в бутті людини. Така актуалізація свободи людини та її здатності самостійно мислити зумовлена тим, що всередині самої освіти відбувається цілеспрямований розвиток людської суб'єктності, який за своєю сутністю співпричетний свободі. «Інакше кажучи, мислення поза свободою виявляється неможливим. І навпаки, свобода поза мисленням є нічим іншим як сваволею, котра в кінцевому рахунку веде до ще більшого поневолення» [89, с. 146]. Нерозуміння того, що мислення концентрує в собі фундаментальні проблеми людського існування і може бути осмислене як особистісний спосіб буття, призводить до привнесення в освітній процес зовнішніх щодо цього розвитку елементів, зокрема, цифрових. За таких умов освіта починає

визначатись у власній діяльності перспективами наявного кола існування, котрі продукують адаптивну педагогічну практику. «Зрозуміло, що в даних умовах, – наголошує М. Ліпін, – становлення критичного мислення виявляється проблематичним внаслідок того, що домінуючі принципи емпіричного буття прагнуть ствердити себе як дещо природне та незмінне. Тут стверджується не особистість, а надособистісний порядок речей» [89, с. 146–147].

Але при існуючій зовнішній технологічній детермінації сучасної освіти, утім навчити критичному мисленню можна і потрібно! Першочергово – це актуалізація людської суб'єктності того, хто мислить. Без цього «хто» не може бути й мови про дійсне мислення. «В силу зазначеного стає зрозумілим, що мислення не може бути не творчим, дійсне, критичне мислення – це творче мислення. Через це необхідно вести мову не про інтелект як окрему здатність індивіда, а про особистість, котра виявляє себе через мислення. Причому, виражає через мислення вона ніщо інше, як усі «сили душі». Воля, інтуїція, інтелект, емоції та моральнісність постають як дещо відокремлене в нас, але одночасно і як дещо цілісне, тобто дещо таке, що не може існувати у відокремленості одне від одного» [89, с. 148].

У цьому контексті актуальним постає проблема розсудку та розуму як філософсько-педагогічна проблема. Що робить мислення критичним, свободним, самостійним? Згідно з авторською концепцією В. Возняка, розсудок і розум є не просто певними рівнями мислення чи пізнання, а й різними способами людського світовідношення та організації людської життєдіяльності. Український філософ наголошує, що «людська особистість як особистість (і взагалі – суб'єктність) самопороджується лише в ефірі розумного педагогічного простору, який існував завжди – нехай лише в певних лакунах соціального простору; особистість здатна самороджуватися саме всупереч “впливам” розсудкового простору, трансцендуючи його» [14, с. 259]. А отже, дійсної самостійності мислення набуває саме у формі розуму.

Особливістю такого розумного педагогічного простору є його діалогічність, культура дискусії, що має на меті з'ясування об'єктивної, кожного разу конкретної істини. І мовиться не тільки про зустріч з Іншим, а й із самим собою: критичне, самостійне мислення – це також його самокритичність. Вміння постійно полемізувати із самим собою без наявності зовнішнього опонента – ознака вищої, діалектичної культури розуму. Відсутність такої здатності робить людину бути приреченою на дуже прикрі зустрічі з життям. Особливо в сучасних умовах прискореної трансформації глобального світу.

Для виховання критичного, самостійного мислення (діалектичного розуму) одним із головних засобів – іншого дієвого людська культура ще не створила – є філософія, яка утримує історичний досвід людського життєвого самоствердження. «Відкидати тут минуле – це все одно, що викидати із свого життя, наприклад, дитинство або юність», – переконаний В. Л. Петрушенко [107 с. 101]. Розум, інтелект взагалі формуються тільки в процесі індивідуального засвоєння культури мислення, яка створена працею всіх попередніх людських поколінь. Мовиться про таку культуру мислення, що, історично розвиваючись, перетворюється завдяки освіті в особисте надбання, у приватну власність індивіда. Філософія утримує в собі певний спосіб мислення, певну логіку мислення і розкриває її для людини, яка мислить. «Розум (мудрість) – це не знання саме собою, не сукупність повідомлень, що закладаються освітою у пам'ять, не інформація і не сукупність правил поєднання слів зі словами, термінів із термінами. Це – вміння правильно розпоряджатися словами, вміння співвідносити ці знання з фактами і подіями реального життя, об'єктивної реальності, і головне – самостійно ці знання добувати, поповнювати – так споконвічно визначає “розум” будь-яка дійсно розумна філософія. І обов'язково веде до утворення розуму, мислення» [50, с. 131]. А отже, завжди актуальним буде залишатися запит до системи освіти щодо формування самостійного, критичного мислення, що реалізується у

підвищеному інтересі до філософських практик культивування рефлексивного мислення. Прислухаємось до дослідників [10, 14, 15, 51, 79, 85], які переконані, що вчити сьогодні мисленню – вчити діалектичному мисленню, а не вчити діалектиці – залишити сучасну людину без сучасного мислення, адекватного сучасному рівню буття. Можна триматися й старого способу мислення, але немає перспективи.

На жаль, ми є свідками парадоксальної ситуації, яку змальовує В. Петрушенко. «Здавалося б, саме тому, що і тоді, коли життя розбурхане, коли навколо нас так мало певного й стабільного людям слід було б шукати надійну опору в самих собі та з наснагою засвоювати історичну школу здобування виправданого (“гідного” – Б. Паскаль) мислення, проте і в такий ситуації потрапляємо у сюжет, окреслений Б. Паскалем: людина би мала замислитись над своєю життєвою долею, проте вона тринькає на лютні або віддається розвагам» [107, с. 98].

Коли ми розмірковуємо про освіту як простір розвитку особистості, її мислення в модусах інформаційно-цифрового світу, то перед нами постає ще один незамінний «гравець» на «полі» освіти, навчання і виховання. Мовиться про педагога «з розвиненою культурою філософсько-рефлексивного мислення (яка є синонімом власне мислення як такого)...» [14, с. 261], без якого досягнення розумного стану педагогічного простору просто неможливе. Разом з українським філософом дамо відповідь на питання: Чому постає питання про нове педагогічне мислення? «А тому, що “подальше вдосконалення” – це несерйозно; це вже було. А ситуація у сфері освіти і виховання підходить до тієї межі, за якою відкривається безодня, – не безодня кризи, а розпад» [14, с. 193].

Отже, кожен, хто покликаний вчити мислити, повинен вміти мислити сам. Ніяка дидактика не навчить мислити педагога, який звик працювати за шаблоном, штампом, за запрограмованим алгоритмом. І особливо, приймаючи як неминучість «правила гри» інформаційно-цифрового світу. На жаль, «ми є

свідками надзвичайного ентузіазму до пізнання і освіти, – пише Еріх Фромм, – але одночасно скептичне і зневажливе відношення до начебто непрактичного і безпорадного мислення, яке має справу “тільки” з істиною і не має розмінної вартості на ринку» [192, с. 94].

Культивування належного педагогічного мислення може стати протидією цифровій експансії освіти. Адже воно бере за свої найвищі критерії те, що стоїть набагато вище технічного вдосконалення, часткових і відомчих, ситуативних вимог і норм – універсальні цінності в їх конкретизації стосовно сучасного суспільства. Більше того, воно виходить з пріоритету виховання людини як особистості над виробництвом речей, технологічних артефактів і. т. п.

Коротко пояснимо, чому саме ми використовуємо термін «належне», адже в дослідженнях, наприклад Г. Батищева, В. Возняка, на основі яких ми здійснюємо аналіз проблеми мовиться про нове педагогічне мислення. По-перше, ми в жодному разі не претендуємо на новизну і в дисертаційній роботі ці поняття відображають один зміст. По-друге, поняттям «належне» ми конкретизуємо педагогічне мислення як ідеальну модель мислення – вищий рівень філософсько-педагогічного мислення, до якого повинні прагнути усі ті, хто бере участь в педагогічному процесі.

Термін «нове педагогічне мислення» одним із перших вводить до філософсько-педагогічного лексикону Г. Батищев. Усвідомлюючи різноманітні вульгаризації в сфері педагогічної діяльності, він ставить запитання: «Яким є для нас джерело педагогічного самовиховання? Чи визнаємо ми його?.. Чи бачимо це джерело – в реальній діалектиці становлення душевно-духовного світу кожної особистості? Чи вірні ми імперативу: вихователь сам має виховуватись діалектичними законами-тенденціями особистісного становлення?» [6, с. 66].

Виокремлюючи логічні типи педагогіки (педагогіки формування; педагогіки здібностей або розвитку заради розвитку і педагогіки

співтворчості), Г. Батищев акцентує увагу на педагогіці співтворчості або безумовно-ціннісній спів-причетності. Мовиться про такий рівень в структурі душевно-духовного світу, який повинен бути вищим будь-яких здібностей і який прагне допомагати людині перебувати в гармонії з Істиною, Красою, Добром. На такому рівні людина знаходить таке спів-творче відношення до всього світу і самої себе, яке є передумовою будь-якої творчої діяльності, але не обов'язково переходить в неї. «Це спів-творче відношення глибше, багатомірніше, діалектичніше. В ньому – духовний образ людини, її духовно-культурна визначеність» [6, с. 71]. Така педагогіка вірить в те, що кожен індивід народжується з величезним потаємним душевно-духовним потенціалом, який не можна зводити тільки до явних для нас проявів особистісного світу.

Ідеалом педагогіки співтворчості є педагог, який виховує за принципом: «подібне викликає подібне, усіма вимірами і рівнями свого особистісного світу як цілим, через повноту своєї відкритості і готовності увійти в спів-причетність з вихованцями до кінця. Він наповнює не тільки інтересами, але і тим, що завжди вище будь-яких інтересів – харизмою. Він запрошує вихованців не тільки у світ культурної багатоманітності, але і витонченої гармонії» [6, с. 71]. Пріоритетним повинно стати прилучення до такого духовного багатства, в якому потреби і інтереси визначаються ціннісно-смысловими критеріями, динамізм здібностей – гармонізацією заради вірності обов'язку і призначенню. «Важливіше долучитися, а не привласнити, змінити всього себе назустріч культурному смислу, а не притягнути його до себе і накласти на нього своє мірило» [6, с. 72].

Ми також хотіли б акцентувати увагу на здатності розуміння як однієї із суттєвих особливостей належного педагогічного мислення. Мовиться про духовний рівень буття людини-в-світі, в якому відбувається осмислення її плинності, тимчасовості і разом з цим неминущої унікальності. Саме концепція діалогічного розуміння, в центрі якої постає Інший наближає нас до

усвідомлення фундаментальних основ освітнього процесу. Справжнє життя особистості відкривається лише в діалогічному проникненні, у відповідь на яке вона сама вільно розкриває себе. Визнання діалогу основою освітньої діяльності передбачає принципову згоду з можливістю співіснування різних, але рівноправних позицій. Це надає йому значення особливої форми взаємин, що спрямовані не на витіснення «іншого» (учня) «своїм» (учительським), а на розвиток усіх учасників освітнього процесу.

Принципова важливість визнання суб'єктності Іншого в освітньому процесі полягає ще й у тому, що воно є необхідною передумовою для самореалізації педагога. У цьому сенсі діалог спрямований не лише на пізнання Іншого, а й на самопізнання, на глибше усвідомлення кожним учасником навчального процесу власного «Я», що виявляється саме через взаємодію з Іншим.

Отже, за особистісно-рефлексивними взаєминами, як необхідним елементом активності того, хто розуміє, проступає специфічна структура мислення майбутнього педагога: мислення для себе, мислення для Іншого, мислення замість Іншого, мислення всупереч Іншому, мислення разом з Іншим.

Якщо педагогічне мислення має відповідати своєму «предметові», то своєчасним буде звернення до категоріальної аналітики реалій духовно-душевного світу людини. У ситуації трансформації освіти в сучасній Україні, переконаний В. Возняк, звернення до класичних категорій «розсудок», «розум», «душа», «дух», «свідомість», «людина», «людяність», «спілкуванн» та інших може сприяти поглибленню розуміння як змісту суперечностей, які нагромаджувалися у педагогічній сфері, так і шляхів їх адекватного розв'язання.

Таким чином, звертаємо особливу увагу на такі основні принципи належного педагогічного мислення (культури мислення): утвердження верховенства суб'єкт-суб'єктних стосунків у побудові педагогічного простору

(суб'єкт-суб'єктного спілкування, суб'єкт-суб'єктного співробітництва, співробітництво у спільній діяльності); випереджуючої поваги; випереджуючого очікування; створення подібного подібним; забезпечення безумовного пріоритету душевно-духовних вимірів над об'єктно-організаційними «факторами»; введення високої культури як дійсного «третього суб'єкта» у педагогічне спілкування; світоглядної принциповості або вірності вертикальній шкалі (ієрархії) цінностей – від універсальних смислів діалектики до найближчих, соціально-умовних норм і приписів.

Ми сподіваємось, що нас зрозуміє шановна наукова спільнота, якщо ми завершим роздуми більш емоційними (неакадемічними) рядками. Адже належне педагогічне мислення – це не що інше як мудре мислення, яке:

- не звабившись, долає будь-яке *посейбічне* мудрування будь-якого замкнутого в собі світу, будь-якого самовдоволеного буття, що випало з безберегої навзаємності, позбавивши себе перспектив-спрямувань до зустрічі зі світами інакшими і власною таємничою глибиною;
- розсуває межі власної духовної індивідуальності і *вміщає в себе життя інакші і живе одночасно багатьма життями*;
- завжди відкрите до нової зустрічі, до братерського світіння на взаєм;
- готове прийняти досвід Культури – духовний досвід Культури Серця;
- кожний подих життя свого робить безумовному *Служінню Світлу*;
- здобувши найліпше досягнення, не збивається з ритму становлення вічного, не втрачає *сумирності Дитини-Спадкоємця Безмежної Діалектики Універсуму*;
- *живе в учнівстві* і невтомно черпає з океану Універсуму, повного нежданої таїни, новизну дивовижну і повчальну, загадковість і більших, і менших і прагне у кожного *вслухатися*, як в унікальний голос Універсального Хору.

І найголовніше – робить це не з принуки, а в *усій простоті любові* [5, с. 48–49].

Сьогодні в умовах розвитку новітніх технологій, коли «живі людські пориви, щирість, чутливість або вмирають, або перетворюються на дикі, вульгарні, примітивні пристрасті, жива людська душа стає середовищем комбінаторно-обчислювальної діяльності» [80, с. 8], як ніколи потрібна школа педагогічного спілкування як логіки взаємної співпричетності поліфонічного взаємовпливу і глибинної поваги до душевно-духовного світу кожного.

4.3. Гуманізація та гуманітаризація освіти в умовах цифровізації

У попередніх підрозділах ми послідовно розкрили, яким викликам піддається освіта під тиском глобальної цифровізації: як розмивається онтологічний статус знання, як редукується суб'єктність учня й педагога, як витісняється жива зустріч симулякром комунікації, як розсудок витісняє розум, а компетентність підміняє особистісне становлення. Усі ці виміри кризи зрештою зводяться до одного питання, яке не можна оминати: заради чого існує освіта і що є її справжнім ідеалом? Відповідь на це питання неможлива без звернення до поняття гуманності – не як декларативного гасла, яким нині рясніє педагогічний дискурс, а як живої онтологічної категорії, здатної утримати людський вимір освіти навіть в умовах наростаючого технологічного тиску.

Проблема гуманістичного ідеалу постає сьогодні не як теоретична абстракція, а як практична необхідність: без чіткого усвідомлення того, що є справді людським в освіті, будь-які спроби реформування чи гуманізації залишатимуться поверхневими – і тим легше піддаватимуться підміні технократичною логікою. Саме тому завдання цього підрозділу полягає не в черговому проголошенні гуманістичних цінностей, а в осмисленні того, що стоїть за цим поняттям у глибині – і що саме ми ризикуємо втратити, якщо не збережемо цей ідеал як дійсну основу освітнього процесу.

Слово гуманізм належить до тих слів (любов, совість, патріотизм, моральність, духовність), які дуже часто можна почути сьогодні. Вони стають

настільки звичними, наче відображають справжню і поширену практику. Натомість розуміння і застосування у педагогіці цих понять часто не відповідає їх глибинній суті.

Тим часом гуманність як фундаментальне поняття здатне через освіту сприяти безперервному розвитку, бути опорою особистості на її непростому шляху становлення. Цьому поняттю судилося сьогодні стримувати технократичний і цифровий снобізм, стверджуючи вищі цінності і, передовсім, такі як: віра у вище, піднесене, любов до ближнього, совість, служіння добру.

Але гуманність втратить силу впливу, якщо її перетворити на звичайне, поширене слівце і позначати ним неадекватні, суперечливі реалії. Уважно вчитаємось у слова Шавла Олександровича Амонашвілі про гуманність і духовність. «Ці поняття не короткочасного порядку, такі, як, скажімо, технічні засоби або алгоритмізація навчання, програмування, комплексний підхід, стандарти освіти, тестування та ін., які сьогодні є, а завтра можуть зникнути. Вони – вічні, позаяк становлять першооснову, дієву суть освіти і виховання. Повертаючи їм справжнє значення, ми відроджуємо енергію, накопичену тисячоліттями, яка здатна надихнути багатьох на духовний подвиг в ім'я того, щоб духовність і гуманність стали нормою для кожного з нас» [1, с. 13].

Важливо зазначити, що таке розуміння гуманізму унеможливорює абсолютизацію людини. В історії соціально-філософської думки навіть виникали різноманітні підходи «обожнення людськості», які завжди ставили гуманізм перед небезпекою перетворитися на світоглядне й суспільно-культурне явище, підпорядковане абсолютизації людини як деміургу буття, покликаного всеосяжно панувати над природою. «На противагу антропоцентричній зарозумілості суб'єкта світовідношення, через яку гуманізм обертається на свою протилежність, класична та сучасна інтелектуальна традиція містить підходи, яким притаманні ідеї співмірності людини й природи (Сковорода), “благоговіння перед життям” (Швейцер),

розуміння сутності людини як такої, що причетна до “ істини Буття” (Гайдеггер)» [139, с. 135]. Звернення до філософських поглядів Григорія Сковороди, Альберта Швейцера та Мартіна Гайдеггера не є простою даниною традиції. Кожна з цих інтелектуальних позицій по-своєму окреслює той горизонт, в якому гуманістичний ідеал освіти набуває не декларативного, а справді онтологічного змісту. Кожна з них є відповіддю на той самий виклик, з яким стикається освіта в умовах цифровізації.

Одним із головних стратегічних напрямів збереження гуманістичного ідеалу освіти є її гуманізація та гуманітаризація. Не можемо не погодитись з науковцями в тому, що гуманітаризація та гуманізація справедливо вважаються стратегічним напрямом реформування освіти в Україні, «оскільки саме вони покликані усунути численні перешкоди на шляху розвитку освіти, розв’язати суперечності, що десятиліттями нагромаджувались у цій сфері» [14, с. 287].

Роман Богачев, Віталій Зуєв, актуалізуючи необхідність підготовки експертів з гуманітарних питань, до чого ми ставимось з обережністю та недовірою⁸, виокремлюють базові принципи подальшої гуманізації освіти. Серед них вони увиразнюють такі:

- «організацію освіти під оглядом відмови від техно- і наукоцентризму з опорою не тільки на раціональну сферу, але й на царину позасвідомого;
- впровадження сучасних освітніх технологій на основі особистісно орієнтованого підходу до учбового процесу, узasadниченого на життєвих цілях і цінностях тих, хто навчається;

⁸ Наша обережність щодо ідеї підготовки експертів з гуманітарних питань зумовлена кількома причинами. По-перше, у гуманітарній сфері критерії експертності є принципово складнішими для визначення, ніж у технічних науках. По-друге, існує реальний ризик того, що формальна «сертифікація» гуманітарної експертності підмінить реальний духовно-інтелектуальний досвід і наукове визнання адміністративним статусом. Таким чином, наш скепсис є радше захистом якості гуманітарного знання, ніж запереченням його значення.

- конструювання освітнього середовища на підставі визнання взаємних відносин між людьми як головної рушійної сили й одночасно джерела новотворів індивідуальної психіки;
- домінування в освіті спрямованості на смисложиттєві структури, розвиток яких своєю чергою має бути орієнтований на формування «трансцендентних» мотивів життєдіяльності;
- вибір навчальних предметів з позицій врахування унікальності й індивідуальної природи кожної особистості та з огляду на розвиток її творчого потенціалу;
- спрямування учбового процесу не на вишкіл і «формування» особистості, а на створення умов для її творчого розвитку через задоволення її базових потреб;
- переорієнтація освіти з технологій навчання на технології самонавчання і самовиховання;
- забезпечення переходу в освіті від статистично орієнтованих до особистісно орієнтованих методів оцінки сформованості індивідуальних характеристик і когнітивної сфери особистості;
- розвиток такого виховного контексту освіти, в якому гарантується становлення особистості, що самоактуалізується й самореалізується шляхом вільного вираження нею власних емоцій і почуттів» [8, с. 6].

На наш погляд, деякі із наведених принципів в контексті глобальної цифровізації є суперечливими. По-перше, принцип «переорієнтації освіти з технологій навчання на технології самонавчання і самовиховання» є двозначним: у цифровому середовищі він може бути легко підмінений логікою алгоритмічного самонавчання, де роль педагога витісняється персоналізованим контентом платформ. По-друге, принцип «домінування спрямованості на смисложиттєві структури» є концептуально найближчим до ідеї гуманістичного ідеалу освіти, однак він потребує чіткого розмежування: смисл не може бути «сформований» через освітні технології – він може лише

бути відкритий у живому діалозі з культурою, традицією та іншою людиною. Саме тут виявляється принципова межа між гуманізацією як процесом і гуманізацією як декларацією.

Отже гуманізація освіти протистоїть формалізму, прагматичним та авторитарним способам здійснення педагогічного процесу і повинна подолати технократичні зазіхання на нього. У своїй сутнісній основі гуманізація передбачає радикальний перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі побудови педагогічної взаємодії та створює необхідну основу для гуманітаризації. Зазначимо діалектичну єдність цих процесів. І якщо в умовах глобальної цифровізації вона переривається або підміняється – переривається в обох вимірах одночасно: зникає і повага до суб'єктності учня, і живий зв'язок із культурою як простором людського самотворення.

Зазвичай під гуманітаризацією розуміють просте збільшення питомої ваги дисциплін гуманітарного циклу, оскільки саме вони причетні до особистісного самовизначення людини, сприяють укоріненню в культурі і долають стійкі стереотипи технократистського ставлення до природи і людського світу. Але все набагато складніше. Треба досить обережно ставитися до закликів щодо всеосяжної, тотальної гуманітаризації. Так, в межах своєї парадигми В. Возняк наголошує, що якщо і надалі буде володарювати розсудок – як у способі побудови усього педагогічного простору, так і в логіці упакування навчального матеріалу, наприклад, перерозподілі навчальних годин на ті чи інші предмети, тобто, якщо гуманітаризація матиме переважно функціональне навантаження нічого не вийде. У такій ситуації дух формалізму, вербалізму, технократизму здобуде нове поживне середовище та інший, «гуманітарний» вигляд. «Великою є небезпека в розсудковому засвоєнні гуманітарних знань, коли їх намагаються “прищепити” в розсудковій формі і саме на розсудок покласти обов'язки з втілення цих знань у безпосередню практичну життєдіяльність» [14, с. 279]. Отже, гуманітаризація може негативно вплинути на гуманізацію освітньої

системи загалом і спричинити наслідки, здатні викликати руйнацію або навіть деградацію особистості. Подібну фронтальну модернізацію можна порівняти із ситуацією, яку змальовує Карл Юнг, коли ми не здатні оцінити те, що хапаємо. Руки стомлюються, а скарби весь час вислизують [152].

У контексті нашого дослідження невдачі інтенсифікації гуманізації та гуманітаризації освіти пов'язані з низкою суперечностей і проблем, які знаходяться у площині впровадження цифрових технологій в освітній процес. Погодимося з дослідникам, які наголошують, що поглиблення гуманізації освіти має здійснюватися насамперед шляхом покращення її гуманітаризації на основі включення студентів у соціокультурний контекст навчального процесу, оскільки утвердження і розвиток гуманізму в людині здійснюється тільки через культуру. Саме культура є витвором людського духу, всезагальними формами здійснення звернень людей один до одного, до світу і до самих себе, способом самотворення, відтворення і збереження людського в людині [14, с. 300].

В умовах глобальної цифровізації ця теза набуває особливої гостроти. Цифрове середовище пропонує власну версію «культури» – культури споживання, розваги, миттєвого задоволення – і робить це надзвичайно ефективно, апелюючи до найнижчих поверхів людської психіки. На противагу цьому, справжня культура як «третій суб'єкт» освітнього процесу вимагає зусилля, терпіння, готовності зустріти складне й незручне. Тому гуманізація освіти сьогодні – це не лише педагогічна стратегія, а й форма культурного опору: свідоме утримання простору, в якому людина залишається суб'єктом, а не об'єктом технологічного впливу.

Посилаючись на зачинателів таких ідей, В. Возняк наголошує, що для того, щоб утвердити форму організації навчання, яка б відповідала самій природі гуманістичної культури, треба усвідомити, що усяке знання пов'язане з моральнісною основою людського буття, із свободним спілкуванням людей.

«Розуміння цього має формувати ідеї, спрямовані на перетворення усієї навчальної діяльності на гуманітарній основі» [14, с. 292].

Саме на освіту як зростання гуманності в ідеалі повинна бути покладена ця складна місія збереження, плекання такого бажаного, але все менш вловимого людського. Сподіваємось, що запропоновані роздуми допоможуть сучасній освіті утримати свої фундаментальні основи або хоча б зберегти те, що реально є досяжним в умовах глобальної цифровізації.

Ми переконані, що гуманістичний ідеал освіти не є наївною утопією і не суперечить реаліям технологічного світу. Він є, навпаки, єдиною надійною протиположністю тій антропологічній редукції, яку несе з собою некритично засвоєна цифровізація. Зберегти цей ідеал – означає зберегти саму можливість освіти як події зустрічі людини з людиною, особистості з культурою, свідомості з істиною. І це завдання не «хоча б досяжне» – воно є невідкладним і безальтернативним.

4.4. Духовний потенціал сім'ї як суб'єкта освітньо-виховного процесу

Філософсько-педагогічний дискурс глобальної цифровізації пов'язаний також із актуалізацією духовного потенціалу сім'ї як невід'ємного суб'єкта освітньо-виховного простору суспільства.

Наголос на духовності важливий для нас як методологічна основа при аналізі сучасної сім'ї, яка формує не лише соціальні установки особистості (зовнішній світ), але й визначає багатство та багатогранність внутрішнього світу. Під духовним потенціалом ми розуміємо внутрішні ресурси сім'ї, що уможливають самовдосконалення, моральний розвиток, творчість та гармонійне існування людини. Це поняття включає такі фундаментальні феномени, як Істина, Краса, Віра (у глибинному розумінні цього слова), Моральність, Совість, Любов. «Це грані тієї Мудрості, прагнення до якої уможливорює становлення онтологічної сутності людини. І основою цієї

єдності постає Любов, яка «ніколи ... не перестає! (1 Кор. 13)» [126, с. 115]. Хоча, на жаль, у сучасному суспільстві мало любові. І це одна із причин духовної кризи, особливої за своєю глибиною та розмахом.

На наше переконання сім'я є тим «місцем буття духу», первинним лоном людської культури, що може чинити опір технократичному редукціонізму. Неможливо не погодитись з дослідниками, які вважають, що першим, природним і в той же час священним лоном людської культури, в якому в дитині вперше прокидаються і починають розгортатися сили душі, є сім'я. У ній маленька людина навчається любити, вірити, жертвувати; тут формуються перші основи її характеру; тут відкриваються в душі немовляти головні джерела майбутнього щастя і нещастя. Кожен із нас виростає (відбувається) в цьому лоні, з усіма нашими можливостями, відчуттями і бажаннями і кожен із нас залишається протягом усього свого життя духовним представником своєї сім'ї або «живим символом її родинного духу».

Нам справедливо можуть дорікнути: подивіться, скільки сімей дуже далекі від ідеалу, який ви проголошуєте. Так, ми усвідомлюємо, що світ не лише починається з дитячої кімнати, але й руйнується в ній: тут прокладаються не лише шляхи порятунку, але й шляхи загибелі. Історія знає періоди, коли духовні підвалини сім'ї не знаходили підтримки з боку суспільства: їх не цінували та не оберігали, намагалися пристосувати до модних тенденцій та технічних або технологічних винаходів. Ця, на жаль, трагічна обставина повинна утримувати світ дорослих у «режимі» відповідальності, адже всі майбутні добрі справи і злочини, духовна сила і можливе духовне падіння наступних поколінь – вже тепер, і зараз складаються і формуються навколо нас, при нашій допомозі або бездіяльності.

У філософській, психологічній та педагогічній традиції давно утвердилася думка про вирішальне значення раннього дитинства у розвитку людської особистості. Наприклад, Марія Монтессорі наголошувала, що «перші шість років життя – найважливіший період формування людської

особистості» [219]; Ерік Еріксон звертав увагу на те, що довіра чи недовіра є першим етапом психосоціального розвитку і відбувається в перший рік життя, закладаючи основу для всіх наступних етапів життя дитини [186]; Жан Піаже зазначав, що під час сенсомоторної стадії (від народження до 2 років) у дитини формується розуміння світу, що стає основою для подальшого когнітивного розвитку до шести років [230]; Лев Виготський підкреслював, що фундаментальні психологічні функції формуються в ранньому дитинстві, особливо до шести років, під впливом соціальної взаємодії [255].

Отже, попри відмінності у теоретичних підходах і методологічних акцентах, усі згадані дослідники сходяться в одному принциповому висновку: перші роки життя дитини є не просто важливими – вони є визначальними. Саме в цей період закладаються глибинні структури особистості: здатність довіряти світові і людям, базове відчуття безпеки, перші моральні інтуїції, емоційна чутливість, пізнавальна активність. Те, що відбувається з дитиною у перші шість років, не зникає – воно залишається у ній назавжди, формуючи її внутрішній фундамент. Важливо при цьому усвідомлювати: де саме відбувається цей вирішальний процес становлення? Не в школі, не в дитячому садку – хоча вони також відіграють певну роль. Насамперед – у сім'ї. Як ми вже писали вище, родинне середовище є тим первинним простором, у якому дитина вперше зустрічається зі світом: переживає тепло або холод людської присутності, вчиться розрізняти добро і зло, красу і потворність, правду і брехню.

Представники теорії прив'язаності (Джон Боулбі, Мері Ейнсворт, Гордон Ньюфелд та інші) переконливо показують, що якість емоційного зв'язку між дитиною і матір'ю (або іншим близьким дорослим) у перші роки життя безпосередньо визначає здатність людини до любові, довіри та близькості у дорослому віці. Дитина, яка не отримала надійної прив'язаності в родині, несе цю порожнечу в собі роками – і жодна пізніша освіта чи терапія не в змозі повністю заповнити те, чого не було на початку. Не менш значущою

є думка Рудольфа Штайнера, який наголошував, що дитина до семи років живе переважно у стані наслідування: вона не стільки слухає настанови дорослих, скільки вбирає їхнє буття – їхній настрій, їхні жести, їхнє ставлення до світу. «Дитина є суцільним органом чуттів», – писав він, маючи на увазі, що у цьому віці кожне переживання проникає в дитину глибоко і цілісно, залишаючи слід у в її душевно-духовному єстві⁹ [245]. Звідси – колосальна відповідальність батьків: не лише те, що вони говорять дитині, а те, чим вони є у її присутності.

Таким чином, класична наукова думка одностайно вказує на те, що сім'я є не просто соціальною одиницею чи побутовим осередком — вона є першою і найглибшою школою людяності. Саме тут дитина вперше стикається з любов'ю або її відсутністю, з відповідальністю або безвідповідальністю, з духовними цінностями або духовною порожнечею. І ця перша зустріч – незворотна.

Усе це надає особливої гостроти питанню про стан сучасної сім'ї. Якщо перші роки дитини є вирішальними, а родинне середовище є тим простором, де формується духовний фундамент особистості, – то будь-яка криза сім'ї є водночас кризою людини і суспільства. Не в майбутньому – вже зараз. Не абстрактно, а у кожній конкретній домівці.

Нині стосовно сім'ї склалася парадоксальна ситуація. З одного боку, результати численних досліджень свідчать про те, що сім'я – одна з найважливіших життєвих цінностей сучасних українців. Набагато значуща ніж, наприклад, робота, матеріальне благополуччя, успіхи у професійній діяльності. З іншого, сім'я – одна з найбільш неблагополучних, кризових сфер життя. Показово, що в науковій літературі дедалі частіше звучить теза, що в суспільстві XXI століття сім'я поступово втрачає роль духовного осередку, що об'єднує людей, і дедалі більше зводиться до прагматичної функції.

⁹ Р.Штайнер наголошував на цілісному розвитку, творчості та уяві, розглядаючи дитину як єдність духу, душі й тіла.

Аналіз останніх публікацій дозволив виокремити такі «болючі» місця сучасної сім'ї. По-перше, соціально-економічна нестабільність: безробіття одного або обох батьків, брак фінансових ресурсів породжують душевну напругу і стрес, що нерідко призводять до дезінтеграції родини. По-друге, вплив глобалізації та постмодерності: релятивізм моральних норм, розмитість ціннісних орієнтирів, втрата авторитетів і стабільності створюють середовище, в якому сім'я втрачає свої духовні орієнтири. По-третє, структурна трансформація сім'ї: розширення неповних, змішаних та альтернативних форм сім'ї змінює традиційний уклад і ускладнює виконання виховної функції. Також дослідники звертають увагу на те, що зайнятість батьків, особливо в умовах дистанційної роботи, фактично «виштовхує» їх із сімейного простору навіть тоді, коли фізично вони перебувають вдома. Сьогодні все відчутнішим стає розрив між цінностями, очікуваннями і поведінковими моделями різних поколінь – розрив, що невпинно поглиблюється під впливом технологічних змін, глобалізації та еволюції культурних норм. Як зазначають Лідія Ткаченко, Тамара Гуменнікова, «міжпоколінний конфлікт є серйозним етичним викликом для сучасних сімей, оскільки відмінності у цінностях та очікуваннях різних поколінь можуть призводити до напруги і взаємного нерозуміння» [250, с. 20]. Етичні проблеми виникають тоді, коли різні погляди на освіту, вибір партнера, спосіб життя стають перешкодами для взаємоповаги і порозуміння всередині родини.

Окремої уваги заслуговує явище розлучення як один із найбільш промовистих симптомів кризи сучасної сім'ї. З філософської точки зору розлучення є не просто юридичним актом розірвання шлюбу, а глибокою онтологічною подією – руйнуванням того міжособистісного простору, в якому двоє людей формували спільне буття. Це втрата не лише партнера, а й певної частини власного «Я», яке складалося у діалозі з іншим. Показово, що сучасна культура, орієнтована на споживання та індивідуальний успіх, поступово розмиває розуміння шлюбу як духовного зобов'язання і зводить його до

договору, який можна розірвати за взаємною згодою. Натомість філософсько-антропологічна традиція наполягає: справжня любов – це не почуття, яке «приходить і відходить», а вільний і відповідальний вибір, що вимагає постійної духовної праці. Криза шлюбності в сучасному суспільстві є, таким чином, відображенням глибшої кризи здатності людини до справжньої любові та відповідальності. Нас особливо тривожить те, що розлучення батьків залишає глибокий слід у душі дитини, формуючи у наступних поколіннях недовіру до шлюбу як такого. Відтак розлучення набуває характеру міжпоколінної травми, яка відтворює сама себе.

Особливо болючим на сьогодні для українських сімей є виклик воєнного часу. Збройний конфлікт кардинально руйнує соціальну структуру, економічну стабільність і психологічне благополуччя родини. Постійний стрес, тривожність і страх залишаються гіркою реальністю для значної частини українських сімей.

В контексті нашого дослідження саме цифрова реальність кардинально змінює родинне життя: від моменту «створення» сім'ї онлайн до інших аспектів сімейної практики. «Цифрові технології розвиваються швидше, ніж будь-яке інше нововведення в нашій історії... Сімейне життя дедалі більше переміщується в онлайн-простір, у полімедійне середовище, яке спричинило масштабні перетворення в тому, як сімейне життя практикується, переживається та організовується» [231, с. 1161]. Цифровізація всіх сфер життя ускладнює взаємини батьків і дітей. У цифрову епоху з'являється багато нових каналів інформації (насамперед, інтернет), що успішно конкурують з авторитетом сім'ї. Залежність від електронних пристроїв та соцмереж – справжня хвороба ХХІ сторіччя. «У той час, поки дорослі сперечаються та шукають відповіді, дослідження дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) вже має свої, невтішні результати, – кожен восьмий підліток в Україні залежний від соцмереж» [160].

За даними компанії з дослідження ринку Childwise, діти віком від 5 до 16 років проводять перед екраном у середньому шість з половиною годин на день, порівняно з приблизно трьома годинами, зафіксованими у 1995 році. Найдовше користуються електронними пристроями хлопці-підлітки – у середньому вісім годин. Найменше – восьмирічні дівчатка, для яких цей показник становить три з половиною години, доповідають дослідники [249]. Нинішні діти нерідко користуються кількома пристроями одночасно – наприклад, відвідують інтернет-сайти на телефоні чи планшеті паралельно з переглядом телепередач. Зазначимо, що самі батьки заохочують до цього. Згідно результатів онлайн-опитування, проведеного командою Видавництва «4Mamas» 92 % опитаних батьків дають користуватись дитині одним і більше гаджетів. І лише 8 % забороняє користуватися взагалі [160]. Вражає одна із причин такого бажання дорослих: ми даємо дітям електронні пристрої для того, щоб вони не заважали робити побутові справи. Ось, наприклад, слова мами дворічної дівчинки: «Інколи, коли вона захоплена переглядом (YouTube Kids) на телефоні, вона їсть, відпочиває або дозволяє мені впоратися зі справами. Інакше вона носиться зі швидкістю сто миль за хвилину і просто хоче гратися» [233, с. 44].

У проекті Childwise також відстежується, які вебсайти найбільш популярні серед молоді. YouTube не виходить з трійки лідерів з 2007 року. Тоді як популярність Facebook в останні роки зменшилась, і діти кинулись до новіших сервісів, наприклад, Snapchat. Згідно з дослідженням, їм подобається приватність у WhatsApp чи Snapchat. Користування такими сервісами також позначається на характері їхнього спілкування [249].

У цифрову добу дедалі рідше вдається зберегти єдність. Батько з телефоном, мати з телефоном, дитина з телефоном. У багатьох сім'ях діти починають користуватися соціальними мережами ще до того, як вільно опановують рідну мову. І ця залежність настільки швидко поширюється, що вже не зрозуміло, як утриматися разом. Усе, що пов'язане з «цифрою», надто

персоналізоване. Люди ніби поруч, але насправді – кожен сам по собі. Вони в одному просторі, але кожен у своєму світі. Навіть сімейні обіди, вечери, які колись були майже священним символом єднання, тепер нерідко губляться за яскравими екранами гаджетів. «Сімейне життя з усією його напруженою афективністю та емоціями перетворюється алгоритмами на основі даних і ринковими механізмами на низку знеособлених, гіперраціоналізованих і прорахованих транзакцій... Технологічні підприємства таємно витягають цінність з сімейних відносин і переосмислюють їх значення» [231, с. 1176]. Таке переконання резонує з нашим розумінням духовної кризи сім'ї: коли логіка цифрового ринку проникає в найінтимніший простір людського буття, під загрозою опиняються не лише форми сімейного спілкування, а й сама здатність людини до любові, довіри та моральної відповідальності. У звіті онлайн опитування батьків щодо використання телефонів/смартфонів «Батьки & гаджети & діти» [225], зазначається, що через «залипання» батьків у смартфони, діти не доотримують батьківської уваги, турботи та любові. Про це свідчить той факт, що «понад половину опитаних батьків (62,2%) зазначили, що в їхньому житті траплялися випадки, коли дитина/діти просили їх відкласти смартфон, аби провести час разом» [231].

Хоча за результатами деяких досліджень можна зробити висновок, що цифровізація не обов'язково руйнує сімейні зв'язки, а може набувати нових форм. Зокрема, масштабне британське дослідження Ofcom [185], проведене на вибірці понад 7 900 учасників – дітей та батьків по всьому Сполученому Королівству – виявляє кілька обнадійливих тенденцій. Незважаючи на зростання часу, проведеного перед екраном, сім'я залишається найбільш довіреним джерелом інформації для підлітків: як підтверджує звіт, «78% цих підлітків зазначили, що новини, отримані від родини, завжди або здебільшого подаються правдиво, тоді як трохи більше третини (36%) сказали те саме про новини у соціальних мережах або додатках» [185, с. 44]. Коли діти стикаються з тривожним контентом в інтернеті, вони передусім звертаються до батьків:

«майже дев'ятеро з десяти (89%) онлайн-користувачів віком 8–17 років, які б повідомили про це, сказали, що розповіли б батькам» [185, с. 57]. Крім того, «спілкування з родиною залишалося найпоширенішим способом для цієї вікової групи дізнаватися новини (60% усіх дітей 12–15 років зазначили, що колись робили це)» [185, с. 42] – що суттєво перевищує частку тих, хто звертається до соціальних мереж із цією метою. Нарешті, «більшість батьків дітей віком 3–17 років (93%) стверджують, що мають принаймні одне правило щодо онлайн-активності своєї дитини» [185, с. 62], і «більшість батьків дітей, які користуються інтернетом (87%), поговорили зі своєю дитиною про те, як залишатися в безпеці в мережі» [185, с. 66]. Ці дані дозволяють стверджувати, що живий сімейний авторитет ще не витіснений цифровим середовищем – і саме це відкриває простір для усвідомленої батьківської присутності.

Отже, потрібно усвідомлювати, що проблема полягає не в тому, чи потрібна сім'ї цифровізація, а радше як живим сімейним відносинам не редукувати до цифрових технологій. Адже без належного розуміння цифрова трансформація у сім'ї може мимоволі перетворитися на холодне цифрове існування, де кожна людина – це особистий пристрій, окремий акаунт, що співіснує під одним дахом, але без емоційного зв'язку. І навпаки, технології можуть стати мостом між поколіннями, інструментом, що допомагає батькам мудро виховувати своїх дітей. Але тільки тоді, коли кожен член родини буде цінувати живе спілкування і віднаходити міру використання технологій, останні дійсно можуть стати «місточком порозуміння», а не «цифровою прірвою». Погодимося з дослідниками, які зазначають, що «цифрові взаємодії доповнюють, але не можуть замінити живе сімейне спілкування... Особистий контакт “залишається золотим стандартом” підтримки сімейної близькості, оскільки він уособлює повноцінний чуттєвий досвід – слухати, бачити і фізично відчувати (наприклад, обійматися, цілуватися) членів сім'ї» [231, с. 1167].

Залишаючись оптимістами, ми переконані, що сім'я залишатиметься малою Церквою, яка «стояла, стоїть і буде стояти до кінця віків». Зігріває душу і те, що наша актуалізація духовних підвалин сім'ї є співзвучною навіть із спробами переосмислення самого поняття «цифрова сім'я», яке набуває популярності в сучасній науковій та публіцистичній літературі. Зокрема, на сайті, який підтримує в'єтнамську культуру ми прочитали дуже своєрідний і не типовий для більшості публікацій текст під назвою «Цифрова сім'я – об'єднуємо любов в епоху технологій» [143]. В ньому автори наголошують, що цифрова сім'я – це не просто використання технологічних пристроїв, а насамперед трансформація люблячого мислення, де кожна дія, спілкування ґрунтується на розумінні, обміні досвідом і збереженні сімейних цінностей у цифровому середовищі. Поняття цифрової сім'ї не повинно обмежуватися уявленням про родину з безліччю електронних пристроїв, умінням користуватися соціальними мережами чи застосовувати технології у повсякденному житті. У ширшому сенсі – це сім'я, яка вміє використовувати технології для збереження, розвитку та поширення любові, поєднуючи сучасність і традиції [143].

Незважаючи на песимістичні прогнози про «кінець сім'ї» у сучасному світі, в житті людини вона є однією з головних цінностей, основою єдності тимчасових, просторових умов реалізації духовного потенціалу людини, тією «іскоркою» духовності, яка і буде зігрівати її протягом всього подальшого життя. Технократичне суспільство, що орієнтоване на ефективність, контроль і автоматизацію, часто ігнорує потреби душі, моральну глибину та справжнє спілкування. У таких умовах саме сім'я здатна зберігати й передавати духовні цінності – любов, совість, відповідальність – і плекати особистість, стійку до різноманітних викликів сучасності.

Аналіз сім'ї як форми духовного життя актуалізує осмислення традиційного християнського вчення про сім'ю: переважання духовного начала над душевним і тілесним, внутрішня свобода як потенційна можливість

особистості; моральні риси наставника (мудрість, істинний авторитет); умови реалізації (діалогічність, дисципліна). Це дозволяє по-новому переосмислити традиційні цінності сім'ї, наближаючи їх до викликів сучасних глобальних процесів.

На наш погляд, в Україні ще залишаються передумови для реалізації духовного потенціалу сім'ї. «В українському просторі, як переважно традиційному, сім'я, яка в результаті цивілізаційної кризи завжди була епіцентром всіх негативних кризових процесів у суспільстві, зазнала менше змін, ніж на Заході» [126, с. 120]. Мовиться не про декларування сім'ї як фундаменту, на якому засновані суспільні відносини і соціальний порядок. Ми разом з іншими дослідниками наголошуємо на тому, що ціннісні установки суспільства повинні збагатитися любов'ю та іншими рисами, які притаманні справжнім традиційним сімейним відносинам і які потрібно переосмислити на сучасному рівні цивілізаційного розвитку.

Послідовне відстоювання фундаментальних основ традиційної сім'ї не є безпідставним. Сама логіка суспільного розвитку засвідчує, що кризові процеси ХХІ століття підривають відчуття екзистенційної безпеки. Наразі можна спостерігати тенденції до трансцендентності та духовності, тобто повернення до традиційних цінностей культури, до числа яких належить і сім'я. Таким чином, сучасна соціокультурна криза постає не лише як деструктивний, а й як конструктивний чинник переосмислення та відновлення традиційних основ суспільного буття.

Проведений аналіз засвідчує, що попри технологічні трансформації, глобалізаційні виклики та соціально-економічну нестабільність, саме родинне середовище є тим первинним простором, де закладаються фундаментальні структури людяності – здатність до любові, довіри, відповідальності та моральної чутливості. Жодна технологія, якою б досконалою вона не була, не здатна замінити живу присутність близького дорослого поруч із дитиною. В контексті цього пригадуються роздуми відомого філософа про важливість

живого вогню як символу духовного й культурного зв'язку, особливо порівнюючи його із сучасними технічними альтернативами. Він образно наголошував, що безглуздо запалювати перед іконами електричне світло або замінювати живе й трепетне полум'я свічки холодним блудом вульгарного електричного освітлення. Квартири, в яких немає живої іскорки – в печі, у свічках, у лампадках, – страшні квартири [214].

Цифрова епоха постає не як вирок сімейним цінностям, а як виклик, що вимагає від дорослих усвідомленої відповіді. Питання не в тому, чи використовувати технології, а в тому, хто залишається господарем у власному домі – людина чи пристрій. На жаль, сучасна реальність усе виразніше оголює небезпечне «провалля» між дорослими і світом дитинства – розрив, що проявляється у втраті здатності чути, розуміти й співпереживати. Особливої ваги набуває питання відповідальності дорослих: наскільки ми здатні бути присутніми у житті дитини не формально, а екзистенційно; наскільки наше слово, дія і спосіб життя відкривають перед нею шлях до довіри, любові та духовного зростання. Адже саме сьогодні – у щоденних, на перший погляд непомітних взаємодіях – вирішується, чи стане сім'я простором світла, чи поступово втратить цю здатність під тиском технологічної раціоналізації.

Висновки до четвертого розділу

1. Ми свідомо не претендуємо на вичерпність запропонованого розділу. Його завдання – окреслити деякі фундаментальні виміри освіти, які здатні чинити опір редукціонізму цифровізації. Пайдея, критичне мислення, гуманістичний ідеал, сім'я – це не випадковий набір, а різні рівні одного й того ж питання: що зберігає людське в освіті.
2. Принцип пайдеї – один із прикладів організації освітнього простору. Антична культура подарувала людству ідеал єдності педагогіки та філософії, що поставала екзистенційним вибором, способом життя та мислення, формою запитування.

3. Актуалізовано філософський зміст категорії «діяльність» стосовно освітнього процесу. Її визначальними рисами є: цілеспрямованість у творенні людьми власних суспільних відносин і самих себе; єдність опредметнення та розпредметнення смислів; визначеність культурно-історичним змістом; принципова відкритість і здатність до необмеженого саморозвитку. Саме момент розпредметнення відрізняє живий освітній процес від механічного засвоєння інформації. Цифрове середовище тяжіє до опредметнення: пропонує готові відповіді, алгоритмічно відібраний контент, завершені інтерпретації. Під тиском цифровізації освітній процес ризикує перетворитися на споживання «речових слідів» чужої діяльності без власного зустрічного руху.
4. Критично переосмислено феномен «діяльнісного редукціонізму» – зведення діяльності до зовнішніх вимірюваних результатів (продукту, ефективності, компетентності) за повного нехтування її внутрішнім смислотворчим виміром. У такій парадигмі учень постає виробником компетенцій, педагог – надавачем послуг, а освіта втрачає онтологічний вимір – здатність плекати мислячу і відповідальну особистість.
5. Виявлено, що освіта, як процес входження у традицію, постає як шлях до особистісної цілісності, відкриття власного онтологічного горизонту та включення в спадкоємність культури. Входження в традицію має бути не допоміжним, а фундаментальним рівнем освітньої стратегії, що структурує всі інші цілі – інтелектуальні, соціальні, професійні. Така освіта не лише зберігає минуле, а й створює умови для відповідального перебування в сучасному високотехнологічному світі.
6. Показано, що критичне мислення не існує як окрема здатність – воно за своєю природою вже включає критичність. Культура людського мислення загалом полягає в тому, щоб завжди вміти побачити конкретність (сутність) явленого (факту), виявити в ньому суперечність, сформулювати її, а потім шукати шляхи її розв’язання. Для виховання

критичного, самостійного (діалектичного) мислення головним засобом, іншого дієвого людська культура ще не створила, є філософія, яка утримує історичний досвід людського самоствердження.

7. Обґрунтовано необхідність належного педагогічного мислення — вищого рівня філософсько-педагогічної рефлексії — як протидії цифровій експансії освіти. Його ключові принципи: верховенство суб'єкт-суб'єктних стосунків; випереджуюча повага та очікування; введення культури як «третього суб'єкта» у педагогічне спілкування; вірність ієрархії цінностей від універсальних смислів до соціальних норм. Кожен, хто покликаний вчити мислити, повинен вміти мислити сам.
8. Актуалізовано ідею педагогіки співтворчості як безумовно-ціннісної спів-причетності: педагог наповнює вихованців не лише інтересами, але й тим, що вище будь-яких інтересів — харизмою і прилученням до духовного багатства культури. Така педагогіка вірить, що кожен індивід народжується з величезним потаємним душевно-духовним потенціалом, який не можна зводити до явних проявів особистісного світу.
9. Висловлено переконання, що гуманістичний ідеал освіти не є наївною утопією і не суперечить реаліям технологічного світу. Він є, навпаки, єдиною надійною противагою тій антропологічній редукції, яку несе з собою некритично сприйнята цифровізація. Гуманізація освіти передбачає радикальний перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії. Гуманітаризація може досягти мети лише тоді, коли здійснюється не в розсудковій формі, а через живе включення в соціокультурний контекст: утвердження і розвиток гуманізму в людині здійснюється тільки через культуру.
10. Вчительська присутність як подія Зустрічі визначає гуманістичний зміст освіти, який не може бути відтворений жодною цифровою платформою.

11. Актуалізовано духовний потенціал сім'ї як первинного лона людської культури і «місця буття духу», здатного чинити опір технократичному редукціонізму. Наголошено, що перші роки життя дитини є вирішальними для формування глибинних структур особистості: здатності довіряти, любити, морально чутливо відповідати на світ. Жодна технологія не здатна замінити живу присутність близького дорослого поруч із дитиною.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та розв'язання наукової проблеми обґрунтування філософсько-педагогічних засад функціонування освіти в умовах глобальної цифровізації. Реалізація поставлених завдань дозволила вийти на рівень цілісної філософської рефлексії щодо онтологічних основ буття людини та сформулювати такі висновки:

1. Доведено, що глобальна цифровізація є діалектичним явищем, яке виходить далеко за межі технічного чи соціально-економічного процесу, постаючи насамперед засадничим антропологічним та ціннісним зрушенням. Встановлено, що цей феномен одночасно збагачує та спрощує людський досвід, вимагаючи постійної філософської рефлексії як обов'язкової умови збереження «людського в людині» та формування нових моделей взаємодії людини зі світом.
2. Запропоновано авторське визначення глобальної цифровізації як всеохопного процесу, що долає географічні та культурні межі й трансформує світовий соціокультурний, економічний та політичний простір, змінюючи не лише інструменти комунікації, але й форми мислення, способи пізнання, структуру соціальних зв'язків і уявлення про людину.
3. Дослідження виявило, що людина, яка перебуває у цифровому середовищі, поступово переходить від автономного буття до співіснування у просторі даних, алгоритмів і штучних моделей поведінки. Цей процес породжує феномен множинної ідентичності, зумовлює втрату стабільності «Я», розщеплення суб'єктивності та появу нових форм соціальної присутності та спілкування. Цифрова людина отримуючи небачені можливості для пізнання, творчості й

самореалізації, постає перед небезпекою втрати автентичності, духовності та тілесної укоріненості у світі.

4. Показано, що в умовах глобальної цифровізації однією з фундаментальних проблем постає потреба у переосмисленні та конструюванні нової конфігурації соціокультурних моделей і парадигм суспільного буття.
5. Цифровізація сприяє впровадженню інноваційних і високотехнологічних інструментів оброблення, передавання, зберігання та ефективного використання інформації в економіці, політиці, науці, культурі, мистецтві, освіті. Важко не погодитись з тим, що інформаційно-цифрові технології допомагають забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх – незалежно від мови, місця проживання чи фізичних можливостей. Вони відкривають перспективи для персоналізованого навчання, удосконалення систем оцінювання, зниження адміністративного навантаження та «забезпечують нову якість в управлінні освітніми закладами.
6. Разом з цим обґрунтовано, що прояви цифровізації в освіті можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Зокрема виявлено ризики, пов'язані із потенційною втратою ціннісно-сміслових орієнтирів, які становлять основу культурної парадигми освіти: формування в освітньому середовищі індивіда з «одновимірною свідомістю»; тенденцій руйнування світоглядної матриці особистості під впливом цифровізації; деструктивної трансформації ролі педагога із подальшою його заміною «гаджетами» та програмними оболонками зі штучним інтелектом; диктату з боку «технократів-розробників» освітнього контенту та інші. Дедалі очевидніше, що орієнтація освітніх систем виключно на цифрові засоби призводить до знецінення знання, перетворення навчання на управління інформаційними потоками, а вчителя – на функціонального модератора технологічного процесу.

7. Отже, глобальна цифровізація створює суперечливу ситуацію: з одного боку, відкриває нові можливості для демократизації доступу до знань, індивідуалізації освітніх траєкторій, гнучкості навчального процесу та розвитку цифрової компетентності; з іншого – несе ризики технологічного редуccionізму, інструменталізації мислення, втрати гуманістичного сенсу освіти.
8. Обґрунтовано, що освіта – це завжди проєкт онтології культури в кожній конкретній людині. Її мета полягає не у пристосуванні до технологічних змін, а у плеканні суб'єктності, критичності й здатності до відповідального саморозвитку.
9. В дисертації наголошено на необхідності збереження духовних основ освіти. Результати дослідження підтверджують, що вихід із сучасної кризи можливий лише через оновлення освітньо-педагогічного процесу на засадах філософії, через повернення до глибинних смислів освіти як духовного діяння.
10. Ми переконані, що гуманістичний ідеал освіти не є наївною утопією і не суперечить реаліям технологічного світу. Він є, навпаки, єдиною надійною протиположністю тій антропологічній редуccionії, яку несе з собою некритично засвоєна цифровізація. Зберегти цей ідеал – означає зберегти саму можливість освіти як події Зустрічі людини з людиною, особистості з культурою, свідомості з істиною.
11. Виявлено, що освіта, як процес входження у традицію, постає як шлях до особистісної цілісності, відкриття власного онтологічного горизонту та включення в спадкоємність культури. Входження в традицію має бути не допоміжним, а фундаментальним рівнем освітньої стратегії, що структурує всі інші цілі – інтелектуальні, соціальні, професійні. Така освіта не лише зберігає минуле, а й створює умови для відповідального перебування в сучасному високотехнологічному світі.

12. Наголошено, що, сім'я є тим «місцем буття духу», первинним лоном людської культури, що може чинити опір технократичному редукціонізму.
13. Обґрунтовано, що сучасне становище людини та суспільства визначається не стільки динамічним розвитком цифрових технологій, скільки розривом між глибинним духовним змістом культури та її репрезентативними формами.
14. Цифрові технології повинні залишатися лише засобом для розвитку цілісної людської суб'єктності і не перетворюватись у своєрідну «технократичну клітку», в якій людина втрачає себе та зв'язок із Абсолютом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвілі Ш. О. Зміст і сутність гуманної педагогіки. *Філософія освіти* : хрестоматія / укладач О. А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021. С. 12–49.
2. Андрущенко О. П. Вплив цифровізації на ціннісні пріоритети розвитку прав людини. *Інформація і право*. 2023. № 4. С. 106–115.
3. Арендт Х. Становище людини / пер. з анг. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 1999. 254 с.
4. Арендт Х. Між минулим і майбутнім. Київ : Дух і літера, 2002. 321 с.
5. Батищев Г. С. Мудрий. *Філософія освіти* : хрестоматія / укладач О. А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021. С. 48–49.
6. Батищев Г. С. Три типи педагогіки. *Філософія освіти* : хрестоматія / укладач О. А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021. С. 65–73.
7. Бобро Н. Цифровізація освіти: виклики та можливості у ХХІ столітті. *Молодий вчений*. 2024. Вип. 5 (129). С. 46–50.
8. Богачев Р. М., Зуєв В. М. Гуманізація і гуманітаризація як домінанти розвитку вищої освіти. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. № 46. С. 3–8.
9. Бодрійяр Ж. Символічний обмін і смерть. / пер. з фр. Л. Кононовича. Львів : Кальварія, 2004. 376 с.
10. Босенко В. Виховати вихователя. Київ : Всеукраїнський союз робітників, 2004. 352 с.

11. Буцяк І. Д. Концепція «глибинного спілкування»: філософсько-педагогічний аспект : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03; Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
12. Веремейчик С. В. Віртуальна реальність у контексті постмодерністського філософування. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. № 31. С. 3–6.
13. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 608 с.
14. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 357 с.
15. Возняк В. С. Нове педагогічне мислення: істотні характеристики. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філософія»*, 2019. 41. С. 43–56.
16. Возняк В. С. Проблема «третього суб'єкта» освітнього процесу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»*. 2011. Вип. 9. С. 344–354.
17. Возняк В. С. Інформаційна доба та доля сучасної освіти. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 березня 2021 р. / НЮУ ім. Ярослава Мудрого. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. С. 326–327.
18. Возняк В., Возняк О., Возняк С. Принцип діалектичної суперечності та його філософсько-освітнє значення. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2022. Вип. 44. С. 86–102.
19. Возняк В. С. Діалектика як адекватна логіка осмислення реалій людського буття. *Різноманітні філософські дискурси нашого сьогодення* : матеріали звітної наукової конференції викладачів та аспірантів кафедри філософії імені професора Валерія Григоровича Скотного ДДПУ імені

- Івана Франка (2022 рік) / гол. ред. В.С. Возняк. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2023. С. 9–19.
20. Возняк В. С. Значення класичної діалектики для педагогіки. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2021. Вип. 42. С. 87–103.
 21. Возняк В. С. Інформаційні технології у розвитку освіти. *Соціологічні тренди ХХІ століття: теоретичний концепт та практика інновацій: всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 28 листопада 2019 р.) : тези доп. / гол. ред. Н.А. Латигіна. Київ : КНТЕУ, 2019. С. 26–30.*
 22. Возняк В. С., Войтків Л. В. Інновації в освіті: діалектика якісних змін. *Людинознавчі студії. : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2020. Вип. 41. С. 39–54.
 23. Воронкова В. Г. Формування цифрових цінностей цифрового суспільства та суспільства четвертої промислової революції. *Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 27–28 листопада 2019 р. Запоріжжя : ЗНУ, 2019. С. 32–37.*
 24. Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2022. 460 с.
 25. Гайдеггер М. Буття в околі речей. URL: <https://www.ji.lviv.ua/ji-library/Vozniak/text-i-perekl/kn3-heid2.htm>
 26. Галушак М. Деякі освітні тенденції сучасності. *Соціологічні тренди ХХІ століття: теоретичний концепт та практика інновацій : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 листопада 2019 р.). Київ : КНЕТУН, 2019. С. 33–36.*

27. Гарькавець С. О., Кондратьєва А. О. До проблеми психології «цифрованого індивіда». *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір* : матеріали III міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 р.). Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 48–51.
28. Гегель Г. Хто мислить абстрактно. *Філософія. Хрестоматія: навчальний посібник* / укладач Ткаченко Олександр Анатолійович. – 2-ге видання, виправлене і доповнене. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2021. С. 231–236.
29. Генсерук Г., Мартинюк С. Аксіологічні характеристики цифрової трансформації освіти. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19917/1/69_HENSERUK_M_ARTYNYuK.pdf
30. Гомілко О. Є. Філософія як пропаганда у цифрових викликах мракобісся. *Філософія в сучасному світі* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 19-21 листопада 2021 р. / редкол.: Тарароєв Я. В. (голов. ред.) [та ін.]; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» [та ін.]. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. С. 5–8.
31. Гомілко О. Є. Антропологічне у викликах глобального, або про ризики письменною людиною стати дикуном. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Філософія. 2015. Вип. 45. С. 3–13.
32. Гончаренко К. С. Цифрова людина: фантазм втрати ідентичності. *Філософські обрії*. 2019. Вип. 42. С. 137–140.
33. Горбань О., Вінтонів-Бахарєва С. Цифровізація у процесі викладання філософських дисциплін. *Освітологія*. 2025. Вип. 14. № 14. С. 104–115.
34. Горбунова Л. С. Постнекласична раціональність: трансдисциплінарний дискурс в науці і освіті. *Вісник Харківського національного педагогічного*

- університету імені Г. С. Сковороди. *Філософія*. 2013. Вип. 40(1). С. 137–152.
35. Гурова І. В. Мережеве суспільство як новітній глобальний проєкт розвитку людства. *Humanistic expertise as a strategy for developing the future culture: Scientific monograph*. Riga: Baltija Publishing, 2022. Р. 43–66.
 36. Дечонг В., Дольська О. О. Цифрова культура: особливості та її основні характеристики. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2023. № 41. С.15–21.
 37. Дзьобань О. П. Цифрова людина як філософська проблема. *Інформація і право*. 2021. Вип. 2 (37). С. 9–19.
 38. Добродум О. Дискурс цифрового тоталітаризму як можливого тренду дигіталізації суспільства. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філософія», 2023. Вип. 47. С. 44–56.
 39. Доброносова Ю. Д. Проєктивний потенціал Phygital-присутності в контексті трансформацій актуального медіадосвіду. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. Вип. 32. С. 40–45.
 40. Довгодько Т., Корчук О. Діджиталізація як соціокультурний феномен: філософсько-освітній аспект. *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7. С. 104–110.
 41. Дольська О. О. Трансформації раціональності в полі освіти : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.10. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 31 с.
 42. Дольська О. О., Міщенко В. І. Технологічна сингулярність як закінчення історії homo sapiens: чи можливо запобігти? *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства : зб. наук. праць. Харків : НТУ «ХПІ», 2024. № 2. С. 26–35.
 43. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Чарлза Е. Вінквіста та Віктора Е. Тейлора. Переклад з англ. Віктора Шовкуна; наук. ред.

- Олексій Шевченко. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. 503 с.
44. Загороднюк В. Антропологічний поворот і антиперсоналістські тенденції у сучасній філософії. *Філософсько-антропологічні читання* : зб. наук. праць. Філософські діалоги. Київ, 2010. Частина 1. С. 117–121.
 45. Запорожченко О. Основні принципи освіти в інформаційному суспільстві. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філософія», 2020. Вип. 41. С. 148–161.
 46. Захарченко М. Цивілізаційна традиція як основа педагогічного цілепокладання в умовах глобалізації. URL: <https://surl.li/tuxdei>
 47. Зінченко В. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна антропологія та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку. *Філософія освіти*. 2018. № 1. С. 115–133.
 48. Іванова М. Г. Основні тренди і виклики цифровізації у вищій освіті. *Академічні студії*. 2022. Т. 4. № 1. С. 12–18.
 49. Іванова О. С., Сторожик М. І. Філософія освіти в умовах цифрової трансформації суспільного життя. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»*. 2024. Т. 15, № 1. С. 141–148.
 50. Ільєнков Е. В. Філософія і молодість. *Філософія освіти : хрестоматія* / укладач О. А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021. С. 129–135.
 51. Ільєнков Е. В. Школа повинна вчити мислити. 2009. URL: https://t.me/sokrat_online/181
 52. Ільїн В. В., Ільїна А. А. Освіта інформаційного світу: яке знання потрібне завтра? *Філософські обрії*. 2019. Вип. 42. С. 106–109.
 53. Інформаційне суспільство у соціально-філософській ретроспективі та перспективі: монографія. / В. В. Лях, В. С. Пазенюк, Я. В. Любавий,

- К. Ю. Райда, В. К. Федорченко, О. М. Йосипенко, О. М. Соболев, Н. А. Фоменко, О. П. Будя, Ю. О. Безукладніков. Київ : ТОВ «XXI століття: діалог культур, 2009. 404 с.
54. Інформаційний вимір сучасної освіти / В. Андрущенко, О. Кивлюк, О. Скубашевська. Київ : «МП Леся», 2017. 596 с.
 55. Камардаш Н. В. Діалектична взаємодія освіти й суб'єктивності як предмет філософського аналізу. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. 2017. Вип. 57. С. 98–103.
 56. Капустіна Н. Трансгуманізм у цифрову епоху: безпека та ризики. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*, 2025. Вип. 48. С. 88–101.
 57. Кириченко В. В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 245 с.
 58. Кириченко В. В. Критичність мислення в умовах глобалізації інформаційного середовища. *Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення: зб. наук. праць / редкол. М. А. Козловець Н. М. Ковтун, О. В. Чаплінська [та ін.]*. Київ : КВІЦ, 2020. С.36–39.
 59. Клепко С. Онтологічні проблеми в предметному полі філософії освіти (розділ до навчального посібника). *Філософія освіти*. 2010. Вип. 1-2 (9). С. 174–193.
 60. Коваленко О. М., Шевченко П. В. Цифровий освітній простір як основна інновація XXI століття. *Наукові записки*. 2023. Т. 8, № 2. С. 45–60.
 61. Коляда І. Г. «Робінзони» цифрового світу. *Культурологічний альманах*, 2023. № 1. С. 121–126.
 62. Коник М. М. Виклики сучасного світу: антропологічний вимір. *Культурологічний альманах*. 2023. № 2. С. 180–184.
 63. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67–2018–%D180>

64. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorenniya>
65. Костецький П. В. Цифровізація суспільства та освіти у забезпеченні соціально-економічних трансформацій : автореф. ... д-ра філософії : 051 – економіка. Сумський держ. ун-т. Суми, 2024. URL: https://sumdu.edu.ua/images/content/science/specialized-council/2023/Kostetskyi_PhD_thesis.pdf
66. Коструба Н. Модель медіарелігійності особистості: теоретико-методологічні основи. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 130–138.
67. Косяк В. А. Душа «тілесна» і «безтілесна». *Філософія науки: традиції та інновації*. 2010. № 1 (2). С.113–120.
68. Краус К. М., Краус Н. М., Іщенко І. С. Освіта та суспільство: цифрова ідентифікація людини : монографія. Київ : Аграр Медіа Груп, 2023. 208 с.
69. Кремень В. Г. Відкритість, цифровізація й оцінювання в науці: загальне і особливе для соціогуманітарного знання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80, № 6. С. 243–266.
70. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Урядовий кур'єр*. 2003. № 23. С. 7–8.
71. Кремень В., Ільїн В. Образ світу і людини в парадигмі дигітальної культури: психолінгвістичний аналіз. *Psycholinguistics*. 2022. № 31 (2). С. 78–94.
72. Кримський С. Б. Діяльність. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди. /гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. VI. С. 163–164.
73. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 300 с.

74. Култаєва М. Д. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Філософія освіти*. 2020. 26 (1). С. 8–36.
75. Култаєва М. Д. Суспільне покликання філософії освіти у сучасних соціокультурних контекстах. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2014. Вип. 42. С. 186–194.
76. Куцепал С. В. Комунікативна діяльність особистості у вимірі невизначеності інформаційного суспільства: соціально-філософська рефлексія. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2020. Вип. 1. С. 112–119.
77. Куцепал С. В. Освіта в глобалізаційно-інформаційному континуумі: необхідність трансформації. *Філософські обрії*. 2006. Вип 15, С. 27–40.
78. Куцепал С. В. Особливості соціалізації особистості в топосі інформаційного суспільства. Освітній дискурс. *Гуманітарні науки*. 2017. С. 7–15.
79. Лисий В. Мислити та мислення: їх збіг і його відсутність. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2021. Випуск 35. С. 64–76.
80. Лімонченко В. В. Досвід філософської аналітики антропологічного дискурсу в Православ'ї : монографія. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 475 с.
81. Лімонченко В. В. Сім'я як антропологічна категорія. *Діалектика і моральне самовизначення людини* : збірник наукових статей. 2018. С. 135–146.
82. Ліницький П. Про виховання: стаття третя. *Філософська думка*. 2002. № 3. С. 106–117.

83. Ліпін М. В. Перспективи знання і освіти в інформаційному світі. *Філософські обрії*. 2019. Вип. 42. С. 144–147.
84. Ліпін М. В. Освіта і влада в соціально-культурних викликах інформаційного світу: дисертація на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.03. – соціальна філософія та філософія історії. 2020. URL: <https://surl.li/ymbewe>
85. Ліпін М. Мислення як основна справа освіти. *Критичне мислення: освіта, творчість, цінності* : монографія. / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 146–200.
86. Ліпін М. Освіта як простір розвитку сутнісних сил особистості. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2015. № 3(2). С. 39–48.
87. Ліпін М. Смисли освіти в параметрах нігілізму. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*, 2020. Вип. 40. С. 77–94.
88. Ліпін М. Традиція, традиціоналізм, відповідальність: соціально-політичні виміри. *Проблеми гуманітарних наук. Філософія*. 2019. Вип. 41. С. 77–95.
89. Ліпін М. В. Освіта в модифікаціях сучасного світу: монографія. Київ : КНТЕУ, 2018. 340 с.
90. Лопушинський І. П. «Цифровізація» освіти в контексті розвитку інформаційного суспільства в країні. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 37. С. 46–55.
91. Луговський О. В. Цифрова культура і її невід'ємне місце в сучасному інформаційному суспільстві. *Філософські обрії*. 2019. Вип. 42. С. 219–223.
92. Малахов В. А. Спілкування. *Філософський енциклопедичний словник*. НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. /гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. С. 603–604.

93. Малімон В. І. Трансформація системи освіти в контексті сучасного філософсько–освітнього дискурсу. *Гілея: науковий вісник*. 2013. № 76. С. 220–224.
94. Марчук Н., Терещук В., Безцінна Ж. Глобальна освіта в епоху штучного інтелекту: виклики, можливості та перспективи. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 4 (12). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/22187/22160>
95. Матвієнко О., Цивін М. Цифровізація: освітній контекст. *Вісник Книжкової палати*. 2020. № 11. С. 28–35.
96. Мовчан В. С. Глобалізація: до проблеми морального критерію процесу. *Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. Дрогобич : Науково-видавничий центр ДДПУ ім. І. Франка, 2008. С. 43–53.
97. Мовчан С. П., Чаплигін О. К. Основи філософії техніки та технології : навчальний посібник. Харків : Видавництво «Форт», 2013. 316 с.
98. Морозов В. В. Філософія педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти: автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 34 с.
99. Муратова І. А. Технологія: універсалізація та уніфікація соціального буття : монографія. Київ : «Міленіум», 2019. 352 с.
100. Нікітенко В., Олексенко Р., Кивлюк О. Формування цінностей цифрової освіти і цифрової людини у діджиталізованому суспільстві. *Humanities Studies*. 2022. Випуск 10 (87) С. 53–63.
101. Освіта для цифрової трансформації суспільства : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с.
102. Панасюк В. М. Інформатизація та цифровізація: тенденції та напрями розвитку в Україні. *Інтелект XXI*. 2020. № 1. С. 160–165.

103. Перетворення буття людини і соціуму в контексті сучасного цивілізаційного розвитку : монографія / В. П. Мельник, А. Ф. Карась, З. Е. Скринник та ін.; за наук. ред. З. Е. Скринник, А. Ф. Карася. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2024. 302 с.
104. Петрушенко В. Гносеологія та епістемологія: навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2018. 201 с.
105. Петрушенко В. Л. Філософія : підручник для студентів вищих закладів освіти. Львів : «Новий Світ-2000», 2019. 504 с.
106. Петрушенко В. Людина і знання: епістемологічна складова філософської антропології. *Гуманітарні візії*. 2017. Вип. 3. №. 1. С. 67–72
107. Петрушенко В. Роль філософії в житті сучасного суспільства: питання без відповідей. *Філософські науки*. 2016. Вип. 2. №. 1. С. 97–102.
108. Піхорович В. Європейська та антиєвропейська тенденції в сучасній освіті. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філософія». 2018. № 36. С. 69–82.
109. Подолякіна О. В. Мовний вимір філософсько-освітнього дискурсу: тенденції розгортання у сучасних соціокультурних контекстах : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 20 с.
110. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
111. Приходько Л. Концептуалізація поняття «цифровізація». 2023. URL: <http://conference.nbu.gov.ua/report/view/id/1745>
112. Райда К. Ю. Екзистенціально-антропологічні передумови трансформацій світоглядно-ціннісних орієнтацій індивіда в комп'ютерно-інформаційному просторі. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ : Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. 2008. Вип. 76. С. 3–11.

113. Рижак Л. Освіта в умовах дистанційного онлайн-навчання: свобода та відповідальність. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2021. Вип. 34. С. 98–106.
114. Рилова О. Ю. Масовізація вищої освіти: соціально-філософський аспект. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 033 Філософія. Черкаський державний технологічний університет. Черкаси. 2024. URL: <https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/5033>
115. Савельєва М. Освіта як послуга (міфологічний аспект). *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2024. Вип. 49. С. 134–144.
116. Сакун А. В. Трансформація структур соціальності в умовах інформаційного світу: вектор інновації. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 88. С. 128–132.
117. Сарнавська О. В., Яковишина Т. В., Шадюк Т. А. Філософське осмислення особистості цифрового покоління: постмодерний дискурс. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2020. Вип. 2 (88). С. 135–145.
118. Семенова Ю. А. Тілесна самоідентифікація людини в умовах культурних трансформацій : автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.04; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків. 2004. 20 с.
119. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. 2021. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/
120. Скіннер К. Людина цифрова. Четверта революція в історії людства, яка торкнеться кожного /пер. з англ. Г. Якубовська. Харків: Фабула, 2020. 272 с.
121. Табачковський В. Г. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 135–147.

122. Тимофєєва Г. В. «Складність» як виклик і ресурс освіти: осмислення змін. *Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального* : зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (27 берез. 2025 р.) / М-во освіти і науки України, Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана [та ін.] ; [редкол.: Кучера Т. М., Козлов Є. В. (відп. за вип.) та ін. Київ : КНЕУ, 2025. С. 214–217.
123. Тимофєєва Г. В. Філософсько-методологічні підходи до дослідження інформації в контексті змін суспільних парадигм (індустріальне/постіндустріальне суспільство). *Культурологічний альманах*. 2023. № 3. С. 228–236.
124. Ткаченко О. А. Духовність традиції : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 19 с.
125. Ткаченко О. Антропологічний зміст духовності традиції. Філософські пошуки. Філософія. Історія. Культура. Львів-Одеса: ІФЛПС-ЛФС «Cogito» – Центр Європи, 2009. Вип. 31. С. 53–62.
126. Ткаченко О. Сім'я як потенційна умова входження дитини в духовну повноту буття. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Філософія*. 2018. Вип. 39. С. 111–123.
127. Ткаченко О. Соціальна пам'ять як носій духовних основ традиції. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2011. № 24. С. 90–99.
128. Ткаченко О. Сучасність і традиція: історико-філософський аспект. *Роль філософських дискурсів в аналітиці проблем сучасності* : матеріали звітної наукової конференції викладачів та аспірантів кафедри філософії імені професора В.Г. Скотного ДДПУ імені Івана Франка. / гол. ред. В.С.

- Возняк. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2021. С. 3–10.
129. Ткаченко О., Яремчук О. Цифровізація та інформатизація як виклик освітньо-педагогічній реальності. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2024. № 49. С. 145–158.
 130. Ткаченко О. А. Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій : монографія. Дрогобич : ТЗОВ «ТРЕК ЛТД», 2024. 396 с.
 131. Тоффлер Е. Третя хвиля / пер. з анг. А. Євса. Київ : Вид. дім «Всесвіт», 2000. 480 с.
 132. Трансформаційні процеси у суспільній та соціокультурній сферах України : монографія / О. М. Анісімова, Л. А. Ковальська, Г. П. Лукаш, О. В. Прігунов, О. С. Щербіна, Т. М. Яворська; відпов. за вип. Т. М. Яворська. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. 185 с.
 133. Тягло О. В., Воропай Т. С. Критичне мислення: Проблема світової освіти ХХІ ст. Харків : Університет внутрішніх справ, 1999. 285 с.
 134. Українець С. Я. Кліпова свідомість як антропокультурна матриця сучасності. *Часопис Київського університету права*. 2023. № 1. С. 15–19.
 135. Усанова Л. А., Супрун Г. Г. Цифрова ідентичність як відображення інформаційного суспільства. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. С. 67–70.
 136. Філософія освіти : хрестоматія /укладач О. А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021. 314 с.
 137. Філософія освіти : Навчальний посібник / за ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
 138. Філософія. Хрестоматія : навчальний посібник / укладач Ткаченко Олександр Анатолійович. 2-ге видання, виправлене і доповнене.

- Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2021. 582 с.
139. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
 140. Формування концепції цифрової трансформації освіти та соціально-відповідального цифрового громадянина у контексті європейського досвіду : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції 21–22 листопада 2024 року / ред.-упорядник: д. філософ. н., проф. В. Г. Воронкова. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 634 с.
 141. Цикін В. О., Бріжаний О. В. Синергетика та освіта: нові підходи : монографія. Суми : СумДПУ, 2005. 276 с.
 142. Цифрова епоха: міждисциплінарний дискурс : монографія /А. А. Гедзик, Т. В. Ковальова, О. Ю. Коцюрба та ін.; Аналітичний центр сучасної гуманітаристики. Харків : Право, 2024. 214 с.
 143. Цифрова сім'я – об'єднуємо любов в епоху технологій. 2025. URL: <https://www.vietnam.vn/ru/gia-dinh-so-ket-noi-yeu-thuong-trong-ky-nguyen-cong-nghe>
 144. Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану. Збірник матеріалів звітної наукової конференції Інституту цифровізації освіти НАПН України, 27 лютого 2025 р., м. Київ / упоряд.: О. П.Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : НАПН України, 2025. 168 с.
 145. Ці Я., Березова Л. С., Олянич В. В. Етичні виклики цифрової доби в контексті гуманітарних наук та їхній вплив на соціальні комунікації. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. С. 1–13.
 146. Черниш Т. М. Інформаційно-комунікаційний потенціал гуманітарної освіти в умовах глобалізації : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 20 с.

147. Чубінська Н. Упровадження штучного інтелекту в освітній простір: можливості, виклики, перспективи. *Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології*: збірник наукових праць II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дрогобич, 15–16 травня 2025 року) / за ред. Т. Пантюк, А. Федорович. Дрогобич : «Трек ЛТД», 2025. С. 64–67.
148. Шаповал В. Людина у цифровому суспільстві: триумф і трагедія. *Філософські обрії*. 2023. № 46. С. 50–59.
149. Шелковая Н. В. Людське спілкування: генезис, специфіка, перспективи. *Філософія спілкування: Філософія. Психологія. Соціальна комунікація*. 2011. № 4. С. 72–83.
150. Шмідт Е., Коен Дж. Новий цифровий світ. Як технології змінюють державу, бізнес і наше життя. /пер. з англ. Ганни Лелів. Львів : Літопис, 2015. 368 с.
151. Штанько В. І. Віртуальний комунікативний простір і проблеми самоідентифікації особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія : Теорія культури і філософія науки*. 2012. Вип. 47. С. 5–12.
152. Юнг К. Архетип і символ. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 436 с.
153. Яремчук О. Цифрова комунікація як виклик глибинному спілкуванню. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2025. № 51. С. 371–381.
154. Яремчук О. Аксіологічні та етичні аспекти цифрової трансформації освіти. *Вища освіта України*. 2025. № 4. С. 41–47.
155. Яремчук О. Б. Інформаційне суспільство: нові реалії в освіті, етиці та управлінні з огляду на штучний інтелект. *Четверті академічні читання пам'яті професора Г.І. Волинки: «Філософія, наука і освіта: в глобальному вимірі соціально-турбулентного світу»*: матеріали

- міжнародної науково-практичної конференції, 24-25 травня 2023 року. Київ : Кафедра філософії УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 133–136.
156. Яремчук О. Життєздатність та невмирущість філософії: перечитуючи дискусію сучасних зарубіжних філософів. *Філософ-і-Я: наукові розвідки студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : наук. журнал / гол. ред. А.В. Найчук. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Випуск 10. С. 73–76.
157. Яремчук О. Цифровізація освіти як нова соціальна реальність. *Духовна культура України перед викликами часу (до 35-річчя кафедри культурології Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого)* : тези доп. учасників VI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 23 трав. 2025 р.) / [редкол.: А. П. Гетьман (голова), В. М. Пивоваров, О. В. Уманець, О. В. Прудникова] ; МОН України, Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, каф. культурології. Харків : Право, 2025. С. 128–130.
158. Яремчук О. Б. Методологічні основи дослідження цифрової трансформації освіти. *Виклики для науки та освіти в добу нових технологій* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Чернігів, 26 серпня 2025 р.). Research Europe, 2025. С. 57–60.
159. Яценко О. Д. Античний принцип пайдеї перед викликами сучасної соціокультури. Освітній дискурс. *Гуманітарні науки*. 2017. Вип. 2. С. 79–89.
160. 92% of parents let their child use one or more gadgets: online survey results. 2020. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4002-92-batkiv-daiut-dytyni-korystuvatys-odnym-i-bilshe-hadzhetiv-rezultaty-onlain-opytuvannia>

161. Aagaard J. The Care of Our Hybrid Selves: Towards a Concept of Bildung For Digital Times. *Journal of Philosophy of Education*. 2021. Vol. 55. Is. 1. P. 41–54.
162. Adorno T. W. Negative Dialectics. Frankfurt-am-Main : Suhrkamp Verlag, 1966. 406 p.
163. Adorno T. W. Über Technik und Humanismus. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971. P. 137–148.
164. Alerby E., Arndt S., Westman S. Philosophical reimaginations of educational places and policy: Through the metaphor of a wardrobe. *Policy Futures in Education*. 2017. Vol. 17. Is. 5. P. 554–568.
165. Alvarez-Abarejo Cathlyne Joy P. On Virtue Epistemology and Artificial Intelligence in Education: Could AI be the 21st Century Transformation Machine of Nozick? *Kritike*. Vol. 19. Is. 1. P. 50–74.
166. Baecker D. Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt? *Handel 4.0 – Die Digitalisierung des Handels: Strategien, Technologien, Transformation* / Hrsg. Rainer Gläß, Bernd Leukert. Berlin; Heidelberg: Springer Gabler, 2017. P. 3–24.
167. Bakhurst D. Teaching, Telling and Technology. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. 54. Is. 2. P. 305–318.
168. Baudrillard J. Simulacres et simulation. Paris : Galilée. 1981. 240 p.
169. Bauman Z. Identity: Conversations with Benedetto Vecchi. Cambridge : Polity. 2004. 104 p.
170. Biesta G. The Beautiful Risk of Education. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2013. 162 p.
171. Bingaman K. A. Religion in the Digital Age as an Irreversible Process. *Religions*. 2023. Vol. 14. Is. 1. URL: <https://www.mdpi.com/2077-1444/14/1/108>

172. Bonotti M., Seglow J. Freedom of expression. *Philosophy Compass*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1111/phc3.12759>
173. Brennen S., Kreiss D. Digitalization and digitization. Блог «Culture Digitally». 2014. URL: <https://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>
174. Burbules N. C. Why philosophers of education should care about technology issues. *Philosophy of Education* /Lynda Stone (eds.). Urbana, Illinois : Philosophy of Education Society, 2001. P. 37–41.
175. Burbules N. C., Callister T. A. Watch IT: The risks and promises of information technologies for education. New York : Routledge, 2018. 202 p.
176. Burbules N. C., Torres C. A. Globalization and education: Critical perspectives. California : Routledge, 2013. 384 p.
177. Butler J. Giving an Account of Oneself. New York : Fordham University Press, 2005. 160 p.
178. Candiottto L. Extended loneliness. When hyperconnectivity makes us feel alone. *Ethics and Information Technology*. 2022. Vol. 24. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10676-022-09669-4>
179. Capurro R. Homo digitalis: Contributions to the ontology, anthropology and ethics of digital technology. Berlin : Springer, 2017. 234 p.
180. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1: The Rise of the Network Society. Oxford : Blackwell, 2000. 594 p.
181. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 3: End of Millennium. Oxford : Blackwell, 1998. 418 p.
182. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford : Oxford University Press, 2001. 292 p.
183. Castillo K., Kekki M.-K. The interface of the other: ethicality of online education from the teacher's perspective Open Access. *Journal of Philosophy of Education*. 2025. Vol. 59. Is. 2. P. 372–387.

184. Chayko M. *Superconnected: The Internet, Digital Media, and Techno-Social Life*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2016. 272 p.
185. Children and parents: Media use and attitudes report. Published 7 May 2025. London: Ofcom. URL: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/telecoms-research/adults-media-use-and-attitudes>
186. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York : W.W. Norton & Company, 1963. 456 p.
187. Fadli M. R. Digital pedagogy philosophy: Building critical awareness of the role of technology in education. *Jurnal Filsafat*. 2023. Vol. 33. Is. 2. P. 115–126.
188. Feenberg A. What is philosophy of technology? Lecture for the Komaba. Undergraduates, San Diego State University, June 2003. URL: <http://surl.li/uhrrre>
189. Floridi L. *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press, 2014. 248 p.
190. Foucault M. *Technologies of the Self. Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. / Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H. (eds.). Amherst : University of Massachusetts Press, 1988. P. 16–49.
191. Fritsch S. Technology and Global Affairs. *International Studies Perspectives*. 2011. Vol. 12. Is. 1. P. 27–45.
192. Fromm E. *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. London : Routledge, Taylor & Francis Books Ltd, 2003. 272 p.
193. Grant G. P. Philosophy and culture: Perspectives for the future. *Philosophie et Culture: Actes du XVIIe congrès mondial de philosophie*. Montreal, 1986. Vol. 1. P. 173–182.
194. Greco G. M., Floridi L. The tragedy of the digital commons. *Ethics and Information Technology*. 2004. Vol. 6. P. 73–81.
195. Hâj C. M., Curaj A., Bologna Process in the Era of Digital Transformations and New EU Initiatives. *European Higher Education Area 2030: Bridging*

- Realities for Tomorrow's Higher Education* / Adrian Curaj, Cezar Mihai Hâj, Remus Pricopie (eds.). Springer Nature Switzerland. 2025. P. 555–569.
196. Han B.-C. *Im Schwarm: Ansichten des Digitalen*. Berlin : Matthes & Seitz, 2013. 100 p.
197. Han B.-C. *Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 2014. 128 p.
198. *Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter* / Hrsg. Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg. Berlin : Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011. 132 p.
199. HelpAge India. *Digital Tech Brings Young and Old Closer*. 2024. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/city/chennai/digital-tech-brings-young-and-old-close-but-gaps-exist-shows-helpage-report>
200. Husserl E. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology*. Kluwer Academic Publishers Group, 1982. URL: <https://www.finophd.eu/wp-content/uploads/2018/01/Husserl-Ideas-First-Book.pdf>
201. Hutchins E. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press, 1995. 345 p.
202. Hylland O. M, Berge O. K., Haugsevje A. D. On digital cultural value: What does research tell us? *Cultural Trends*. 2025. P. 1–19.
203. Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K., Robison A. J. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009. 129 p.
204. Jiao C., Ayob A. H. National Culture and Digitalization: A Moderating Effect of Trust. *GATR Global Journal of Business Social Sciences Review*. 2025. Vol 13. Is.1. P. 01– 11.
205. Khmel I. Humanization of Virtual Communication: from Digit to Image. *Philosophy and Cosmology*. 2021. Vol. 27. P. 126–134.
206. Kitchen W. H. *Philosophical Reflections on Neuroscience and Education*. London : Routledge, 2019. 174 p.

207. Kushwah R. Kr. Digital Parenting. New Delhi; London : Bluerose Publisher, 2024. 198 p.
208. Laura R. S., Chapman A. The technologisation of education: philosophical reflections on being too plugged in. *International Journal of Children's Spirituality*, 2009. Vol. 14. Is. 3. P. 289–298.
209. Lembke G.; Leipner I. Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. München : Redline-Verlag. 2015. 256 c.
210. Lévy P. Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace. New York : Perseus Books, 1997. 212 p.
211. Lewis C. S. The Lion, the Witch and the Wardrobe. London : HarperCollins Children's Books, 2005. 188 p.
212. Lipman M. Critical thinking: What can it be? *Institute of Critical Thinking. Resource Publication*. 1988. Vol. 1. Is. 1. P. 3–15.
213. Lipman M. Thinking in education. New York : Cambridge University Press, 2003. 317 c.
214. Losev A. F. The Dialectics of Myth. Taylor & Francis, 2003. 310 p.
215. Lyotard J.-F. Postmodern Condition. After Philosophy. End or Transformation? Cambridge, Massachussets and London, 1989. P. 73–94.
216. Marcuse H. One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston : Beacon Press, 1964. 260 p.
217. McGonigal J. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press. 2011. URL: https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf
218. Merleau-Ponty M. Phenomenology of Perception. Routledge, 2002. 569 p. URL: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Phenomenology-of-Perception-by-Maurice-Merleau-Ponty.pdf>
219. Montessori M. The Absorbent Mind. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1967. 304 p.

220. Naisbitt J., Naisbitt N., Philips D. High tech / high touch: technology and our search for meaning. New York : Broadway Books. 1999. 336 p.
221. Nida-Rümelin J., Weidenfeld N. Digitaler Humanismus-Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. München : Piper, 2018. 224 s.
222. Oldenbourg A. Digital freedom and corporate power in social media. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. 2022. P. 1–22.
223. Örtengren A. Postdigital Democracy. *Encyclopedia of Postdigital Science and Education*. / Petar Jandrić, ed. Springer. 2023. P. 1–8.
224. Palfrey J., Gasser U. Born Digital: How Children Grow Up in a Digital Age. New York : Basic Books. 2016. 375 p.
225. Parents & Gadgets & Kids: Survey Results. 2021. URL: <https://sobor.com.ua/news/batki-gadzheti-diti>
226. Peters M. A. Education, Power and Technology: Technology and the Politics of Education. Rotterdam : Sense Publishers, 2012. 148 p.
227. Peters M. A., Besley T. Building Knowledge Cultures: Education and Development in the Age of Knowledge Capitalism. Lanham, MA : Rowman & Littlefield, 2006. 240 p.
228. Peters M. A., Jandrić P. Philosophy of education in the age of digital reason. *Review of Contemporary Philosophy*. 2015. Vol. 14. P. 162–181.
229. Pew Research Center. Parenting Children in the Age of Screens. 2020. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens>
230. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. York : International Universities Press, 1963. 362 c.
231. Qian Y., Hu Y. The digitalization of family life: A multilevel conceptual framework. *Journal of Marriage and Family*. 2024. Vol. 86. № 5. P. 1160–1183.
232. Reckwitz A. Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin : Suhrkamp, 2017. 480 p.

233. Rideout V., Robb M. B. The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2020. URL: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf
234. Rivers T. Technological artifice and the object-subject relationship. *Technology in Society*. 2019. Vol. 59. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X18300307>
235. Ryzhak L., Zhyhaylo N. Academic traditions of university education: online vs offline. *Visnyk of the Lviv University. Series Philos.-Political Studies..* 2023. Vol. 48. P. 133–144.
236. Schuetze H., Vries W., Mendiola G. Digitalization of Higher Education: An Introduction. *Journal of Comparative & International Higher Education*. 2024. Vol. 16(2). P. 6–12.
237. Selwyn N. Education and technology: key issues and debates. London : Bloomsbury Academic, 2016. 258 p.
238. Serres M. Petite Poucette. Paris : Éditions Le Pommier, 2012. 94 p.
239. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005. Vol. 2(1). URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
240. Sloterdijk P. Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2009. 699 p.
241. Sloterdijk P. Sphären III: Schäume. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2004. 843p.
242. Sloterdijk P. Was geschah im 20. Jahrhundert? Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2016. 240 p.
243. Small G., Vorgan G. iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind. New York : HarperCollins, 2009. 256 p.
244. Spitzer M. Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München : Droemer Knaur, 2014. 368 p.

245. Steiner R. The education of the child and early lectures on education. 1996.
URL: <https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/steiner-education.pdf>
246. Stiegler B. Taking Care of Youth and the Generations. Stanford : Stanford University Press, 2010. 238 p.
247. Sundberg L. Towards the Digital Risk Society: A Review. *Human Affairs*. 2023. Vol. 34. P. 151–164.
248. The Guardian. Digital tech offers ‘rich opportunities’ for child development, study finds. 2024. URL: <https://www.theguardian.com/society/2024/nov/05/digital-tech-rich-opportunities-child-development-study>
249. The Monitor Report: Children’s media use, purchasing, attitudes and activities. London: Childwise. 2025. URL: <https://www.childwise.co.uk/the-monitor-report>
250. Tkachenko L., Gumennykova T., Pletenytska L., & Kholokh O. Transforming the role of modern family: Ethical Challenges. *Futurity Philosophy*, 2023. Vol. 2. Is. 3. P. 17–38.
251. Toffler A. Future shock. New York : Random House, 1970. 505 p.
252. Toit J. Du, Verhoef A. H. Embodied digital technology and transformation in higher education. *Transforming Teaching and Learning in Higher Education*. 2018.
URL: https://www.researchgate.net/publication/328470480_Embodied_digital_technology_and_transformation_in_higher_education
253. Türcke Ch. Digitale Gefolgschaft: Auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft. München : C.H. Beck, 2019. 208 p.
254. Turkle S. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. New York : Simon & Schuster, 1995. 347 p.
255. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / translated and edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 159 p.

256. Voznyak V. S., Lipin N. V. Education like breach between past and future. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2020. Vol. 17. P. 98–109.
257. Wrigley S. There is no such thing as «critical thinking». *Times Higher Education*. 2018. URL: <https://www.timeshighereducation.com/opinion/there-no-such-thing-critical-thinking>
258. Ytre-Arne B. *Media Use in Digital Everyday Life*. Cham : Palgrave Macmillan, 2023. 244 p.
259. Zhang Y., Zulkifli N. N., Mohd Ayub A. F., & Che Nawi N. R.. Applying activity theory to examine mobile application mediation of engagement and curriculum tensions in Chinese preschool. *Journal of Childhood, Education & Society*. 2026. Vol. 7. Is. 1. P. 137–154.
260. Žižek S. Cyberspace, or the unbearable closure of being. 1997. URL: <http://surl.li/ukhsq>
261. Zuboff S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York : PublicAffairs, 2019. 691 p.