НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ
НАПН УКРАЇНИ

КУЛЬТУРА, НАУКА, ОСВІТА: СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ НАПН УКРАЇНИ

«КУЛЬТУРА, НАУКА, ОСВІТА: СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ»

Київ
2026

DOI https://doi.org/10.63437/978-617-7734-63-4-2026-370
УДК 17.022.1:316.7:316.48:37.013:374.7:376
К90

Рекомендовано до оприлюднення
Вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 8 від 21 серпня 2026 р.)

Редакційна колегія:
В. Г. Кремень (голова), О. М. Рафальський (співголова), С. О. Довгий (співголова), М. С. Гальченко, Я. В. Любивий, Г. М. Торбін, Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга

Рецензенти:
Сільвія Яскула-Корпорович, професор, Інститут міжкультурних досліджень Факультету міжнародних та політичних досліджень Ягеллонського університету у Кракові (Польща)
Штефан Пуріч, доктор габілітований, професор Факультету гуманітарних і суспільно-політичних наук, проректор з університетського іміджу, міжнародних відносин та європейського розвитку Сучавського університету «Штефан чел Маре» (Румунія)
Рута Марія Вабалайте, PhD з філософії, науковий співробітник Інституту досліджень литовської культури (Литва)

К90 **Культура**, наука, освіта: смисложиттєві цінності в сучасних умовах : монографія / за загальною редакцією В. Г. Кременя, С. О. Довгого, М. С. Гальченка. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. – 370 с.

ISBN 978-617-7734-63-4

У монографії, що дотримується дискурсу VII Міжнародної міжгалузевої онлайн-конференції (25–27 березня 2026 року) з однойменною назвою, представлено наукові розвідки із сучасних проблем філософії, філософії освіти, соціології, історії, пов'язаних із осягненням смисложиттєвих цінностей в умовах тривалої російської агресії, що свідчить про глибоку кризу світового порядку та переходу від однополярного домінування до багатополярності, де колишні правила безпеки та міжнародні інститути неефективні. Представлено також аналіз та інноваційні рішення освітніх проблем з урахуванням значущості інституту освіти у формуванні знаннєвих, світоглядних, компетентнісних аспектів розвитку особистості.

Адресовано науковим, науково-педагогічним працівникам, здобувачам освіти, зокрема аспірантам і докторантам, що розуміють важливість розгляду сучасних наукових проблем в аспекті міждисциплінарності. Книга є цікавою усім, хто небайдужий до проблем розвитку українського суспільства в умовах спротиву російському агресору й повоєнного поступу України.

УДК 17.022.1:316.7:316.48:37.013:374.7:376

© Колектив авторів, 2026

ISBN 978-617-7734-63-4
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
INSTITUTE OF THE GIFTED CHILD OF THE NAES OF UKRAINE

CULTURE, SCIENCE, EDUCATION: MEANINGFUL LIFE VALUES IN MODERN CONDITIONS

Kyiv
2026

DOI https://doi.org/10.63437/978-617-7734-63-4-2026-370
UDC 17.022.1:316.7:316.48:37.013:374.7:376

Recommended for publication by the Academic Council of the Institute of Gifted Children of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (minutes No. 8 dated August 21, 2026)

Editorial Board:

V. G. Kremen (chairman), O. M. Rafalsky (co-chairman), S. O. Dovgyi (co-chairman), M. S. Galchenko, Ya. V. Lyubyvy, G. M. Torbin, L. I. Tkachenko, V. M. Shulha

Reviewers:

Sylwia Jaskula-Korporowicz, Professor, Institute of Intercultural Studies, Faculty of International and Political Studies, Jagiellonian University in Krakow (Poland)

Ştefan Purici, Doctor of Philosophy, Professor, Faculty of Humanities and Socio-Political Sciences, Vice-Rector for University Image, International Relations and European Development, Stefan cel Mare University of Suceava (Romania)

Ruta Maria Vabalaitė, Doctor of Philosophy, Mykolas Romeris University, Vilnius (Lithuania)

Culture, Science, Education: Meaningful Life Values in Modern Conditions : Monograph / Eds. V. G. Kremen, S. O. Dovgyi, M. S. Galchenko. – Kyiv : Institute of Gifted Children of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2026. – 370 p.

ISBN 978-617-7734-63-4

The monograph, which follows the discourse of the VII International Interdisciplinary Online Conference (March 25–27, 2026) with the same name, presents scientific research on contemporary problems of philosophy, philosophy of education, sociology, history, related to the comprehension of meaningful life values in the conditions of prolonged Russian aggression, which indicates a deep crisis of the world order, and the transition from unipolar dominance to multipolarity, where the previous security rules and international institutions are ineffective. Analysis and innovative solutions to educational problems are also presented, taking into account the significance of the educational institution in the formation of knowledge, worldview, and competence aspects of personality development.

Addressed to scientists, scientific and pedagogical workers, and education seekers, in particular postgraduate and doctoral students, who understand the importance of considering modern scientific problems in the aspect of interdisciplinarity. The book is interesting to everyone who is interested in the problems of the development of Ukrainian society in the context of resistance to the Russian aggressor and the post-war progress of Ukraine.

UDC 17.022.1:316.7:316.48:37.013:374.7:376

© Team of authors, 2026

ISBN 978-617-7734-63-4

© Institute of Gifted Children NAES of Ukraine, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП
INTRODUCTION 9

Духовний камертон освіти *(Віктор Андрущенко)*
Spiritual Tuning Fork of Education (*Viktor Andrushchenko)* 9

Список використаних джерел / References 17

РОЗДІЛ І. ЦІННОСТІ МИРУ VS ЦІННОСТІ ВІЙНИ
CHAPTER I. VALUES OF PEACE VS. VALUES OF WAR 18

1. 1. Філософська методологія осмислення культури, науки, освіти в епохи війни та миру *(Назіп Хамітов)*
Philosophical Methodology for Understanding Culture, Science, and Education in Times of War and Peace *(Nazip Khamitov)* 18

1. 2. Місія освіти в утвердженні цінностей миру і подоланні цінностей війни *(Михайло Бойченко)*
The Mission of Education in Affirming the Values of Peace and Overcoming the Values of War *(Mykhailo Boychenko)* 25

1. 3. Соціогуманітарні проблеми людства у контексті смисложиттєвих цінностей *(Євген Боріштейн)*
Socio-humanitarian Problems of Humanity in the Context of Meaningful Life Values *(Yevhen Borinshtein)* 40

1. 4. Цінності гібридного світу в умовах когнітивних воєн *(Марія Кармазіна)*
Values of a Hybrid World in the Context of Cognitive Wars *(Maria Karmazina)* ... 53

Список використаних джерел / References 64

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛІЗАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ, СОЦІАЛЬНИХ, ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ В ЧАС НЕВИЗНАЧЕНОСТІ
CHAPTER II. ACTUALIZATION OF PHILOSOPHICAL, SOCIAL, EDUCATIONAL PROBLEMS IN TIMES OF UNCERTAINTY 69

2. 1. Актуальність «розумного альтруїзму» у сучасній освіті, науці, культурі *(Світлана Крилова)*
The Relevance of "Intelligent Altruism" in Modern Education, Science, and Culture *(Svitlana Krylova)* 69

2. 2. Мислення і утопія: горизонти можливого у сучасній освіті *(Микола Ліпін)*
Thinking and Utopia: Horizons of the Possible in Modern Education *(Mykola Lipin)* 76

2. 3. Російсько-українська війна та дивна стратегія часів Байдена: «перечекати» Путіна *(Андрій Кудряченко)*
The Russian-Ukrainian War and the Strange Strategy of the Biden Era: "Wait Out" Putin *(Andriy Kudryachenko)* 90

2. 4. Мюнхен 2026: «Йде руйнування» світового порядку *(Василь Ткаченко)*
Munich 2026: the "Destruction" of the World Order Is Underway *(Vasyl Tkachenko)* 101

2. 5. Multiculturalism as a Disawoval of Right-Wing Populism *(Marharyta Tkachenko)*
Мультикультуралізм як заперечення праворадикального популізму *(Маргарита Ткаченко)* 115

Список використаних джерел / References 131

РОЗДІЛ ІІІ. ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА І ЗАВДАННЯ З РОЗВИТКУ
CHAPTER III. FACTORS OF SOCIAL DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT TASKS 136

3. 1. Participation in Physical Culture of People with Motor Disabilities and Their Sense of Meaning in Life *(Grzegorz Błażejewski, Wojciech Błażejewski)*
Участь у фізичній культурі людей з порушеннями руху та їхнє відчуття сенсу в житті *(Гжегож Блажеєвський, Войцех Блажеєвський)* 136

3. 2. Actualization of the Problem of Applying the Participatory Approach in the Context of Professional Training for the Modern Educator *(Vasyl Zhukov, Olena Popova)*
Актуалізація проблеми застосування партисипативного підходу в контексті професійної підготовки сучасного педагога *(Василь Жуков, Олена Попова)* 144

3. 3. Філологічна освіта в новій екосистемі *(Тетяна Шевчук)*
Philological Education in the New Ecosystem *(Tetiana Shevchuk)* 160

3. 4. Determinants of Career Dropout Among Novice Teachers: the Role of a (Non)Supportive Work Environment *(Magdalena Leżucha)*
Фактори, що зумовлюють відхід з професії серед початківців-вчителів: роль (не)сприятливого робочого середовища *(Магдалена Лежуха)* 167

3. 5. Інтелектуальний потенціал цифрового ландшафту бібліотеки як вузлова модель академічної резильєнтності у ціннісному контексті сучасності *(Людмила Савенкова, Альона Марієнко)*
The Intellectual Potential of the Digital Landscape of the Library as a Nodal Model of Academic Resilience in the Value Context of Modernity *(Liudmyla Savenkova, Alena Mariienko)* 181

Список використаних джерел / References 192

РОЗДІЛ ІV. АСПЕКТИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СОЦІУМУ ЯК СУБ'ЄКТА МІЖНАРОДНОЇ СПІЛЬНОТИ
CHAPTER IV. ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SOCIETY AS A SUBJECT OF THE INTERNATIONAL COMMUNITY 199

4. 1. Історична суб'єктність України: методологічні принципи вписування вітчизняної історії у світовий контекст *(Олександр Удод)*
Historical Subjectivity of Ukraine: Methodological Principles of Inserting National History into the World Context *(Oleksandr Udod)* 199

4. 2. Університетська екосистема у процесах відновлення *(Володимир Пономаренко)*
University Ecosystem in Recovery Processes *(Volodymyr Ponomarenko)*.....209

4. 3. Система безпеки культури у контекстах етнокультурного простору України *(Володимир Євтух)*
System of Cultural Security in the Context of the Ethnocultural Space of Ukraine *(Volodymyr Yevtukh)* 227

4. 4. Патріотична мотивація як чинник підвищення обороноздатності України (історіософський підхід) *(Олександр Шморгун)*
Patriotic Motivation as a Factor in Increasing Ukraine's Defense Capability (Historiosophical Approach) *(Oleksandr Shmorgun)*.....241

4. 5. Моделі політичної репрезентації корінних народів і національних меншин України у контексті етнополітичної стійкості *(Олексій Ляшенко)*
Models of Political Representation of Indigenous Peoples and National Minorities of Ukraine in the Context of Ethnopolitical Stability *(Oleksiy Lyashenko)*.....261

Список використаних джерел / References 274

РОЗДІЛ V. НАЦІОНАЛЬНІ Й МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
CHAPTER V. NATIONAL AND INTERNATIONAL EDUCATIONAL TRENDS IN DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL.....283

5. 1. Między tradycją a zmianą – przygotowanie nauczycieli w polskiej i ukraińskiej przestrzeni edukacyjnej *(Larysa Lukianova, Ryszard Bera)*
Between Tradition and Change – Teacher Preparation in the Polish and Ukrainian Educational Space *(Larisa Luk'yanova, Ryszard Bera)* 283

5. 2. Національно-культурний компонент змісту сучасної педагогічної освіти: тенденції і виклики *(Мирослава Вовк)*
National and Cultural Component of the Content of Modern Pedagogical Education: Trends and Challenges *(Myroslava Vovk)*.....298

5. 3. Цінності та принципи професійної діяльності сучасного вчителя: між традицією та інновацією *(Наталія Мачинська, Лілія Морська)*
Values and Principles of the Professional Activity of a Modern Teacher: between Tradition and Innovation *(Nataliya Machynska, Liliya Morska)* 314

5. 4. Культурно-чутливе онлайн-викладання в роботі з аспірантами-іноземцями: ціннісні орієнтири *(Катерина Юр'єва)*
Culturally Sensitive Online Teaching in Working with Foreign Postgraduate Students: Values and Principles *(Kateryna Yuryeva)* 324

5. 5. Individual and Social Value of the Leadership of a Gifted Personality *(Lidiia Tkachenko)*
Індивідуальна і соціальна цінність лідерства обдарованої особистості *(Лідія Ткаченко)*.....336

Список використаних джерел / References 348

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА
CONCLUSIVE PART 355

Історична пам'ять як складник національної культури *(Петро Саух)*
Historical Memory as a Component of National Culture *(Petro Saukh)*.....355

Список використаних джерел / References 364

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 365

ВСТУП / INTRODUCTION

ДУХОВНИЙ КАМЕРТОН ОСВІТИ

Віктор Андрущенко (Київ, Україна)

SPIRITUAL TUNING FORK OF EDUCATION

Viktor Andrushchenko (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-7997-5913

Реформа освіти, продиктована потребами облаштування післявоєнного світу, що розгортається в міру наближення української перемоги, поступово охоплює все більш широкі кола науковців, педагогів, батьківського загалу й навіть учнів та студентів. Паралельно з освітнім дискурсом в освіті впроваджуються інновації, які дедалі помітніше оновлюють освітнє середовище та, що найважливіше, впливають на всіх учасників цього глобального процесу.

Більшість дослідників і педагогів-практиків наголошують на необхідності активнішої цифровізації освіти, застосування так званого штучного інтелекту, впровадження нових методик навчання, переходу до реалізації «наукової освіти», а також посилення взаємозв'язків між освітою, наукою і практикою. Полемізуючи і підтримуючи означені й багато інших інноваційних пропозицій таких відомих у зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків просвітництва, як Ханна Арендт, Василь Кремень, Михайло Згуровський, Микола Жулинський, Тоні Джадт, Сергій Клепко, Олена Матвієнко, Стів Пінкер, Петро Саух, Світлана Сисоєва, Тімоті Снайдер, Ніл Фергюсон, Карл Ясперс та Мартін Хайдеггер, Стівен Пінкер та Ювал Ной Харарі, Тім О'райлі та багато інших просвітників, звертають увагу на традиційно актуальний, але дещо теоретично й методично розмитий аспект проблеми: необхідність реального, теоретичного, методологічного й практичного утвердження в освіті *принципу людиноцентризму,* блискуче обґрунтованого академіком, президентом НАПН України Василем Кременем. У контексті його реалізації акцентую увагу на «духовності», яка, на моє переконання, є своєрідним *камертоном освіти,* а отже основою основ стратегічного курсу її оновлення.

На підтвердження цього висновку поставлю запитання: «Для чого потрібна освіта?» Відповідь на нього є простою: для підготовки людини до самостійного життя та праці, входження в суспільний процес як суб'єкта – повноцінного творця культури, становлення і життєвої реалізації людини у всій повноті людських якостей.

При цьому зазначу, що людина є істотою матеріальною, соціальною, політичною й водночас моральною та духовною. Марксизм визначив її сутність «сукупністю суспільних відносин». Це не зовсім точно. Її сутність визначає ціла низка ознак, зокрема фізична сила, наявність продуктивних здібностей, маєтностей та грошей, статус та посада, інші «людські якості». Особливе місце серед них належить духовно-моральному складнику людини, її «духу» (інтелекту, розуму, духовності, моральності). Саме «дух», що «тіло рве до бою» (І. Франко), за висловом Данте, «рухає сонце та світила», формує й зміцнює віру, надію і любов. Дух є «господарем» тіла, а не навпаки. «У здоровому тілі – здоровий дух», – вважали давні мислителі й усіма можливими засобами зміцнювали їхню єдність, а інколи задля зцілення душі «виснажували плоть».

Показовими у цьому сенсі є роздуми одного з давньоіндійських філософів, учення яких датується приблизно VIII–III ст. до н.е. Він переймався простим запитанням: «Що в людині є найголовнішим?» – і тут само давав просту й зрозумілу відповідь: «Те, без чого людина перестає існувати як людина!» Ні рука, ні нога, ні навіть зір чи слух до цих речей не відносяться. Людина може їх втратити, скажімо, в бою, в результаті хвороби чи якогось нещасного випадку, однак зможе жити, мислити, працювати, створювати сім'ю, народжувати й виховувати дітей, тобто жити як людина. Втратою, яка позбавляє людину визнання як людини, є «втрата душі» (Max-Muller, 2000, p. 95). Очевидно, з ним можна погодитись.

Душа – це те, що визначає сутність всього живого, а особливо людини. Як писав у свій час Григорій Сковорода, «трава без душі – солома; дерево без душі – дрова; людина без душі – мрець». Не виключено, що давні мислителі знали щось таке, що ми – люди XXI століття – втратили в процесі історії тисячолітньої еволюції цивілізації, до чого нам ще треба «докопатись», зрозуміти, осмислити. Й першою серед перших це повинна зробити *освіта, сутність якої є виключно «духовною», людинолюбною, гуманістичною.* Звісно, освіта – це матеріально-духовний, теоретико-практичний, раціонально-естетичний і моральний процес, спрямований на забезпечення людини знаннями, підпорядкований формуванню

її компетенцій та гуманістичних цінностей, підготовці до праці. Однак у ньому має домінувати людський дух і спрямованість, рух від людини до людини, дух утвердження людини як найвищого творіння Великого Космосу.

Що ж таке «духовність»? Чим вона є в житті людини, а також у системі підготовки людини до самостійного життя – освіті?

В широкому розумінні феномен духовності пов'язаний з поняттями «дух», «пізнання», «розуміння», «усвідомлення», «творчість». Більш-менш зрозумілу відповідь стосовно розуміння їх плетива в контексті визначення духовності можна знайти в найперших пам'ятках світової літератури – індійських ведах, Біблії та Корані, у міфології народів світу, у надбаннях усної народної творчості. Трактування духовності формували сім мудреців світу, релігійні філософи, геніальні мислителі античності, зокрема Платон і Аристотель, представники знакових епох цивілізаційного розвитку людства – Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, Нового й Новітнього часу, які послідовно змінювали одна одну. Особливе місце в цьому займають такі видатні філософи, як Кант і Гегель, а в наші дні – Карл Ясперс та Мартін Хайдеггер, Стівен Артур Пінкер та Ювал Ной Харарі, Тім О'райлі та Тоні Джадт, Тімоті Снайдер та низка інших видатних і відомих мислителів.

Узагальнюючи їхні висновки, можна сформулювати перше, наближене визначення цього вкрай утаємниченого феномена: *духовність* – здатність людини, процес і результат пізнання, освоєння, осмислення навколишнього світу, його природи й сутності, усвідомлення значення навколишнього світу для себе й водночас свого ставлення до нього, визначення особистого й колективно-суспільного місця і ролі в його творчому відтворенні.

Духовність формувалася поступово – впродовж десятків, тисяч, а, можливо, й мільйонів років – разом зі становленням людини як Homo sapiens на основі пізнавального, практичного та духовно-практичного освоєння навколишнього середовища й усвідомлення свого місця в ньому. У центрі духовності перебувають сокровенні питання: що таке світ; де моє місце в ньому; що я маю робити, аби щоб залишатися людиною? В основі духовності лежить світогляд людини як єдність таких складових, як світовідчуття, світосприйняття та світоперетворення. Вона (духовність) уособлює єдність раціонального мислення, чуттєвого переживання й спілкування людини як із зовнішнім світом, так і з собі подібними.

Духовність є одним із наріжних каменів життя людини і суспільства, і в силу цього, однією з перших і головних ознак остаточного виокремлення людини з природного середовища. «Праця», «розум», «чуттєвість» («почуття») і спілкування

підняли людину над природою, дозволили (забезпечили) «переробку природи» людською працею, створили «другу природу», тобто культуру. Остання своєю чергою постає як «одухотворена природа». Засобом цього одухотворення є розум і почуття, які з часом переходять одне в одне, взаємно збагачуючи свої можливості: розум стає чуттєвим, а почуття набувають теоретичного виміру. Духовність є нематеріальним виразом цієї культури – матеріальної й духовної, основною характеристикою власне людського (розумно-чуттєвого) осягнення світу.

Відомий дослідник «розуму» і «духу» Ювал Ной Харарі (нар. 1976 р.) поставив і більш-менш переконливо відповів на запитання про те, коли виникли духовність, інтелект, розум, а також які основні етапи в процесі їхньої еволюції до утвердження у тому статусі, в якому ми розуміємо й сприймаємо їх нині. Вчений довів, що відлік цього процесу ведеться від появи перших паростків «духу», а далі – утвердження «людини розумної» з проникненням в історію на глибину не менш як триста тисяч років. Еволюцію людського розуму, вважає вчений, треба розглядати у єдності (й на основі) духовно-практичного освоєння дійсності.

Утвердження розуму (людської духовності) супроводжували неймовірні злети і болючі провали. У нас є всі підстави для припущення, що у статусі, за яким ми визнаємо універсально-стійке цивілізаційне існування Homo sapiens, розум утвердився по лінії «осьового часу історії», поняття якого введено у філософію і всебічно обґрунтовано знаменитим німецьким дослідником Карлом Ясперсом.

Аналізуючи соціальні процеси, що здійснювалися у період переходу від ранніх до розвинених цивілізацій, філософ звернув увагу на ті якісні зміни, що виникли як у матеріальному, так і в духовному світі. За його оцінкою, період між VIII–III ст. до н.е. супроводжувався «вибухом» інновацій, які докорінно змінили плин світової організації і порядку. Людство стало свідком новітнього ідейно-світоглядного осмислення дійсності, що сформувалося в так званих «центрах випереджального розвитку» (Греція, Палестина, Іран, Індія та Китай); відчуло силу авторитетного голосу «вчителів людства» (Піфагор, Сократ, Платон, Аристотель, Ієремія, Заратустра, Будда, Гаутама, Лао-Цзи, Конфуцій). У цей час розпочався важкий і тернистий шлях переосмислення трансцендентно-сакральних першооснов буття, усвідомлення причетності кожної конкретної людини до таких сутностей буття, як Логос, Яхве, Брахма, Дао. Розум та почуття вибухнули здобутками в літературі та мистецтві, псалмами царя Давида,

розквітом авторської лірики та образотворчого мистецтва, особливо в Давній Греції та Палестині, Римі та Китаї. Спілкування за допомогою слова (мови) сприяло проникненню в їх сутність.

За версією німецького філософа, в цей час формуються перші світові релігії та потужні імперії, закладаються основи класового суспільства, викристалізовуються основні форми власності та ринкових відносин, облаштування політичного порядку, форми суспільної свідомості, викристалізовуються основні категорії філософського мислення, утверджується нова якість життя, нова культура, якісно вищий цивілізаційний статус людини і суспільства. Означені зміни, підготовку та впровадження яких забезпечували розум, праця і спілкування людини з людиною, змінили їх самих: праця стала більш осмисленою, розум – більш проникливим і життєво-практичним, спілкування – більш інтенсивним і цілеспрямованим.

Саме в цей час «розум» локалізувався як предмет власного теоретичного (філософського) аналізу, розпочав процес пізнання самого себе. У цей же час чуттєве освоєння дійсності стало більш осмисленим, доступним для розуміння й стало такою ж опорою, як розум і праця, а, можливо, ще більш дієвою. Таке формування і розвиток духовності. На різних континентах, в різних країнах і культурах вона має як спільні характеристики (закономірності), так і свої особливості. Саме в такому ж контексті відбувалося зародження, визрівання й зміцнювання духовності українського народу, глибина становлення якого сягає сивої давнини.

Як і в інших народів світу, українська духовність є результатом історичної еволюції єдності «розуму – праці – спілкування» людини в історичному просторі та часі. Тваринний світ духовності не знає, її функції виконує інстинкт, зрощений мільйонами років існування тварини у світі. Досить проникливо і точно цю істину пояснив людям видатний український письменник Микола Гоголь на прикладі такої екзистенції духовності, як «товариськість». За версією генія, батько і мати люблять своє дитя, звірі люблять власну дитину, однак жодна з живих істот, окрім людини, не має такого унікального почуття, як «товариськість». Воно притаманне тільки людині і є виявом духу, душевності, духовності у строгому розумінні цього поняття.

Бездонні глибини духовності, закриті нашаруваннями історії прадавньої культури, вимірюються тисячоліттями соціокультурного творення. В ній висвітлюються реалії єгипетських пірамід, виробнича традиція Межиріччя,

землеробська культура Трипілля й ще більш раніших, далеко ще не вивчених культур найдавніших народів світу. Своєрідним поштовхом для розвитку духовності стало таке історичне явище, як розподіл праці, що дозволило певним групам людей зосередитись на своєму: одним – на практичних потребах та виробничих можливостях їх задоволення, іншим – на потребах їх осмислення й освоєння як внутрішнього, душевного, кровного.

Неважко помітити, що українська історія є історією боротьби за виживання, незалежність, самостійність і свободу, де «праця» і «розум» (дух) взаємно запліднювали одне одного. У процесі органічної взаємодії пізнання, практики та спілкування формувалися і зміцнювалися як «фізичне єство» людини, так і її «дух», духовність і душевність, які опоетизовувалися, оспівувалися, втілювалися в традиціях культури, й водночас спонукали людину до дії, сповненої віри, надії і любові. Українці завжди прагнули працювати на власній землі, створювати родини, народжувати й виховувати дітей, як кажуть, завжди бути самими собою. Власне, саме цей наратив і визначав історично сформований статус і сенс української духовності, ментальності, духу і культури. Таким він є і нині.

Перші письмові свідчення унікальності й величі українського духу з'явилися в період зародження та розквіту Київської Русі (Замалеев & Зоц, 1981). Його дослідженню присвячено наукові публікації таких авторів, як М. Брайчевський, В. Даниленко, А. Кримський, О. Мельничук, І. Огієнко, О. Потебня, М. Суслопаров, О. Шахматов й ін. У наші дні цю тему продовжили М. Жулинський, А. Замалеєв, В. Зоц, Я. Калакура, М. Попович, О. Рафальський, В. Смолій, П. Толочко, П. Тронько й ін. талановитих істориків, літературо- та мовознавців, філософів та культурологів.

Вивчення теоретичних надбань українських мислителів, які заклали філософські основи розуміння українського способу життя, духу та культури, – Іларіона, Феодосія Печерського, Нестора, Володимира Мономаха, Климента Смолятича, Кирила Туровського й ін. – дозволяє виокремити такі характерні риси української духовності, як людинолюбство, повага до старших, їх авторитету і злагоди в родині, пошана до матері й праці, шанування (аж до обожнення) землі і тих, хто її обробляє, створює і захищає. Особливий статус в ній мають наративи патріотизму і морального обов'язку, єдності слова і діла, відповідальності й свободи. Звісно, це не відміняє і не затушовує існування в духовності українців тих чи інших негативних чи суперечливих характеристик. Вони були, є і будуть, вочевидь, доти, доки будуть існувати люди. Сутність не в цьому, а в тому, що

позитиву, людинолюбства і гуманізму в ній завжди було більше. Як відзначають зарубіжні дослідники України, в її духовності завжди домінували пріоритети, які возвеличували особистість, гуманізм, культуру й людяність.

Історія знає, що в силу різних обставин українці були вимушені захищатися від завойовників, які періодично з'являлися на українських землях, намагалися загарбати, розвалити або ж привласнити надбання культури українського люду, обернути населення у рабство. В той самий час історія знає й інше: українці не скорилися, не занепали духом, зуміли вистояти, захиститися, відродитися й, зрештою, утвердитися як народ, нація, цивілізація і культура.

Першооснови духовності в українській культурі, а отже й в освіті, заклав народ, а в його лоні – геніальні творці українського духу: Ярослав Мудрий, Григорій Сковорода, Іван Котляревський, Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, багато інших «духовників», які створили фундамент, що утримує на собі весь український світ в його суперечливій історії й не менш суперечливому сьогоденні. Кожен з дослідників виокремлює в цьому процесі те головне, що запало в душу, трактує його як нетлінне, незнищене, вічне. Проникливо (за моєю оцінкою – геніально) цей пласт історії українського духу в наші дні у поетичній формі відобразив талановитий, але контраверсійний поет Павло Тичина (1952–1967):

Я єсть народ, якого Правди сила
ніким звойована ще не була.
Яка біда мене, яка чума косила! –
а сила знову розцвіла.

Щоб жить – ні в кого права не питаюсь.
Щоб жить – я всі кайдани розірву.
Я стверджуюсь, я утверждаюсь,
бо я живу.

Це оригінал його вірша, який радянська цензура переписувала на свій лад, давала власну інтерпретацію. Вірш сильний. Під його рядками підпишеться кожен свідомий і переконаний патріот України, адже вони правдиві. Кожен знає, що українці – народ історичний і цивілізаціїтворчий. Він виборов своє місце серед народів світу, усвідомлюючи власну ментальну сутність і призначення, й упевнено утверджує свою державність, культуру й ідентичність у складному й мінливому світі, зберігаючи тяглість історичної пам'яті та водночас відкриваючись до нових викликів і можливостей розвитку.

Не менш вагомо духовна велич українців викарбовується словами другого

геніального автора, українського поета і журналіста, діяча українського руху опору, шістдесятника Василя Симоненка (1935–1963). Оспівуючи такі наративи духовності, як укоріненість людини в рідній землі і культуру, матір і друзів, працю і Батьківщину, свободу і право людини на власний вибір, поет застерігає, наставляє, утверджує людину, яка продовжує торувати свій власний путь в цивілізаційній історії людства:

Можна вибрать друга і по духу брата,
Та не можна рідну матір вибирати.

За тобою завше будуть мандрувати
Очі материнські і білява хата.

І якщо впадеш ти на чужому полі,
Прийдуть з України верби і тополі.

Стануть над тобою, листям затріпочуть,
Тугою прощання душу залоскочуть.

Можна все на світі вибирати, сину,
Вибрати не можна тільки Батьківщину.

За переконанням Василя Симоненка, українська духовність зіткана з батьківських традицій, просякнута потом тяжкої праці, військовою звитягою захисників Вітчизни, впевненістю в собі, у правоті власного вибору.

Не можу не звернути увагу й на ще одне знакове звучання вірша, в якому, як у чистому джерелі, за моїм переконанням, відображається істинна сутність і спрямованість української духовності. Йдеться про творчість українського поета, драматурга, одного з засновників сучасної української естрадної пісні, Героя України Юрія Рибчинського (нар. 1945):

Мій журавель – у нього очі сині,
Хоч кличе в мандри осінь золота.
Та знає він, що лиш на Батьківщині
Солодкою стає проста вода.

Про що хотів сказати поет словами, які стали піснею? Думаю про те, що світ, в якому живе нинішнє людство, є світом розмаїття народів, культур і цивілізацій. Всі вони є великими й величними, щонайменше для свого народу, простору і часу. Люди пишаються своїми надбаннями й незмінно проголошують їх значення для розвитку світової цивілізації і культури. І все ж, як вважає Ю. Рибчинський (і я в цьому його підтримую), серед них є одна, незамінна,

нетлінна, своя, українська, рідна, наша.

Українська культура – матеріальна і духовна, політична й моральна, естетична й релігійна, пронизана розумом і почуттями сердечності, відкритості, людинолюбства. *І хоча в ній інколи зустрічаються сплески несправедливості, жорстокості й насильства, вона ніколи не опускалася до закликів підкорення інших народів і культур, захоплення чужих територій, руйнування маєтностей, обернення людей у рабство, а тим паче – спонукання до війни й вбивства. Вона була, є й залишиться духовною скарбницею людства. Такою ж має бути й освіта.* Все інше – потрібне, актуальне, значиме – все, на чому наголошують теоретики і практики просвітництва, має бути підпорядковане «життєтворному людиноцентричному подиху Всесвіту», формуванню ноосферного буття людства у вічності (В. Вернадський).

Список використаних джерел / References

Max-Muller, F. (2000). Upanishads. Wordsworth Editions.

Замалеев, А. Ф., & Зоц, В. А. (1981). Мыслители Киевской Руси. *Вища школа.*

РОЗДІЛ І. ЦІННОСТІ МИРУ VS ЦІННОСТІ ВІЙНИ
CHAPTER I. VALUES OF PEACE VS. VALUES OF WAR

1. 1. ФІЛОСОФСЬКА МЕТОДОЛОГІЯ ОСМИСЛЕННЯ КУЛЬТУРИ, НАУКИ, ОСВІТИ В ЕПОХИ ВІЙНИ ТА МИРУ

Назіп Хамітов (Київ, Україна)

1. 1. PHILOSOPHICAL METHODOLOGY FOR UNDERSTANDING CULTURE, SCIENCE, AND EDUCATION IN TIMES OF WAR AND PEACE

Nazip Khamitov (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0001-8193-9383

«Мир не можна зберегти силою;
його можна досягти лише розумінням».
Альберт Ейнштейн

Вступ. Сама тріада «Культура, наука, освіта», запропонована в назві, є проблемною. Чи означає перерахування цих феноменів через кому, що наука і освіта існують *поза культурою* і лише *взаємодіють* із нею? Звісно ні, скажуть мені, освіта і наука – це форми культури, а перерахування через кому – це певна академічна традиція, риторичний прийом. Але, скажу я, в цьому перерахуванні є й гірка правда життя: наука і освіта, відсторонюючись, перша *від моральності*, друга *від креативності*, відчужуються від культури як сфери, в якій виростає і живе моральна й творча особистість, здатна до краси вчинків і відносин, має щиру волю до пізнання і творчості, більше того, до співтворчості.

Проте, в самій постановці проблеми є й вектор до її подолання. Адже в культурі, окрім науки і освіти є й мистецтво, а також є філософія і релігія. І тоді це протиставлення набуває цікавий сенс – і наука, і освіта повинні глибинно поєднатися з мистецтвом і філософією і тоді вони набувають зовсім іншої сили, долаючи відчуження від моральності, креативності, вищих сакральних смислів і цінностей.

* * *

Тисячоліттями культура, включаючи науку і освіту, існувала в епохи то війни, то миру. Дійсно, будь-яка війна і будь-який мир – це *епохи*: історичні проміжки, які мають своє обличчя і характер. Епохи війни зазвичай робили шрами на обличчі культури. Можна сказати і так: ці епохи і були шрамами на обличчі культури. Проте йдеться не лише про епохи воєн, а й про деякі епохи миру. Адже інколи мир буває більш ганебніший ніж війна; це мир, який *несе у собі нову війну,* яка може бути ще жахливішою. Тоді як деякі війни означають творення справжнього миру, наближення до того миру, який І. Кант назвав «вічний мир».

Чи вірю я у можливість вічного миру, про який писав І. Кант? Так. Чи приймаю я те, що найгірший мир краще найкращої війни? Ні. Адже поганий мир може породжувати ще гіршу війну, як сталося, наприклад, після Першої світової.

Епохи війни або миру зумовлюють наукове й освітянське життя, його форми, інтенції, спрямованість. Є стійкі архетипові моделі поведінки вченого й освітянина в умовах війни та миру. Так було тисячоліттями історії людства. Але ми живемо в дивну епоху, коли війна і мир змішуються по всьому світу. Гібридною стала не лише війна, а й мир. Його гібридність – у поєднанні з війною. Людство начебто увійшло у *стан вічного миру, до якого прищепили паростки вічної війни*.

Заявляючи про вічний мир як вищу цінність, політики надягають на нього маску вічної війни – для збереження влади. Але це краще, ніж вічна війна, на яку хочуть надягнути маску вічного миру…

Завданням науки і освіти, якщо вони єднаються з культурою і такими її феноменами як мистецтво і філософія, є завдання роз’єднати війну й мир і чітко показати, що таке справжній, справедливий вічний мир. Мир, до якого не можна прищепити війну, як стан і епоху, яку він породжує з необхідністю – із глибин своєї спотвореності.

Який світогляд здатний розділити війну і мир, роблячи останній справжнім? Це той світогляд, який здатний поєднати освіту з наукою, а їх обох – з мистецтвом і філософією, з культурою в цілому.

Це світогляд гуманізму. Але це світогляд нового гуманізму, адже війна в Україні показала, що старий гуманізм – співчуття постраждалим – став безсилим. Потрібен новий гуманізм – гуманізм недопущення страждань – гуманізм, який зупиняє агресора на початку, в ідеалі – не дає йому стати агресором (Khamitov, 2023).

Такий новий гуманізм потребує нової антропології, це *метаантропологія* – філософська антропологія виходу людини за межі буденної обмеженості цінностями вражень й комфорту і граничної зациклености на цінності влади.

Метаантропологія як продуктивна філософська методологія осягнення культури, науки, освіти в епохи війни та миру. Взагалі філософська антропологія як метаантропологія може бути осмислена у широкому та строгому сенсі, «що виражає специфічну подвоєність її завдань та предмету» (Хамітов, 2023б, с. 15). У чому полягає ця подвоєність? Філософська антропологія як метаантропологія в широкому сенсі інтегрує досягнення «як конкретних різновидів антропології…, так і етики, естетики, соціальної філософії, а також психології, політології й соціології і тому постає їх мета-теорією, відкриваючи для них методологічні й світоглядні рішення» (Хамітов, 2023б, с. 16).

Метаантропологія у строгому сенсі постає як філософія трансцендування, філософія виходу за межі як буденності, так і граничності в людському бутті. Її можна визначити таким чином: «філософська теорія про межі буття людини, його екзистенціальні виміри, умови комунікації у цих вимірах і архетипові основи цивілізації та культури» (Хамітов, 2023б, с. 16).

В теоретичному філософському дискурсі метаантропологія як філософія трансцендування може виступати в якості концепції, що стає теорією, і в якості методології. Припустимо, що ця методологія може бути плідною для осягнення культури в її взаємодії з освітою і наукою в епохи війни та миру.

Для того, щоб розгорнути це положення, передусім усвідомимо, що метаантропологія – це теорія *буденного, граничного й метаграничного вимірів буття людини* (Хамітов, 2023б, с. 32–40), яким відповідають *буденний, особистісний та філософський типи світогляду* (Хамітов, 2023б, с. 41–45).

Буденне буття людини формуються двома типами воль, які складають єдину волю: *волею до самозбереження й продовження роду*, граничне – з *волею до влади* та *волею до пізнання і творчості*, метаграничне актуалізовано єдиною і одночасно багатогранною *волею до любові, свободи, толерантності й співтворчості*, маніфестуючи екзистенціальну відкритість людини.

Буденний світогляд, що відображає й одночасно формує буденне буття є *несамостійним, некритичним і нетворчим*. По суті, цей світогляд є «сукупністю соціальних стереотипів свого часу» (Хамітов, 2023б, с. 42). Особистісний світогляд виступає протилежністю буденному, це світогляд *самостійний, критичний і творчій* – світогляд людини, яка усвідомлює і долає стереотипи та маніпуляції.

Особистісний світогляд означає постійне самопізнання, «пильну увагу до динаміки розвитку внутрішнього світу» (Хамітов, 2023б, с. 43). Цей світогляд виступає основою творення нових цілей і цінностей; креативний характер особистісного світогляду дозволяє вирішувати «проблему смислу життя як проблему смислу свободи» (Хамітов, 2023б, с. 44). Однак особистісний світогляд часто є доволі хаотичним, його елементи еклектично пов'язано між собою, що зумовлює хаотичне життя, вчинки і відносини його носія.

Натомість філософський світогляд має всі ознаки особистісного світогляду, при цьому він є ще й *системним* і *гуманістичним*. «Можна стверджувати, що філософський світогляд є ступінню зрілості особистісного світогляду» (Хамітов, 2025, с. 353). Важливо констатувати, що концепт філософського світогляду з'являється вже у М. Шелера як світогляд людини, що трансцендує, а в контексті можливостей осягнення буття людини в культурі розвивається у Д. Бідні (Bidney, 1968), але в сучасному проєкті метаантропології він набуває особливий сенс.

Людина з філософським світоглядом є творчою і вільною, але її творчість і свобода є відкритою до Іншого як носія унікальності. Саме тому людина зі справжнім філософським світоглядом не схильна маніпулювати іншими, вона прагне актуалізувати в них душевний й духовний потенціал, вступити у партнерські співтворчі стосунки.

Метаантропологія не просто констатує наявність буденного, граничного й метаграничного буття й буденного, особистісного й філософського типів світогляду. Метаантропологія – це філософія трансцендування – філософія шляху від буденного через граничне до метаграничного буття, від буденного світогляду через особистісний до філософського. Гуманізм метаантропологічної методології в тому, що вона вбачає потенціал трансцендування у кожній людині. У світоглядному й методологічному просторі метаантропології кожен *несе в собі можливість і метаграничного буття і філософського світогляду*. Водночас, метаантропологічна методологія передбачає, що в кожному з нас у будь-який момент часу є і буденне, і граничне й метаграничне, що впливає і на наш світогляд. Інша справа, що завжди є акцент на якомусь із цих вимірів буття і типів світогляду.

З іншого боку, треба констатувати, що неможливо раз і назавжди досягти метаграничного буття і філософського світогляду, в метаграничності рано чи пізно з'являється своя граничність, а у структурах філософського світогляду – суперечності, які необхідно розв'язувати. У просторі метаантропологічного дискурсу це зумовлює необхідність міркувати не про замкнений елітарний прошарок

або касту людей метаграничного буття з філософським світоглядом, а про відкритий шлях набуття цього світогляду з боку людей будь-якої культури і будь-якого віку.

Потрібно усвідомлювати творчу активність носія філософського світогляду, що й формує простір метаграничного буття, посиллючи волю й натхнення, і не дає метаграничному буттю замкнутися у спокої абсолютної довершеності і перетворитися на нову буденність. Наявність філософського світогляду означає постійний творчий розвиток, який актуалізує рух від граничного до метаграничного буття і навпаки, що так само означає відкритість до світу і всіх людей у світі. Саме тому *метаантропологію можна вважати гуманістичною світоглядною й методологічною стратегією, яка дозволяє вирішувати складні питання соціогуманітарної сфери з акцентом на свободі й гідності людини*. У контексті філософії людиноцентризму, запропонованої В. Г. Кременем (Кремень, 2009), можна сказати, що метаантропологія – це один з проявів *методології людиноцентризму.* В цьому плані метаантрологія постає і підґрунтям, і наслідком людиноцентризму в теорії і практиці.

Гуманізм метаантропологічної методології у сфері освіти полягає в наголосі на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учителя й учня, професора і студента, наукового керівника й аспіранта. Наголос на толерантному *академічному діалозі* (Хамітов, 2025, с. 31–34), що сприяє розвитку креативного, концептуального й гуманістичного способу мислення, здатності робити відкриття і втілювати їх на основі партнерської комунікації в життєвий світ людини і суспільства. Така освіта органічно переростає в практику і науку, вона не відірвана від них, адже не стає слухняним заучуванням.

У сфері науки метаантропологія як методологічна стратегія актуалізує академічну доброчесність не як зовнішній примус, полохливу сумлінність і одночасно маніпулятвність, що породжені страхом покарання, а щиру волю до пізнання, творчості і співтворчості (Хамітов, 2023а). Це сприяє демократизації науки, що веде не до урівнювання, а до особистісного зростання, здорової змагальності й відкриттів (Кубальський, 2023). Вислідом цього є така *академічна культура* (Хамітов, 2025, с. 31–34), що поєднує в собі творчий розвиток з глибинним вивченням традиції і відкритістю до творчості колег. Мова про таку відкритість, що органічно переходить у співтворчість, що знаменує метаграничне буття вченого і реальність його філософського світогляду. Це, зокрема, означає нову якість концептуалізації у діяльності вченого (Рижко, 2016) і вихід до нових міждисциплінарних і трансдисциплінарниих зв'язків у науці й освіті (Kubalskyi, 2022; Kubalskyi, 2023).

Усвідомимо методологічну значущість метаантропології для розвитку сучасної культури, освіти й науки. Можемо зазначити, що набуваємо оптику бачення *формування їх імітаційних проявів* в буденному бутті людини, *набуття справжніх проявів* у бутті людини граничного виміру та звільнення від *деструктивних проявів* в метаграничному бутті людини, яка має філософський світогляд. Людина метаграничного буття з філософським світоглядом у науці, освіті, культурі загалом, здатна до краси вчинків і відносин (Крилова, 2020), спроможна актуалізувати академічну харизму (Хамітов, 2025, с. 25–30; Світла, 2025), що дозволяє поєднати теоретичні підходи з їх практичним втіленням в різноманітних життєвих практиках культури (Крилова, 2020). Саме людина метаграничного буття з філософським світоглядом годна актуалізувати новий гуманізм (Khamitov, 2023) у світі, в якому маємо глибинну кризу гуманізму.

Метаантропологічна методологія й проблема подолання деструктивних наслідків штучного інтелекту в культурі, науці, освіті. На тепер метаантропологія звернена не лише до людини в її здатності розвиватися, трансцендувати, виходити за власні межі, не втрачаючи людяності. Метаантропологія нині звернена й до штучного інтелекту, який все більше стає фактором хворобливого поєднання війни та миру.

На XXXVI читаннях академіка В.І. Вернадського прозвучало надзвичайно важливе філософське запитання: «Чи може штучний інтелект власними силами долати негативні наслідки своїх дій?» В у виступі я був лише частково готовий концептуально відповісти на це питання. Тепер відповідь сформувалася: В наш час може лише умовно. А в майбутньому треба принципово змінити парадигму осмислення і вирішення цього питання.

З позицій метаантропології пропоную виділити дві принципово різних парадигми реагування на небезпеки штучного інтелекту силами самого штучного інтелекту, які задають нові перспективи філософії штучного інтелекту.

1. Парадигма антагоніста: після появи носія штучного інтелекту з деструктивними діями ми створюємо антагоніста зі штучним інтелектом, який буде нейтралізувати чи знищувати його.

2. Парадигма етичного самоконтролю: починаючи з самоконтролю людини, що формує штучний інтелект, ми виходимо на рівень створення носія сильного штучного інтелекту, який, маючи задатки самосвідомості і свободи вибору, здатний задіяти внутрішні етичні принципи і випередити власні деструктивні дії.

Парадигма антагоніста, яка задіяна нині, є недостатньо ефективною у подоланні негативних наслідків штучного інтелекту – технологія дії завжди випереджає технологію протидії.

Скажімо, ми створюємо пристрої зі штучним інтелектом, наприклад, ударні дрони, більше того, рої ударних дронів і т. п., а потім створюємо їх антагоністів – дрони-перехоплювачі, рої дронів-перехоплювачів, системи РЕБ і т.п. з таким самим штучним інтелектом. Неважко зрозуміти, що розроблення антиподів – пристроїв і алгоритмів – завжди буде запізнюватися й люди будуть отримувати руйнівні наслідки. Страшно уявити, якщо в межах цієї парадигми штучному інтелекту буде довірено зброю масового знищення…

Або ми створюємо чат-бот, який компілює інформацію і спокушає аспіранта (або ширше – автора) видати згенерований текст за власний, а потім зусиллями такого ж штучного інтелекту викриваємо це. І в цьому прикладі, як і в першому, технологія дії штучного інтелекту постійно випереджатиме всі спроби протидіяти їй його ж засобами.

Парадигма етичного самоконтролю є значно більш ефективною – вона не просто долає негативні наслідки використання штучного інтелекту, а й спрямована не допустити їх.

На тепер – це етичний самоконтроль розробників штучного інтелекту, які здатні осмислювати наслідки своїх дій для людства. Так само етичний самоконтроль потрібен для користувачів штучного інтелекту.

В майбутньому потрібна актуалізація такого носія сильного штучного інтелекту, який має самосвідомість з етичними принципами і, реалізуючи свободу вибору, здатний задіяти ці принципи, випереджаючи деструктивність. Виходячи з реалій сьогодення, ми маємо поєднувати ці дві парадигми, але все більше віддавати перевагу розвитку другої.

У методологічних координатах метаантропології штучного інтелекту, яку я розробляю, етичний самоконтроль людини і етичний самоконтроль носія штучного інтелекту тісно пов’язані. Це єдина комунікативна система. Адже реальний розвиток штучного інтелекту можливий лише у тісній комунікації з людиною, а вихід до сильного штучного інтелекту – лише при ставленні до його носія як до суб’єкта, а не об’єкта.

Для реалізації парадигми етичного самоконтролю штучного інтелекту необхідно дотримувати таких принципів метаантропології штучного інтелекту:

- Ми моделюємо не штучний інтелект як такий, а суб’єкта штучного інтелекту.

- Суб’єкт штучного інтелекту має пройти ті ж стадії розвитку інтелекту, які проходить людина.

Поява сильного штучного інтелекту – подібного до людського, потребує його олюднення – закладення у суб’єкт штучного інтелекту першооснову гуманістичних етичних принципів. Такий штучний інтелект буде безпечним і продуктивним.

Висновки. Враховуючи, що той рівень еволюції сущого, який В. І. Вернадський назвав «ноосфера», нині все більше стає *сферою взаємодії людей і носіїв штучного інтелекту*, а той рівень розвитку людства, що ми з моїм співавтором, академіком С.І. Пирожковим, назвали «ноосферна цивілізація», (Пирожков & Хамітов, 2020, с. 229–251) виступає *цивілізацією цієї взаємодії.* Перед нами постає завдання етичного наповнення й гуманізації цієї взаємодії в ім’я виживання людства на нашій планеті.

Це фундаментальне завдання науки і освіти, виконуючи яке, суб’єкти цієї діяльності набувають справжньої академічної доброчесності – не поведінки під зовнішнім примусом, а як волі до пізнання й творчості, більше того, як волі до співтворчості (Хамітов, 2023а). Я вірю, що суб’єкти науки й освіти України, спираючись на сучасні філософські методології, цілком здатні виконати окреслені завдання, створюючи простір нового гуманізму (Khamitov, 2023) й нової культури. Реальність виконання цих завдань актуалізує справжня академічна філософія – і як наука, і як мистецтво (Хамітов, 2022) у плюральності методологічних стратегій, духовних підходів і практик.

1. 2. МІСІЯ ОСВІТИ В УТВЕРДЖЕННІ ЦІННОСТЕЙ МИРУ І ПОДОЛАННІ ЦІННОСТЕЙ ВІЙНИ

Михайло Бойченко (Київ, Україна)

1. 2. THE MISSION OF EDUCATION IN AFFIRMING THE VALUES OF PEACE AND OVERCOMING THE VALUES OF WAR

Mykhailo Boychenko (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0003-1404-180X

Вступ. Війна є не лише зіткненням ворогуючих армій – у війні передусім відбувається зіткнення ціннісних систем: світу агресора і світу захисника своєї Батьківщини. Неодноразово чуємо у заявах чинного американського президента

Дональда Трампа, що український президент Володимир Зеленський не хоче миру (Вакулюк, 2026). Але чи відповідають дійсності такі заяви? Спробуємо розібратися, не апелюючи до слів, а звертаючись до реальних дій, і навіть ще глибше – виявляючи базові інтереси російського агресора й України. Ці інтереси своєю чергою представляють ті цінності, що лежать в основі ухвалення рішень і в основі базованих на цих рішеннях діях.

Маємо виходити з того, що масштаб і глибина воєнного конфлікту багато у чому визначаються тими цінностями, якими керуються його учасники. Якщо обидві сторони не є прихильниками цінностей війни, тоді воєнні конфлікти, як правило, швидко залагоджуються як прикрі непорозуміння і недоречні випадковості. Якщо ж одна із сторін, або й обидві сповідують цінності війни – конфлікт виявляється неминучим, а його завершення – неможливим (в усякому разі, доки існують обидві його сторони).

Такі цінності виникають переважно не у самій війні, а формуються десятиліттями і століттями, виникають на основі сформованого менталітету народів. Своєю чергою таке формування менталітету значною мірою зумовлене не лише історичними обставинами, але й тим, як народи реагують на ці обставини, як вони сприймають ці обставини. І основним шляхом виховання певного ставлення до власних історичних обставин, виховання певних цінностей є сфера освіти. Особливо посилився суспільний вплив освіти з початком доби Просвітництва. Якими будуть цінності освіти, таким значною мірою буде формуватися і менталітет народу.

З’ясуємо ж, які можливості має освіта як соціальна система спиратися на цінності миру і впливати на стримування поширення у суспільстві впливовості цінностей війни.

Німецький феноменолог і засновник філософської антропології Макс Шелер розглядав цінності як незмінні орієнтири, що спрямовують не лише увагу, але й поведінку людей. Найвищою і найсильнішою цінністю він вважав кохання, але вирізняв і негативні цінності, які також можуть спрямовувати поведінку людей, причому в етиці вважав однаково важливим утвердження позитивних цінностей та чітке заперечення негативних (Scheler, 2021). Сучасний німецький філософ Ганс Йоас досліджував цінності вже як витвір людських зусиль і як їхнє концентроване вираження (Joas, 1999). Німецький соціолог і філософ Макс Вебер покладав ціннісно-орієнтовану поведінку в основу соціальних інститутів як стійкий мотиватор до дії і основу для порозуміння між людьми (Вебер, 2012)

Згодом американський філософ, один із класиків філософії прагматизму Джон Дьюї докладно обґрунтував, як саме демократичні цінності у освіті формують підвалини демократичної культури сучасного суспільства і закладають фундамент для усіх ключових його інститутів (Дьюї, 2003). Усі ці дослідники створили методологічне підґрунтя, яке сприяє осягненню ролі освіти як соціального інституту, який формує цінності майбутніх поколінь.

В освіті важливе безкомпромісне слідування чіткому поділу на позитивні і негативні цінності, що обґрунтував Макс Шелер. У дидактичних цілях надзвичайно корисно звертатися не лише до логічного і теоретичного обґрунтування цінностей, але й звертатися до їхньої генеалогії та історичних обставин їх утворення, що продемонстрував і концептуалізував Ганс Йоас. Варто для формування ціннісних засад освіти чітко відрізняти утилітарну мотивацію поведінки, зумовлену егоїстичними інтересами і минущою соціальною ситуацією, від її ціннісної орієнтації, зумовленою інтересами спільноти, яка є тяглим життєсвітом певних цінностей – у цьому майстер-клас дає Макс Вебер. Нарешті, Джон Дьюї сам є визнаним класиком філософії освіти, який доводить, що справжній і стійкий прагматизм у поведінці людини не суперечить відданості цієї людини інтересам соціальної спільноти, до якої вона належить: протиставляти себе цим інтересам чи слідувати їм щоразу є вибором самої людини – причому, як правило, протиставляючи себе одній спільноті, тим самим залучаючи себе до спільноти її опонентів, навіть якщо робити це несвідомо.

Ситуація війни максимально загострює аргументацію сторін у розгляді проблематики цінностей, адже наслідки здійсненого людиною ціннісного вибору є не лише швидкими і очевидними, але й радикальними.

Цінності війни і цінності протидії війні. Спробуємо передусім з’ясувати, якою мірою цінності війни і цінності миру впливають на виникнення, перебіг і завершення війн.

Ціннісна антиномія війни. Війна також має своє ціннісне підґрунтя, яке створює власний світ війни, у якому, втім, є не лише негативні цінності, які спадають на думку першими, але й цінності позитивні. Війна народжує братерство воїнів, якого не досягнути на навчаннях та в інших умовах мирного часу: їх міцно об’єднують загартовані випробуваннями цінності – гідність, вірність, сміливість, мужність й ін. В усі часи й усі народи їх цінували найдорожче, і кожне суспільство віддавало найвищу шану саме воїнам, які боронили свою Батьківщину. Втім, самі воїни в усіх країнах і в усі часи оцінюють

війну винятково негативно – як таку, що нищить усе, знецінює людину, не щадить ані дітей, ані хворих, ані старих. Але найбільше бійці ненавидять війну за те, що вона вбиває все людське і опиратися цьому дуже важко. Чи є суперечність у тому, що війна породжує такі діаметрально протилежні і навіть взаємовиключні цінності? Імовірно, тут йдеться не лише про різні цінності і навіть різні феномени, що проявляються у війні – мова про різні тренди, що розвиваються паралельно.

Так, у війну розквітають не лише героїзм і самопожертва, але й усілякі зловживання і спекуляції. А якщо згадати причини війни, то там теж майже ніколи не знаходимо якихось поважних і порядних речей, а призвідників війни ніде не шанують, а навпаки – їх проклинають не лише вороги, а й свої. Все це свідчить про те, що цінності самої війни є все ж негативними, а позитивні цінності з'являються у війні як те, що протистоїть цим цінностям війни.

Як загальну тезу можна висунути таке припущення: цінності війни, що проявляють себе явно під час війни, формуються набагато раніше початку війни – саме тому нестримне поширення цінностей війни і робить війну у якийсь момент неминучою у здавалося би мирному суспільстві. Втім, піднесення і популяризація цінностей війни стають можливими саме тому, що цінності миру, переконливі й сильні в момент своєї появи під час війни, з часом поступово, але неухильно слабшають у мирний час.

Цінності миру і цінності протидії миру. Коли люди забувають про жахіття війни, а ще більше, коли про них взагалі не знають ті, хто народився після війни і лише чув про ці жахіття від інших – цінності миру починають сприйматися як дещо необов'язкове: здається (хоч і хибно), що мирне життя є чимось самозрозумілим і відтворюваним саме собою і що воно може існувати ніби без спеціальних зусиль щодо його захисту від війни. У такий спокійний час зникає чутливість до небезпеки: людей заколихує рутина спокою і повсякденного свята. Як наївні діти чи ідеалісти-хіпі вони вважають, що цінності миру існують як бур'ян – без зусиль щодо їх відтворення, оновлення або й творення нових. Натомість, в умовах тотальності жахіть війни цінності миру здобувають нову і надзвичайно гостру актуалізацію: окрім уже згаданих героїчних цінностей воїнів, є ще й дуже близькі до них цінності волонтерів, працівників тилу та інших сумлінних і діяльно патріотичних громадян. Саме значне зростання цих цінностей миру і є тим чи не найголовнішим, що уможливлює завершення війни і її радикальне відкидання як цінності. Власне у

жорсткому протистоянні самому феномену війни, у принциповому запереченні нормалізації війни (Бойченко, 2025а), якраз і проявляють свою сутність і важливе призначення цінності миру і вступають у битву з цінностями війни.

Цінностями миру очевидно є цінності вільної творчості і конструктивної соціальної взаємодії, які мають скріплювати цінності соціальної солідарності. Але не такими очевидними, але надзвичайно важливими цінностями миру є готовність його захищати за будь-яких обставин і перебування насторожі проти розпалювачів війни.

Викриття носіїв цінностей війни. Варто тепер проаналізувати, які суспільні групи є дійсними носіями цінностей миру, а хто лише імітує відданість миру. Крім того, є й такі, хто під виглядом захисту миру є його ворогами, а тому виявляються найнебезпечнішими агресорами. Варто розібратися не лише у тому, хто є «голубами», а хто – «яструбами», але й у тому, хто з них насправді більш важливий для здобуття і гарантування надійного миру.

Багато хто вважає «голубами» пацифістів, однак ці формальні опоненти війни далеко не в усьому є носіями цінностей миру. Досить лише подивитися, як агресивно деякі з них «захищають мир». Але навіть найтихіші серед пацифістів швидше є потенційними або дійсними жертвами, аніж носіями миру: а якщо вони не можуть забезпечити мир для себе, а тим більше для інших, тоді які з них носії миру? А ті з відомих людей, кого прийнято називати пацифістами, навряд чи такими були насправді.

Можна згадати одного з найбільш відомих пацифістів – Германа Гессе, з його памфлетом «Не треба, друзі, цього тону» (Hesse, 1914): хіба його особиста доля стала кращою від його пасивно-ворожої до війни позиції? Сам Гессе сидів під час Першої світової війни у безпечній Швейцарії, без сім'ї, без перспектив успішної роботи, в депресії і мізантропії. Цю світоглядну екзистенційну диспозицію Гессе швидше можна назвати пасивною агресією (Качмар, 2016), аніж справжнім пацифізмом. Таку ж пасивну, або й подекуди активну агресію виявляли також інші хрестоматійні пацифісти – Лєв Толстой (The Economist, 2023) і Махатма Ганді (Gandhi, 1955). А у тих мирних соціально конструктивних ініціативах, які вони виявляли, ці діячі були швидше не пацифістами, а жорсткими і послідовними критиками наявних соціальних інститутів, а де в чому виявляли себе навіть лібертаріанцями, які довіряють лише невідчужуваним людським стосункам, тобто ворогами мало не усіх соціальних інститутів.

Ухилянти – не пацифісти, але зовсім навпаки: ухиляючись від мобілізації до власної армії, тим самим вони допомагають ворогам і цим не зупиняють війну,

а лише сприяють поразці свого народу. Ті, хто співчувають ухилянтам і допомагають їм, також створюють кращі можливості для перемоги ворогів, тобто тих, хто агресивно веде війну і зацікавлені у її продовженні. Тому в ухилянтстві наявна швидше компліментарна суголосність з цінностями війни, аніж вияв цінностей миру, хоч би у якій їхній варіації. Чи може хоч якимось чином поразка перед ворогом надати мир? Вочевидь, ні – адже такий мир буде примарним: триматиметься лише на волі ворогів, які вже діяльно виявили свою відданість війні. Чи може поразка ворогам задовольнити народ, який після такої поразки зазнає усіх принижень програшу – від загибелі своїх героїв до колосальних інших матеріальних і духовних втрат? Звісно, така поразка буде ганьбою для більшості представників народу, які ніколи з цим не змиряться.

Тому очевидно, що найбільшими захисниками миру є воїни, які боронять Батьківщину від агресора. Вони ж є й найбільш відданими носіями цінностей миру: відданість вони вистраждали у межових ситуаціях війни, вона є бойовою, а не вигаданою, надуманою чи запозиченою. Тим більше вона контрастує з фейковою відданістю миру ухилянтів. Цінності миру сповідують також усі, хто допомагає фронту на оборонній війні – від волонтерів до працівників тилу.

Водночас, армія агресора є носіями цінностей війни – передусім, такими є ті, хто добровільно пішов вбивати громадян іншої країни. Але й ті, хто робить це з міркувань громадянської дисципліни, ті, хто не протестує проти загарбницької політики власного уряду – вони також є носіями цінностей війни, адже вони приймають легітимність, тобто виправданість загарбницької війни. Цінності війни фактично підтримують усі ті, хто приймає і поширює пропаганду загарбницької війни. Діяльно підтримують цінності війни усі волонтери і працівники воєнної промисловості країни-загарбника. За великим рахунком, війну підтримують усі, хто сплачує податки на бюджет війни, й усі ті, хто голосує за уряд і політичне керівництво країни, що веде загарбницьку війну.

Ціннісна амбівалентність цивілізаційної суб’єктності: перспективи і пастки політичних стратегій. Цивілізаційно визначена мотивація має бути однією з найбільш сталих і водночас вона не має такої хиби загальнолюдських цінностей, як їхня надмірна абстрактність. Цивілізаційна суб’єктність є історичним фактом, який виявляє себе мірою розвитку кожної цивілізації. Втім, те, як саме обґрунтовує за допомогою цінностей свій шлях кожна цивілізація і особі її філософів, політиків і діячів культури й мистецтв, може доволі сильно відрізнятися у кожному окремому випадку. Особливо гостро відчуваються хиби

у такому ціннісному самовизначенні, коли вони визначають політику країни, що претендує на те, аби бути осередком тієї чи іншої цивілізації.

Європейська цивілізаційна суб'єктність України. В Україні багато і справедливо пишуть про значущість для нашого суспільства чіткої визначеності у питанні цивілізаційної суб'єктності. Досить згадати праці таких авторитетних авторів, як Сергій Пирожков і Назіп Хамітов (Пирожков & Хамітов, 2020) та Олег Рафальський, Ярослав Калакура й ін. (Рафальський та ін., 2022). Справді, виявлення виразних рис української культури, її тисячолітньої тяглості сприяє чіткому визначенню України як цілком належної до європейської цивілізації. Встановлення такої європейської цивілізаційної суб'єктності України є важливою об'єктивною підставою для входження України до ЄС – адже культурна когерентність України з Європою забезпечує передумови для успішної імплементації інституційних вимог, які уможливлять правову і політичну інтеграцію України у європейський простір, тоді як економічна імплементація уже в цілому успішно триває останні десятиліття. За останні чотири роки, крім того, для усіх стало очевидним, що Україна в бою довела усім свою належність до Європейського Союзу – захищаючи східні його кордони від військової російської експансії, Україна нині робить внесок у європейські безпеку і мир, більший за внесок будь-якого чинного члена ЄС. Внески України у європейську ідентичність у сфері освіти також не викликають сумнівів (Бойченко, 2022).

Російська імперська цивілізаційна суб'єктність. Втім, практично увесь час незалежності, що Україна торувала шлях до Європи, росія вибудовувала схеми поневолення Європейського Союзу за допомогою газової та інших форм ресурсної залежності (Панюшкін & Зигарь, 2008), а в останні два десятиліття розпочала відкриту воєнну експансію проти країн Європи – здійснюючи напади на Грузію, Україну, проводячи невпинні диверсії та провокації на території країн ЄС: від ідеологічних втручань у їхнє політичне життя, завершуючи підривом військових складів на території ЄС, порушенням морських та повітряних кордонів ЄС за допомогою дронів та прихованою організацією нових хвиль мігрантів у ЄС з країн Азії та Африки. Усе це росія вже не перше століття обґрунтовує своїм правом на розбудову власної цивілізаційної суб'єктності (Каппелер, 2005). Очевидно, що у цьому випадку цивілізаційна суб'єктність, що її концептуальні творці і її політичні провідники розглядають як цивілізаційну гегемонію, постає чинником стратегії, деструктивної щодо інших країн. Яскравим прикладом є агресивна міжнародна політика сучасної росії. Свою цивілізаційну суб'єктність росія протягом століть

утверджує шляхом поглинання території тих країн, яких вона вважає «випадково» і тимчасово відторгнутими від великої російської цивілізації (Кравченко, 2011).

Можливі крайнощі парадигми «великих» суб'єктів даються взнаки і в освіті. Мілітаризація та фашизація сучасної російської освіти не викликають жодних сумнівів. Багато чого з того, що спостерігаємо нині у росії, свого часу тонко діагностувала Марія Дмитрівна Култаєва на прикладі аналізу освіти у нацистській Німеччині (Култаєва, 2018). Замість уникати повторення цього жахливого досвіду, сучасна росія повторює його, ніби за методичкою.

Ціннісна амбівалентність цивілізаційної суб'єктності. Очевидно, що цивілізаційна суб'єктність сама по собі не є чимось хорошим і правильним: вирішальним є те, на якій культурній основі цю суб'єктність вибудовують. Відповідно цивілізаційна суб'єктність може бути як стратегією культурного розквіту співдружності народів, так і стратегією війни проти сусідніх країн і розбудовою новітньої тоталітарної імперії. Вочевидь, маємо справу не лише з різним культурним підґрунтям цивілізаційної суб'єктності, але й із плеканням різної її ціннісної основи, аж до вибудовування взаємно виключних ціннісних систем під гаслами утвердження цивілізаційної суб'єктності.

Така ціннісна амбівалентність цивілізаційної суб'єктності зумовлена тим, що суб'єктність є терміном, який було створено для пояснення функціонування особистості як системи, а на утворення надособистісні – різні соціальні спільноти і суспільства, на цивілізації і на людство в цілому – термін «суб'єктність» поширено вторинно і застосовувати його до таких надособистісних утворень можна переважно метафорично або ж у дуже вузькому і чітко визначеному смисловому значенні, як наприклад, коли вживаємо термін «юридична особа» для позначення суб'єкта вчинення дій. Втім, розвиток суспільства і невпинне ускладнення його диференціації зробили таке вторинне застосування терміну «суб'єктність» не лише неминучим, але й необхідним. Втім, ця необхідність є суспільно корисною лише тією мірою, якою групова чи колективна суб'єктність, а тим більше суб'єктність суспільна чи глобальна не починають руйнувати суб'єктність особистості.

Конструктивна і деструктивна вторинна соціалізація як чинники формування суб'єктності. Якщо первинна соціалізація переважно орієнтована на формування суб'єктності особистості як органічну складову суспільних суб'єктностей різного рівня, то соціалізація вторинна може мати також і руйнівний характер щодо суб'єктності особистості, наприклад, коли йдеться про

тоталітарні релігійні секти, тоталітарні суспільства та інші подібні до них деструктивні соціальні утворення. Таку вторинну соціалізацію можна назвати деструктивною на противагу конструктивній вторинній соціалізації, що спрямовано на кращу взаємну адаптацію особистостей і соціальних груп різного рівня. Утворення сім'ї, влаштування на роботу, а особливо зміна місця роботи, свідоме прийняття громадянства чи іншого колективного членства – усе це можна вважати конструктивною вторинною соціалізацією, якщо воно сприяє розвитку особистості і процвітанню суспільства та соціальних спільнот.

У процесі деструктивної вторинної соціалізації пріоритетність утвердження суб'єктності особистості підміняється не просто вищістю, але й виключною значущістю суб'єктності певної соціальної групи – нації, раси, релігійної чи гендерної групи тощо. До певної міри перехідний етап на цьому шляху позначає так звана політика ідентичності, яка має амбівалентну суспільну значущість (Монжен, 2011). Жорстке підпорядкування визначення власної ідентичності особистості вимогам політики ідентичності не лише йде врозріз з цінностями демократії, але й завдає шкоди будь-яким спробам успішно побудувати власну само ідентичність особистості, позбавляючи її критичного мислення.

Політика ідентичності як засіб утвердження цивілізаційної суб'єктності. Якщо для нових держав, які виборюють свою незалежність, вириваючись зі свого колоніального статусу, політика ідентичності є суспільно конструктивною і сприяє творенню національних соціальних інститутів, то для держав, які мають вже стабільний статус і розвинену демократичну культуру, перебільшена увага до культури ідентичності може стати пасткою хибної ідентичності і спровокувати старт війни ідентичностей. А від війни ідентичностей як холодної війни недовго перейти і до війни гарячої, війни збройної. Утвердження надособистісних суб'єктів і приниження особистої суб'єктності рано чи пізно, але неминуче призводить до таких ризиків. І цивілізаційна суб'єктність не є у цьому ракурсі винятком.

Досить нагадати, що утвердження «русского мира» в сучасній росії починалося саме з пошуків особливих підстав для визнання вищості росії над сусідніми з нею країнами. І цей пошук доволі швидко перейшов від дискурсу євразійства до вивершення цивілізаційної винятковості і глобального месіанства росії (Волковський, 2023), яка послідовно століттями обґрунтовувала власну культурну ексклюзивність, вищість, що «підтверджували» не лише винятковість історичної ролі, але й нібито надавали їй виняткові права як культуртрегера,

тобто носія вищої культури, яку вона не просто може, але нібито навіть зобов'язана поширювати по усьому світу!

Комунікативна парадигма як коригування крайнощів парадигми суб'єктності. Свого часу я проаналізував специфіку та переваги і слабкі місця філософії дії, в основі якої лежить парадигма суб'єктності. Також у цій публікації було продемонстровано, яким чином більшість цих слабких місць допомагає долати комунікативна парадигма (Бойченко, 2010; Бойченко, 2019). У випадку з цивілізаційною суб'єктністю варто звернути увагу на той факт, що останні кілька століть людство впевнено вибудовує єдину глобальну цивілізацію, що постає як загальна рамка для комунікації між класичними цивілізаціями, що обґрунтовували класики цивілізаційного підходу, зокрема Освальд Шпенглер. Тоді як Арнольд Тойнбі вказував на перспективу творення єдиної цивілізації для всього людства (Тойнбі, 1995). Коли будь-яка цивілізація – російська, китайська, індійська чи будь-яка інша, нехай навіть найдавніша і найшанованіша, стає на шлях утвердження власної винятковості і виключності щодо інших цивілізацій, замість того, аби взаємодіяти з ними на засадах цивілізованої комунікації, тоді й отримуємо усі негативи гіпертрофованої суб'єктності у цивілізаційних масштабах.

Отже, Цивілізаційна суб'єктність дає змогу мобілізувати потужний культурний потенціал багатьох народів, які об'єднуються довкола цієї суб'єктності добровільно і творчо. Водночас прагнення представників певної країни створювати власну цивілізаційну суб'єктність «залізом і кров'ю», що оволодіває політичним керівництвом цієї країни, може стати пасткою хибної ідентичності і призвести до фатальних деструктивних наслідків як для самої цієї країни, так і для інших країн, особливо тих, кого такий цивілізаційний «гегемон» записує у свої сателіти.

Завдання освіти в утвердженні переваг цінностей миру і викритті згубності цінностей війни. Освіта має слідувати стратегії, що визначають базові для суспільства цінності. Це можуть бути у тому числі як цінності миру, так і цінності війни, що відповідно формують стратегію миру або стратегію війни – в залежності від того, які цінності переважають. Адже не існує суспільств, у яких повністю відсутні цінності війни, як і не існує суспільств, у яких повністю відсутні цінності миру.

Стратегія миру проти стратегії війни. За великим рахунком, всередині кожної країни, що веде війну, відбувається внутрішня битва між цінностями війни і цінностями миру. Це – дві ціннісні системи, два світогляди, кожен з яких

функціонує як вихор чи вир, кожен з яких прагне витіснити інший або навіть поглинути іншого (Бойченко, 2010). І якщо ситуативно у якійсь країні переважає один з таких світоглядів – це не якась антропологічна вада народу цієї країни, якому не вистачає чи то войовничості (якщо вважати антропологічною нормою агресивність народу щодо сусідів), чи миролюбності (якщо вважати антропологічною нормою творчий саморозвиток певного народу). Ці два світогляди і дві системи цінностей, що лежать відповідно у їхній основі, наявні у кожному народі і кожен проявляє себе більшою чи меншою мірою у відповідь на виклики, з якими цей народ стикається у своїй історії. І це не шизофренічне роздвоєння характеру народу – адже народи не є особистостями і подібна аналогія була би некоректною. Передусім, це битва між двома стратегіями розвитку народу – стратегією війни і стратегією миру. Коли перемагають цінності війни – певна країна починає війну і заглиблюється у війну, не бажає її припиняти і знаходить саме у війні вирішення своїх екзистенційних й усіх інших проблем. Коли перемагають цінності миру – країна виходить з війни зі здобутками чи втратами, або взагалі не починає війну (якщо це хоч якоюсь мірою можливо), прагне унеможливити або хоча би знизити імовірність війни, зрештою – намагається повернутися до *status quo ante bellum*, у чому бачить вирішення усіх своїх проблем, зокрема проблеми свого незалежного і мирного існування.

Яку стратегію обрала сучасна росія – як її верхівка, так і більшість членів її суспільства, незалежно від їхніх політичних уподобань – очевидно. Це – вибір війни: намагання досягнути власного добробуту через домінування у світі і за рахунок бід і втрат інших народів. Навіть перемовини про мир чи хоча би припинення вогню росія не бажає починати, а якщо їй доводиться брати в них участь, то прагне навіть перемовини про мир використовувати стратегічно для обслуговування потреб війни (якщо не поточної, то майбутньої). І таку позицію росія демонструє з деякими перервами уже понад 500 років, причому останні 300 років – як імперія (Каппелер, 2005). Втім, навіть у ці короткі періоди миру російський народ формулював нехай і не взірцеві, але все ж деякі власні концепції миру, які можна покладати в основу стратегії миру. Адже навіть для найбільш войовничої країни завжди наявна мирна альтернатива, хоча дієвою вона може бути, лише якщо спирається на її власні цінності миру.

На противагу такій переважно войовничій і експансіоністській стратегії росії, Україна за свою історію демонструвала переважно оборонну стратегію, яка значно ближча до цінностей миру. В Україну тікали люди, поневолені сусідніми імперіями

і королівствами – росією, Туреччиною, Польщею та іншими сильними сусідами. Саме ці люди поповнювали лави козацтва і збільшували етнічне розмаїття українського народу. Для ілюстрації цього тренду досить звернутися до історії козаччини (Смолій, 2006) чи гайдамаків (Мірчук, 1973). Тому цінності українства втілює Шевченків «садок вишневий коло хати», сімейний затишок і добробут.

Завдання освіти щодо викриття цінностей війни. Очевидно, що завданням освіти у демократичному суспільстві має бути утвердження цінностей миру (Дьюї, 2003), тоді як у тоталітарних і авторитарних суспільствах, таких як нацистська Німеччина (Култаєва, 2018), або мілітаристська Японія (Toland, 1970), освіта відкрито займається пропагандою війни і виховує нові покоління у відверто мілітаристському дусі. Вочевидь, нині цінності війни відкрито і агресивно насаджує у своїй системі освіти сучасна росія – освіту миру тут витісняє і заміщає освіта війни.

Які ж цінності виявляються домінувальними у освіті війни? Безумовно, вищість суспільного над особистим, обов'язок не роздумуючи віддати своє життя чи інші ресурси заради спільної перемоги, яка обов'язково має бути «великою», «величною» і «грандіозною», а сама війна оголошується «тотальною», «священною» і «екзистенційною». Наявні також й інші характерні ознаки тоталітарного суспільства, які вирізняють дослідники, зокрема, італійський філософ Умберто Еко, коли називає 14 ознак фашистської держави (Липовецький, 2022), та американський історик Тімоті Снайдер, коли називає п'ять ознак фашизму у сучасній російській державі (Снайдер, 2022; Снайдер, 2025).

Загалом, варто сказати, що мілітаристська держава для досягнення своїх цілей неминуче переходить у режим функціонування тоталітарної держави. Цей перехід проголошується тимчасовим, але вкрай необхідним. А згодом цей тимчасовий стан перетворюється на звичайну норму. Про це докладно написав у своєму дослідженні «держави винятку» італійський філософ Джорджо Аґамбен (Agamben, 1998). Тоталітарна держава своєю чергою від пошуку внутрішніх «ворогів народу» переходить до пошуку зовнішніх «ворогів держави» – від внутрішніх репресій до зовнішньої агресії. На цьому шляху майже неминучою є фашизація суспільства – більшою чи меншою мірою, але доволі швидко суспільство потрапляє у воронку незворотних негативних змін. Ці зміни фатально ведуть до переходу фашистського суспільства до того чи іншого типу *тотальної війни*.

Натомість, освіта миру наголошує на необхідності розвитку культури соціальної інклюзивності (Оржель, 2024) – раніше і більше, аніж на культурі

суб'єктності. Культура суб'єктності приносить користь, лише коли вона надбудовується над загальною гуманістичною людською культурою, яка полягає передусім у культурі порозуміння і культурі комунікації. Гуманістичність людської суб'єктності виховують в освіті на принципах людиноцентризму, що в Україні філософськи обґрунтував Василь Кремень (Кремень, 2011). Суб'єктність виростає з людяності, але сама суб'єктність не завжди спрямовує до гуманізму. На цих гуманістичних засадах не одне тисячоліття розвивається європейська цивілізаційна суб'єктність, до якої завжди належала українська культура.

Людину треба виховувати не лише у культурі суб'єктності, вольових зусиль, спрямованих на подолання несприятливих обставин – інакше можна виховати успішну, прагматичну, але недостатньо дружню стосовно оточуючих особистість. Як це відбувається у сфері освіти, аналізував Теодор Адорно (Адорно, 2020), а в художній формі це блискуче зобразила Мюріел Спарк (Spark, 1961). Така особистість може бути егоїстичною не лише щодо власної долі – вона може намагатися робити інших людей щасливими проти їхньої волі. Така особистість може бути схильною до некритичної оцінки себе і гіперкритичної оцінки оточуючих. Можна у такій освіті, надмірно акцентованій на суб'єктності, виховати не лідера, а вождя, не організатора, а фюрера, або ж його доповнювальну половину. А у суспільному житті – не активного учасника, а пасивного виконавця і беззахисну жертву.

Тому, варто все ж не відкидати напрацювання демократичної освіти, зокрема концепції DEI – *diversity, equality, inclusion* (Rosa, 2025) – як це закликають робити праві радикали. Звісно, варто уникати крайнощів політики квот в освіті, безпідставне поширення практик культури скасування в освіті та інших крайнощів впровадження концепції DEI. Для цього не варто забувати, що основою має бути культура комунікації, передусім культура толерантності, що дозволяє уникати як крайнощів лівої, так і правої політики, та й загалом уникати політизації освіти. Сучасною міжнародною мовою: варто впроваджувати у сучасній освіті *soft skills* (м'які навички, англ.), серед яких ключовими є комунікативні. Адже м'який і системний вплив демократичної культури в освіті не має альтернативи, якщо ми прагнемо утвердження освіти миру.

Філософія освіти у добу війни: протидія ворожим наративам. Серед основних пріоритетів для гуманітарних наук і мистецтва, які Міністерство освіти і науки України запропонувало для підготовки наукових тем на найближчі роки (у конкретизації тематичних напрямів), хочу привернути увагу до одного –

«Протидія наративам рф у різних сферах культурного і публічного життя, зокрема на міжнародній арені». Власне, це є справжнім пріоритетом, адже його виконання уможливлює ефективне виконання інших завдань у сфері гуманітарних наук і мистецтва – збереженню культурної спадщини України, досягненню реабілітації та соціальної єдності українців, дослідженню історичної пам'яті та формуванню національної ідентичності, забезпеченню гуманітарної безпеки завдяки штучному інтелекту (ШІ) та великим мовним моделям (ВММ) (МОН України, 2025). Варто конкретніше пояснити, як це працює.

Протидія російським наративам є найкоротшим шляхом до істини для України: адже росіяни атакують перш за все істину, а вже потім нашу територію (Бойченко, 2023b). Спочатку путін та його ідеологи виходять на публіку з облудною картиною світу, з пропагандою сфальшованої історії, із запереченням України і українства, а потім на цій основі переходять від концептуального геноциду до геноциду практичного. Таким чином, спотворюючи істину, створює легітимацію геноциду, далі спотворює і цінності, дає мотиваційну основу для ведення війни – передусім для власного суспільства, але не тільки. У цій брехні путін та його режим намагаються переконати увесь світ: звідси його постійне намагання усім переказувати давню історію, але на власний манер, звідси його намагання приписати Заходу якісь підступні наміри щодо самої росії, звідси його неправда щодо України як засобу НАТО напасти на росію. Натомість бачимо прямо протилежне. Але по ходу війни путін намагається зробити свою брехню істиною – і це є версією «пророцтва, яке саме себе справджує», *self-fulfilling prophecy*, про яке писав Роберт Мертон (Merton, 1968, p. 473-486). Йдеться про те, що своїми діями людина може робити дійсним те, що не було дійсним, і не відповідає дійсності. От лише справджувати можна дуже різне, адже бажають люди різного: хтось прагне втілювати як належне добро, а дехто вважає належним втілювати зло. Так і путін – перетворює своєю війною українців на тих, хто починає шанувати Степана Бандеру, хто бажає поразки росії у війні, хто нищить росіян і хто використовує для цього ресурси НАТО. Тим самим він зазіхає на нашу національну ідентичність, щоби оббрехати її, ослабити і знищити. Нашу культурну пам'ять колективний путін нищить спочатку своїми наративами, а потім і ракетами і бомбами відтворює злочини олександра меншикова, який свого часу підло захопив і зрівняв із землею Батурин. Цей колективний путін прагне таким чином роз'єднати українців в усі можливі способи, щоби легше було нас перемогти. Для цього він використовує також і

засоби віртуальної реальності, соціальні мережі і їхні алгоритми, прагне задіяти Штучний Інтелект та Великі Мовні Моделі до виконання цих завдань.

У всьому цьому Україна має зберігати власні тверді позиції, а не піддаватися тиску росії під орудою путіна. У Степана Бандери ми вчимося кращому, а не гіршому, поразки росії прагнемо досягнути чесно і заради власного майбутнього, а не за чиїмсь завданням. Справді: ми не є і ніколи не станемо нацистами, як на рашистів перетворилися росіяни. Українці не бажають знищення росіян як нації, як це чинить щодо України путін. Втім, Україна має власну амбіцію – зруйнувати росію як імперію, відкрити ґрати цієї останньої «тюрми народів». І тоді росія стане сама собою, коли її покинуть усі поневоленні нею корінні народи, які мешкають віддавна на загарбаних нею територіях. Тоді росія перестане бути небезпечною для своїх сусідів та усього світу.

Цю істину Україна має донести до громадян нинішньої росії – українці мають у цьому найбільший інтерес з-поміж народів світу. Українці за походженням складають значну частку населення росії – понад **10** ***млн*** осіб, які визнало МЗС України у 2019 році (МЗС України, 2019). Далеко не всі з них є патріотами України, і все ж. Крім того, самі росіяни як патріоти власної країни зацікавлені у збереженні існування своєї країни, що виглядає все більш проблематичним під керівництвом путіна. І Україна має не лише показати росіянам кращу альтернативу урядування, але й викрити антиросійську політику самого путіна. Навіть зараз, під час глибокої корупційної кризи, Україна має шанс показати, що з неї можна цивілізовано виходити – навіть в умовах війни. Все в наших руках. Таким чином, протидія російським наративам має бути не лише оборонною, але й наступальною. І в цей наступ треба переходити вже всередині країни – через очищення влади. Це дасть потужний імпульс для фронту – й економічний, і політичний, і мотиваційний.

Висновки. Філософи освіти в Україні мають згуртуватися і зайнятися справою освіти миру на своєму рівні – не дати громадянам України зневіритися, навпаки – надихнути дітей і молодь на захист цінностей гідності і свободи, прав людини і розбудову демократичних інституцій. Час війни є часом великих випробувань і надлюдських навантажень, але водночас – це і доба надзвичайних можливостей і надзвичайних повноважень. Ці повноваження має право і обов’язок надати собі кожен громадянин України. Варто згадати слова, які підніс як прапор Імануель Кант: «Sapere audi», що означає май сміливість знати. Пора перестати тікати від світу, від «русского мира» – настав час витворювати наш власний український світ.

1. 3. СОЦІОГУМАНІТАРНІ ПРОБЛЕМИ ЛЮДСТВА У КОНТЕКСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ

Євген Боріштейн (Одеса, Україна)

1. 3. SOCIO-HUMANITARIAN PROBLEMS OF HUMANITY IN THE CONTEXT OF MEANINGFUL LIFE VALUES

Yevhen Borinshtein (Odesa, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-0323-4457

Вступ. Сучасні проблеми культури, науки й освіти позначені кризою смислів, викликаним споживчими цінностями, російською агресією і розривом між знаннями, наукою, питаннями застосування інновацій і моральністю. Основними проблемами є зниження якості освіти, втрата цивілізаційних базисів існування людини, культурних кодів, що вимагає переорієнтацію суспільства на гуманізм, саморозвиток і соціальну відповідальність, смисложиттєві цінності.

Розвиток аксіології надав нам можливості охарактеризувати смисложиттєву сутність категоріального поля: «цінність», «цінності», «загальнолюдські цінності» в картині світу людини, суспільства, всього наукового пізнання. Етимологічний сенс поняття «цінність» відповідає самому терміну – це те, що цінують люди, тобто предмети, речі, явища природи і суспільства, людські вчинки, прояви культури. Цінності в історії людського роду з'являлися як якісь духовні опори, що допомагають людині встояти перед обличчям життєвих випробувань.

Цінності є фундаментом всього суспільства, а також таких його основоположних складових як культура, наука, освіта.

Якщо погодитися з тим, що цінність – лише властивість реальності, тобто явищ природи, суспільства або культури, то неминучим є ототожнення істини і цінності. Проте вже Сократ, який першим сформулював основні питання аксіології «Що є благо?», «Що є справедливість?», продемонстрував суттєві відмінності між ними. Тому необхідно розуміти не тільки що є цінністю взагалі, але й як це працює у суспільстві.

З нашого погляду, *цінність* – це одна з основних понятійних універсалій в системі філософських і гуманітарних дискурсів, що позначає в найзагальнішому вигляді таке: по-перше, позитивну або негативну значимість будь-якого об'єкта чи явища дійсності, у відволіканні від його екзистенціальних і якісних характеристик (предметні цінності); по-друге, нормативну (оціночну) сторону

явищ суспільної свідомості (суб'єктні цінності); по-третє, уявлення про природні й соціокультурні об'єкти, процеси, відносини, що володіють позитивною значимістю для людини; по-четверте, загальне розуміння основних знань, ідей та переконань, які визначають для людини, соціуму чи суспільства, щó вважається позитивним та вірним у житті.

Під *цінностями* розуміємо фундаментальні переконання та принципи життя і буття людини, значущі для людини об'єкти і явища, яким вона надає особливий життєвий сенс, які визначають її поведінку, потреби, мотивацію, пріоритети. Вони служать орієнтирами, що впливають на ухвалення рішень і формування життєвих смислів. Важливим для розвитку морального суспільства є розуміння системи морально-етичних цінностей, які, на думку відомого науковця А. А. Фурмана, що ми поділяємо, «відображають духовний потенціал як конкретного соціуму, так і стимули й мотиви поведінки та культуру кожного громадянина чи окремої спільності» (Фурман, 2010, с. 95). Тепер вже можемо визначити, що під *загальнолюдськими цінностями* ми окреслюємо загальні норми моралі, що відображають морально-етичний досвід всього людства, сутнісний зміст яких не пов'язаний безпосередньо з конкретним історичним періодом розвитку суспільства, але, наповнюючись в кожній соціокультурній традиції власним конкретним змістом, відтворюється в будь-якому типі культури і цивілізації в якості загальноприйнятої цінності, категоричного імперативу.

Нині все більш очевидною стає безперервна девальвація моральних і духовних цінностей людини, людських спільнот, соціумів. Причиною є системна криза, що охопила найважливіші сфери життя суспільства – культуру, науку, освіту. Оскільки саме вони є серед основних чинників формування суспільної свідомості, то саме культура, наука і освіта, змінивши парадигму, мають стати тими соціальними інститутами, що повернуть людству втрачене усвідомлення пріоритету вищих моральних цінностей буття і сенсу людського життя, запобігши тим самим реальну небезпеку незворотної духовної деградації людини і людства, омнициду.

Тому й проаналізуємо сучасні проблеми культури, науки і освіти у контекстуальному полі смисложиттєвих цінностей сучасного суспільства.

Становлення та сутнісний базис культури. Поняття *«культура»* в своєму становленні пройшло тривалий шлях розвитку. Сам термін «культура» має походження від латинського дієслова *colere*, яке мало безліч значень: населяти, обробляти, почитати. Спочатку слово *cultura* мало такі значення: оброблювання, обробка ґрунту, вирощування, виховання, тобто вказувало на ті

зміни, які відбуваються в результаті свідомої діяльності людини, як у трактаті «*Deagricultura»* («Про сільське господарство») римського державного діяча і письменника Марка Порція Катона (234–149 рр. до н. е.) (Porci Catonis, n.d.).

Інший Римський політичний діяч, оратор і філософ Марк Туллій Цицерон (106–43 рр. до н. е.) у роботі *Tusculanae Disputationes* («Тускуланські бесіди»*)* (Ціцерон, 2023) вперше використовував слово *cultura* в іншому, переносному сенсі – стосовно впливу на людський розум, підкреслюючи невпинну, свідому роботу над самим собою, обробіток того, що закладено природою. І відразу ж *cultura* стала протистояти іншому латинському поняттю – *natura*, тобто природа. У цьому контексті слово «культура» стало означати явище штучно створене, неприродне. Саме з тих пір світ культури, будь-який його предмет або явище сприймаються не як наслідок дії природних сил, а як результат зусиль самих людей, спрямованих на вдосконалення, обробку, перетворення того, що закладено від природи.

В Античному світі культуру розуміли як виховання міри, гармонії і порядку, формування культурної людини, особистості, ідеалу людини. Вся система освіти була спрямована на виховання не вузького фахівця-професіонала, а особистості з визначеними ціннісними орієнтаціями (ідеал людини). Тому й використовували термін «пайдейя», що зокрема означає процес формування культурної людини. Отже, мудреці Античності розуміли, що необхідно розвинути у людини розумну здатність суджень, естетичне почуття прекрасного, здатність жити в гармонії з природою (єдність природи і Бога) відповідно до законів громадянського суспільства, досягти фізичної і моральної досконалості (вміти захистити свою честь, досягти слави, брати відповідальність за ухвалення рішень).

У Середньовіччі (V–XVI ст.) зі становленням Християнства термін «культура» розуміють як подолання обмеженості і гріховності людини, постійне духовне самовдосконалення людини, усвідомлення духовної спорідненості з Богом.

Новий час пропонує свої варіанти поняття культури. У XVII ст. під культурою розуміють результат власних людських звершень – те, що підносить людину. У XVIII–XIX ст. культуру розглядають як самостійне явище соціального життя, уперше починається теоретичне осмислення наявного феномена. У цей період з’являються різні філософські теорії культури, в яких переосмислюються античне і середньовічне розуміння культури. Просвітителі усвідомили протиріччя між природою і культурою. Цей погляд, що в цілому є песимістичним поглядом на культуру, бере свій початок в роботах Жан-Жака Руссо (1712–1778), який розглядав

людину як досконалу істота, а природне життя на лоні природи – як найбільш просту і правильну форму життя людства. Ж.-Ж. Руссо розділяє людину і природу культура є зло і створена для придушення і поневолення людини. Філософ уважав, що дитину необхідно виховувати далеко від цивілізації, на лоні природи, відповідно до вимог природних законів – віку, здоров'я, клімату, – урахуванням схильностей і здібностей людини. Дитину треба вчити простим ремеслам, природному способу життя, далекому від жорстокого і штучного життя міст, цих виразок на тілі людства (Руссо, 2001).

Німецькі просвітителі Йоганн Готфрід Гердер і Вільгельм фон Гумбольдт стверджували, що культура є панування людини над природою. Так, Й. Г. Гердер розумів культуру як історичний щабель вдосконалення людства, пов'язуючи її зі ступенем розвитку наук і освіти (Herder, 2012, с. 285). Аналогічних поглядів дотримувався й В. фон Гумбольдт, який стверджував, що культура є панування людини над природою, яке вона здійснює за допомогою науки й ремесла (Humboldt von, 2011, с. 135). У такому трактуванні поняття «культура» було у дуже тісному зв'язку з поняттям «прогрес».

Іммануїл Кант називав культурою досконаліть розуму і пояснював прогрес як розвиток культури і людини. Цілісність культури розглядав з позицій єдності культури і людини: людина – вільна особистість, здатна до самовдосконалення, долучена до сфери цінностей і культури як вираження гуманістичного свого призначення (Кант, 2022, с. 128).

Німецька філософія аналізує неможливість гармонійного існування природи і культури як «другої природи» (за визначенням Георга В. Ф. Гегеля), світу і людини (Геґель, 2000, с. 94). Виникає прагнення розглянути культуру як процес розвитку духу, в якому протиріччя між природою і культурою є необхідними і неминучими. У концепції Йоганна Ґ. Фіхте культура постає як свобода духу (Fichte, 2011). На думку німецького філософа Ернста Кассірера, культура є символічним всесвітом, в якому людина здійснює свою життєдіяльність; тому культура – це процес самовідтворення людини, в якому вона доводить свою здатність створювати власний ідеальний світ, а мова, релігія, мистецтво, наука і філософія виступають як фази цього процесу. На цій основі вибудовано «класичну» модель культури з її орієнтаціями на гуманізм, історизм, раціоналізм (Cassirer, 2023, с. 86–87).

Німецький філософ Карл Маркс в якості глибинної підстави культури розглядає матеріальне виробництво. Результатом такого виробництва є

матеріальна культура, що стає первинною по відношенню до культури духовної, забезпечує накопичення й передачу прогресивних цінностей і традицій (Marx, 2006, с. 386). Таким чином, К. Маркс одним з перших розкрив і обґрунтував зв'язок культури з усіма сферами соціального життя, її здатність пов'язувати історію людства в єдиний цілісний процес.

Таким чином, «класична» модель культури в розмислах французьких, німецьких просвітителів, німецької класичної філософії і марксизму обґрунтувала таке стратегічне бачення:

- можливість гармонійного розвитку людини;
- незаперечну владу розуму як двигуна світової історії;
- уявлення про світ як про розумний лад речей;
- прогресивне уявлення про історію та культуру.

Значення слова «культура» є багатозначним. Можна навести, на мою думку, шість його основних значень:

1. Сукупність досягнень людського суспільства у виробничому, суспільному і духовному житті (Визначення терміну «культура». Культура та природа, 2026).

2. Рівень досягнень у техніко-технологічному й духовному аспектах у певну епоху у будь-якого народу або класу суспільства (Методологічні проблеми визначення поняття культури, 2026).

3. Освіченість, зокрема начитаність; наявність певних навичок поведінки в суспільстві; вихованість. Сукупність умов життя, відповідних потребам освіченої людини (Основні поняття культурології, культура і цивілізація, 2026).

4. Культивована рослина, виробництво якої здійснюють.

5. Мікроорганізми (або сукупність мікроорганізмів), вирощені в лабораторних умовах в будь-якого живильного середовищі.

На перший погляд, здається дивною багатозначність терміну, але це пояснюється історією його вживання та набування інших значень, про що ми зазначали раніше. Початкове значення латинського слова *cultura* було агрономічним – їм позначалися штучно вирощені злаки. Поступово розширивши значення на всю сферу людської діяльності, що має «штучний» характер, на противагу природному, «натуральному» буттю природи і вродженим якостям самої людини. В результаті словом «культура» стали іменувати будь-яку конкретну форму людської діяльності, її предметні плоди і якості людини, здатної їх набути, що вело до абсолютизації того чи іншого конкретного значення цього поняття.

Теоретики пропонують варіанти однозначного тлумачення термінології. Американські культурологи Альфред Кребер (1876–1960) та Клайд Клакхон (1905–1960), що видали понад півстоліття тому свого роду хрестоматію всіх визначень культури, що знайшли в європейській та американській літературі, зафіксували близько 200 таких дефініцій (Kroeber & Kluckhohn, 1963). Усі наявні визначення не виключають одне одного, а доповнюють: кожне містить зерно істини, але жодне не дає повної і цілісної відповіді на питання: що ж таке культура.

Оскільки культурна діяльність детермінована не біологічними механізмами, а «сутнісними силами людини», то і відтворення цих сил досягається не природними засобами, а тими, які виникають в результаті цієї діяльності, навіть якщо в їх основі є природне начало. Таким чином, *культурна діяльність,* на нашу думку, – це діяльність зі створення нового, того, чого не було в природі і що не могло б виникнути за її власними законами. Тому є всі підстави тлумачити культуру як творчість, звільнивши це поняття від ірраціоналістичних і містичних привнесень. Творче начало в людській діяльності являє собою соціокультурний механізм перероблення і створення нових смислів. Їх оволодіння веде до створення все більш високих в духовно-ціннісному відношенні предметів культури. У кожній культурі поєднуються дві тенденції: рутинна діяльність, тобто діяльність, що відтворює (репродукує) вже досягнутий рівень культури, і культура, яка розвивається, вона відзначена креативною, творчою, продуктивною здатністю. Посилення другої тенденції визначає прогрес.

Культурна діяльність як спосіб реалізації активності суб’єкта відрізняється ще однією найважливішою особливістю: свободою. Це не сліпий, що підкоряється жорсткій необхідності, а цілеспрямований, свідомий і вільно орієнтований процес, що передбачає настільки ж вільний вибір засобів свого здійснення. Поза свободою немає культурної творчості, в цьому сенсі вона є сутнісною характеристикою культури. Звичайно, щоразу свобода реалізується в певних умовах, при наявності конкретних передумов, передусім матеріальних можливостей, що надаються вже досягнутим рівнем розвитку культури. Чим менше культура обумовлена природними й матеріальними факторами розвитку, тим повніше виражений в ній дух свободи. Таким чином, свобода завжди має конкретні форми культурної реалізації, засновані на об’єктивних можливостях. Але у будь-якому випадку свобода є тим універсальним принципом, поза яким культурна діяльність безглузда і неможлива. З розвитком культури, особливо матеріальної, суспільство в цілому підвищує рівень гарантій вільного розвитку,

а разом з тим зростає значимість індивідуальної свободи як однієї з вищих цінностей. Культурну діяльність характеризує творче, вільне і креативне начала.

Ще одна важлива особливість культурної діяльності полягає в тому, що вона предметна за своєю суттю, тобто спрямована на створення предметів. В іншому випадку вона мала б ефемерний характер або просто була б неможливою. Предмети культури можуть бути позбавлені природних підстав, тобто володіти тільки духовною сутністю, або мати вигляд матеріальний – речей. В останньому випадку головною складовою виступає той духовний зміст (ідея, задум, цінності), що в них закладено і оволодінню якого вони служать. Звичайно, матеріальна основа не є чимось випадковим у процесі уречевлення. Вона органічно пов'язана з ідеальною сутністю, висловлюючи її.

Таким чином, світ культури підрозділяється на дві складники – матеріальний і духовний, і визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що з'явилися результатом людської діяльності. Такий поділ нерідко ґрунтований на уявленні, що в культуротворчості діють два незалежних начала – духовне і матеріально-практичне. Перший початок зазвичай вважається вищим, що уособлює творчість як таку (в релігійних і ідеалістичних вченнях про культуру так досі), другий – нижчим, менш творчим. Дух, або духовне начало, як вважають, проявляється в особливій самостійній діяльності, якій властиві творення і свобода. Підсумком цієї діяльності є вищі цінності, оволодіння якими становить сенс людського існування.

Матеріальний початок підпорядкований духовному, тому він менш активний або зовсім позбавлений активності. Якщо він і здатен проявляти себе самостійно, то може вести тільки до породження предметів нижчого ціннісного значення, які заперечують духовність, тому що задовольняють лише фізичну, чуттєву природу людини.

Духовна культура у певному сенсі постає знаковою системою, сприймаючи яку людина виявляє змістовну сторону і формує своє ставлення до неї. Освоюючи смисли культурних знаків і символів, вона входить всередину культури, опановує її. Духовне в знаковій системі виступає змістом, а матеріальне – формою культури. Але зводити духовну діяльність і духовну культуру тільки до семіотичних процесів і знакових систем означає істотно звужувати їхню сферу. Також дослідники виділяють художню культуру, де матеріальне і духовне перетворюються у процесі художньої творчості й утворюють особливу духовно-матеріальну субстанцію – твори мистецтва.

Отже, *культура являє собою процес трьох видів діяльності людини – матеріальної, духовної та художньої*. Зв'язки, що виникають у межах зазначених основних видів діяльності, створюють її нові прояви, що народжують нові культурні цінності.

Наука й цінності: сучасне розуміння нашого буття. Взагалі науку розглядають як галузь знань, базовану на сукупності фактів або істин, системно впорядкованих, таких, що окреслюють дію загальних законів. Взагалі є багато визначень науки. Нам подобаються таке розуміння науки колегами: наука є системою «наукового знання, отриманого в процесі наукового пізнання. Наука – особливий вид пізнавальної діяльності, спрямованої на отримання, накопичення, уточнення та використання об'єктивних, системно організованих і обґрунтованих знань про природу, суспільство та людину» (Наука та наукові знання, 2026).

Вважають, що в етиці науки ніщо не вселяє більше довіри, ніж докази. Сама етика має справу з цінностями, що відносяться до поведінки людини, вона зачіпає доцільність її намірів, а також дає оцінку мотивам і цілям таких намірів. Хоча правильність включає вірність або точність, а також доречність або придатність, вона також передбачає моральну цілісність, яка вимагає розумності та дотримання моральних принципів.

Актуальність теми цінностей в науковому пізнанні обумовлена тим, що вони визначають спрямованість й інтенсивність розвитку науки, що нині є основним чинником природного і соціокультурного розвитку сучасного суспільства.

Наукова популяризація поряд із зростанням моральних цінностей необхідні для розвитку пізнавальної культури людини. Якщо наука враховує етичні цінності, то життя людей та інших істот має значну цінність і значно менше загрожує їм руйнівними факторами, такими як атомні бомби та хімічна зброя. Як ми бачимо, у сьогоденні російська агресія поклала начало руйнуванню смисложиттєвих цінностей, аморальній поведінці, яка вже мало або взагалі є не засудженою в суспільстві. У підсумку – низка війн, що навряд чи відбулися б, якби світова спільнота ще в 2014 або в 2022 роках дала адекватну відповідь на анексію Криму і масові вбивства людей.

Саме тому зараз людство повинно вжити заходи, щоб уникнути використання досягнень науки проти людей. Це можливо зробити шляхом поширення моральних цінностей, в тому числі й збоку наукових авторитетів.

Необхідно розуміти, що наука може бути продуктивною або контрпродуктивною. Отже, мають бути розробленими відповідні кодекси та способи контролю для відповідності наукової діяльності гуманітарним пріоритетам людства.

Наукові досягнення відображають гідність людини та її унікальну діяльність у світі. У далекому минулому час від часу відбувалися глобальні наукові відкриття, які глибоко впливали на розвиток людських суспільств. Тепер такі відкриття робляться безперервно. За останні кілька десятиліть люди досягли більш значних успіхів у розумінні фізичної реальності, ніж за всю попередню історію Землі. Очевидно, що розвиток науки ніколи не припиняється.

Відзначимо важливу деталь: в практичній діяльності наука об'єднує культурні цінності. На жаль, соціальні цінності або дослідницька етика не завжди дотримуються в науці, але вони залишаються важливими. В ідеалі наука – це те, що «є», а етика – те, що «повинно бути». Теми та використання результатів досліджень і методів чи практики науки також є сферою етичних інтересів та соціальних цінностей. Таким чином, можемо сказати, що дослідники є етичними агентами, відповідальними за наслідки своїх дій в дослідженнях у сфері розроблення зброї, більш досконалих методів управління, або недорогих форм використання сонячної або енергії вітру.

Вчені повинні інтегрувати наукові цінності з іншими етичними та соціальними цінностями. Очевидно, що наука може допомогти виявити непередбачені наслідки або причинно-наслідкові зв'язки, якщо етичні цінності або принципи мають відношення до справи. Крім того, людям потрібні надійні знання для ухвалення обґрунтованих рішень. Вчені можуть сформулювати, де, як і якою мірою існує ризик. Але міцні знання необхідні, аби оцінити, чи є ризик прийнятним чи ні. Таким чином, інформування про природу ризику для неспеціалістів, що беруть участь в ухваленні рішень, може стати важливим елементом науки.

Там, де вчені або групи технічних експертів вирішують проблему прийнятності ризику, ціннісно-цільова діяльність і відповідальність за прийняття рішень і застосування наукових відкриттів виходить за межі самої науки в область етики і моралі. Тому наукові знання і нові технології можуть породити нові етичні або соціальні проблеми, що базовані на раніше прийнятих цінностях. Наука може призвести до нових ситуацій, які вимагають від нас застосовувати класичні смисложиттєві цінності істотно новими способами. Як

приклад, можна привести усвідомлення того, що впровадження новітніх технологій при вивченні геному людини супроводжується побоюваннями, пов'язаними з фінансуванням досліджень і гуманістичними наслідками проєкту. Таким чином, наука може створювати нові проблеми етичного плану, які вона не може вирішити без орієнтації на мораль. Ці наслідки є частиною всебічного розгляду науки та її контексту в суспільстві, що представляє діалектичну єдність традицій та інновацій.

Ціннісна сутність гуманізації і гуманітаризації освіти. Розвиток системи української освіти, спрямований на її адаптацію до європейської системи цінностей і координат, світового досвіду освітніх систем, освітніх потреб особистості, соціуму, держави, суспільства, виробництва обумовлює її сутнісні зміни. У контексті ідеології ЮНЕСКО (Женева, 2004), сучасна освіта одночасно включає виховання, навчання, формування світогляду особистості, що обумовлює розгляд як способів освоєння освітніх програм, так і типів освітніх програм, детермінованих стратегією суспільного розвитку і не обмежених ні в часі, ні у формі освіти.

На нашу думку, *система освіти* є соціокультурним комплексом державних і недержавних освітніх програм і навчальних закладів усіх рівнів від закладу дошкільної освіти до вищої, спрямованим на формування людини і скоординованим єдиною доктриною цілей, потреб і установок суспільства, заснованих на пріоритетах моралі та загальнолюдських цінностей. Отже, одним з основоположних предметів обговорення є гуманізація освіти.

Категорія *гуманізації* розшифровується виходячи з орієнтації на реалізацію світогляду, в основі якого лежить повага до людей, турбота про них, переконання в їх визначальних можливостях до самовдосконалення і постійного безперервного розвитку.

Своєю чергою під *гуманітаризацією* освіти розуміємо система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних і загально цивілізаційних складових у змісті освіти і технології навчання, орієнтованих на вдосконалення особистості, що займає центральне місце в структурі суспільних відносин.

У сучасному українському суспільстві проблема гуманізації освіти стоїть особливо гостро. Це пов'язано з наступними недоліками у чинній системі освіти: відсутністю концепції гуманізації освіти як такої; часткова або повна неувага до розвитку творчого потенціалу особистості учня; слабке інформаційне

забезпечення навчального процесу; тавтологічний і компіляційний характер навчання; домінування інформаційно-об'ємної системи освіти над інтелектуально-перетворювальною і соціокультурною; зниженням якості освіти; падінням інтересу учнів до навчання; погіршенням духовно-моральної атмосфери в навчальних закладах.

Крім того, затрималася зміна поколінь педагогів, що має наслідки утримання педагогічних орієнтирів представників старої школи, які є далекими від реального життя, демократизації суспільства, його орієнтації на постмодерністську дійсність.

Гуманістична філософія освіти, обумовлена принципами нового педагогічного мислення, заснованими на особистісно-орієнтованому підході та індивідуалізації освіти, в той самий час спирається на широкий теоретичний фундамент, збудований представниками різних наукових шкіл, які по-новому розглядають формування і перевірку нових концепцій і знань, особливості побудови сучасних теорій. Таким чином відтворюється відомий закон діалектики – закон заперечення заперечення. Наслідком цього є те, що повсюдно відбувається трансформація провідних педагогічних концепцій або їх істотна корекція.

Сучасне прийняття освіти позначено процесами гуманізації, тобто орієнтацією на духовно-моральні цінності. Нова гуманістична свідомість, що формується в процесах перетворення цивілізації в цілому, природно орієнтована на інший, ніж раніше, стиль педагогічної діяльності і спілкування, на діалоговий режим навчання і виховання, на соціокультурні початки способу життя дитини, на демократичні норми самоорганізації всієї його діяльності. Таким чином, простежуємо тенденцію синтезу гуманістичних, демократичних і соціокультурних цінностей освіти. Однак створення цілісної системи гуманізації освіти можливо тільки при наявності концептуального підходу і розуміння гуманітаризації освіти.

Гуманітаризація заснована на орієнтації будь-яких видів людської діяльності (освіти, навчання, творчості, спілкування, праці та інших) на досягнення гуманітарних наук.

Гуманітаризація освіти має на увазі ціннісно-орієнтоване наповнення освітньої програми гуманітарним змістом, тобто передбачає включення у навчальний процес циклу гуманітарних дисциплін і залучення молоді до гуманістичних цінностей. Гуманітаризація освіти орієнтована на створення концепції соціально-гуманітарних дисциплін з метою гуманізації об'єкта дослідження (особистості, молоді, студентства). Тобто йдеться про концепцію

формування особистості на основі цінностей гуманізму за допомогою системи соціально-гуманітарних дисциплін. Тому в повному обсязі гуманізація і гуманітаризація освіти, на мій погляд, можливі тільки в межах вищої школи.

Гуманітаризація освіти передбачає формування гуманістично орієнтованої інформаційної культури, що включає вироблення наступних цінностей: віддачі переваг цілепокладання перед доцільністю; усвідомлення шкоди догматичних рішень; безперервне формування у майбутніх фахівців умінь і потреб здійснювати свою професійну діяльність в інтересах людини; превалювання категоричного імперативу над усіма іншими принципами.

Видається важливим, особливо для сучасного українського суспільства, створення цілісної системи вищої освіти, що орієнтується на *соціально-гуманітарну особистість, що мислить*.

На наш погляд, зусилля з подолання кризових явищ, коригування соціокультурного розвитку в сучасному українському суспільстві і не тільки в ньому мають бути спрямованими і скоординованими зусиллями філософії. Саме філософія може дати оцінку можливих моделей і сценаріїв розвитку як соціального буття в цілому, так і його основних форм: освіти, науки, культури, економіки й ін. У цій площині особливої актуальності набувають соціально-філософські аналітичні антиципації (передбачення або розрахунку майбутніх подій) щодо освіти, оскільки в умовах формування соціокультурного інформаційного суспільства і поглиблення кризових явищ, стає визначальним спосіб формування і відтворення основних форм життєдіяльності людини.

Сучасну епоху все частіше визначають «вік освіти», тим самим, наголошуючи, що освіта, її адекватність сучасній соціокультурній ситуації різних викликів, стає головною гарантією майбутнього людини. Нині Україні вкрай важливо займатися проблемою реформування і модернізації системи освіти взагалі і системи вищої освіти зокрема, так як становище в цій сфері соціального буття усвідомлюється як неадекватне викликам XXI століття.

Класична епоха давньогрецької філософії (Сократ, Платон, Аристотель та ін.) висунула і обґрунтувала ідеал універсальної освіченості – пайдейю. Це поняття поєднувало нерозчленоване ціле освіти, виховання і навчання. Така нерозчленованість недивна, враховуючи неспеціалізованість древніх знань в нашому, сучасному розумінні. Ідеал освіченості визначав головне: вдосконалення індивіда через наближення до загального, тобто світу ідей, світу знання. У цьому сенсі пайдейя людини приймала значення епімелейі – турботи про образ в

ідеальному, мисленнєво-діяльнісному світі. Цей образ мав служити орієнтиром для осягнення горизонтів матеріального світу.

Отже, ідея вдосконалення людини за допомогою освіти не є чимось концептуально новим, проте вона потребує нового наповнення. Важливо, щоб у смисловому наповненні ідеалу освіченості ключове значення надавалося моральному вдосконаленню індивіда у процесі освіти. Тим часом у Великобританії ідея морального вдосконалення в межах освіти приносить непоганий дохід. Так, широко відомою є фраза «вчать – багато, ми – виховуємо джентльменів» (Шкільна освіта. Що цікавого у європейців?, 2026), яку приписують директору однієї з найбільш престижних британських шкіл. Власне, це і є суть ретельно вибудуваного бренду британської середньої освіти.

Реформування системи освіти в Україні неможливе без визнання її сферою продуктивних вкладень. Пошуки нових підходів до фінансування освіти в епоху масової освіти, до наближення освіти до ринку праці та інші питання – в активному обговоренні громадськості в усьому світі.

Саме системно-філософський методологічний підхід до сучасної освіти дозволяє виявити істоту такого важливого явища сучасності, як єдиний освітній простір, зрозуміти проблему зміни функцій освіти в розвитку суспільства на основі смисложиттєвих цінностей.

Висновки. Перше. Сучасні проблеми культури полягають у кризі гуманізму і духовності. Зниження моральності призводить до розчарування в житті, втрати його сенсу. Це наслідок відмови від морально-духовних цінностей на користь матеріально-споживчих. Тому ця криза супроводжується девіантологічним відхиленням від смисложиттєвих норм і цінностей. Розбіжність базисних смислів і цінностей в різних культурах без визначення та пропагування культурних універсалій в питаннях розуміння належної, правильної поведінки, справедливості призводить до конфліктів між культурами. Сучасні типи комунікаційних процесів, соціокультурні та політико-економічні явища негативно впливають на культурні пріоритети людства, що призводить до втрати ціннісних орієнтирів.

Друге. Взаємодія науки із системою цінностей у сучасному суспільстві. Цінності розглядають як невід’ємну частину пізнавального процесу, визнають важливість соціокультурної обумовленості наукового знання, яка може бути виражена через систему цінностей. Етичні імперативи, ціннісно-нормативну структуру розглядають як необхідні складові зростання наукового знання. Але

при цьому спостерігаємо нівелювання загальнолюдських цінностей. Тому актуальним є питання про необхідність доповнення процесу пізнання ціннісно-нормативним аспектом. Це надає можливість зрозуміти, чи відповідають наявні уявлення ідеалам і нормам, які для вчених мають абсолютний, вічний характер. Також важливо наголошувати на взаємовідносинах наукової раціональності і морально-етичних цінностей. Це пов'язано з системною кризою морального імперативу, що її переживає сучасна цивілізація. Необхідно шукати єдність духовно-моральних і раціонально-пізнавальних цінностей.

Третє. Проблема розвитку та розуміння смисложиттєвих орієнтирів за допомогою освіти постає вкрай актуальною. Сучасна система освіти звертає багато уваги передачі знань, але поки не вирішує проблеми формування ціннісно-смислового ставлення людини до світу. Розвиток смисложиттєвих орієнтацій у здобувачів освіти сприяє формуванню їх особистості, допомагає їм визначити свої цілі в житті, навчитися ухвалюати рішення. Можемо констатувати дефіцит гуманітарного досвіду особистості у сучасному суспільстві. Це відображає дефіцит емпатії, що важливо для формування смисложиттєвих орієнтацій. Тому необхідно створити умови для формування в суспільстві цінностей, спрямованих на розвиток особистості як творчої та соціально відповідальної.

1. 4. ЦІННОСТІ ГІБРИДНОГО СВІТУ В УМОВАХ КОГНІТИВНИХ ВОЄН

Марія Кармазіна (Київ, Україна)

1. 4. VALUES OF A HYBRID WORLD IN THE CONTEXT OF COGNITIVE WARS

Maria Karmazina (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0003-2887-6824

Вступ. Запропонована свого часу Рональдом Інґлегартом ідея вивчення цінностей (від індивідуальних до суспільних) переросла межі власне ідеї і спричинила постання у 1981 р. широкомасштабного проєкту вивчення цінностей у світі. У 2024–2026 рр. опит World Values Survey триває вже увосьме, базуючись на оновленому опитувальнику, що включає аналіз десятків змінних, пов'язаних із політичними цінностями.

Доки не відомо, чи охопить WVS-8 Україну. Утім, завдяки старанням українських науковців ми можемо збагнути суть цінностей та орієнтацій українців наприкінці четвертого року відсічі російській агресії в умовах гібридизації усіх процесів сучасності та жорстких когнітивних воєн. Крім того, маємо достатньо емпірики для констатації відходу хижацьких еліт світу від ідей постматеріального світу (в термінології Р. Інґлегарта) та повернення до стійкої орієнтації на «владу і гроші».

Кожен відтинок людської історії має свої унікальні характеристики й «ознаки часу». Серед низки особливостей нинішнього світу чи не найбільш очевидною є домінантна увага (експертів, аналітиків, науковців й ін.) до проблематики, пов'язаної з *цінностями*, що її актуалізував американський соціолог і політолог.

Новий дослідницький тренд. Рональд Інґлегарт – по-своєму унікальна особистість, яка захоплює не тільки тим, що прожив довге життя – 86 літ (народившись у 1934 р. і залишивши цей світ незадовго до повномасштабного вторгнення путінської армії в Україну – у 2021 р.), а й тим, що був політологом і соціологом, викладав у Мічиганському університеті, очолював Центр політичних досліджень при Інституті соціальних досліджень згаданого університету і, зрештою, що найважливіше, його потужний інтелект запропонував зацікавленим новий кут зору на світ, обґрунтувавши новітні для свого часу теорії для пояснення трансформацій, що відбувалися довкола (World Values Survey. (n.d.-a).

Учений став очільником *World Values Survey* – світової мережі соціологів, яка з 1981 р. проводить репрезентативні опитування громадськості в державах на усіх континентах щодо цінностей та орієнтирів чи фіксує її ставлення до тих чи інших явищ і феноменів. Якщо перша хвиля дослідження охоплювала лише європейські країни, то остання, восьма, що стартувала у 2024 р. і має завершитися цього, 2026, року (World Values Survey. (n.d.-b), має сприяти дослідженню цінностей уже у 80-ти країнах. Таким чином, увага до цінностей – досить тривалий у часі дослідницький феномен.

Мою увагу в ході вивчення підходів Р. Інґлегарта до аналізу цінностей найперше привернули ті його рефлексії, що були присвячені проблемі зміни поколінь, яка своєю чергою згодом втілилася у розробленій ним *теорії зміни поколінь*. Згідно з теорією, пригадаймо, саме зміна поколінь є тим важливим чинником, який не можна поминути увагою, оскільки саме цей чинник так чи інакше зумовлює зміну цінностей у спільнотах.

Проблематиці міжпоколіннєвих зсувів у ставленні, сприйнятті, виробленні та сповідуванні цінностей була присвячена книга цього великого дослідника, що побачила світ у 1977 р. під назвою «Тиха революція». У ній Р. Інґлегард зосередився на вивченні тих, хто був уособленням (представником) розвинених індустріальних спільнот. Заявивши, що у західних демократіях молоді люди із забезпечених родин мало переймалися матеріальними проблемами, пов'язаними, насамперед, із доходами чи безпекою, дослідник констатував, що у спектрі цінностей молоді 1970-х років домінантними були цінності, пов'язані із громадянськими свободами, екологією, а не матеріальним споживанням. Тим самим поняттю *постматеріалізм* Р. Інґлегартом було надано оригінального звучання: постматеріальне стосувалося орієнтацій та цінностей суспільств, а не підстав для їх функціонування і розвитку (як це було у К. Маркса). Р. Інґлегард вважав, що постматеріалістичне суспільство є більш високим ступенем розвитку матеріалістичного, яке він оцінював як неповноцінне.

Другий момент, про який варто зауважити, говорячи про Р. Інґлегарта, пов'язаний з процесами, що розгорталися після закінчення Другої світової війни і сприяли тому, що людські мотивації зазнавали значних змін. Своєрідними тригерами змін став, на думку вченого, не лише довгоочікуваний мир, але й подальший економічний розвиток, і нові якості державних інститутів, що своєю чергою зумовили кардинальні зміни у низці сфер життя людини: трансформувалося зокрема не тільки ставлення до релігії (і, відповідно, послаблення її вагомості в суспільствах), але й по-своєму трансформувалися гендерні ролі в соціумах, сексуальні чи економічні норми суспільств, що були зорієнтовані на поглиблення і поширення демократії.

Результати кожного свого нового дослідження, ретельно підготовленого і проведеного, Р. Інґлегарт представив у цілій низці книг, опублікованих на зламі XX–XXI століть:«Культурний зсув у розвиненому індустріальному суспільстві» (1990), «Модернізація та постмодернізація» (1997), «Хвиля, що зростає: гендерна рівність та культурні зміни у світі» (2003), «Священне та світське: релігія та політика в усьому світі» та праця «Космополітичні комунікації: культурне різноманіття в глобалізованому світі» (обидві останні – у співпраці з Піппою Норріс, що побачили світ відповідно у 2004 та 2009 рр.), «Модернізація, культурні зміни та демократія: послідовність розвитку людини» (у співпраці з Крістіаном Вельцелем, 2005), «Культурна еволюція: мотивація людей змінюється та переосмислює світ» (2018).

Вищесказане дозволяє твердити, що Р. Інґлегарт задав світу своєрідний тренд: дослідження постматеріальних цінностей.

Восьма хвиля дослідження WVS: прогнози й очікування. Але восьма хвиля обстеження суспільств 80 країн, що розпочалася після смерті Р. Інґлегарта і триває нині, характеризується новаціями (World Values Survey. (n.d.-c): крім традиційного моніторингу культурних цінностей, ставлень та переконань щодо ґендеру, сім'ї, релігії; моніторингу ставлення до бідності та проживання досвіду бідності; освіти, охорони здоров'я та безпеки; соціальної толерантності та довіри; ставлення до інституцій; культурних відмінностей та подібностей між регіонами та суспільствами (що традиційно досліджувалися під час першої – сьомої хвиль (Gedeshi, Rotman & Pachulia, 2022), анкета *WVS-8* містить нові напрями обстежень, серед яких проблематика політичної довіри, авторитаризму та популізму, міграції, зміни клімату та планування сім'ї. Загалом, з-посеред 250 змінних дослідницького інструменту, що були розділені в опитувальнику *WVS-8* на 14 блоків, 43 (найбільше!) змінних стосуються соціального капіталу, довіри та членства в організаціях. Друга велика група змінних (39 пунктів), що важливо для мене як політолога, стосується політичної культури та політичних режимів. Крім того, в анкеті, згідно із задумом її розробників, містяться змінні, що стосуються соціальних цінностей, ставлення та стереотипів (35 пунктів); політичного інтересу та участі у політичному житті (34 пункти); демографії (24 пункти); етичних цінностей та норм (16 пунктів); безпеки (16 пунктів); економічних цінностей, корупції, міграції (11 пунктів); планування сім'ї (9 пунктів); щастя та благополуччя (7 пунктів); релігії (7 пунктів); науки, технологій, зміни клімату (5 пунктів); пост матеріалістичного індексу (4 пункти). Тобто по завершенні дослідження ми отримаємо багатоаспектний зріз цінностей, орієнтирів та інформацію про ті пріоритети, яким нині люди віддають перевагу (у тому числі – у низці європейських суспільств) в умовах не просто чергової зміни поколінь, але в умовах гібридизації багатьох сфер життя на планеті, до того ж – у ході багаторівневих когнітивних воєн і, відповідно, посилення протистоянь, що нині стрімко наростають на планеті в ході боротьби за свідомість людини. У ході цього протистояння беззастережно, безкомпромісно і цинічно використовуються будь-які особливості стану психіки та інтелекту представників різних поколінь. Вороги чи опоненти, що нескінченно мімікрують, як і союзники, які стають здирниками, чи партнери, що перетворюються на деспотів (як слушно зауважив, виступаючи на Всесвітньому економічному форумі в Давосі прем'єр-міністр Канади Марк Карні (Klein, 2026)

експлуатують когнітивні порушення, упередження, викривлення чи спотворення сприйняття, притаманні тій чи іншій людині (наприклад, під тиском ідеологій чи релігії, або у наслідок «когнітивної заборгованості» тощо) і які впливають на процес вироблення нею власних цінностей, обґрунтування ставлення до тих чи інших явищ, сприйняття чи категоричного несприйняття тих чи інших норм та ідеалів.

Наслідки когнітивних воєн особливо помітні нині, під час російської агресії проти України. Представники когнітивної науки фіксують як особистості (з більшим чи меншим масштабом інтелекту, ерудиції, психологічної стійкості) насаджуються помилкові когнітивні функції (когнітивне перевантаження, наслідком чого стає, наприклад, уповільнення процесів пізнання, втрата здатності набувати та зберігати нові знання). Можемо спостерігати, як ворог провокує дезадаптивне мислення; як в особи формуються когнітивні дисонанси (у термінології Леона Фестінгера); як, зрештою, «когнітивні посередники» пропонують численні «когнітивні ласощі» замість правдивої інформації (часто – задля створення і просування «неспростовних» і «переконливих» не лише тверджень чи теорій, але й хибних орієнтирів та цінностей). Тож люди, яких ми оцінювали ще до війни як «своїх», стають учасниками ворожих «когнітивних операцій», втілюють (як засвідчують підриви, вибухи по свій території нашої держави) «когнітивні стратегії» держави-агресора – Росії.

Утім, деструктивні когнітивні впливи, наслідком яких стають як хибні орієнтації одних, так і хибні управлінські рішення інших, проявляються не лише у нас, в Україні: впродовж десятиліть від когнітивного насилля, передовсім – Росії, потерпає Європа, як й інші частини планети. Сподіваюся, організатори *WVS-8* неупереджено проаналізують стан мізків опитуваних, і ми, вочевидь, матимемо змогу довідатися про особливості зміни пріоритетів у нинішніх поколінь, яким довелося жити під час чергової великої війни в Європі як наслідку агресії Росії. Довідаємося, чи відбувається під час воєн повернення назад –до цінностей матеріального світу.

Мені не вдалося встановити, а відтак не можу однозначно стверджувати, що до вибірки 8-ї хвилі обстеження потрапила Україна: організатори *WVS-8* зазначають, що на масштаби географічного охоплення регіонів світу впливає наявність /відсутність достатнього фінансування, але, зрозуміло, що їхні результати були б для нас цікавими, і не тільки тому, що нині України немає у багатьох інших проєктах (приміром, у проекті *Infra4NextGen*, що координується Консорціумом

європейської дослідницької інфраструктури, чи в інших європейських дослідженнях цінностей), але й через те, що результати допоможуть довідатися про ціннісні пріоритети не тільки європейців (що, безумовно, є для нас актуальним, хоча б з огляду на наші прагнення долучитися до ЄС), але й про нас самих у роки нашого кровопролиття, захисту Батьківщини і власного майбутнього. Аналіз українського суспільства за згаданими 250 змінними з погляду фінансових та інших ресурсів – розкіш небачених масштабів. Час покаже, чи ми отримаємо цю розкіш і чи зможемо не лише порівнювати себе з населенням тих чи інших європейських країн, але й (певною мірою) зможемо прагматично скоригувати свої власні бажання, устремління, прагнення.

Результати наявних досліджень в Україні. Утім, у формуванні часткових уявлень стосовно цінностей, орієнтирів і ставлення українців до тих чи інших соціально-політичних явищ, процесів та феноменів, що, сказати б, якраз кристалізуються у цінностях, дають результати досліджень низки українських установ, зокрема, Центру Разумкова, Інституту соціології НАН України, як і деяких інших (наприклад: Дембіцький, Бевзенко, Чепурко та ін., 2025). Так, аналізу підтримки громадянами України демократичних цінностей, оцінки рівня демократії в країні, баченню громадянами майбутнього Української держави, дослідженню їх зовнішньополітичних орієнтацій присвячено результати дослідження, що було проведене наприкінці осені минулого, 2025, року згаданим Центром Разумкова (тобто приблизно за 3 роки і 8 місяців повномасштабного вторгнення путінської армії в Україну). Ці результати (Разумков центр, 2025а) свідчать про таке:

– 55,5 % українців наприкінці осені 2025 р. підтримували демократію, вважаючи, що саме демократія є найбільш бажаним устроєм для нашої країни. Показово, що прихильність до демократії (порівняно із даними червня 2021 р., коли на користь демократії висловлювалося 54 % опитаних) не зменшується, а неухильно зростає (у вересні 2025 р. показник підтримки піднімався аж до 66 %);

– демократичній політичній системі віддавали перевагу 87 % опитаних, а частка тих, хто вважав позитивним наявність сильного лідера в країні, не залежного від парламенту і виборів, становила 60 % (у 2017 р. цей показник сягав 80 %). 40 % опитаних вважали доцільним правління військових. Можна припустити (з огляду на позитивне ставлення до демократичної системи 87 % опитаних), що в уяві українців і сильний лідер, і військові, у разі здобуття влади, не знесилять і не поборють

демократичну політичну систему, але сприятимуть її зміцненню. Крім того, на думку 49% респондентів, виключно виборна демократія, верховенство права та незалежний суд зможуть забезпечити порядок в державі.

Показовим є те, що тоді ж, восени 2025 р., 47 % опитаних українців заявили, що віддають перевагу свободі, а не матеріальним цінностям (на які було зорієнтовано 30 % респондентів). І ці 47 % – віддзеркалення зримої тенденції: із 2010 р. кількість осіб, зорієнтованих на постматеріалістичні цінності (у термінах Р. Інґлегарта) неухильно зростає. Обираючи цінності у площині «свобода–безпека», 39 % українців обирали безпеку і виказували готовність поступитися на користь держави частиною своїх прав і свобод. Утім, 33 % респондентів віддавали перевагу свободі, а не безпеці. Разом з тим, серед тих, хто воював, свобода була у пріоритеті у 47,5 % респондентів, а безпека – у 31 %. 60% учасників бойових дій віддавали перевагу свободі як цінності, а не добробуту, який виявився пріоритетом для 26 % опитаних серед тих, хто воював.

Змінилося ставлення українців до патерналізму: наприкінці осені 2025 р. 29 % опитаних (передовсім, вочевидь, бідних і найбідніших українців) хотіли б, щоб держава забезпечувала людей усім необхідним. У 2013 р. кількість патерналістськи налаштованих українців сягала 42 %. До 63 % зросла кількість тих, хто був переконаним, що обов'язок держави – лише створення рівних умов («правил гри») для людей. Обов'язок же громадян – нести відповідальність за наслідки використання / невикористання створених і запропонованих державою можливостей.

Цінності майбутнього, на думку 45 % опитаних, це – Україна як високорозвинена, демократична, впливова європейська країна. Утім, на думку 33 % респондентів, Україна буде країною з власним особливим шляхом розвитку; а 5,5 % опитаних схилялися до думки, що Україна майбутнього – слаборозвинений придаток Заходу; 3 % – вважали, що Україна назавжди залишиться нерозвиненою і маловпливовою, а 1 % опитаних обстоювали твердження, що Україна буде або слаборозвиненим придатком Росії, або загалом перестане існувати як самостійна держава; виявилися і ті (0,4 %), хто відповів, що їх «не цікавить майбутнє цієї країни».

Опитування Центру Разумкова засвідчило той факт, що в Україні 75 % респондентів були готовими голосувати на референдумі за вступ до ЄС (на противагу 11 %, які виявилися противниками вступу до цього утворення). При

цьому показовим є той факт, що серед представників старшого покоління (60+) 68 % виказали готовність голосувати за вступ до ЄС, а серед осіб, молодших 30 років – 82 %. Вступу до ЄС віддали перевагу україномовні респонденти (76%), а серед російськомовних прихильними до Європейського Союзу виявилися 69,5 %.

79 % респондентів (на листопад 2025 р.) готові були голосувати на референдумі й за вступ до НАТО (наприкінці 2021 р. таких було 48 %). При цьому у віковій групі 60+ прихильників НАТО виявилося 56 %, а серед молоді до 30 років – 70 %.

Однією з найбільш конфліктних сфер в Україні є релігійна. Як свідчить ще одне дослідження Центру Разумкова (проведене за підтримки Представництва Фонду Фрідріха Аденауера в Україні у період з 22 по 29 листопада 2025 р.) (Разумков центр. 2025б), з 2013 р. відбувалося поступове зростання вірян – з 67% до 76 % у 2014 р. Перед повномасштабним вторгненням (наприкінці 2021 р.) рівень релігійності становив 68 % опитаних. Утім, у 2022 р., як свідчили організатори опитування, він знову зріс до 74 %, хоча у 2023–2025 рр. дещо знизився до 70,5 % у 2023 р., до 68 % у 2024 р. і 70 % у 2025 р. Тобто можна твердити, що «шок війни» однозначно призводив до зростання рівня релігійності населення України.

Звертає увагу й те, що у 2025 р. більше половини, а, точніше, 52 % молоді у віці 18–24 рр. зазначали, що є вірянами (в інших вікових групах показники варіювалися у межах від 62 % до 77 %). Чоловіки були менш залученими, ніж жінки: 63 % проти 76 %, як і мешканці міст у порівнянні з мешканцями сіл: 69 % проти 73 %.

Усі дані щодо належності до конфесій в Україні свідчать по-своєму про наявні розколи в православ'ї. Організатори дослідження стверджували, що впродовж 2000–2018 рр. загальна частка тих, хто позиціонував себе православними, становила від 66 % до 71 %. Після 2018 р. частка тих, хто відносив себе до православних зменшилася зі 67 % у 2018 р. до 58 % у 2025 р. При цьому після 2014 р. дещо зросла кількість греко-католиків – з 8 % до 12 %. У 2025 р. 10 % респондентів назвали себе «просто християнами», 3 % – протестантами, 1 % – римо-католиками, 0,4 % – представниками інших релігій, а 15,5 % не вважали себе належними до котрогось з релігійних віросповідань.

При цьому варто нагадати, що до 2018 р. в Україні функціонувало три такі великі православні церкви, як Українська автокефальна церква (УАПЦ),

Українська православна Церква (УПЦ) в юрисдикції Московського патріархату (УПЦ(МП)), Українська православна церква – Київський патріархат (УПЦ–КП). У грудні 2018 р., як пам'ятаємо, УПЦ–КП та УАПЦ об'єдналися у Православну Церкву України (ПЦУ), яка у січні 2019 р. отримала від Вселенського Патріархату Томос про автокефалію. Наприкінці осені 2025 р. вірянами ПЦУ були 42 % з усіх опитаних, а УПЦ(МП) – 5 %. У такому релігійному контексті 59 % респондентів охарактеризували стан відносин між вірянами різних церков та релігій у місцевості, де вони живуть, як спокійний; 9 % – відзначили, що відносини є дружніми. Але 3 % опитаних вказали на конфліктність відносин, а 7 % – на їх напруженість (найчастіше – між ПЦУ та УПЦ (МП)).

Що ж до зовнішньополітичних орієнтацій вірян в Україні, то 70 % з-поміж вірян УПЦ(МП) висловлювали позитивне ставлення до ЄС (22 % –негативне); серед греко-католиків відповідно 82 % і 12 % вірян мали позитивне / негативне ставлення до ЄС; у середовищі вірян протестантських та євангелічних церков – відповідно 83 % і 8 %; серед вірян ПЦУ – відповідно 84 % і 9 %. Що ж до НАТО, то позитивно до альянсу ставилися 54 % вірян УПЦ(МП), а негативно – 36 %; віряни протестантських та євангелічних церков відповідно – 60 % та 23 %; віряни ПЦУ – 70 % і 17 %, а греко-католики відповідно – 76 % і 15 %.

Показовою була й оцінка вірянами розпаду СССР: 53 % вірян УПЦ(МП) погоджувалися з тезою про те, що розпад мав більше позитивних наслідків, ніж негативних, але 38 % з цим твердженням були не згодні; відповідно у середовищі вірян протестантських і євангелічних церков позитивно розпад СССР оцінювали 65 %, а негативно 15 %; серед вірян ПЦУ – відповідно 72 % і 16 %; з-поміж греко-католиків – 89 % і 6 %.

Інший показний момент: російський народ відповідальним за війну проти України вважали 55,5 % вірян УПЦ(МП) (не згодних було 35,5 %), 83 % вірян протестантських та євангелічних церков (не згодних було 11,5 %), 90 % вірян ПЦУ (не погоджувалися із таким судженням 7 %), 97 % греко-католиків (хоча 2 % були незгодними).

Ставлення до ЄС і НАТО, до розпаду СССР, як і обстоювання тези (чи її неприйняття) про відповідальність Росії за найбільшу (після Другої світової) війну не тільки в Європі, а й загалом на планеті – своєрідний маркер не тільки власне цінностей чи орієнтирів українців, але й маркер дії руйнівних ворожих впливів на українське населення, частина з якого, переслідувана московськими

попами, все ще не має сили «позбутися СССР» у своїх головах, а в душах – православ'я в російській іпостасі. Ця частина яка виявляється спроможною лише на те, щоб бути «корисними ідіотами» для ворога. Аналіз ситуації формує вимогу поглиблених рефлексій над процесами сьогодення, але вже нині підводить до усвідомлення того, що ціннісно-орієнтаційні складові свідомості населення України формуються не тільки в мисленнєвих ландшафтах чи під впливом Української держави, чи тих з-поміж нас, хто прагне незалежної і суверенної України, але й під різноспрямованими когнітивними ворожими впливами (зокрема в освіті, про що, з-поміж іншого, свідчить функціонування підпільної школи УПЦ(МП) при монастирі «Голосіївська пустинь», оприлюднене на початку 2026 р. у повідомленнях медіа).

Висновки. У гібридному світі не все те, що видає себе за святе і непорушне, є таким насправді. Не все за своєю суттю, своїм наповненням узгоджується із зовнішніми власними проявами. Це по-перше. А по-друге, гібридні впливи можуть бути усвідомлюваними частиною соціумів, і абсолютно не усвідомлюваними, а отже, і не відрефлексованими іншою частиною того чи іншого суспільства. Оскільки ці рефлексії вимагають не просто знань (яких ви ніяк не почерпнете у Вікіпедії чи Grokipedi'ї, започаткованій відомим Ілоном Маском, ба більше, у соціальних мережах, навіть якщо припустити, що ви є фаховим OSINT-аналітиком і не випускаєте свої гаджети з рук, що, за вашим переконанням, сприяє і зумовлює вашу всебічну і своєчасну інформованість за всіма напрямами), а знань найсучасніших, які по-своєму забезпечено специфічними аналітичними здібностями і здатністю особистості до критичного мислення. Не релігійного чи міфологізованого, не магічного, як і не катастрофічного чи шизотипового, а одного-єдиного – критичного ставлення до інформації й логічного мислення, що тільки й допоможе зрозуміти суть надскладних процесів, які розгортаються в гібридизованому світі. Вплив постглобалізації, потужних процесів дедемократизації держав, які ще вчора однозначно сприймали як оплот верховенства права, свободи, демократії та ін., показує, що нині їхні хижацькі еліти, зорієнтовані, здається, лише на дві цінності матеріалістичного світу (який, як зазначалося вище, за дослідженнями Р. Інґлегарта, здавалося, вже в минулому) – владу і гроші. Вони нехтують і правом, і цінностями демократії. Сьогодення фактично спростовує Р. Інґлегартові твердження про незворотне настання світу, в якому (для західних спільнот, найперше) найпривабливішими виявляються

постматеріальні цінності, високоморальність та інші чесноти. У час розпалювання воєн хижацькими елітами, а нині, відповідно до «Індексу війни 2025», презентованого у лютому 2026 р. експертами Недержавного аналітичного центру «Українські студії стратегічних досліджень» (Букет, 2025), виявлено 47 воєн, прикордонних конфліктів, воєнних переворотів проти 36 у 2024 р. (утім, у 2026 р., враховуючи події довкола Ірану та у регіоні Близького Сходу, аналітики, вочевидь, фіксуватимуть збільшення як кількості, так і масштабів конфліктів /воєн), смисложиттєві цінності виглядають по-різному. Своєрідна оптика війни своїм способом віддзеркалює цінності, норми, орієнтири різноликих еліт світу, які приймають політичні рішення (чи впливають на їх ухвалення).

Щоб залишатися при владі, грошах, контролювати усі можливі на планеті чи в регіоні ресурси, одні з представників хижацьких еліт провокують травматичні насильницькі напади з минулого, приміром, за допомогою московських попів-КГБістів (чи в нинішніх умовах ФСБ-ешників), та ретельно продуманих і цинічно насаджуваних (усім «кволомислячим») «скрєп». Тож, якщо вас не утримує в духовному полоні релігія чи «скрєпи русского міра», то тоді в хід іде війна, яку як інструмент впливу, залякування, знищення, підпорядкування виказують готовність використовувати не тільки «путіни», які в багатьох державах (державах не слабких, а могутніх), як виявилося, – свої. Ці «путіни», зверну увагу на особливість, ніяк не молодого чи середнього віку: китайському Сі Цзіньпіну майже 73 роки (виповниться 15 червня), власне, російському Путіну – 73,5, і вони серед «шакалів війни» наймолодші, оскільки індійському Нарендрі Моді – 75,5, ізраїльтянину Беніаміну Нетаньягу – 76, Дональду Трампу 14 червня виповниться 80, а знищений нещодавно іранський лідер Алі Хаменеї не дожив до свого 87-річчя (народився 19 квітня) трохи більше, ніж півтора місяці.

Завдяки якостям і, вочевидь, цінностям цих людей світ все більше охоплюється війною. Здається, на порозі смерті вони хочуть як можна більше людей забрати із собою у потойбіччя. Разом з цим – обдумують можливості свого нескінченного президентства (як це демонструє Путін і вже обмірковує Трамп, неодноразово виказуючи готовність до порушення американської конституції) і такого ж нескінченного життя (про перспективи дожити до 150 літ, мізкували, як повідомляли медії, Путін і Сі Цзіньпін під час зустрічі на військовому параді в Пекіні на початку осені 2025 р. («Є шанс дожити до 150 років». Путін і Сі Цзіньпін обговорили довголіття, безсмертя та пересадку органів, 2025)).

Наслідком цинізму лідерів ще донедавна демократичних, як вважалося, держав (великих і малих, на зразок США чи Угорщини) є нині не просто нівелювання різниці між державою-жертвою війни і державою-агресором, але демонстративна легалізація автократичних лідерів (як засвідчила, приміром, зустріч Путіна і Трампа в Анкориджі) і не прихована співпраця з ними, що є ще одним свідченням відмови від цінностей попереднього часу та, повторю, демонстрацією своїх власних смисложиттєвих цінностей, що часто вказують на знецінення демократії.

Список використаних джерел / References

Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign power and bare life* (D. Heller-Roazen, Trans.). Stanford University Press.

Bidney, D. (1968). *Theoretical anthropology*. International Publishers.

Cassirer, E. (2023). *Philosophie der symbolischen Formen* (Bände 1–3). Meiner.

Fichte, J. G. (2011). *Darstellung der Wissenschaftslehre aus dem Jahre 1801*. Contumax.

Gandhi, M. K. (1955). *The story of my life*. Navajivan Publishing House.

Gedeshi, I., Rotman, D., & Pachulia, M. (2022). *Joint EVS/WVS 2017-2022 Dataset (Joint EVS/WVS)*. World Values Survey. https://search.gesis.org/research_data/ZA7505?doi=10.4232/1.14320

Herder, J. G. (2012). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Ulan Press.

Hesse, H. (1914). O Freunde, nicht diese Töne! *Neue Zürcher Zeitung*, 1–2. https://europaverbinden.de/wp-content/uploads/I%C3%9Fler-Kopiervorlagen.pdf

Humboldt von, W. (2011). *Gesammelte Werke* (Band 4). De Gruyter.

Joas, H. (1999). *Entstehung der Werte*. Suhrkamp.

Khamitov, N. (2023). *The war in Ukraine and the new humanism: David versus Goliath. Meta-anthropology of history of the 21st century*. KIBEA Publishing.

Klein, E. (2026, January 27). *The most important foreign policy speech in years*. The New York Times. https://www.nytimes.com/2026/01/27/opinion/ ezra-klein-podcast-henry-farrell.html

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Vintage Books.

Kubalskyi, O. (2022). The phenomenon of science in the challenges of transdisciplinarity: the search for paradigmatic responses to social turbulence. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, (21), 19–28. https://doi.org/10.31392/iscs.2022.21.019

Kubalskyi, O. (2023). Transformation of scientific rationality in the age of global communications. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, *13*(2), 112–118. https://doi.org/10.33543/j.130235.212215

Marx, K. (2006). *Ökonomische Manuskripte 1857/58*. De Gruyter.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. The Free Press.

Porci Catonis, M. (n.d.). *De agri cultura liber*. The University of Chicago.

Rosa, J. (2025). *The critical importance of diversity, equity, and inclusion (DEI) and the detrimental impact of anti-DEI policies*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/388819858_The_Critical_Importance_of_Diversity_Equity_and_Inclusion_DEI_and_the_Detrimental_Impact_of_Anti-DEI_Policies

Scheler, M. (1921). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neue Versuch der Grundlegungen eines ethischen Personalismus* (2. Aufl.). Max Niemeyer.

Spark, M. (1961). *The prime of Miss Jean Brodie*. Macmillan and Co.

The Economist. (2023, June 29). Used and abused by Russian rulers, Tolstoy has always resisted. *The Economist*. https://www.economist.com/culture/ 2023/06/29/used-and-abused-by-russian-rulers-tolstoy-has-always-resisted

Toland, J. (1970). *The rising sun: The decline and fall of the Japanese Empire, 1936-1945*. Random House.

World Values Survey. (n.d.-a). *Ronald F. Inglehart. In Memoriam*. https://www.worldvaluessurvey.org/ WVSContents.jsp

World Values Survey. (n.d.-b). *WVS wave 8*. https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp

World Values Survey. (n.d.-c). *WVS-8 questionnaire*. https://search.gesis.org/research_data/ZA7505?doi=10.4232/1.14320

Адорно, Т. (2020). Табу на покликання вчителя (М. Бойченко & В. Брижнік, Пер.). *Філософія освіти*, *26*(2), 168–187. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12

Бадью, А. (2016). *Етика: Нарис про розуміння зла* (В. Артюх & А. Рєпа, Пер.). Комубук.

Бойченко, М. (2010a). Соціально-філософське бачення системоутворюючого характеру світогляду. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, (3), 18–22.

Бойченко, М. (2010b). Теорія дії та теорія комунікації як граничне обґрунтування системного підходу у соціальному пізнанні. *Практична філософія*, (1), 11–16.

Бойченко, М. (2019). Народження комунікативної філософії з критики теорії суб'єкта. В *Гуманітарно-наукове знання: горизонти комунікативістики* (сс. 17–22). Чернівецький національний університет.

Бойченко, М. (2022). Український академічний внесок у розвиток європейської цивілізації: незаперечні здобутки і нереалізований потенціал. В *Проблеми цивілізаційної суб'єктності України: місія науки і освіти* (сс. 34–38). Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Бойченко, М. (2023a). Війна як випробування на людяність. В *Філософія і культура у антропологічних вимірах сучасності* [Матеріали конференції]. Український державний університет науки і технологій.

Бойченко, М. (2023b). Основні напрями протидії «русскому миру» в Україні: завдання деколонізації. *Філософія освіти*, *29*(2), 60–77. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-4

Бойченко, М. (2025a). Нормалізація культурної травми: межі вибіркової інклюзивності для освіти і суспільства у ситуації війни. *Культурологічний альманах*, (3), 122–129. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.3.15

Бойченко, М. (2025b). Філософія освіти у добу війни: протидія ворожим наративам. В Г. Д. Берегова (Ред.), *Філософсько-освітні студії* (Ч. 1, сс. 31–33). Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С.

Букет, Є. (2025). *У 2025-му кількість військових конфліктів у світі зросла на третину, порівняно з 2024 роком — аналітики*. АрміяINFORM. https://h1.nu/1BjGO

Вакулюк, І. (2026, 15 березня). Я здивований, що Зеленський не хоче укладати мирну угоду – Трамп. *Українська правда*. pravda.com.ua

Вебер, М. (2012). *Господарство і суспільство* (М. Кушнір, Пер.). Всесвіт.

Визначення терміну «культура». Культура та природа. (2026). http://www.pidru4niki.com/kulturologiya/terminu_kultura

Волковський, В. (2023). «Русскій мір» як сучасна російська громадянська релігія: політично-філософський вимір дослідження. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 1(2), 3–33. https://doi.org/10.35423/2078-8142.2023.2.1.1

Геґель, Ґ. В. Ф. (2000). *Основи філософії права, або Природне право і державознавство*. Юніверс.

Дембіцький, С., Бевзенко, Л., Чепурко, Г., та ін. (2025). *Українське суспільство в умовах війни. Рік 2025: Колективна монографія* (Є. Головаха & С. Дембіцький, Ред.). Інститут соціології НАН України.

Дьюї, Дж. (2003). *Демократія і освіта* (М. Олійник, І. Босак, & Г. Пехник, Пер.). Літопис.

Є шанс дожити до 150 років. Путін і Сі Цзіньпін обговорили довголіття, безсмертя та пересадку органів. (2025). BBC News Україна. https://www.bbc.com/ukrainian/articles/ckgy29eydjpo

Кант, І. (2022). *Критика сили судження*. Темпора.

Каппелер, А. (2005). *Росія як поліетнічна імперія: виникнення, історія, розпад* (Х. Назаркевич, Пер.). Видавництво Католицького Українського університету.

Качмар, О. В. (2016). Пасивна агресія: особливості та шляхи протидії. *Гілея: науковий вісник*, (114), 192–195.

Кравченко, В. (2011). *Україна, Імперія, Росія. Вибрані статті з модерної історії та історіографії*. Критика.

Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Педагогічна думка.

Кремень, В. Г. (2011). *Философія людиноцентризму в освітньому просторі* (2-ге вид.). Т-во «Знання» України.

Крилова, С. (2020). *Краса людини в життєвих практиках культури. Досвід соціальної та культурної метаантропології і андрогін-аналізу* (2-ге вид., перероб. і допов.). КНТ.

Кубальський, О. Н. (2023). Принципи рівності, різноманітності, відкритості та співробітництва як базисні компоненти демократизації науки. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*, (1), 47–52. https://doi.org/10.18372/2412-2157.37.17574

Култаєва, М. (2018). Філософія освіти і виховання Третього рейху: витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти*, *23*(2), 25–58. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87

Липовецький, С. (2022, 23 травня). *Рашизм як одне з облич фашизму. 14 ознак фашизму від Умберто Еко, які можна застосувати до сучасної Росії*. Тексти.org.ua

Методологічні проблеми визначення поняття культури. (2026). http://www.infopedia.su/1x2285.html

Міністерство закордонних справ України. (2019, 29 жовтня). *Українська громада в країнах світу*. https://mfa.gov.ua/dvostoronnye-spivrobitnictvo/ zakordonni-ukrayinci/ukrayinska-gromada-v-krayinah-svitu

Мірчук, П. (1973). *Коліївщина. Гайдамацьке повстання 1768 р.* НТШ.

Монжен, О. (2011). *Виклики скептицизму. Зміни інтелектуального пейзажу Франції* (А. Рєпа, Пер.). Дух і Літера.

Наука та наукові знання. (2026). http://www.stemua.science

Основні поняття культурології, культура і цивілізація. (2026). http://www.studme.com.ua/106508244800/kulturologiya/osnovnye

Панюшкін, В., & Зигар, М. (2008). *Газпром: нова зброя Росії*. Факт.

Пирожков, С. І., & Хамітов, Н. В. (2020). *Цивілізаційна суб'єктність України: від потенцій до нового світогляду і буття людини*. Наукова думка.

Разумков центр. (2025а, листопад). *Підтримка громадянами України демократичних цінностей, оцінка рівня демократії в країні. Бачення майбутнього України, зовнішньополітичні орієнтації громадян*. https://surl.li/ehkytg

Разумков центр. (2025б, листопад). *Рівень релігійності, конфесійний і церковний розподіл та міжцерковні відносини в українському суспільстві*. https://lnk.ua/tQH5QHOq7

Рафальський, О. О., Калакура, Я. С., Калакура, О. Я., & Юрій, М. Ф. (2022). *Цивілізаційна ідентичність українства: історія і сучасність* (Монографія). ІПіЕнД ім. І. Ф. Кураса НАН України.

Рижко, В. А. (2016). *Неоконцептологія*. Логос.

Руссо, Ж.-Ж. (2001). *Про суспільну угоду, або Принципи політичного права*. Port-Royal.

Світла, В. (2025). *Харизма людини і спільноти: від теорії до практики. Метаантропологія харизми*. Варгус.

Смолій, В. (Ред.). (2006). *Історія українського козацтва. Нариси* (Тт. 1–2). Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».

Снайдер, Т. (2022, 20 травня). П’ять ознак того, що Росія – фашистська держава. *Forbes Україна*. https://forbes.ua/inside/pyat-priznakov-togo- chto-rossiya-fashistskoe-gosudarstvo-mnenie-timoti-snaydera-dlya-the-new-york-times-20052022-6137

Снайдер, Т., & Круґ, Н. (2025). *Про тиранію. Двадцять уроків двадцятого століття* (Графічна версія). Човен.

Тойнбі, А. (1995). *Дослідження історії. Скорочена версія томів I-VI Д. Ч. Сомервелла* (В. Шовкун, Пер.). Основи.

Франкл, В. (2016). *Людина у пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі* (О. Замойської, Пер.). Клуб Сімейного Дозвілля.

Фурман, А. А. (2010). Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. *Психологія і суспільство*, (1), 94–99.

Хамітов, Н. (2023а). Академічна доброчесність як виклик, вимога і воля: контексти філософської антропології, етики й філософії освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, *29*(2), 27–47. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-2

Хамітов, Н. (Ред.). (2025). *Філософія науки і культури: словник* (2-ге вид., випр. і допов.). ВАДЕКС.

Хамітов, Н. В. (2022). Академічна філософія як наука і мистецтво. *Вісник НАН України*, (4), 45–53. https://doi.org/10.15407/visn2022.04.059

Хамітов, Н. В. (2023б). *Філософська антропологія: актуальні проблеми. Від теоретичного до практичного повороту* (5-те вид., випр. і допов.). КНТ.

Ціцерон, М. Т. (2023). *Тускуланські бесіди. Про обов’язки*. Апріорі.

Шкільна освіта. Що цікавого у європейців? (2026). http://www.turgenevskayamiss.blogspot.com

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛІЗАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ, СОЦІАЛЬНИХ, ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ В ЧАС НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

CHAPTER II. ACTUALIZATION OF PHILOSOPHICAL, SOCIAL, EDUCATIONAL PROBLEMS IN TIMES OF UNCERTAINTY

2. 1. АКТУАЛЬНІСТЬ «РОЗУМНОГО АЛЬТРУЇЗМУ» У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ, НАУЦІ, КУЛЬТУРІ

Світлана Крилова (Київ, Україна)

2. 1. THE RELEVANCE OF "INTELLIGENT ALTRUISM" IN MODERN EDUCATION, SCIENCE, AND CULTURE

Svitlana Krylova (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-5528-7438

У ситуації війни людина відчуває невизначеність, невпевненість, відсутність захисту. З іншого боку, гранична ситуація, що майже стає буттям, загострює відчуття цінностей життя, дружби, щирості, довіри, спілкування. Це дає поштовх для розвитку освіти, науки, культури.

Якою є життєва позиція особистості, що здатна розвинути та поновити освіту, науку, культуру? На мою думку, це альтруїзм, але не просто альтруїзм, а розумний альтруїзм. Це стає особливо актуальним для збереження і розвитку демократії в кризових умовах.

Важливими питаннями є те, що таке альтруїзм і якими є передумови розвитку розумного альтруїзму? Якими мають бути практики, що актуалізують розумний альтруїзм? Можна припустити, що саме освіта, наука і культура можуть бути такими практиками. Проте ці практики повинні бути до того ж не просто формальними практиками, а змістовними, глибокими, креативними – розумними.

Проблемою ефективного альтруїзму у контексті теорії сталого розвитку займається сучасна дослідниця Ю. Гуменюк; К. Литвинюк аналізує альтруїзм як

антрополого-біологічну детермінанту договірного регулювання відносин; Р. Малиношевський розглядає соціально-педагогічні орієнтири виховання альтруїзму; Т. Пантюк та Ю. Пантюк усвідомлюють сутність альтруїзму і методи його виховання у дітей і молоді; А. Рідкодубська досліджує альтруїзм як педагогічну категорію; Н. Фоміна поєднує альтруїзм і волонтерство та визначає аспекти взаємозв'язку у соціальній поведінці; Ю. Шабанова аналізує альтруїзм як світоглядну основу концепції основного доходу.

Конструктивними є підходи стосовно можливостей освіти та науки для актуалізації плідного альтруїзму зустрічаємо у роботах В. Андрущенка. Методологія метаантропології, яку розробляє Н. Хамітов, дозволяє усвідомити метаморфози альтруїзму в буденному, граничному й метаграничному екзистенціальних вимірах буття людини.

Маємо усвідомити розуміння альтруїзму як такого, що протистоїть самопожертві. В актуалізації розумного альтруїзму допомагають практики розумної освіти, науки і культури.

Альтруїзм можна визначити як протилежність егоїзму, це безкорисливе прагнення допомогти іншим людям. Однак альтруїзм може ставати предметом маніпуляцій і способом руйнації себе, близьких, рідних, друзів, колег. Так зазвичай відбувається в авторитарних і тоталітарних суспільствах, де культивується безумовний, безмежний альтруїзм.

Дійсно, «слід розуміти, що безмежний альтруїзм, до якого закликають авторитарні і тоталітарні лідери та їх ідеологи, може обертатися на фанатизм, в якому знищується свобода особистості. Більше того, альтруїзм як фанатизм може бути небезпечним не лише для самої людини, а й для інших, кого альтруїст-фанатик робить об'єктом поклоніння або ненависті. Особливо небезпечний фанатичний альтруїзм для тих, кого авторитарні чи тоталітарні режими визначили як «ворогів народу». Фанатичний альтруїзм, що спотворює свободу людини, можливий навіть за умов демократії, виявляючись сьогодні у різноманітних практиках «культури скасування» (Крилова, 2025, с. 162).

Безумовний або жертовний альтруїзм означає постійну готовність до самопожертви. Самопожертва – це бажання віддати своє життя і своє щастя заради інших. Порівнюючи розумний альтруїзм і безумовний (жертовний) альтруїзм, можна зробити висновок, що вони певною мірою співпадають. Але якщо в розумному альтруїзмі самопожертва є можливою в граничній ситуації, то в жертовному альтруїзмі вона є майже обов'язковою.

В авторитарних чи тоталітарних суспільствах альтруїзм практично співпадає з самопожертвою. Основою ідеології й моралі таких суспільств є жертва собою, своєю особистістю, а іноді й життям заради суспільства.

Можна констатувати, що розумний альтруїзм, який культивують в демократичних суспільствах, передбачає турботу про себе, яка не припускає однозначність самопожертви. Людина допомагає іншим, але водночас в неї залишається можливість саморозвитку і побудови свого проєкту життя.

У цьому контексті проаналізуємо всесвітньо відомий твір філософського кіномистецтва – фільм 1946 року «Таке дивовижне життя» режисера Френка Капри. Фільм розповідає про чоловіка, Джорджа Бейлі, який живе в сільському маленькому містечку, де він допомагає і підтримує мешканців. Його поважають і люблять за доброту й бажання прийти на допомогу, він є для багатьох авторитетом.

Одного разу представник банку, яким опікується Джордж, втрачає велику суму грошей, і Джордж, як відповідальний за фінанси, переживає екзистенціальну кризу. Шукаючи вихід з цієї ситуації, він навіть звертається до свого конкурента з проханням допомогти, але той лише маніпулює чоловіком і закликає до протиправних вчинків. Джордж розуміє, що ані дружина, ані спільнота в цій ситуації не зможуть йому допомогти, – на кону його репутація і репутація його сім'ї.

У відчаї, напередодні Різдва, Джордж хоче скоїти самогубство, стрибнувши з мосту. Там він зустрічається з янголом-охоронцем і просить, щоб той зробив так, наче він, Джеффрі, взагалі не народився на світ. За допомогою янгола Джордж потрапляє у своє містечко, але не у своєму просторі і часі.

Чоловік бачить, що без нього місто зовсім інше. Його теперішня дружина у тому просторі залишилася самотньою і нещасливою, подруга стала жінкою легкої поведінки, а близькі друзі не реалізувалися і стали невдахами. Уся спільнота в містечку агресивна, там немає єдності і порозуміння. Джордж зі здивуванням дивиться на це, дуже переживає, намагається щось пояснити людям, але даремно. Він знову й знову доводить свою думку оточуючим, але вони його не чують. У підсумку він просить янгола-охоронця повернути його в той світ, де він прожив все своє життя, в той світ, де є його кохана дружина і діти, спільнота людей, що його поважають, де друзі, де все його життя.

Раптом у Джорджа все змінюється – він опиняється в своєму рідному містечку, де в його відсутність кохана дружина звернулася за допомогою до людей, які знають і поважають її чоловіка. Вони зібрали необхідні гроші і врятували Джорджа від покарання (Крилова, 2025б).

Вважаю, що неочікувана подія вчить Джорджа розумному альтруїзму, який «передбачає турботу про себе, яка не припускає однозначність самопожертви. Людина допомагає Іншим, але при цьому в неї залишається можливість свого саморозвитку і побудови свого проєкту життя» (Крилова, 2022, с. 9).

Розумний альтруїзм допустимий за умови любові до себе, коли людина розвиває свій духовний і душевний потенціал. «Любов до себе – це перший щабель у великій та довгій сходинці любові … любові до Всесвіту, людства, Бога. Любов до себе дає можливість кожній людині пережити, що окрім тілесності вона має ще духовне та душевне начала, що у їх поєднанні і складають особистість» (Крилова, 2020, с. 60). Людина, яка любить себе, починає створювати щось для інших, але любов до себе і творчість набувають конструктивності лише завдяки самопізнанню й самотворенню. «Лише через самотворення стає можливим творення відносин між людьми, творення Любові. Та справедливою буде і протилежна думка: самотворення стає можливим тільки завдяки любові до себе, що творчо відкривається світові. Дійсна любов до себе – це велика праця, це зростання та накопичення знань і почуттів, це самозміна, яка дає можливість не тільки брати, але й віддавати» (Крилова, 2020, с. 61).

Доречними є думки Мейстера Екхарта, який пише, що любов до себе, породжує любов до Іншого як себе. З іншого боку, він зазначає: поки ти любиш іншого менше, ніж себе, тобі не вдасться любити себе як треба; якщо ж ти любиш всіх однаково, то ти любиш їх як Єдиного, яким є і Бог, і людина. Для Мейстера Екхарта великий і праведний той, хто люблячи себе, любить також й усіх інших.

Отже, справжня любов до себе можлива лише тоді, коли ти любиш Іншого; і, навпаки, справжня любов до Іншого породжується любов'ю до себе, що передбачає і самотворення, і творення відносин з Іншим, і творення вчинків і артефактів для своєї культури і всіх культур. «Конструктивна любов до себе – це любов до ідеального себе. Коли людина починає любити в собі свої ідеальні, бажані риси, а не тільки милуватися та хвалитися теперішнім станом, тільки тоді любов до себе наповнюється вищим етичним сенсом. Конструктивна любов до себе актуалізує не тільки саму людину, вона актуалізує людей, які знаходяться поруч. Людина, наповнена конструктивною любов'ю до себе, не має бажання володарювати над людьми – плідність її світовідношення у тому, що свій саморозвиток вона прагне передати іншим у вільній комунікації» (Крилова, 2020, с. 61–62).

Цінування себе як турбота і любов до себе є основою розумного альтруїзму, який передбачає розвиток і відкритість до Іншого.

На відміну від розумного альтруїзму альтруїзм, що вимагає безумовної самопожертви, зводиться до неї, демонструє відсутність справжньої любові і турботи не лише про себе, а й стосовно Іншого. Це призводить чи то до фізичної жертви собою, чи до особистісної деградації – як того, хто постійно жертвує собою чи того, в ім'я кого жертвують. Саме в тоталітарних і авторитарних суспільствах людину програмують на безумовну самопожертву заради Батьківщини, а не актуалізують до гідної самореалізації заради себе і Батьківщини. Тих, хто не бажає жертвувати собою, репресують в тоталітарному суспільстві, маргіналізують – в авторитарному.

Альтруїзм як світоглядна настанова, що породжує бажання допомагати іншим, завжди має бути розумним, тобто усвідомленим щодо Іншого, а також із турботою і любов'ю до себе.

Звертаючись до методології метаантропології, яку запропонував Н. Хамітов (Хамітов, 2023) та соціальної метаантропології, яку я розвиваю в своїх роботах (Крилова, 2023; Крилова, 2025а; Крилова, 2022), нагадаю, що у буденному бутті людина живе волею до самозбереження і продовження роду, в граничному бутті вона підкоряється волі до влади, а також волі до пізнання і до творчості, а в метаграничному – волі до співтворчості, любові і свободи (Хамітов, 2023, с. 33–36).

Альтруїзм людини буденного буття в авторитарних і тоталітарних суспільствах завжди буде самопожертвою, що навіяна вихованням, освітою, середовищем. В демократичних суспільствах цей альтруїзм втрачає свою безумовність, він здатний набувати розумних форм співпраці як в сім'ї, так і в колективі; зворотнім боком демократії може бути відмова людини буденності від альтруїзму заради егоїстичного споживання і зовнішньої толерантності, ця відмова може бути тим більшою, чим більшою буде соціальна стабільність.

Людина граничного буття за умов авторитаризму й тоталітаризму може виявляти альтруїзм у вигляді самопожертви, але свідомо й вільно заради влади і слави або імітувати альтруїзм заради тих самих влади і слави.

Людина метаграничного буття в авторитарних і тоталітарних режимах буде виявляти альтруїзм через практики гуманізації суспільства. Це і робить її альтруїзм розумним, позбавляючи прагнення до самопожертви.

У просторі демократії людина метаграничного буття також буде виявляти розумний альтруїзм, але це буде не просто альтруїзм гуманізації негуманних режимів – цей розумний альтруїзм буде альтруїзмом посилення гуманістичних тенденцій, посилення духу співтворчості й любові, набуття розумної конкуренції між особистостями.

Мотивом людини метаграничного буття за будь-яких суспільних і політичних умов буде любов до себе і до Іншого, яка посилює власну творчу свободу і творчу свободу Іншого. Людина метаграничного буття має філософський світогляд – критичний, самостійний, творчий, системний і цілісний (Хамітов, 2023, с. 44–45). Тому «альтруїзм людини з філософським світоглядом виходить за межі фанатичного альтруїзму людини буденності і егоїзму у масці альтруїзму людини граничного буття. Такий альтруїзм поєднує щиру відкритість до Іншого, бажання допомагати йому з піклуванням про свій особистісний розвиток» (Хамітов, 2024, с. 57–58).

Залишається важливе питання: які суспільні практики можуть розвинути в людині прагнення до розумного альтруїзму? Вважаю, що розумний альтруїзм передусім здатні сформувати розумні освіта, наука і культура. Український філософ В. Андрущенко у книзі «Просвітницька Одиссея розуму» так характеризує таку освіту: «…освіта, яка готує нові покоління до самостійного життя, має сама бути «розумною». Вона має передати поколінням, що підростають, знання, соціокультурний досвід, накопичений століттями…» (Андрущенко, 2025, с. 20–21).

Отже, розумна освіта в Україні передбачає й модернізацію освітнього процесу, її креативне оновлення. Однак потрібно не забувати і про збереження традицій в освіті, які є основою, що базується на традиціях українського народу, архетипах його культури. Не можна не погодитися зі словами В. Андрущенка, який вважає, що «українська освіта завжди була потужною, спроможною, високоефективною системою. У всі часи і при будь-якій владі українці шанували знання, намагались освоїти й передати їх дітям» (Андрущенко, 2025, с. 378).

Дійсно, українці завжди тягнулися до знань, постать вченого завжди викликала повагу і довіру. Розумність науки і актуалізація нею розумного альтруїзму проявляється у тому, що «високий ступінь довіри в суспільстві до професії вченого можна пояснити високою оцінкою значення “індексу” довіри в межах самої наукової спільноти. В особистому спілкуванні людей науки роль довіри значно підсилена існуванням наступності й наукової традиції, яка ґрунтується на дотриманні обов’язкового для науковця комплексу професійних норм і цінностей» (Шашкова & Крилова, 2023, с. 87).

Розумний альтруїзм вченого передбачає серйозну відповідальність перед людством за те, що він створив. А відповідальність означає глибину і силу

особистості, яка завдяки своєму розвитку, мудрості і розуму, здатна створити такі артефакти, що принесуть людству гармонію, а не те, що його зруйнує.

Розвиток розумної культури як важливої практики, сприяє актуалізації розумного альтруїзму. Можна говорити про розважальне мистецтво, мистецтво – самовираження і філософське мистецтво. Саме філософське мистецтво породжує розумний альтруїзм. Митець створює артефакти культури, що спрямовані на біофілію, любов до світу і людей, любов до своєї країни. Він свій біль перетворює у красу в музиці, кінострічці, романі, вірші. Людство сприйматиме ці артефакти культури і переживатиме катарсис, духовне очищення.

Розумна освіта, розумна наука і розумна культура актуалізують розумний альтруїзм, який з необхідністю веде до розвитку країни і до її процвітання.

Для осмислення розумного альтруїзму, плідного і для особистості, і для суспільства, продуктивними є методологічна стратегія метаантропології Н. Хамітова, а також підхід соціальної метаантропології, який розвиває автор цієї статті. У цих методологічних координатах можна усвідомити, що розумний альтруїзм переходить з потенції в реальність в екзистенціальному просторі особистості метаграничного буття, яка реалізується за умов демократії.

В усвідомленні ролі освіти у становленні того феномену, який був концептуалізований у статті як «розумний альтруїзм», плідним виявився підхід В. Андрущенка. В контексті цього підходу можна зробити висновок, що українська освітня система має всі потенції, аби долати і формалізм, що веде до некомпетентності й буденного світогляду, й егоїстичний прагматизм, що здатний руйнувати гуманізм і породжувати людину, яка готова заради свого успіху маніпулювати іншими, і безмежний, фанатичний альтруїзм, що провокує авторитарні тенденції та водночас посилюється ними.

Саме освіта, наука і культура, які можна назвати по-справжньому розумними, здатні актуалізувати розумний альтруїзм, що спрямовує людину до саморозвитку і самотворення, усвідомленого і гідного життя, відкритості і щирої допомоги Іншому.

2. 2. МИСЛЕННЯ І УТОПІЯ: ГОРИЗОНТИ МОЖЛИВОГО У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Микола Ліпін (Київ, Україна)

2. 2. THINKING AND UTOPIA: HORIZONS OF THE POSSIBLE IN MODERN EDUCATION

Mykola Lipin (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0003-0940-088X

Вступ. Проблематика критичного мислення, обдарованості та креативності зазвичай постає у контексті спроб відповісти на актуальні виклики сучасності. Уже сама інтонація та спосіб постановки цих питань засвідчують їхню обумовленість запитами оточуючого соціального середовища, вимогами актуальних потреб того місця і часу, у яких людині випадає жити і діяти. У цій орієнтації на «тут» і «тепер» нерідко вбачають перевагу практично орієнтованого мислення, яке нібито протистоїть надлишковим і відірваним від життєвих потреб міркуванням про «вічне». Проте саме протиставлення нагального і вічного, одиничного і всезагального виявляється теоретично хибним і методологічно непродуктивним. Воно спирається на спрощене уявлення про мислення, тоді як останнє за своєю природою просякнуте взаємною співпричетністю одиничного і всезагального. Теоретичну неспроможність такого протиставлення переконливо демонструє гегелівська концепція співвіднесеності одиничного і всезагального. Як зазначав Г. Гегель, «особливість є співвіднесенням одиничності й всезагальності одна з одною. Вона являє собою всезагальне, зведене до певного визначення, або, навпаки, одиничне, піднесене до своєї всезагальності» (Hehel, 1968, p. 132).

Темпоральна структура мислення у вимірі всезагального. Метафізичне протиставлення вічності й часу, у межах якого перше проголошується місцем істини на противагу мінливості другого, не може бути подолане простим перевертанням цієї зазначеної опозиції, тобто заміною вічності актуальним часом. Людина справді існує у часовому вимірі, однак це не означає її повної підпорядкованості плину часу. Навпаки, мислення й творчість варто розглядати як способи оволодіння часом. У такому контексті людський розум постає як своєрідне згортання безкінечності на боці одиничного індивіда, як здатність зводити потік багатоманітності до єдиного смислового виміру. Саме завдяки

розуму людина виявляється причетною як до одиничних речей, так і до універсальних ідей. Вона постає тією точкою, у якій поєднуються плинність часу і ширший за будь-яку конкретну ситуацію горизонт всезагального.

Людське існування розгортається на межі двох вимірів, які водночас взаємно передбачають одне одного і не можуть бути зведені один до одного. З одного боку, людина занурена у світ подій, що безперервно змінюються, у конкретність ситуацій, де кожен момент є неповторним і минущим. З іншого, вона здатна співвідносити цю мінливість із тим, що не підлягає часовому зникненню і не розчиняється у плинності явищ. Уже антична філософія намагалася осмислити цю подвійність людського становища. Платон формулює її як фундаментальне розрізнення двох способів буття: того, «що є вічне, буття, що не має виникнення і того, що є завжди таким, що виникає, але ніколи не суще» (Plato, 1929). Йдеться не просто про протиставлення двох сфер реальності, а про опис структури самого космосу, у якому незмінність першопочатків співіснує з мінливістю явищ. Людина виявляється залученою до цієї подвійної структури буття не випадково: її душа займає проміжне положення між обома вимірами. Саме тому людське існування не може бути пояснене ні виключно мовою плинності часу, ні мовою незмінної тотожності. У людському досвіді те, що постійно змінюється, незмінно співвідноситься з тим, що зберігає свою смислову сталість.

Саме ця внутрішня напруга між мінливим і незмінним відкриває можливість розуму, що оприявнюється не як інструмент відстороненого споглядання, а як здатність утримувати зв’язок між часовою плинністю явищ і універсальним горизонтом смислу. Його діяльність полягає у тому, щоб у множинності явищ виявляти певну смислову єдність, не зводячи її при цьому до абстрактної схеми, що є характерною вадою розсудкового інтелекту. У платонівській традиції ця здатність пов’язується з особливою природою душі, яка, маючи змішаний характер, поєднує у собі різні начала буття. Саме тому вона здатна співвідносити мінливість речей із тим, що перевищує їхню одиничність. Коли душа торкається речей, вона, як зазначає Платон, може «виражати в слові, для чого дана річ тотожна і для чого вона інша» (Plato, 1929). У цій діяльності мислення різноманіття досвіду не просто фіксується, а набуває смислової впорядкованості, оскільки кожна річ співвідноситься з тим, що виходить за межі її емпіричного існування. Розум відкриває можливість згорнути нескінченність відмінностей у межах конечного людського міркування, не заперечуючи при цьому конкретності досвіду. Саме тому людина водночас збігається із собою і

виходить за власні межі: вона залишається пов’язаною зі своїм часом і місцем, але здатна завдяки мисленню перебувати поза ними. У цьому парадоксі виявляється суперечлива природа людини, як істоти, що належить сфері мінливих явищ, але водночас має доступ до виміру, який не підпорядковується часовому плину. Саме тому, як наголошувала антична думка, «розум окремо від душі перебувати ніде не може» (Plato, 1929), адже лише в душі стає можливим поєднання того, що у самому устрої буття розходиться між вічним і часовим.

Однак людська душа не лише поєднує різні виміри буття, вона також надає особливого характеру часовості людського існування. У людському досвіді час не зводиться до простої послідовності моментів. Минуле, теперішнє і майбутнє тут не існують як ізольовані відрізки, що змінюють одне одного, а співвідносяться у межах єдиного горизонту людського життя. Саме тому час людського існування відрізняється від хронологічного часу: він виходить за межі наявного «тепер» і відкриває можливість співприсутності різних вимірів часу. Цю особливість людської часовості радикально осмислює М. Гайдеггер, який наголошує, що «часовість за своєю суттю є екстатичною. Часовість первісно розгортається з майбутнього. Первинний час є конечним» (Heidegger, 1967, p. 331). Отже, людське існування не вичерпується теперішнім. Екзистенція людини є екстатичною, тобто такою, що виходить за межі наявного і відкривається можливості (Heidegger, 1967, p. 15). Завдяки цьому час розгортається не як механічний плин моментів, а як спосіб буття людини, у якому минуле і майбутнє співвідносяться через теперішнє.

Тому час людського існування не можна зводити до простої послідовності моментів: він проявляється як такий вимір присутності, у якому відкривається смисл буття. Цей смисл виявляється не у протиставленні часовості та незмінної вічності, а у конечності людського існування. Саме скінченність людського існування робить можливим осмислення буття. Окрема людина не має доступу до незмінної вічності, однак і сам час не зводиться до лінійної послідовності моментів. Часовість постає як структура буття, у якій майбутнє, минуле і теперішнє взаємно передбачають одне одного. Тому, як підкреслює Гайдеггер, людське буття «можливе лише як майбутнє» (Heidegger, 1967, p. 325). Минуле не існує як завершена і замкнена даність; воно набуває свого значення лише у горизонті майбутнього. Екзистенція як екстатичний спосіб присутності не просто виходить за межі теперішнього, а повертається до себе через власну можливість бути. Отже, людину визначає не завершене минуле, а спосіб її

відкритості майбутньому, тобто здатність повернутися до себе у тому, що настає, зберігаючи зв'язок із тим, чим вона вже була.

Разом із тим майбутнє не виникає автоматично з плином хронологічного часу і не є простим продовженням теперішнього. Воно відкривається лише там, де людська присутність здатна утримувати себе у горизонті власної можливості. У цьому сенсі випереджувальне спрямування до себе не означає звільнення від минулого, а передбачає повернення до нього в процесі самоперетворення. Ось чому, як зазначає М. Гайдеггер, «присутність може автентично мати своє минуле лише настільки, наскільки вона є майбутньою. У певному сенсі бувше виростає з майбутнього» (Heidegger, 1967, p. 326). Отже, людська часовість розкривається як динамічна єдність трьох вимірів часу, у якій майбутнє відкриває можливість нового, минуле зберігає смислову спадковість, а теперішнє постає місцем їхнього зустрічного співвіднесення.

Складність діяльності мислення полягає в тому, що, не належачи цілковито жодному часові, воно постійно наражається на спроби звести його до обслуговування запитів нагального моменту. Проблема полягає не стільки у використанні мислення для розв'язання практичних завдань, скільки у прагненні звести його до цієї функції, позбавивши притаманної йому надлишковості та екстатичності. Натомість власна природа мислення виявляється у здатності породжувати ефект трансцендування – виходу за межі «тут» і «тепер». Воно розгортається у проміжку який між ними утворюється. У тому розриві де минуле і майбутнє водночас сходяться і розходяться, утворюючи напружений горизонт теперішнього. В середині цьому проміжку людина не просто перебуває як у черговій точці часової послідовності, а здатна співвіднести те, що вже відбулося, із тим, що лише може відбутися. Саме в цьому розриві і постає діяльність мислення. Як зауважує Г. Арендт, такий розрив може слугувати «моделлю і метафорою божественної вічності», але водночас його можна описати як «маленьку непримітну стежку позачасовості («*non-time*»), прокладену діяльністю мислення у межах часу-простору, даного народженій і смертній людині» (Arendt, 1981, p. 210].У такому позачасовому проміжку і розгортається діяльність мислення, яка дозволяє утримати у присутності те, що інакше було б поглинуте невпинним плином часу. Так зберігається не лише пам'ять про минуле, а й смислова єдність людського досвіду. Те, що у повсякденному житті видається лише низкою буденних справ, набуває цілісності саме у вимірі мислення. У цьому сенсі позачасовість не означає втечі від часу, навпаки, вона відкриває можливість осягнути його цілісність.

Таким чином, сутність часу виявляється пов'язаною з цим невеликим розривом позачасовості. Значущість теперішнього, що пульсує відкривається лише в моменти, коли людина здатна піднятися над його безпосередністю. Йдеться не про звичайну теперішність як один із моментів часової послідовності, а про особливий вимір досвіду, у якому різні часові напрями сходяться в акті розуміння. Простір мислення виникає не всередині потоку подій, справ і слів, а між ними. Він відкривається там, де людська свідомість виходить за межі даного і прагне охопити ціле власного досвіду. Тому здатність мислити і дозволяє людині перебувати в осередді власного життя, не розчиняючись у мінливості моменту.

Утопія мислення і критика «авторитаризму наявного». Утопічність мислення полягає у тому, що воно не збігається з жодним конкретним місцем і не підпорядковується жодному визначеному часу. Хоча ця діяльність завжди здійснюється у певній історичній ситуації, її зміст не може бути зведений ні до географічного положення людини, ні до соціально-економічних умов її життя. Завдяки цьому відкривається єдиним горизонт осмисленності людської життєдіяльності. Така позачасовість поєднується з позапросторовістю: мислення не має власної локалізації у світі, хоча завжди здійснюється людиною, зануреною у певний культурний і історичний контекст. Завдяки свободі від місця і часу думка здатна долати межі епох і цивілізацій, вступаючи у діалог із різними інтелектуальними традиціями. У-топічність у цьому сенсі означає не відрив від реальності, а здатність співвідносити дане з можливим і тим самим відкривати нові горизонти людського досвіду.

Редукція буття до емпіричного факту неминуче означає усунення з нього людини як смислотворчої істоти. У такій картині світу людина більше не знаходить себе у реальності, оскільки сама реальність постає як система об'єктів, що існують незалежно від її досвіду і смислів. Об'єктивований світ протистоїть людині як щось зовнішнє і чуже. Але водночас саме у цьому світі людина змушена існувати і діяти. В результаті відношення до реальності набуває форми панування: людина намагається утвердити себе у світі, підкорюючи його і підпорядковуючи власним цілям. Але там, де світ більше не відкривається як простір смислу, він перетворюється на об'єкт управління і контролю. Підміна живої реальності абстрактними схемами супроводжується встановленням панування як основного способу взаємодії людини зі світом, з собою та іншими людьми.

Зазначена логіка ставлення до світу не може не позначатися на людських стосунках. Коли реальність розуміють як сукупність об'єктів, що підлягають

використанню, аналогічна логіка починає визначати і стосунки між людьми. Оволодіння світом речей супроводжується поступовим уподібненням людини цій уречевленій реальності. Людина непомітно для себе дедалі більше пристосовується до того «об'єктивного» середовища, яке сама ж і створила. Отже, уречевлення природи призводить до уречевлення людських стосунків. Панування над речами стає водночас пануванням речей над людиною, адже чим сильніше вона прагне контролювати світ, тим більше сама підпорядковується логіці функціонування його знеособлених механізмів. У такій ситуації мислення поступово втрачає здатність виходити за межі наявного і дедалі більше функціонує як інструмент пристосування до наявного порядку.

Пристосування до емпіричного кола існування супроводжується ще одним процесом – *натуралізацією* соціальних процесів. Зрештою історично сформований порядок починає сприйматися як природний і незмінний стан речей, а людський спосіб буття постає як щось задане і незмінне, ніби позбавлене історичної динаміки. У результаті завершується цикл, у якому суб'єкт і об'єкт остаточно протиставлено одне одному. Те, що спочатку виглядало як піднесення людського інтелекту над світом, фактично завершується його редукцією до абстракції, позбавленої здатності якісно перетворювати дійсність і саму людину у ній.

У такій ситуації особливо гостро постає питання про можливість мислення, яке не зводилося б виключно до простого відображення емпіричної даності. Якщо реальність редукується до фактичного існування, то саме мислення виявляється тим виміром, у якому людина може знову відкрити смисловий горизонт світу. У роботі мислення з'являється можливість виходу за межі наявного – не у формі втечі від реальності, а у формі відкриття її іншого виміру. Мислення тим самим підтверджує свій статус діяльності, що не прив'язана остаточно ні до певного місця, ні до конкретного часу. Воно відкриває простір, у якому людина може співвіднести емпірично дане з можливим і тим самим знову і знову відновлювати втрачений зв'язок між реальністю та її смислом. У цьому сенсі мислення виявляється не лише формою пізнання світу, але й способом у оприявлених можливостях повертати людину до самої себе.

Отже, прийняття оточуючого середовища як єдино можливої, тобто «природної», реальності неминуче означає поширення адаптивного способу людського існування. Але те, що видається «природним», насправді є історично сформованим соціальним порядком, який прагне представити власну випадковість як необхідність. За таких умов будь-яка ідея, що відкриває можливість іншого

способу організації суспільного життя, оголошується ілюзорною утопією. Утопія тим самим набуває негативної конотації, оскільки її функція полягає саме у відстороненні від наявного порядку та у відкритті горизонту можливого. Здатність утопії виходити за межі даного робить її неприйнятною для існуючої соціальної системи, що прагне утвердити себе як єдино можливу.

Негативне ставлення до утопії значно посилюється у контексті інтелектуальної традиції, що відмовляється від універсальних підстав мислення та заперечує можливість всезагальних смислових орієнтирів. Ідеться про той тип мислення, який принципово недовіряє будь-яким універсальним проєктам і тому схильний розглядати їх як форму прихованого домінування. Утім утопія за своєю суттю не може бути частковою або локальною: вона апелює до універсального горизонту людського досвіду, завдяки якому стає можливим критичне дистанціювання від існуючого порядку. Без такого універсального виміру сама можливість альтернативи зникає, а наявний стан речей починає сприйматися як остаточний.

Необхідно зазначити, що там, де руйнуються універсальні засади мислення, зникає можливість критичної дистанції щодо наявного режиму існування. Заперечення універсального не звільняє людину від домінування, а, навпаки, ще глибше підпорядковує її усталеним формам соціального життя. Оголошення будь-якого всезагального горизонту смислу ілюзією призводить до того, що емпіричне реальність починає сприйматися як остаточна і незаперечна. За таких умов існуючий порядок набуває статусу єдино можливого, а сама думка про інший спосіб організації суспільного буття втрачає переконливість. У такий спосіб утверджується своєрідний «авторитаризм наявного», під тиском якого мислення поступово редукується до функції пристосування до домінуючих принципів існування.

Тривалий час одним із найдієвіших способів критики наявної соціальної системи була утопія. Її сила полягала не стільки у здатності передбачувати майбутнє суспільства, скільки у здатності відкривати універсальний горизонт, у межах якого існуюча реальність втрачала претензію бути втіленням «кінця історії». Утопічне мислення створювало дистанцію між тим, що є, і тим, що може бути, завдяки чому дійсність переставала виглядати замкненою системою наявних фактів. Коли ж ця утопічна енергія вичерпується, людина опиняється у просторі безальтернативного теперішнього, де можливість іншого існування підмінюється нескінченним прискоренням різноманітних змін, що не

передбачають можливості якісного розвитку соціально-економічної системи, що домінує. Радикальна критика великих проєктів доби Модерну, що спочатку претендувала на звільнення мислення, зрештою перетворилася на мовчазне прийняття теперішнього як єдино можливого горизонту очікувань.

У таких умовах сучасність починає втрачати власний історичний вимір: коли теперішнє більше не співвідноситься ані з глибиною минулого, ані з відкритістю майбутнього, воно перетворюється на самодостатню площину, на якій людське існування дедалі більше визначається вимогою відповідати вже встановленим формам дії і міркування. Індивід у цьому випадку постає не як носій відкритих можливостей, а як функція певної соціальної системи. Замість того щоб відкривати нові можливості буття, вона включається у процес підтримання вже наявного порядку.

Освіта між утопією, антиутопією та гетеротопією. Зазначена трансформація особливо виразно позначається на сфері освіти. Коли освітня діяльність втрачає зв'язок із ширшим історичним горизонтом культури, вона перестає бути простором формування людини як істоти, здатної творити осмислений світ. Вона починає функціонувати як механізм підготовки суб'єкта, здатного ефективно діяти у межах наявної соціальної реальності. У такій ситуації освітній процес уже не відкриває людині можливість виходу за межі даного, а лише відтворює існуючий порядок, підпорядковуючи формування особистості вимогам поточної соціальної організації.

Неважко помітити, що сучасна антиутопічна настанова дедалі більше зближує реальну систему освіти з моделями педагогічної практики, описаними у класичних літературних антиутопіях. Достатньо пригадати твори О. Гакслі, М. Замятіна чи Дж. Орвела, у яких освітні та виховні інститути функціонують як механізми формування соціально запрограмованої людини. Ці художні образи не є лише літературною фантазією: історія XX ст. неодноразово демонструвала, наскільки реальною може бути небезпека перетворення освіти на систему виробництва індивідів, адаптованих до вимог наявного соціального порядку. Подібні тенденції традиційно пов'язують передусім із тоталітарними режимами, однак фактичний розвиток освітніх систем свідчить про значно ширше поширення адаптативної моделі. Вона виявляється характерною не лише для суспільств із жорсткою політичною регламентацією, але й для так званого «вільного світу». Саме на цю тенденцію звертали увагу Е. Тоффлер, критикуючи «індустріальну освіту», та П. Фрейре, аналізуючи феномен «банківської освіти» (Фрейре).

Попри відмінності політичних систем або економічних моделей, суспільства, що відтворюють адаптативну систему освіти, демонструють спільну структурну рису: педагогічна практика в них орієнтується на заздалегідь визначений зразок людини, який майже завжди відповідає інтересам відтворення існуючого соціального порядку. Саме тому адаптативні освітні моделі мають принципово антиутопічний характер. У своїй основі вони виходять із припущення про наперед визначену природу людини, яку необхідно лише правильно сформувати і розмістити у відповідній соціальній позиції.

Якщо утопія, згідно з етимологією цього поняття, означає місце, якого не існує, тобто простір можливого, що відкриває інший горизонт людського буття, то антиутопічна освіта діє у протилежному напрямку. Її логіка полягає у приведенні людини у відповідність до певного соціального місця, яке вона повинна зайняти. У результаті освітній процес поступово втрачає своє творче призначення і набуває вигляду механізму соціальної селекції та розподілу. Усунення утопічного виміру з освітнього простору означає водночас і втрату здатності освіти відкривати нові можливості людського існування. Там, де зникає горизонт можливого, починає утверджуватися реальність антиутопії з усіма притаманними їй рисами: стандартизацією людини, підпорядкуванням освіти функціональним вимогам системи та поступовим витісненням самої ідеї розвитку людської особистості.

Сучасна система освіти значною мірою успадкувала від початку індустріальної епохи модель так званої «реалістичної» освіти, однією з ключових чеснот якої вважається здатність локалізувати індивіда. Йдеться про прив’язування людини до певного місця у соціальній структурі: до конкретної території, культурної ідентичності, історичного часу, професійної функції чи соціальної ролі. У цьому сенсі «реалістичність» освіти розуміється як відповідність вимогам наявного соціального простору і часу. Освіта покликана підготувати людину до зайняття визначеної позиції у вже існуючому порядку. Проте саме ця орієнтація на пристосування до наявних умов поступово призводить до парадоксального результату – втрати зв’язку з актуальними потребами свого часу.

Зосередженість освітньої діяльності на безпосередніх утилітарних потребах емпіричного існування фактично прирікає людину на постійне запізнення щодо змін, які відбуваються у світі. Освіта, зорієнтована на пристосування до наявних умов, неминуче виходить із уже сформованого стану

соціального середовища. Її спрямованість визначається не стільки актуальними викликами часу, скільки їхнім заломленням у приватних або групових інтересах, що й задає зміст навчання і виховання. Однак у ситуації прискорення соціокультурних та економічних трансформацій ці умови змінюються швидше, ніж завершується сам процес підготовки до них. Унаслідок цього знання, навички й моделі практичної діяльності нерідко застарівають ще до того, як стають частиною реального досвіду людини. Прагнення максимально узгодити освіту з «вимогами часу» таким чином обертається протилежним результатом: замість очікуваної актуальності виникає структурне відставання.

Отже, те, що зазвичай подається як прагматичний реалізм освіти, насправді спирається на приховане припущення про можливість остаточно узгодити людину з певним станом соціального порядку. Однак у ситуації безперервних трансформацій жодна форма соціальної реальності не може бути остаточною. Тому прагнення побудувати освіту на принципі повної відповідності наявним умовам фактично ґрунтується на ілюзії. У цьому сенсі справджується парадоксальна теза: «реалізм також є різновидом утопії» (Rancière, 2021, p. 15].

Відсутність альтернативного проєкту соціальної організації є одним із найвиразніших симптомів зміни способу осмислення суспільної реальності. Там, де зникає здатність уявляти інший порядок людського співжиття, поступово слабшає і сама чутливість до історичної відкритості соціального світу. Суспільство починає мислитися не як процес становлення, а як уже сформована система взаємопов’язаних функцій. У цьому контексті реалізм набуває особливого статусу: він подається як тверезе прийняття наявного стану речей і відмова від «ілюзій» великих проєктів. Проте за цією установкою приховується специфічна форма утопізму. Йдеться про віру у можливість досягнення такого соціального устрою, який більше не потребує принципових перетворень і в якому сама ідея історичного завдання втрачає сенс. Соціальний порядок у такій перспективі розгортається як самодостатня система, здатна безкінечно відтворювати власні правила.

Описаний тип мислення формує характерну установку сучасної культури, в якій існуючі інститути починають сприйматися як природне середовище людського життя. Абсолютизація економічної раціональності, уявлення про ринок як універсальний механізм соціальної координації та поширення образу людини як раціонального (або ірраціонального) економічного агента сприяють утвердженню переконання, що суспільство вже знайшло оптимальну форму

саморганізації. У цій логіці політичний вимір поступово втрачає власну автономію. Конфлікти, які раніше вказували на суперечності соціального устрою, дедалі частіше перекладаються мовою управління, планування та оптимізації. Соціальні проблеми починають розглядатися як технічні питання ефективного адміністрування, а не як предмет колективного політичного рішення. У результаті формується специфічна раціональність управління, що прагне усунути сам простір політичної суперечки, підмінюючи його процедурою узгодження інтересів.

Саме в цьому контексті трансформується і роль освіти. Вона дедалі більше інтегрується у систему раціонального управління суспільством і ринком, виступаючи механізмом організації людського потенціалу. Освітній процес розглядають передусім як спосіб розподілу здібностей і кваліфікацій відповідно до потреб економічної структури. Замість формування мислення, уяви і волі, здатних ставити під сумнів панівну конфігурацію соціального існування, школа поступово перетворюється на інструмент орієнтації індивідів у межах заздалегідь визначених життєвих траєкторій. Соціальні відмінності у цьому випадку набувають вигляду природних відмінностей у здібностях, тоді як освітня система виступає інстанцією їхнього «об'єктивного» підтвердження. Завдяки цьому нерівність соціальних позицій переводиться у мову академічних результатів і професійної компетентності.

Таким чином, так звана «реалістична освіта» виконує функцію відтворення соціального порядку, перетворюючи питання розвитку людської особистості на проблему функціональної придатності. Її завданням стає не відкриття нових можливостей людського буття, а організація відповідності між індивідуальними здібностями і структурою наявного суспільства. У межах такої логіки людина дедалі більше розглядається як елемент соціально-економічного механізму, покликаний зайняти визначену позицію у системі виробництва, управління та споживання. Саме тут і проявляється прихований «утопізм реалізму»: прагнення представити історично сформований порядок як природну форму соціального життя. У результаті освітня діяльність починає функціонувати не як простір оприявлення свободи та творчого мислення, а як інструмент переведення людського існування з горизонту можливого у межі фактичної соціальної даності.

Внаслідок того, що інститут освіти постає потужним інструментом формування потрібної людини, характер іманентної присутності у ньому *утопії* або *утопізму* визначає спосіб організації освітнього простору і ту антропологічну

модель, на якій він ґрунтується. Утопізм у цьому випадку означає не відкритість можливому, а наявність наперед визначеного масштабу людського розвитку. Освітня діяльність вибудовується навколо заздалегідь заданого образу людини, якого необхідно досягти шляхом педагогічного впливу. Утопія, навпаки, виступає не завершеним проєктом, а моментом, що відкриває горизонт реалізації універсальних людських можливостей. Саме тому освіту нерідко визначають як «необхідну утопію» (Delors, 1996): її завдання полягає не у простій передачі вже існуючих форм життя, а у відкритті простору, в якому особистість може здійснювати власні можливості.

Таким чином освітній процес завжди перебуває між двома принципово різними логіками. У випадку домінування утопізму освіта перетворюється на механізм приведення людини у відповідність до наперед встановленого соціального зразка. Дитину в такій системі розглядають передусім як об'єкт педагогічного формування, що повинен пройти певну процедуру підготовки до виконання визначеної ролі. Освітня інституція функціонує подібно до виробничої системи, де людський матеріал послідовно обробляють відповідно до вимог певного соціального порядку. Саме цей принцип дав підстави Е. Тофлеру охарактеризувати подібну модель освіти як «школу-фабрику», у межах якої навчальний процес підпорядкований логіці індустріального (або постіндустріального) виробництва.

Присутність утопії в освіті здатна оприявнювати іншу перспективу, коли освітній простір постає не як механізм формування заданої людини, а як середовище розвитку людської сутності. Утопія тут означає не проєкт остаточного стану суспільства, а можливість самоздійснення людини, яка не може бути визначена наперед жодною завершеною схемою. Вона вказує на відкритий характер людського буття, що не зводиться до виконання певної функції у вже наявному соціальному порядку. Адже людська індивідуальність не може бути повністю реалізованою у межах жодної завершеної моделі існування. Як писав з цього приводу Х. Ортега-і-Гассет, «людина – це загрозлива утопія, прихована легенда, що зберігається у схованках душі» (Ortega y Gasset, p. 25). У цьому сенсі освіта, яка зберігає утопічний вимір, постає сферою, де людина не просто засвоює наявні форми життя, а відкриває власну здатність бути дійсним початком. Саме тому справжня освіта починається там, де людину розглядають не як результат формування, а як можливість, що ще має здійснитися.

На нашу думку, альтернативні стратегії розвитку суспільства передбачають розгортання системи освіти, особливо вищої освіти, як простору

розвитку людської суб'єктності. Для того, щоб освіта могла готувати індивіда до майбутнього вона має вже тепер це майбутнє впроваджувати в якості принципів повсякденних практик навчання і виховання. У таких умовах ідеї і принципи бажаного майбутнього треба оприявнювати в міжособистісних стосунках, у житті усіх учасників освітньої спільноти. Але для цього в освіті не треба прагнути адаптувати індивіда до імперативів, що домінують у наявній соціальній системі. Щоб готувати людину не лише до професійної діяльності, а й до життя, освіту треба створити простором, у якому може розгортатися цілісна особистість у всій повноті своїх інтелектуальних, вольових і чуттєвих проявів.

В умовах прискорених трансформацій світу вузька адаптація виявляється неефективною. Знання і навички, сформовані відповідно до певних обставин, швидко втрачають свою цінність разом із появою нових вимог і можливостей соціального середовища. Відповідно до принципів освіти як *Bildung* вона постає втіленою утопією, тобто сферою, у якій співприсутні різні культурні місця і часові горизонти загальнолюдського досвіду. Саме такий простір М. Фуко визначав як гетеротопію – реальне місце втіленої утопії (Foucault, 1986). Натомість підпорядкування освіти виключно логіці ринкової економіки перетворює її на простір дистопії (антиутопії), де навчання і виховання підпорядковують апології наявного порядку (Donskis & other, 2019; Geppert & Hollinshead, 2017).

Евристичний потенціал ідеї гетеротопії для осмислення освіти полягає в тому, що вона постає водночас як «найвеличніший резерв уяви» і як втілена утопія, тобто своєрідне «місце без місця» (Foucault, 1986, p. 27). Якщо розглядати освіту не лише у її просторових координатах, а й як історичний процес та практику відтворення культурно-історичної пам'яті людства, тоді освітня гетеротопія постає особливим середовищем, у якому співприсутні різні часи і різні простори. У цьому сенсі освіта є не просто інституційним місцем передавання знань, а таким соціальним простором, де людина виходить за межі власної локальної ситуації і перестає бути лише частковим та однобічним індивідом. Вона відкриває свою причетність до розвитку ширшого людського світу, співвідносячи власні прагнення з життям інших людей, поколінь і з історичною динамікою культури. Завдяки цьому індивідуальний розвиток людини набуває значення участі у загальному історичному процесі і може розглядатися як своєрідна персоніфікація суспільного становлення. Хоча подібне «освітнє місце» завжди має конкретну просторову локалізацію, воно водночас формує мережу інтерсуб'єктивних зв'язків, що

виводять його за межі власної територіальної визначеності. Саме тому крізь справжню освіту завжди проступає більше, ніж те, що формально зафіксовано у навчальних планах і програмах. Освіта виявляється простором, у якому можливість передує фактичному і визначає саму реальність навчання та виховання. У цьому сенсі вона може бути зрозуміла як «місце без місця», як реалізована утопія, що відкриває горизонт людського розвитку і надає смислову форму освітній практиці.

Висновки. Мислення за своєю природою не зводиться до відображення емпіричної реальності і не може бути повністю підпорядковане вимогам актуального моменту. Його внутрішня структура передбачає здатність співвідносити плинність історичних обставин із горизонтом універсальних смислів. Саме ця здатність забезпечує можливість критичної дистанції щодо наявного порядку і відкриває перспективу альтернативного розвитку соціальної реальності.

У сучасній культурі, де історично сформовано інститути, що дедалі частіше постають як природне і безальтернативне середовище людського життя, така функція мислення поступово послаблюється. Натуралізація соціального порядку спричиняє редукцію мислення до адаптивної раціональності, а освіта дедалі більше інтегрується у механізми розподілу людського потенціалу відповідно до потреб економічної системи. У результаті освітній процес починає виконувати функцію відтворення наявних соціальних структур замість відкриття нових можливостей людського розвитку. Подолання цієї тенденції можливе лише за умови повернення утопічного виміру мислення. Утопія у цьому контексті означає не проєкт завершеного ідеального суспільства, а здатність відкривати горизонт можливого, у межах якого дійсність перестає сприйматися як остаточна і незмінна. Саме ця здатність утворює смислову основу справжньої освіти.

Освіта, розглянута крізь призму гетеротопії, постає простором співприсутності різних історичних досвідів, культурних традицій і людських можливостей. У цьому просторі індивідуальний розвиток людини виходить за межі локальних соціальних ролей і набуває значення участі у ширшому історичному процесі. Саме тому освіта може бути зрозуміла як реалізована утопія – як соціальна практика, у якій можливість не протистоїть реальності, а визначає сам спосіб існування навчання і виховання.

2. 3. РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКА ВІЙНА ТА ДИВНА СТРАТЕГІЯ ЧАСІВ БАЙДЕНА: «ПЕРЕЧЕКАТИ» ПУТІНА

Андрій Кудряченко (Київ, Україна)

2. 3. THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR AND THE STRANGE STRATEGY OF THE BIDEN ERA: “WAIT OUT” PUTIN

Andriy Kudryachenko (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-3833-989X

Нинішня російсько-українська війна продовжується понад дванадцять років, із них більше чотирьох років минуло з початку широкомасштабного російського вторгнення на територію нашої держави. Навіть у вимірах всесвітньої історії це доволі протяжний період часу протистояння ворогу та серйозних випробувань для нашого народу і його збройних сил.

24 лютого 2022 року Росія, розгорнувши неспровоковану агресію проти України, розв’язала найбільшу війну в Європі з часів Другої світової. Повномасштабна агресія Кремля стала екзистенційним випробовуванням для держави, її інститутів, для кожного українця і українки. Без перебільшення крайні чотири роки боротьби з брутальним агресором доводять, що Україна впевнено і твердою ходою стала чинником широких історичних змін не лише на європейському континенті, а й у широкому світовому масштабі. Адже ганебний і відверто загарбницький напад Росії на нашу країну та затяжні запеклі військові дії поклали край Ялтинсько-Потсдамській системі міжнародних відносин та фактично зруйнували ядерне стримування. Україна поставила заслін на шляху реалізації Кремлем авантюри з повернення до військового варварства і брутального нав’язування свого впливу. Нинішня російсько-українська боротьба це війна сучасної історичної доби, яка на наших очах набуває нових якісних змін (Кудряченко, 2024, с. 29). Мені видається, що якісні зміни відбиваються все ширше та ведуть до значно вищого рівня воєнного мистецтва і новітніх засобів боротьби ворогуючих сторін. Суттєвих зміни зазнали засоби ведення бойових дій та відповідного змісту і спектру характеристик застосовуваного військового мистецтва і нових видів зброї. Звичайно, що більшість ознак та характеристик мають свою відносну самостійність, але їх поєднання та уміле застосування дають підстави виокремлювати нинішню російсько-українську боротьбу до сучасної війни найвищого технічного і технологічного рівня.

Міжнародні зміни та причини сучасної російсько-української війни. Складні трансформаційні процеси у системі міжнародних відносин, що розпочалися на зламі 1980-1990-х років, ще не закінчилися та тривають і досі. Зникнення протистояння «схід – захід» не усунуло конфлікт із застосуванням сили як явища міжнародних відносин. Тож його вплив на міжнародні відносини був і залишився значним. Однак разом із трансформацією системи міжнародних відносин видозмінилася практика застосування сили у міжнародних конфліктах різної інтенсивності. Здавалося, що поринули в безодню загальна військова повинність та практика масових армій. У період трансформаційних перетворень системи міжнародних відносин більшість демократій та нових молодих держав сповідували засади формування професійної армії. Ціла низка причин тією чи іншою мірою слугували для крайніх оцінок та могли розглядатися спонуками чи навіть імперативами воєнних дій та операцій, особливо за гібридної стратегії.

Майже п’ятдесят місяців кривавої російсько-української війни ще не наблизили її до перелому. За певних складників, війна може тривати далі та навіть стати замороженим конфліктом на кшталт корейського сценарію. Тобто, ці місяці війни дають підстави усвідомити: Україна здатна мужньо захищати і свою незалежність, і свій демократичний вибір. Застереженням стає наявність відповідної зброї та ресурсів.

Водночас Україна, її Збройні сили разом із силами самооборони зупинили віроломний наступ війська країни з ядерним арсеналом, яка практично у двадцять п’ять разів більша за площею та в три з половиною рази більша за людськими ресурсами. Світ був здивований мужністю України. Адже, як писали відомі українські дослідники В. Горбулін та В. Бадрак «Україна спромоглася встояти проти російської навали й не впала за три дні, як очікували самі окупанти і навіть спецслужби західних країн» (Горбулін & Бадрак, 2023, с. 10). Однозначним виміром українського спротиву російському агресору стало тісніше об’єднання Європи та євроатлантичної спільноти, а також зміцнення і розширення НАТО.

Однак і сьогодні важко однозначно визначити подальший перебіг військових баталій на російсько-українському фронті. Та, власне, визначення «фронту» і «тилу» у цій війні зазнали відчутних кореляцій. Адже військово-технічні можливості сторін, їх далекобійна зброя відчутно змінили не лише лінію зіткнення, але й досяжність цілей противника у глибину його територій. Крайні місяці показують, що війна все більше набуває для нашої Батьківщини затяжний

і виснажливий характер. Тож це дає підстави не виключати небажані крайнощі та непередбачуваність перебігу подій, особливо з урахуванням результатів президентських виборів у США. З іншого боку, це слугує імперативом домагатися стратегічного впливу та змін у протистоянні шляхом залучення до глобальної участі неодмінно впливової групи світових гравців або принаймні відчутно переважної більшості й консенсусу проукраїнських сил та дій (Кудряченко, 2024, с. 31).

Звичайно, що без допомоги демократій Заходу малоймовірним би був такий стан справ. Починаючи з 24 лютого 2022 року, Україна отримала колосальну міжнародну допомогу у самих різних сферах. Близько 40% всієї суми допомоги складає військова підтримка, 50% – фінансова допомога, а решта близько 10% – це гуманітарна складова допомоги. Донорами стали понад 40 країн, а також міжнародні інституції – Світовий банк, МВФ, Євросоюз тощо.

Для того, щоб домогтися гідного завершення війни, Україна потребує ще і ще багато допомоги та міжнародної підтримки. Про це завжди говорять на всіх рівнях: від дипломатичних зустрічей до розмови з пересічними громадянами в Україні та за її межами. І все світове співтовариство знає, що іноземна підтримка України колосальна та безпрецедентна й українці завжди щиро вдячні усім лідерам відповідних держав, керівникам прихильних структур та багатьом волонтерам.

Проте я сьогодні хочу загострити увагу на тому твердженні, що відсутність з боку Заходу чіткого бачення варіантів того, як має закінчитися війна в Україні, стала однією із суттєвих причин не лише затягування воєнного протистояння, але й нинішнього перебігу подій на фронті і в тилу нашої країни. Таке визначення потребує належного пояснення. Здавалось би, є два реальних шляхи завершення війни: 1) спрощений підхід щодо залучення України до структур та договору НАТО й відповідно спільних дій союзників, що мали б призвести до значного ослаблення і поразки Росії; або ж 2) надання Україні належної зброї для одноосібної асиметричної відповіді на агресивні удари з боку Росії. У час, коли у світі так багато промовлено слів про необхідність домовлятися з Росією, на Мюнхенській безпековій конференції 2024 року прозвучали оптимістичні слова президента України Володимира Зеленського, що наша країна спроможна розвіяти російський міф про її непереможність. Дослівно: «ми не залишаємо абсолютно нічого від ключового російського міфу – міфу про те, що Україна нібито не може перемогти у цій війні». А далі пролунали заклики до учасників

зустрічі: «не варто боятись, що Путін програє і його режим впаде. Натомість давайте працювати разом, щоб зруйнувати те, за що він виступає. Це його доля – програти», бо «попереду у нього лише два варіанти – опинитися на лаві підсудних у Гаазі, або бути вбитим кимось із його ж поплічників, котрі зараз убивають для нього» (Виступ Президента Володимира Зеленського на Мюнхенській конференції з питань безпеки, 17 лютого 2024 року, 2024).

Тим часом з боку західних аналітиків про перемогу не йшлося. Натомість поступали різноманітні плани «політичного менеджменту» – такого собі «врегулювання» російсько-української війни, де б і Україна не перемогла, і щоб Росія не зазнала поразки. У цьому зв'язку слід пригадати перші заклики і позицію президента Франції Макрона у 2022 році щодо необхідності «збереження обличчя Росії». У подальшому за президентства Джо Байдена у США яскравим прикладом подібного «кризового менеджменту» стала знакова стаття старшого наукового співробітника Центру нової американської безпеки Пітера Шредера.

Слід віддати належне – Пітер Шредер не просто один із пересічних «старших наукових співробітників», а відомий в минулому аналітик ЦРУ. Ба більше – він навіть колишній перший заступник директора Національної розвідки по Росії та Євразії в Національній раді з розвідки. Так що його підходи і оцінки заслуговують на поважне ставлення. Важливо і те, що бачення Росії за нинішнього її керманича з боку Шредера було опубліковано у такому авторитетному аналітичному виданні як Foreign Affairs. Для західних політиків бренд цього видання – незаперечний (Schroeder, 2024).

Назва статті привертає увагу своєю категоричністю: «Путін ніколи не облишить Україну». Аргументація автора теж заслуговує на увагу. Адже на той час минуло вже два з половиною роки після повномасштабного вторгнення Росії в Україну, а перспективи завершення цієї агресії з боку США все ще не проглядалися. І тут знову зринали у пам'яті слова Володимира Зеленського на тій же Мюнхенській конференції: «Будь ласка, не питайте Україну, коли закінчиться війна. Питайте у себе – чому Путін досі здатен її продовжувати» (Виступ Президента Володимира Зеленського на Мюнхенській конференції з питань безпеки, 17 лютого 2024 року, 2024).

Що нам з цього приводу міг запропонувати Пітер Шредер? Принаймні яким було його бачення американської стратегії щодо подолання російського агресора? А тут справи давно відомі – тодішня адміністрація Байдена зробила ставку на

санкції, покликані нав’язати Росії непосильні витрати. Америка чомусь сподівалася на те, що оскільки РФ потерпатиме, то президент Володимир Путін рано чи пізно дійде висновку, що у нього не залишається іншого вибору, як відмовитися від військових планів. А це, мовляв, дасть шанс Вашингтону скористатися нагодою, співставити затрати і вигоди, і віднайти врешті-решт «золоту серединку» між підтримкою України і покаранням Росії. От тоді Сполучені Штати не лише доб’ються успіху, але й уникнуть непотрібних ризиків воєнної ескалації.

І тут відразу ж виникало цілий ряд принципових запитань. Чи є доцільною практика приписувати Росії прихильність до раціонального мислення, коли справа стосується утримання влади кремлівським верховодою? Чи не стикнулися ми також із ще з одним прикладом готовності Заходу «зрозуміти Путіна», заглянути йому в очі й побачити там щось значиміше, ніж агресивність, помножену на патологічну схильність до брехні? Наскільки логіка раціонального мислення взагалі допустима у стосунках з Росією, коли у практиці Кремля не йдеться навіть про якийсь міфічний «обмін миру на територію», а провадиться чітка лінія на знищення української державності й денаціоналізації українського народу?

А до того ж ця антиукраїнська спрямованість московської політики знаходила собі широку масову підтримку серед населення РФ. Так, західні економісти час від часу звертали увагу на те, що Путін не може одноосібно зупинити війну ще й тому, що наразі практично вся російська економіка уже працює на війну. Задіяні величезні фінансові вклади, а інерцію виробництва зброї так просто не зупинити. Та й у соціальній сфері з’явився досить потужний контингент населення, який отримує за свою участь у війні чи не вдесятеро більше, ніж колись він отримував у цивільній сфері економіки.

Про будь-яку опозиційну діяльність, яка б представляла в Росії альтернативну точку зору й мови не могло бути. В обстановці відверто авторитарного режиму особиста точка зору Путіна на проблеми – як внутрішньої, так і зовнішньої політики – переважала будь-які альтернативи. Навіть ті, що були висловлені його найближчим оточенням. Де вже тут гадати про якісь перспективи перемовин між Росією й колективним Заходом з посиланням на раціональні підстави: «Яким би раціональним не здавався цей підхід, він ґрунтується на хибному припущенні, що думку Путіна можна змінити. Факти ж засвідчують, що з питань України Путіна переконати просто неможливо. Для нього стратегічною необхідністю є недопущення перетворення України в бастіон, котрий Захід може використати для загрози Росії» (Schroeder, 2024).

Відсутність критичного інтерактивного спілкування призводить до того, що Путін хронічно перебуває в середовищі своєрідної «інформаційної бульбашки» (filter bubble), інтелектуальної ізоляції, коли його помічники готують лише ту інформацію, яку користувач хотів би бачити і чути. Вони ретельно відкидають будь-яку реальну інформацію, яку Путін принципово не хотів би бачити на своєму робочому столі. Зокрема це стосується й нав'язливої ідеї Путіна про Україну як «бастіону Заходу», котрий має бути знищеним. З огляду на ці обставини, Пітер Шредер ставить проблему поведінки Путіна у принципово провокативний контекст: «Він взяв на себе особисту відповідальність за досягнення цього результату і, ймовірно, вважає, що це вартує майже будь-якої ціни. Намагатися примусити його здатися – безплідне заняття, яке приводить до даремної трати життів і ресурсів. *Є лише один життєздатний варіант закінчення конфлікту в Україні на умовах, прийнятних для Заходу й Києва – перечекати Путіна*» (Schroeder, 2024).

Із останнім положенням Пітера Шредера в Україні навряд чи хтось міг погодиться – що значить «перечекати Путіна»? В епіграф нашого дослідження ми могли б винести слова глави Воєнного комітету НАТО Роба Бауера: *«Час в Україні не вимірюється днями, тижнями чи місяцями. Він вимірюється людськими життями».* І з цим положенням не можна не погодитись. Тож виникає закономірне запитання: скільки ще людських життів буде покладено в Україні, доки на Заході в щоденній практиці військового протистояння російському агресору пануватиме стратегічна лінія, образно описана американськими авторами як «варити жабу на повільному вогні»? Як американці уявляють собі оцей процес «повільного варіння» російської жаби? Звернемося знову до слів Шредера: «*Згідно цьому підходу, США будуть утримувати лінію в Україні й підтримувати санкції проти Росії, зводячи до мінімуму рівень бойових дій й кількість витрачуваних ресурсів до тих пір, доки Путін не помре чи не покине свій пост. Лише тоді з'явиться шанс на міцний мир в Україні*» (Schroeder, 2024).

Чи дійсно Україна навіки приречена на забаганки й крутійства кремлівського верховоди? Ніхто не стане сперечатися, що повномасштабна агресія Росії проти України була тим, що називається в політології «війна згідно вибору». Для безпеки Росії, визнає це й Пітер Шредер, не існувало жодної нагальної загрози, яка б вимагала повномасштабного розгортання бойових дій проти сусідньої країни. Тож тут слід визнати, що це був однозначно вибір Путіна. Про це міг упевнитися кожен, коли по російських телеканалах транслювали процес схвалення агресії проти України на засіданні Ради Безпеки РФ. Про те, що російські чиновники назагал

були не в матеріалі при рішенні Путіна розпочати агресію, засвідчували й директор ЦРУ Вільям Бернс, та старший директор Ради національної безпеки США Ерік Грін. Як доказ тому – деякі із вищих посадових осіб РФ навіть ніяк не могли вгадати, що слід говорити, аби догодити Путіну. Врешті-решт Путін добився свого і російські верховоди вишикувалися вслід за ним, хоча до лютого 2022 року мало хто з них наполягав на конфронтації, яка обійдеться самій Росії так дорого й так глибоко порушить її відносини із Заходом.

Які ж висновки, на думку Шредера, були врешті-решт зроблені у США? Судячи з усього, ще за адміністрації Джо Байдена взяло гору переконання, що коли воєнна агресія є лише результатом особистісного вибору Путіна, то й закінчення війни теж може стати актом його індивідуального рішення. А раз так, то виходить, що досить лише Путіну усвідомити, що в його країні відбувається нераціональне використання економічних і людських ресурсів, як кремлівський деспот, мовляв, відразу ж вирішить ці витрати скоротити. З боку США залишиться лише підштовхнути його на цей шлях. І ряд кроків з боку Вашингтона уже було здійснено. Разом із своїми союзниками США запровадили масштабні економічні санкції проти Росії. Одночасно вони надали Україні військове обладнання і підтримку розвідки, а також ізолювали Москву на міжнародній арені: «Під цією політикою приховується переконання, що Путін за своєю природою є опортуністом. Він промацує ситуацію і, виявивши слабкість, просувається вперед, але, зустрівшись із силою, відступає». Якщо таким є діагноз, «то правильний рецепт – продемонструвати силу й стійкість. Підняти вартість «війни» достатньо високо, і врешті-решт, він дійде висновку, що його опортунізм не окупається» (Schroeder, 2024).

Тоді на що могли розраховувати у США від Путіна: коли «плід дозріє» і сам упаде в руки? Як про це тоді мислили у Білому домі, з боку України не було жодного екзистенційного виклику Росії. Отже навіть вивід російських військ із території Донбасу не мав би загрожувати існуванню російської держави. Тим більше, що ніхто не збирався загрожувати особистісному правлінню Путіна й у сфері внутрішньої політики, оскільки обидва опоненти, котрі насмілилися кинути виклик його правлінню – і Олексій Навальний, і Євген Пригожин – були уже мертві. А що вже стосується малоймовірного бунту широких народних мас, то й тут вся кремлівська пропагандистська рать засвідчила свою здатність до маніпулювання цією покірною стратою. Отже, зазначає Шредер, досить буде Путіну припинити вогонь, й ніхто в Росії не поставить цей його крок під сумнів.

Діло, як тут замислювалося, за малим – Путін мав би діяти так, як діє опортуніст. Однак, робить висновок Пітер Шнайдер, «Путін не опортуніст, принаймні що стосується України». І про це засвідчували його найбільш помітні міжнародні кроки: вони були не стільки опортуністичними хитрощами, скільки превентивними спробами упередити будь-яку загрозу втрати Путіним влади чи російського впливу за рубежем. Про це, наприклад, засвідчували військові дії Росії в Грузії, коли Кремль намагався будь-що уникнути втрати контролю над територією Південної Осетії, що мала стати плацдармом для утримання Грузії у сфері впливу Росії. Коли Путін захопив Крим у 2014 році, він заповзявся тим самим не допустити втрати воєнно-морської бази у Севастополі. Коли Путін втрутився у 2015 році в Сирію, він упереджував тим самим повалення режиму проросійського клеврета Башира Асада. Коли ж Путін втручався у президентські вибори у Сполучених Штатах у 2016 році, він тим самим намагався заблокувати викриття фінансових оборудок своїх поплічників у «Панамських паперах», що стосувалися офшорних кампаній, весною 2016 року. А що вже стосується повномасштабного вторгнення Росії в Україну під сурдинку так званої «спеціальної воєнної операції» 24 лютого 2022 року, вважає Пітер Шнайдер, то цей «напад на Україну краще розуміти не як «опортуністичну агресивну війну», а як «несправедливу превентивну війну», котра розпочалася для того, щоб зупинити, як вважав Путін, майбутню загрозу для безпеки Росії».

У хворобливій уяві Путіна Україна перетворювалася у антиросійську державу, яка може бути використана Заходом для підриву внутрішньої згуртованості Росії. Вторгнення, акцентує увагу Пітер Шнайдер, сталося на диво ризикованим кроком для Путіна. Адже напад на Сирію він обмежив декількома тисячами військових, так само як і допомогу президенту Венесуели Ніколасу Мадуро у 2019 році звів до сотні-другої солдат, щоб той утримався на посту. Інша справа – стратегічне рішення щодо вторгнення в Україну. Вердикт Путіна направити основну частину російської армії в Україну у 2022 році, а затим мобілізувати додаткові сили підтверджує: *Путін вважає цей воєнний конфлікт надто важливим, щоб його провалити.*

Як на мою думку, ось це положення у позиції Пітера Шредера і було відправною точкою для подальшого аналізу і прогнозу ним шляхів і варіантів досягнення миру в Україні. Зокрема Шредер вважав, що «не дивлячись на всю витратність цього рішення, Путін вважає, що плата за бездіяльність була б вищою – а саме, що Росія не змогла б запобігти масовій появі в Україні

союзників Заходу. Більше того – Україна могла б послужити плацдармом для «кольорової революції» проти самої Росії». Відтак одне із найбільш глибоких переконань Путіна полягає в тому, що Росія просто таки приречена понести будь-які затрати, аби лиш добитися успіху «тут і тепер». А звідси й основоположний висновок Пітера Шредера: «*Тиск Заходу навряд чи зможе примусити його змінити свою думку й закінчити воєнне протистояння на умовах, прийнятних для Києва й Вашингтона. Якщо Путін не захоче припинити воєнні дії в Україні, то конфлікт може закінчитися лише одним із двох способів: або Росія втратить можливість продовжувати свою кампанію, або ж Путін не буде при владі*» (Schroeder, 2024).

Тож котрий із двох альтернативних варіантів, на думку Пітера Шредера, судився Україні? Перший йому не видавався реальним: «Досягнути першого результату, ослабивши потенціал Росії, нереально. Оскільки Путін зациклений на воєнному конфлікті й здатний продовжувати кидати в бій все нові контингенти солдат і додаткові ресурси, – *російські збройні сили навряд чи зазнають краху*». Аргументи Шредера на користь цієї точки зору були такими. По-перше, для перемоги над Путіним на території України потребуватиметься значне збільшення боєприпасів. Тим часом Сполучені Штати мали розпочати нарощувати виробництво необхідних артилерійських снарядів лише в 2025 році. До того ж, навіть це збільшення виробництва вважалось недостатнім для задоволення потреб України. По-друге, Україна зіткнеться із проблемами при поповненні особового складу Збройних сил. Захід висловлював готовність допомогти із навчанням новобранців, але західні країни не були готові на той час надсилати свої війська на лінію фронту в Україну. Та й понині не готові – хіба що тримати їх у глибокому тилу в мирний час. По-третє, як засвідчує досвід минулих виснажливих років війни, великі наступальні операції були є вкрай складними при наявності підготовленої глибоко ешелонованої оборони.

На переконання Пітера Шредера, хіба що залишався другий шлях задля закінчення воєнних дій: *«втрата Путіним влади в Кремлі*. *Спроба прискорити цей процес може видатися привабливою, однак це непрактична ідея*». Аргументом на підтвердження цієї думки, вважає Шредер, є доведена десятиліттями нездатність Вашингтона успішно маніпулювати російською політикою. Спроба зробити це зараз, міркував Шредер, означала б лише «тріумф сподівань над досвідом». Путін і так уже був переконаний, що Сполучені Штати намагаються змістити його. А якщо Білий дім ще й вдався б

до конкретних кроків у цьому напрямі, то Путін розцінив би це як відверту ескалацію. Більше того – не виключався випадок, коли у відповідь Путін міг би активізувати зусилля Росії з метою посіяти хаос в американському суспільстві.

Із писань Шредера слідує, що було б даремно сподіватися, якби після цих застережень американські аналітики були б здатні запропонувати якийсь оптимістичний варіант закінчення війни, не кажучи вже про «стратегію перемоги»: *«Зваживши на усі ризики, кращий підхід для Вашингтона – грати в довгу гру і чекати, поки Путін піде. Можливо, він піде у відставку добровільно чи буде витіснений; безсумнівним є те, що в якийсь момент він помре. Лише тоді, коли він перестане бути при владі, можна буде приступити до реальної роботи щодо остаточного урегулювання воєнного конфлікту в Україні»* (Schroeder, 2024).

Після такого висновку, який скоріше всього звучав як вирок справі демократії у всьому світі, Пітер Шредар ознайомив нас із технологією того, як «варити жабу на повільному вогні». Виникали запитання: чого можна буде чекати від США, допоки Путін буде «при здоров'ї й при здоровому глузді»? І наскільки ці терміни можна прикласти до прихильника шаманських обрядів? До того благословенного для справи миру урочного часу путінського відходу, рекомендує Пітер Шредер, Вашингтон має зосередитися, щоб допомогти Україні «утримувати лінію фронту» та запобігти подальшим воєнним успіхам Росії. Так само Білий дім має й надалі завдавати Кремлю економічних і дипломатичних збитків, хоча й не очікувати від того якогось значного ефекту. Головна ціль такого тиску – послати правильний сигнал союзникам США і зберегти в резерві важелі впливу на подальшу уже постпутінську Росію, уникаючи при тому критики всередині країни.

Однак яке місце і роль в процесі «варіння жаби на повільному вогні» відводиться Україні? Пітер Шредер дбає насамперед про інтереси США, а тому закликає Вашингтон «бережно ставитись до своїх ресурсів, витрачаючи їх якомога ефективніше і переконуючи Київ уникати великих і марнотратних наступальних операцій». На що вже здавалось би була успішною Курська операція! Однак вона не надто вписується в стратегію Шредера. А тому, віддаючи належне збройному наступу, він зазначав, що ця військова операція «мало вплинула на загальний хід конфлікту», оскільки це залишилося «як і раніше протистоянням на виснаження без ознак грядущого перелому для України» (Schroeder, 2024).

То що ж, врешті-решт, пропонував Пітер Шредер в якості «грядущого перелому»? На його думку, коли вже ослабне наступ на Курськ, а до того ж Києву ще вдасться зупинити просування Росії в Донецькому регіоні, ось тоді *«Вашингтон повинен підтримати припинення вогню, котре зупинить бойові дії». Припинення вогню* – оце і є тим самим контрапунктом, навколо якого і плелися різноманітні перипетії пропонованого Шредером політологічного аналізу і прогнозу. Невже ж оце припинення вогню без належних гарантій і є тим самим «золотим ключиком», який відкриє нам дверці у царство миру й справедливості? І це при тому, що Пітер Шредер визнає: «Путін, звичайно, може порушити будь-яку угоду»? Однак Шредер наполягає на тому, що «переваги припинення вогню перевершують ризики. Припинення вогню дозволить Україні зміцнити оборону й навчити солдатів, а Захід зможе підстрахуватися, продовжуючи постачати країні зброю» (Schroeder, 2024).

У підсумку, головним висновком і пропозицією для Вашингтона з боку Пітера Шредера було положення: «Найголовніше, припинення вогню дозволить запобігти загибелі солдат і мирних жителів у конфлікті, котрий не має реального фіналу до тих пір, доки Путін не піде. Однак, коли Путін піде, Вашингтон має бути готовим до прийняття плану. Плану, котрий не лише урегулює воєнний конфлікт між Україною і Росією, але й створить позитивну основу для європейської безпеки. Безпеки, котра ослабить воєнну напругу, знизить ризик конфлікту й запропонує бачення, котре зможуть прийняти нові російські лідери в Москві. Для цього потребуватиметься сміливе керівництво, напориста дипломатія й готовність до компромісу в Москві, Києві, Брюсселі й Вашингтоні» (Schroeder, 2024).

Наразі – наприкінці 2024 року ми мали справу з цікавими думками й спостереженнями, але одночасно зіткнулися із проблемою вирішення «рівняння з багатьма невідомими». Тож справа залишалася за малим – співставити теоретичні побудови із конкретною практикою «тут і тепер». І за обставин, коли «Путін ще не пішов, і невідомо що і коли з ним станеться». І коли, врешті-решт, з’являться ті самі «нові російські лідери в Москві», а також коли в Москві, Києві, Брюсселі й Вашингтоні з’явиться «сміливе керівництво» й напориста дипломатія, готова й здатна до компромісу. І ще багато чого, недарма ж «практика – критерій істинності».

2. 4. МЮНХЕН 2026: «ЙДЕ РУЙНУВАННЯ» СВІТОВОГО ПОРЯДКУ

Василь Ткаченко (Київ, Україна)

2. 4. MUNICH 2026: THE "DESTRUCTION" OF THE WORLD ORDER IS UNDERWAY

Vasyl Tkachenko (Kyiv, Ukraine)

Питання про те, як закінчиться ця війна,
насправді є екзистенційним питанням для Європи.
Воно визначать – у багатьох відношеннях –
майбутнє цього континенту».

Вольфганг Ішингер, голова Мюнхенської конференції з безпеки

Вступ. 13 лютого 2026 року стартувала щорічна Мюнхенська конференція з безпеки. Будучи 62-ю від часу заснування, вона викликає особливий інтерес на тлі все наростаючої глобальної турбулентності. Міжнародний порядок, створений після 1945 року, перебуває наразі у фазі демонтажу. Війна Росії проти України стала складовою широко закроєної гібридної агресії проти Європи. В той же час США відходять від ролі безумовного захисника світових демократичних сил й принципових засадничих норм європейської цивілізації. Саме про це йдеться у оприлюдненому 9 лютого на сайті Мюнхенської конференції документі під назвою «Under Destruction» (в українських перекладах зустрічається як «Йде руйнування», «Руйнування триває» і «Під руйнуванням») (Bunde & Eisentraut, 2026).

Ініційована у свій час нинішнім головою конференції Вольфгангом Ішінгером, щорічна доповідь конференції у 2026 році видалась чи не найпесимістичнішою за останні роки. У ній констатується, що минулі покоління союзників США могли покладатися як на американську воєнну міць, так і на загальне розуміння принципів світового порядку. Сьогодні ця ера процвітання Європи закінчилася. В доповіді зазначається, що президент США Дональд Трамп нині є найпомітнішим «руйнівником» світового порядку. Європа ж залишилася без американської мілітарної «парасольки». Як наслідок, Україна в тексті документа названа «однією із перших жертв» світового порядку (чи то пак – безпорядку?) нового типу.

Для українців Мюнхенська конференція стала яскравим нагадуванням того, наскільки затягнулися в'язкі переговори щодо припинення агресії Росії проти

України. Як сказано в доповіді, замість того, щоб ставитися до агресії, «в першу чергу як до питання суверенітету і міжнародного права, війну намагаються переформувати у предмет переговорів сильних лідерів, в ході яких територія, гарантії безпеки і навіть природні ресурси стають розмінною монетою».

До того ж у названому базовому документі конференції Україні цього року приділено менше уваги, ніж у попередніх Мюнхенських доповідях. Щоправда зазначається, що Москва не демонструє жодних намірів закінчити війну, а країни Європи тим часом, хоч і продовжують підтримувати Україну, рухаються цим шляхом з різною швидкістю та й з різним ентузіазмом. Що вже говорити про невдалу спробу використати для допомоги Києву заморожені в ЄС російські активи. Автори документу визнали, що це зримо засвідчило «обмеження колективної європейської відповіді перед обличчям російського залякування» (Bunde & Eisentraut, 2026).

Руйнування – хто винуватий? Головний заводій агресії – путінська Росія. Громадянам України, на тлі невщухаючих бомбардувань міст і об'єктів критичної інфраструктури, немає сенсу доводити що справи обстоять саме так. Ворог – він і є ворог. Однак назріває й більш делікатне питання: а як поводять себе наші союзники – Європа і США? У якій мірі ми можемо покладатися на них? І взагалі – чи можна досягти для України справедливого миру на засадах міжнародного права, коли саме це право демонстративно ігнорується президентом найпотужнішої демократичної країни світу – Сполучених Штатів?

Тут досить згадати опубліковане 8 січня 2026 року інтерв'ю Дональда Трампа виданню The New York Times щодо його ставлення до міжнародного права: «Є одне обмеження. Моя власна мораль. Мій власний розум. Це єдине, що може мене зупинити <…>Мені не потрібне міжнародне право». Після такої заяви закономірно постає запитання: чи ж повинна і вся американська адміністрація так неповажно ставитися до міжнародного права. Відповідь Трампа була розмитою: «Це залежить від того, як ви визначаєте міжнародне право». І додав, що він буде самостійно вирішувати коли міжнародні обмеження застосовуються до США. Тут приходить на думку і американський військовий рейд у Венесуелі 3 січня, і неодноразові заяви Трампа щодо встановлення американського контролю над Гренландією, включно з використанням збройних сил. Хіба це не руйнація світового порядку? (Чайковська, 2026).

У зазначеному контексті нинішня Мюнхенська доповідь «Йде руйнування» виявилася напрочуд актуальною і самокритичною. Так, на

обкладинці цього 123-ти сторінкового документу зображено слона – а це не лише поклик до ідіоми «слон в посудній лавці», але й символ американської Республіканської партії. Саме цей символ послужив заспівом до характеристики головних героїв цьогорічного мюнхенського звіту. Тут нам представлені провідні «руйнівники» – ті політичні сили й актори, котрі віддають перевагу руйнуванню перед творенням, котрі відверто заявляють про бажання розвалити існуючі інститути як всередині своїх країн, так і на міжнародному рівні. При цьому вони демагогічно декларують, що демократичні принципи є занадто зарегульованими й не здатними задовольнити сподівання простих людей.

Коли ж відбувається апеляція до «хлопського розуму» певної категорії «простих людей» – то це значить, що йдеться про «масовку» із MAGA Трампа, про «Альтернативи для Німеччини» (ФРН), а також про «Національне об'єднання» (Франція), «Лігу» (Італія), «Партію свободи» (Австрія) та «Fidesz» (Угорщина) тощо. Мюнхенська доповідь дає таку характеристику цій пістрявій публіці: «В результаті ми маємо справу з новою атмосферою, в якій ті, хто використовує у своїй діяльності бульдозери, тарани і бензопили сприймаються із обережним заохоченням, якщо не з відкритим обожнюванням». За характеристикою американської Politico, найяскравішим представником «руйнівників» у сьогоднішній світовій політиці є Дональд Трамп, який із вишуканістю того самого слона з обкладинки звіту збирається будувати новий, кращий світ, але поки що досягає успіху хіба що у перетворенні колишнього світопорядку на руїни (Літонинський, 2026).

Нинішній американський підхід до європейської безпеки сприймається у Мюнхені як «нестабільний», що коливається між «підтримкою й примушуванням». А відтак світові перспективи зображуються здебільшого як песимістичні. Один із варіантів – цей світ може посуватися прямісінько у бік політики, де заправлятимуть «регіональні гегемони», встановлюючи свої правила гри у своїх сферах впливу. Одним із претендентів на подібне регіональне лідерство є путінська Росія, котра час від часу нагадує про свій основний аргумент – ядерну зброю.

Тим часом викликає занепокоєння той факт, що громадяни провідних європейських країн, схоже на те, вже дещо психологічно адаптувалися до російської загрози. Що насторожує – пересічні обиватели навіть стали вбачати меншу небезпеку з боку путінської РФ. Так, у 2025 році соціологічний показник «ризику безпеки» засвідчив, що у населення країн G7 виросло відчуття

небезпеки хіба що з боку США. В той же час сприйняття загрози з боку Росії серед населення помітно знизилося. Так, у країнах «великої сімки» із списку 32 серйозних ризиків Росія опустилася із другого місця на восьме. Цей результат викликав занепокоєння серед експертів, оскільки опитування проводилося уже після того, як бойові російські дрони у вересні 2025 року вперше залетіли на територію Польщі, а російські винищувачі порушувати повітряний простір Естонії. Таке стоїчне ставлення до російського агресора просто дивує.

Автори Мюнхенської доповіді закликають європейські країни діяти більш рішуче, бо обивательська нерішучість означає, що Європа ризикує залишитися «у сірій зоні між конкуруючими сферами впливу» – США, Росії та Китаю.

Що несе агресія Росії. Доповідь Мюнхенської конференції із застереженнями щодо Росії було оприлюднено 9 лютого, а вже наступного дня із України надійшла чергова трагічна звістка, що в Богодухові на Харківщині російський БПЛА влучив у приватний будинок. Сім'я, що в ньому проживала, і яка лише кілька днів перед тим евакуювалася із Золочева, зазнала незворотних втрат: два однорічні хлопчики та дворічна дівчинка загинули разом з батьком. Рятувальникам вдалося врятувати лише матір, що перебувала на 35-му тижні вагітності.

І це лише один із багаточисельних варварських прикладів цілеспрямованого знищення цивільного українського населення з боку путінського фашистського режиму. А назагал за роки війни, лише за підтвердженими даними ООН (станом на квітень 2025 року) загинуло понад **13 *тис.*** цивільних жителів, а ще понад **30 *тис.*** отримали поранення). Підтверджено також загибель понад 700 дітей, а ще понад **2 *тис.*** дітей було поранено.

Справжня кількість жертв, зазначають демографи, ймовірно є значно вищою. Експерти ООН наголошують, що кількість цивільних жертв у 2025 році зросла на 31% порівняно із 2024 роком, що було викликано зростаючим використанням авіабомб. Назагал у 2025 році в Україні було зафіксовано найвищу від початку повномасштабного вторгнення РФ кількість жертв серед цивільних. Так, загалом війна забрала життя 2 514 мирних жителів, а ще 12 142 людини отримали поранення (Бельмас, 2026).

Голова Моніторингової місії ООН з прав людини в Україні Даніель Белль зазначила, що такий показник свідчить про серйозне погіршення рівня захисту цивільного населення від далекобійної зброї: «Наш моніторинг показує, що це зростання було зумовлене не лише інтенсифікацією бойових дій уздовж лінії фронту, а й більшим застосуванням далекобійної зброї, через що цивільні особи

по всій країні стикаються з підвищеним ризиком» (Бельмас, 2026).

Щоб зарадити справі, Верховна Рада у вівторок, 10 лютого, ухвалила законопроект № 12353, згідно з яким поліція зможе евакуювати з територій активних бойових дій дітей навіть без згоди їхніх батьків і передавати органам опіки. Це рішення про оголошення обов'язкової евакуації ухвалюють військові адміністрації за письмовим проханням військового командування. Після ухваленого рішення один із батьків або опікунів повинен вивезти свою дитину до безпечних районів. Якщо вони відмовляються, дитину евакуює поліція без згоди батьків. Далі правоохоронці передають дитину органам опіки. Тим, хто виїхав із зони бойових дій, надають житло для тимчасового проживання евакуйованих людей. Документ зобов'язує Кабінет Міністрів протягом трьох місяців з дня його опублікування забезпечити прийняття евакуйованих (*Примусова евакуація дітей: як це працюватиме,* 2026).

Тривожна демографія. Війна «на виснаження» України в контексті путінського рашизму дедалі виразніше набуває форм неприхованого геноциду. Пресинг на громадянський сектор України довів до того, що демографічна ситуація в Україні стала майже безпрецедентною. За оцінками провідних демографів, рівень народжуваності опустився нижче за критичну позначку: у середньому одна жінка народжує менш як одну дитину за життя. Зокрема Академік Елла Лібанова назвала поточну ситуацію катастрофічною, наголосивши, що нестача людей робить довгостроковий розвиток країни вкрай складним.

Ще рік тому передбачалось, що внаслідок війни Україна може втратити близько 10 мільйонів осіб. Наразі демографічна ситуація загострилася відразу з кількох причин: 1) війна і втрати на фронті – значна частина загиблих були одружені і мали дітей, що врешті-решт призвело до зростання кількості вдів та сиріт; 2) масовий відтік молоді – близько **6 *млн*** громадян, включно з молодими жінками й дітьми, виїхали за кордон і досі не повернулися; 3) розрив сімей і невизначеність майбутнього – через війну багато українців відкладають рішення про народження дітей.

Усе це тягне за собою тривожні наслідки для суспільства. Через падіння народжуваності та затяжну війну в Україні значно збільшується кількість дітей, які живуть без біологічних батьків. За даними статистики, зараз у країні близько 59 *тис.* дітей перебувають у прийомних сім'ях без рідних батьків. Щоправда, деякі українські сім'ї продовжують народжувати і виховувати дітей, що відображає прагнення до нормального життя навіть в умовах війни. Однак не слід закривати очі на те, що за даними американської розвідки, в Україні нині

найменша народжуваність і найбільша смертність у світі. На другому місці за смертністю – Литва (*«Країна вдів і сиріт»: народжуваність в Україні впала до катастрофічного рівня,* 2026).

І все ж, попри всі негаразди, Україна бореться за своє європейське майбутнє. Українські військові на полі бою проти Росії довели свою мужність і витривалість. Наразі під час військових штабних навчань із союзниками НАТО українські генерали довели свій високий рівень підготовки, «перемагаючи» військових альянсу. Тим часом на перспективу відбудови України все актуальнішою стає проблема підготовки молодого покоління, реформи «Нової української школи». Адже не секрет, що нинішня шкільна програма перевантажена другорядним фактологічним матеріалом та потерпає від відсутності реальної профорієнтації.

Відтак нова стратегія Міністерства освіти передбачає повну перебудову шкільної мережі за європейськими стандартами, де кожен освітній ступінь отримає власну автономію. Початкова ланка для учнів перших чотирьох класів залишиться максимально наближеною до домівок для комфорту найменших. На середньому етапі в гімназіях школярі з п’ятого по дев’ятий класи здобуватимуть загальну базу та шукатимуть власні зацікавлення. Фінальний етап переміститься до профільних ліцеїв, які функціонуватимуть окремо від молодших класів. Академічні наукові чи спеціалізовані ліцеї дозволять готуватися до університетів за конкретними напрямками (*Українську школу реформують так, аби вона стала ближчою до європейської*, 2026).

Безумовно, доведеться зважати й на труднощі радикальних змін української школи в умовах війни. А саме: враховувати ризик руйнування існуючої освітньої мережі в сільській місцевості та хронічного недофінансування по країні в цілому, а також брак належної кількості підготовлених для ліцею вчителів та сучасної матеріальної бази. Та все ж, з чогось доводиться розпочинати, адже «дорогу осилить той, хто йде».

Умиротворення не приносить миру. Йдучи в дорогу, добре мати супутником надійного партнера. І не доведи Боже спіткати віроломного лукавця. А тим не менше, в силу трагічних воєнних обставин, Україні доводиться так-сяк але все ж терпіти цинічні ескапади нинішньої американської адміністрації.

Стосунки з попередніми президентами теж не були безхмарними. Як показав досвід, Будапештські 1994 року гарантії безпеки Україні з боку Біла Клінтона виявилися нічого не вартими. Коли ж Путін анексував у 2014 році

Крим, Барак Обама здивувався і висловив «глибоке занепокоєння». Навіть професійно кваліфікований Джо Байден, якого постійно переслідували фантоми холодної війни, відреагував на вторгнення 2022 року аж надто обережно. Український міністр закордонних справ Дмитро Кулеба напередодні повномасштабного вторгнення 22 лютого 2022 року отримав тривожні сигнали від представників американської розвідки: йому показали точки, де російські танки прогрівали свої двигуни та вже чекали на перетин кордону. Однак після цього відбулася зустріч із президентом США Джо Байденом, де бесіда, за словами Кулеби, нагадувала «розмову лікаря з пацієнтом, який мав невиліковний діагноз»: «Коли я виходив із Овального кабінету, у мене було відчуття, що Байден прощається, як зі мною, так і з народом України» (Гичко, 2026).

Та все ж, попри значні обмеження, військова допомога з боку адміністрації Байдена була вагомою. За повідомленням робочої групи з нагляду за Україною при уряді США, «з моменту повномасштабного вторгнення Росії в Україну в лютому 2022 року Конгрес виділив або в інший спосіб надав майже **183** ***млрд*** **дол.** для операції Atlantic Resolve (OAR) і більш широкої допомоги Україні. Крім того, Сполучені Штати надали **20** ***млрд*** **дол.** у вигляді позик у рамках ініціативи країн Великої сімки». Отже, допомога Україні від США не перевищувала **203** ***млрд*** **дол.**, хоча Трамп і наполягав на сумі нібито **350** ***млрд*** **дол.** (Горбачова, 2025).

Однак з 2025 року президентом Дональдом Трампом було взято принципово інший курс. Як це не прикро, але Україна на 99% втратила воєнну допомогу з боку Америки. Більше того – президент США похваляється тим, що досяг ґешефт-оборудки і вигідно для США продає озброєння країнам НАТО, яке вже потім доправляється в Україну. Тож віднині мова вже не йде про покарання московського агресора, а лише про умиротворення бізнес-партнера й досягнення з ним ґешефт-домовленості. Відтак, як наголосив у Мюнхені держсекретар США Марко Рубіо, війна Російської Федерації проти України не закінчиться «традиційною поразкою» агресора. США взяли курс на урегулювання проблеми шляхом переговорів (*В США окреслили сценарій завершення війни в Україні,* 2026).

Позиція України з цього приводу була озвучена під час засідання Ради безпеки ООН з нагоди четвертої річниці повномасштабної війни заступницею міністра закордонних справ Мар’яною Беца: «Війна прикривається переговорним процесом, саботованим самою Москвою… Ми ніколи не визнаємо окупацію. Ми ніколи не погодимося на територіальні поступки. Ми ніколи не

поступимося своєю свободою». Дипломатка також висловила критичне ставлення до світової спільноти через відсутність чіткої реакції на дії Росії, яка продовжує відчувати безкарність за свої злочини (*Україна в ООН відкинула територіальні поступки РФ*, 2026).

Чи варто ж дивуватися, що за таких передумов проблема російської агресії проти України на мюнхенській конференції цьогоріч була якось сором'язливо притлумлена. Так, замовчуючи грабіжницькі дії Росії (і незаконний переворот у Венесуелі), держсекретар США Марко Рубіо у Мюнхені обрав мішенню глобалізацію, «кліматичні культи» та мультикультуралізм, і закликав повернутися до націоналізму, протекціонізму, закритих кордонів та християнської культури. Як він заявив, «вчорашній день закінчився». Що означають ці слова, як не те, що відбувається відтворення позавчорашнього дня, зростає попит на фантазії про «старі добрі часи» силового протистояння.

Де союзник, а де супротивник? А тим часом відбувається реабілітація феномену війни як частини реваншистського проєкту, спрямованого на те, щоб знищивши Україну, зробити тим самим Росію великою. Більше того – відбудувати її колишню сферу впливу. Чи ж насправді, в котрий раз, як про це писав український поет Олександр Олесь, при знищенні України Європа мовчатиме?

Мюнхенська конференція дає на ці запитання свої версії відповіді. Так, у виступі 13 лютого канцлер Німеччини Фрідріх Мерц наголосив, що віднині світ вступив у нову епоху, де домінують великі держави і сила. І ці слова насторожують як доконана констатація: міжнародний порядок, заснований на правах і правилах, фактично перестав існувати; нинішня епоха знову визначається силою і політикою великих держав; свобода Європи віднині не є чимось самоочевидним і перебуває під загрозою. Якщо дослівно, то це у його виступі звучало так: «Ви обрали похмурий девіз для цієї конференції – «під руйнуванням» (Under Destruction). І, ймовірно, це означає, що міжнародний порядок, заснований на правах і правилах, в даний час руйнується. Але, боюся, нам слід висловитися ще жорсткіше. Цей порядок, яким би недосконалим він не був навіть у кращі часи, більш не існує» (Ковенько, 2026).

Мерц зокрема зазначив, що в епоху великих держав свобода не є само собою зрозумілою. Вона перебуває під загрозою. А для захисту свободи потрібна твердість, сила волі та готовність до змін і жертв – і то не колись у майбутньому, а вже зараз. Значимо звучали слова, коли канцлер назвав війну

Росії проти України та застосування Москвою сили головним проявом руйнування колишнього світового порядку, заснованого на правилах. «Насильницький ревізіонізм Росії, її жорстока війна проти України – лише найяскравіший приклад цього», – зазначив німецький політик. За його словами, агресором в Україні щодня вчиняються військові злочини. «Це найяскравіший приклад цієї тенденції» (Ковенько, 2026).

Прибічники Трампа можуть апелювати до того, що ось американський президент оголосив 21 січня 2026 року у Давосі про створення повністю підконтрольної йому Ради миру, яка й візьметься до розбудови найновішого світопорядку. Що може статися із цієї затії? Пошлемося на думку відомого українського аналітика Володимира Фесенка, тільки зусиллями Трампа новий світовий порядок не збудуєш: «США не має виняткової монополії на право сильного, але Трамп цього не розуміє. Він дуже пихатий і егоїстичний і думає, якщо він створить таку структуру під своїм особистим контролем, то вона і працюватиме. Але він не розуміє, що без згоди та участі інших сильних світових гравців ця структура не працюватиме. І вона не приноситиме того результату, на який Трамп розраховує (Артазей, 2026).

Назріває загроза відокремлення Сполучених Штатів і Європи один від одного. Чи готова до цього Європа? Серед європейських союзників триває дискусія між двома таборами. Один підхід уособлює генсек НАТО Марк Рюте, який вважає, що з Трампом слід домовлятися та зберегти єдність НАТО. Друга точку зору уособлюють лідери Франції та Німеччини. Наразі Макрон і Мерц вважають, що слід виходити із того факту, що Трамп не захищатиме Європу. Що гірше – віднині Трамп уже стає викликом та суперником для Європи. Отже, треба не загравати з Трампом, а готуватися до захисту від нього. Таким чином, робить висновок Фесенко, «тепер Росія для Європи і України – це військова загроза на перспективу, а Трамп – це вже загроза на сьогодні. Тому треба вживати заходів потенційного захисту проти Трампа» (Артазей, 2026).

Власне, протистояння США і Європи вже розпочалося, а останні заяви Трампа і кроки щодо Гренландії – це вже зримий виклик Європі. Та й Україні – адже ідея захоплення Гренландії силовим шляхом – це приблизно те саме, що зробив Путін у Криму.

Феномен «зради України» чи фантомний біль? Після 2014 року визначився основний вектор загрози усталеному світопорядку: неконтрольоване застосування сили та провокування хаосу. Перший поштовх до цього дав Путін, а

потім лінію руйнування в міжнародних відносинах посилив і Трамп. На цьому небезпечний тренд не закінчився. Так, відомий міжнародний оглядач Саймон Тісдалл у британській газеті лівого спрямування The Guardian закликає розглядати загрозу світопорядку у більш широкому форматі, включаючи фактор Китаю. А саме: Трамп, Путін та Сі Цзіньпін, на думку Тісдалла, є реальними ідейними союзниками, котрі Україну та й Європу в цілому вважають своїм спільним ворогом. Що ж стосується ролі США, то вона, на переконання оглядача, демонструє «нездатність, чи скоріше небажання США виконати свої зобов'язання і захистити народ [України] від російської агресії, що є найбільшою з низки нещодавніх американських зрад» (Кобзар, 2026).

Наразі у своїй колонці журналіст перераховує довгий список реальних гріхів чинної адміністрації Дональда Трампа: «огидна прислужливість» перед «воєнним злочинцем і масовим убивцею» Володимиром Путіним; звинувачення та залякування жертви агресії [України] з метою змусити її до поступок російському агресору; «брутальні» намагання «монетаризувати» війну та «видоїти» Нобелівську премію миру на стражданнях мільйонів людей. То ж не дивно, що внаслідок широкої реальної зради з боку США по відношенню до України та Європи загалом, як у цьому переконаний Тісдалл, «більшість європейців зараз вважають свого головного партнера ненадійним, навіть ворогом. Глобальний вплив і лідерство США швидко згасають, на радість величезній перевазі Китаю. Всюди радіють автократи, які просувають ультраправі партії Європи» (Кобзар, 2026).

На практиці щодо України, вважає аналітик, «кожен світанок приносить черговий день ганьби. Прямі поставки зброї зі США були скорочені майже до нуля. Смішний «мирний процес» Трампа, очолюваний сердечним приятелем Віткоффом та усміхненим зятем Трампа Кушнером, потурає максималістським вимогам Путіна. Президент США все ще прагне швидко заробити на мінеральних ресурсах України та повоєнних угодах з Росією. Відтак він постійно цькує президента України Володимира Зеленського: «У безсоромній зраді Трамп не знає собі рівних у наш час». Що вже говорити про зимовий раунд переговорів, який зайшов у глухий кут після того, як США запропонували обопільне виведення українських та російських військ з Донбасу і створення в регіоні спільної цивільної адміністрації. Українська сторона вважає, що під цією пропозицією американці просто маскують старі російські вимоги щодо здачі Донбасу (Кобзар, 2026).

Отже, з боку британського журналіста нам пропонується сприйняти як даність цілком реальний феномен «зради». Однак залишається проблема: а що ж

пропонується Саймоном Тісдаллом навзамін? Адже в даному разі йдеться не лише про думку одного із пересічних журналістів, а про глибокі переконання колишнього редактора The Guardian та кореспондента у Білому домі. Адже, на його думку, «що справді шокує і ранить, так це відверта непорядність, проявлена країною, яку європейці завжди вважали другом». Отже, за цих умов не залишається іншого виходу як «відкрита волелюбна райдужна Європа демократії та верховенства права – цей живий докір незграбним ретромонстрам Франкенштейна та їхнім ультраправим наслідувачам. Вони зневажають і бояться її. Як і Україна, Європа стоїть на їхньому шляху» (*Як США зрадили Європу і чому Україна опинилася в центрі цієї зрад – Guardian,* 2026).

Міжнародний оглядач вважає, що токсична тиранія Трампа триватиме так довго, як довго її терпітимуть. Отже вкрай важливо, щоб напередодні проміжних виборів у США європейці та американська більшість, яка виступає проти Трампа, почали говорити одним голосом – підтверджуючи свої слова практичними діями: «А з чого краще почати, ніж з України, фактичної і символічної лінії фронту в битві між ліберальною демократією та віссю Трамп-Путін?» (*Як США зрадили Європу і чому Україна опинилася в центрі цієї зрад – Guardian,* 2026).

На думку Саймона Тісдалла, практичні кроки Європи мали б зосередитись на таких напрямах: 1) розгорнути війська з європейської «коаліції бажаючих» для забезпечення безпеки та захисту Києва й інших українських міст; 2) запровадити над Україною заборонену для польотів зону; 3) збільшити поставки ракет та безпілотників; 4) «витиснути на берег» тіньовий флот Росії; 5) посилити протидію гібридній війні Кремля. До того ж Європа повинна вимагати негайного припинення вогню, а потім поетапного виведення російських військ. А ще Європа має взяти на себе провідну роль у будь-яких остаточних переговорах щодо врегулювання наслідків агресії. Усвідомлюючи, що в противному разі маємо дві реальні альтернативи: або нескінченна війна, або нестійкий, несправедливий мир на умовах Трампа-Путіна. Що не влаштовує ні Україну, ні Європу: «Незалежно від того, як це буде зроблено, заради виснаженого, непереможеного народу України та їхнього власного майбутнього миру та безпеки, європейці (включно з Великою Британією) повинні нарешті знайти мужність та ресурси, щоб розпочати військовий, дипломатичний та моральний наступ» (*Як США зрадили Європу і чому Україна опинилася в центрі цієї зрад – Guardian,* 2026).

Позиція Саймона Тісдалла чітка й безкомпромісна: «Європа повинна перенести боротьбу безпосередньо до дверей Путіна, і сказати Трампу, щоб він забирався геть».

Ще не вечір?.. Чи ж готова Європа слідувати цим курсом? Одне діло – задекларувати якусь політичну максиму, і вже зовсім інша справа – реалізувати її в життя. Чи є для цього необхідні ресурси? Чи є порозуміння з боку правлячих партій? Чи є консолідована підтримка з боку громадянського суспільства. І, врешті-решт, чи є в наявності політична воля керівництва держави до впровадження радикального курсу, замість давно відпрацьованого маневрування й вичікування, мовляв, а може воно якось само собою розсмокчеться?

Тішить душу факт визнання помилок у минулому – це вже якийсь реальний крок до прозріння й переосмислення ситуації. Так, ексгенсек НАТО Йенс Столтенберг оголосив що було великою помилкою, коли Захід не надав Україні реальної допомоги раніше – ще у 2014 році. Керівник НАТО пояснив, що «якби Північноатлантичний блок НАТО озброїв та навчив українських військових між 2014 і 2022 роками, вони зараз могли б контролювати більше території та, можливо, запобігти повномасштабному вторгненню Росії» (*Столтенберг про помилку НАТО щодо підтримки України у війні*, 2026).

І що ж після такого каяття пропонує Столтенберг на майбутнє? Нині він переконаний, що закінчити повномасштабну війну Росії проти України можна лише одним шляхом – вести діалог з Росією, але лише «з позиції сили»: «Єдиний спосіб покласти край війні в Україні – переконати Путіна, що він не переможе на полі бою. Не думаю, що ми можемо змусити Путіна змінити свої переконання. Його мета – контролювати Україну. Але, на мою думку, ми можемо змінити його розрахунки, щоб він зрозумів, що ціна, яку доведеться заплатити за контроль над Україною, занадто висока». Якщо конкретно, додав Столтенберг, *єдиний спосіб зробити це – надавати Україні військову підтримку, бо ситуація за столом переговорів тісно пов'язана із ситуацією на полі бою* (*Як завершити війну в Україні*, 2026).

Сформулювати лінію поведінки – це ще півділа. До практичного втілення цих теоретичних напрацювань – дистанція велетенського розміру. Зовсім невідомо, наскільки соціально затребуваними виявляться викладені положення. Наразі тішить душу уже те, що для європейських учасників Мюнхенської конференції результат мирного урегулювання війни Росії проти України виявився питанням самого виживання існуючої системи європейської безпеки. Однак драматичність моменту, зазначали учасники конференції, полягає в тому,

що з приходом до влади у США адміністрації Дональда Трампа світ вступив у період невизначеності й високої конфліктності, де дипломатія поступається місцем воєнній силі.

Реагуючи на цей фактор, Мюнхенська конференція ще минулого 2025 року оголосила «кінець епохи» пострадянського світопорядку й зафіксувала перехід до жорсткого геополітичного протистояння. Більше того – за результатами роботи аналітиків BBC, конференція навіть зафіксувала п'ять ключових висновків: 1) Кінець епохи партнерства з Росією; 2) «Воєнна економіка» Європи; 3) Ненадійність «ядерної парасольки» США; 4) Розділений світ (Захід проти решти); і 5) Екзистенціальний характер війни в Україні.

Але коли справи стали стосуватися практичного втілення цих напрацювань, зазначала головна кореспондентка BBC з міжнародних проблем Ліз Дюсет, «маємо до діла глибоке усвідомлення того, що старе «трансатлантичне партнерство» – міцний союз між США і країнами Європи – перестав працювати». Як це не прикро, але представникам Європи тоді було прямим текстом заявлено (виступ Джей Ді Венса): не варто розраховувати на те, що за столом переговорів про припинення війни в Україні їм взагалі знайдеться місце. Багато делегатів конференції признались Ліз Дюсет, що в 2025 році у них «просто голова йде кругом» від кількості ідей щодо припинення війни в Україні та з інших важливих питань, що надходять від команди президента Трампа – зокрема й ідей, що взаємно виключають одна одну» (*«Конец эпохи». Пять выводов Мюнхенской конференции безопасности, которая «войдет в историю»*, 2025).

Загальний висновок Мюнхену 2025 виявився невтішним: між позиціями Вашингтона і Європи уже тоді постали очевидні розбіжності з цілого ряду актуальних питань. Більше того – самі члени команди Трампа часто-густо суперечили один одному і навіть самі собі.

До чого дійшли? Тривожна ситуація на фронтах України 2026 року зобов'язувала до того, щоб традиційна Мюнхенська конференція цього року стала не просто черговим дипломатичним ритуалом, а жорстким дзеркалом для Заходу. Формально її порядок денний був складений традиційно: європейська оборона, трансатлантичні відносини, підтримка України. Водночас в аудиторії не зникала спільна тривога з приводу руйнування старої архітектури безпеки.

Слід зазначити, риторика цьогорічних виступів була м'якшою ніж та, до якої минулого року з боку США вдавався Джей Ді Венс, читаючи Європі лекцію про її слабкість і недолугість політики. Цього разу держсекретар США Марко Рубіо

інтелігентно говорив про спільну долю союзників і необхідність оновлення Альянсу. Однак за оксамитно примирливими формулюваннями проступала жорстка суконна вимога: Америка Трампа хоче партнерства на власних умовах. Не доводячи справу до розриву, але й не допускаючи жодної рівності. Так само не доводячи справу до повного виходу з НАТО, але й не беручи на себе гарантій щодо безумовного захисту Європи. У підсумку кожен учасник усвідомлював, що *«довіра між берегами Атлантики більше не є аксіомою»*. На цьому й зійшлися (Прядун, 2026).

Що ж стосується України, то щодо неї в аудиторії пролунало більш тривожне застереження. Колишній генсек НАТО Йенс Столтенберг вже в котрий раз наголосив, що Україна має перемогти, бо цій війні немає ради. Однак канцлер Німеччини Фрідріх Мерц із свого боку застеріг, що війна закінчиться лише тоді, коли Росія опиниться на краю економічного і військового розвалу. Аплодуючи подібним визначенням, здоровий глузд все таки хотів би більше конкретики: «Якщо Україна має перемогти, то хто і як забезпечить цю перемогу. Чи готова Європа самостійно доводити Росію до цього краху в ситуації, коли США відійшли убік? Чи готова Європа реально робити це, а не лише говорити й чекати, поки Вашингтон повернеться до старих правил гри? Чи готова Європа блокувати російський тіньовий флот, давати [Україні] далекобійні ракети, будувати власну оборону промисловість? Конкретних відповідей конференція так і не дала» (Прядун, 2026).

Відтак і з мого боку було б легковажно братися давати вичерпну відповідь щодо шляхів вирішення зазначених проблем, коли цього завдання уникають навіть експерти Мюнхенської конференції. Тим більше, коли українські та європейські учасники були стурбовані чутками, що США нібито готуються представити якийсь «план Трампа» щодо завершення війни в Україні. Оскільки жодних консультацій з цього приводу не було проведено ні з українською стороною, ні з Європою, виникли підозри, що проект плану погоджувався лише з Москвою. Насправді ж з’ясувалося, що жодного плану в американців поки що немає, а є «лише хмаринки ідей, параметрів і планів, час від часу суперечливих один одному, котрі озвучуються людьми різного ступеня наближеності до Трампа» (Хоменко, 2026).

Підготовка цього плану провадиться по декількох треках. Спецпосланник Кіт Келлог відповідає за український трек, а посланник Стів Віткофф – за російський. Згодом вони мають поділитися своїми напрацюваннями з Дональдом Трампом. Поки що ця підготовка ведеться у дещо хаотичному режимі. Так, Кіт

Келлог в Мюнхені описував принципи, що ляжуть в основу підходу США до мирного процесу, вдаючись до максимально загальних фраз, а на більш конкретні запитання щодо гарантій безпеки для України, відповідав у стилі: «Це рішення зможе прийняти лише президент Дональд Трамп».

Наразі американці націлені на чимскоріше досягнення результату: добитися перемир'я уже до Пасхи 20 квітня 2026 року. Однак, судячи з висловлювань Марко Рубіо, допускається, що досягати заявлену ціль можна буде не відразу, а поетапно. Україна тим часом переконана, що пауза в бойових діях, котра не буде підкріплена належними гарантіями, лише зіграє на руку Росії. В цьому Україну підтримує багато європейських держав. В той же час «заморожений конфлікт» може призвести до поразки: і не тільки України, а й усієї європейської співдружності.

На думку Володимира Зеленського, пауза в бойових діях лише допоможе Путіну підготувати 15 нових дивізій, які уже влітку 2026 року можуть напасти на Польщу чи країни Балтії.

2. 5. MULTICULTURALISM AS A DISAWOVAL OF RIGHT-WING POPULISM

Marharyta Tkachenko (Kyiv, Ukraine)

2. 5. МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ ЯК ЗАПЕРЕЧЕННЯ ПРАВОРАДИКАЛЬНОГО ПОПУЛІЗМУ

Маргарита Ткаченко (Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0001-7459-4727

Introduction. Modern socio-political processes in the world lead to changes in the social reality, international relations, and norms established during the second half of the 20th and first decade of the 21st centuries. The normalization of populist discourse in order to gain support in the political arena – the "quick and easy" solutions to problems, as well as "returning countries to their citizens" – led to the growth and spread of right-wing radical parties in almost all countries of the core of the world-system (coined by Im. Wallerstein). It is right-wing radical parties and their support in both the media and scientific discourse that led to the creation of a "new reality" in which the principle of multiculturalism, tolerance, and equality for all threatens nations, and radical ideas are not perceived by society as something unacceptable.

Drawing on the theory of world-systems analysis, whose multidisciplinary approach helps to identify long-term and large-scale social changes at the level of states and interstate interaction, it is possible to develop an answer regarding the deployment and emergence of right-wing radical politics in democratic countries.

On the one hand, the normalization of right-wing radical parties continues due to the need to create a ruling coalition (the case of the Netherlands) or to obtain votes in elections through the partial normalization of right-wing radical populist discourse (anti-immigration narratives). On the other hand, discriminatory narratives are being created and reproduced, accusing "migrants" / "representatives of non-titular nations" of opposing and rejecting the norms and culture of the "titular", which over time turn into anti-immigration sentiments that are normalized at the level of practices of "anti-white racism" or cultural racism – neo-racism (Germany/France/USA).

We offer an analysis of contemporary multiculturalism in a combination of two approaches of world-system analysis, which, based on the socio-political, economic and historical development of countries, explains the creation of a crisis and anti-democratic tendencies with the normalization of neo-racism processes, which leads to the creation of a "new normal" in which radical ideas or ideologies are no longer considered unacceptable (uncivilized).

The goal of our investigation is to highlight the discourse of right-wing radical politicians (and their followers), which is essentially neo-racist and is normalized in the process of socio-political interaction, and leads to the denial/rejection of the principles of multiculturalism in the countries of the core of the world-system.

Wallerstein's world-system analysis as a macro-sociological theory of development and interaction of countries. World-system analysis in the aspect of a multidisciplinary approach contributes to the analysis and clarification of long-term and large-scale social changes at the level of states and interstate interaction.

It explains the emergence of capitalism and the development of the state under the axial division of labor, which divides countries into three groups – countries of the core, semi-periphery and periphery. Core countries are usually characterized by a high degree of economic development, political stability, a strong military apparatus and competitive technologies (Wallerstein, 2004). An important aspect of the development and expansion of the world-system was the emergence of a hegemon – a country that not only exceeds all others in economic, social and political indicators, but can also dictate policy in the region and impose its own model of development and ideology on other countries (Chase-Dunn & Grimes, 1995, p. 412). Im. Wallerstein indicates that "hegemony arises as a result

of the use by a large economic state of new technologies and the development of the most profitable and advanced industries, with the help of significant military power" (Wallerstein, 1984). A country that becomes a hegemon uses a set of economic and political strategies to maintain its dominance, and creates institutions – international organizations – that are strong in economic and political-military terms (Arrighi, 2000).

The last hegemonic country to emerge after the end of World War II was the United States of America, but it is now gradually losing its influence, which is causing a period of crisis in the world-system. The arrival of the USA to hegemony is marked not only by its high economic performance, but also by its successful emergence as a strong political player on the international stage. Thus, through participation in international organizations and alliances, the USA was able to promote its own political interests: "the main financial, economic and military institutions and arrangements represent and are protected by US hegemony. These include the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank (WB) as the most powerful financial institutions in the world; the General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) and its successor, the World Trade Organization (WTO); and various military alliances, such as the North Atlantic Treaty Organization (NATO)" (Da Silva, 2021).

The countries of the core, due to their political (along with a strong military apparatus), economic and ideological superiority over other countries, can influence others political and economic situation and change the direction of geopolitics in the region, therefore, changes occurring in the core countries directly affect large-scale social changes in the world. In the same aspect, the activities of right-wing populist parties in the core countries are also influential, since many political figures equate the core countries with the leaders of developed liberal-democratic countries.

In a period of crisis, which is primarily explained by the loss of economic primacy or economic instability, various political movements are fighting to gain advantage and spread their own ideology to gain the support of voters. One of the shifts of the current crisis was the arrival of right-wing radical representatives to the political elites, who not only promoted discriminatory policies using populist rhetoric, but also became an obstacle to the policy of multiculturalism.

Right-wing populist parties and their influence on the formation of new norms. For the first time since the World War II, far-right parties are gaining popularity. The creation and reproduction of a right-wing populist discourse about the European migration crisis has enabled far-right radicals to enter power structures and gain coverage in numerous media outlets. Their position has been entrenched by the

“refugee crisis” caused by numerous conflicts in the Middle East, the COVID-19 pandemic, as well as Russia’s war against Ukraine and now the military conflict between the US and Iran.

Researcher of far-right parties, Cas Mudde, points out that even so-called centrist political parties have developed a more “right-wing” narrative on migration and multiculturalism, which has led to changes in the modern political system and the acceptability of discourses. namely, “immigration has become a pan-European issue; the far-right has significantly increased its electoral success; the leading parties have turned to the (far) right on the immigration issue; and there has been an organisation of European politics” (Mudde, 2022, p.38).

Using the politics of exclusion and inequality, right-wing radical parties also shape the discourse regarding their political opponents. As M. Krzyżanowski notes, the use of “anti- and post-democratic ideologies (including “neoconservative,” “national-conservative,” “freedom of speech,” “patriotic,” etc.) together with increasingly vocal attempts to ridicule political and ideological opponents and critics of the far-right as “leftists,” “awakened,” or participants in the “political correctness offensive” (Krzyżanowski et al, 2023, p. 420) leads to the blurring of clear boundaries between permitted and unacceptable discourse in the political sphere.

One of the sources of promotion of such narratives have become social networks, which have a poorly controlled environment, and biased mass media, which have created a combination of politics and mass culture: “in combination and fueled by various aspects of “politicization”, these processes create opportunities for the mediation and self-mediation of many anti-democratic extreme ideas and ideologies and their further dissemination in wider, traditional and alternative, national and transnational public spheres” (Krzyżanowski et al, 2023, p. 420).

One of the events that directly contributed to the revival of nativist tendencies in countries was the COVID-19 pandemic, during which a massive wave of discriminatory discourse occurred, and in 2022, against the backdrop of Russia’s invasion of Ukraine, it was characterized as the pinnacle of protest against liberal democratic values. Analyzing the processes in the societies of developed countries over the past five to ten years, M. Krzyzhanovsky notes that there has been a normalization of right-wing radical discourse in the socio-political sphere and, in extreme cases, it can go beyond the country’s borders in the form of military aggression: “in addition to the further radicalization of exclusionary regimes and the deepening of intra-social inequality, the still ongoing Russian invasion of Ukraine, which began in February

2022, should be viewed as a vivid manifestation of renewed radical nationalism, which has now moved to an open policy of conflict, aggression and discrimination, and even war crimes and genocide" (Krzyżanowski et al, 2023, p. 421).

A group of researchers of radical right parties (Michał Krzyżanowski, Ruth Wodak, Hannah Bradby, Mattias Gardell, Aristotle Kallis, Natalia Krzyżanowska, Cas Mudde and Jens Rydgren) emphasize the emergence and normalization of such processes in some form in modern democracy and the challenges it faces. Among the main challenges are nativism (a country only for the titular nation), populism (appeal to the titular nation regarding dissatisfaction with modern democratic processes), technocracy (a decrease in state and public control and an increase in the "post-democratic" power of markets) and authoritarianism (limited pluralism and repression) (Krzyżanowski et al, 2023, p. 422).

The crisis caused by economic indicators and political and ideological polarization of countries in the world-system contributed to the emergence of right-wing radical ideas and the emergence of such phenomena as "Trumpism in the United States, BREXIT in the United Kingdom, the growing influence of neo-fascist and authoritarian parties and movements across Europe and around the world, for example, in Israel, Turkey, the Philippines, Brazil and India, are the reaction of the far-right to the crisis of global capitalism" (Robinson, 2019, p. 163). The crisis at the level of individual states is always caused by processes at the interstate level, in the 21st century the crisis of capitalism was caused by globalization processes, transnational capital and economic and cultural indicators.

Far-right parties create narratives in which the exclusion of certain groups from society will help restore the country's economic prosperity, national revival, social cohesion and security: "The far-right forces implement this through a discursive repertoire of xenophobia, mystifying ideologies that include racial/cultural supremacy, an idealized and mythical past, millennialism, a militaristic and masculinist culture that normalizes, even glamorizes, war, social violence and domination, and contempt rather than compassion for the most vulnerable" (Robinson, 2019, p. 168). All this indicates the creation of a new reality in which society favors far-right populist parties in the core countries of the world-system, and imitation occurs in the semi-periphery and periphery countries.

Is multiculturalism under threat? Most modern countries are multiethnic, both due to migrants and due to citizens belonging to different ethnic groups, but united by national definition. To maintain harmony and prosperity of countries, governments

implement policies of multiculturalism (recognition of the equality of cultures) and tolerance (lenience towards other cultures). At the same time, the use of policies of multiculturalism and tolerance alone is not enough to create favorable conditions for all members of society. After all, the discriminatory rhetoric of right-wing political figures and economic elites fuels intolerance and exclusion of representatives of cultures "not inherent in the country".

The multiethnicity of modern states is shaped by socio-economic factors: from refugees seeking a "better" and safer life to economic migration (both highly skilled expats and low-skilled workers performing "shameless" work). This multiethnicity can be viewed by society both from a positive point of view (multiculturalism improves and enriches cultural interaction and relations) and from a negative one (creates tension due to problems of assimilation and the "struggle" for social security, which leads to interethnic conflicts). Considering multiethnic societies, V. Yevtukh attaches great importance to the creation of a favorable situation for many cultures living in the same territory in order to avoid the negative aspects of multiculturalism. He emphasizes the importance of inclusion policies at all levels of political decision-making (from the national government to local councils) in order to create a comprehensive policy of multiculturalism: "one of the most important dilemmas of ethnopolitical management is finding the optimal ratio of practicing multicultural and integrationist concepts in the everyday life of multiethnic societies" (Євтух, 2019, p. 209) in order to create more socially cohesive and holistic societies.

Radical right-wing parties try to influence not only the country's migration policy, but also the policy on cultural diversity and people's attitudes towards it. Through the policy of multiculturalism, multiethnic countries ensure equality and mutual respect for different cultures, ethnic and religious groups. Analyzing the impact of multiculturalism on the integration of ethnic groups in countries, Ukrainian researcher Oksana Biletska points out that integration should occur at two levels – external and internal – "the internal is the problem of integrating all citizens of the state and different social groups into a single state "organism", which is sufficiently harmonious and capable of functioning normally, and the "external" is the problem of integrating different states into a single international community, which can peacefully exist and solve the problems facing humanity" (Biletska, 2019, p. 173).

Trumpism in the USA. The emergence of new powerful actor such as China on the international stage has caused a somewhat unstable position of the United States of America as a hegemonic country, which in turn has caused a crisis of the world-system

and the values of liberal democracy. This has been taken advantage of by the Republicans, who are characterized by a policy of nativism, which during the first administration of Donald Trump in 2017 caused a sharp rollback of democratic values and the promotion of right-wing populism. Against this background, new "allies" of right-wing populism have emerged in the United States – technology companies and new billionaires who abuse the social cohesion of society for their own enrichment and monopoly.

The beginning of Donald Trump's second presidential term in early 2025 brought many changes to the geopolitical and socio-economic sphere of the modern world – from calls for the military annexation of Greenland to the USA, renaming the Gulf of Mexico to the Gulf of America, proclaiming a tough migration policy, rejecting the DEI initiative (Diversity, Equality and Inclusion) to a "tariff war". Against the background of this discourse, there were also changes in social media policies regarding discrimination, combating racist and neo-racist discourse in the digital sphere. Thus, we have already drawn attention (Ткаченко, 2025) that Jeff Bezos, the owner of the Washington Post, introduced new rules for publishing materials related to the analysis of political elites; Mark Zuckerberg, owner of tech company Meta (Facebook, Whatsapp, Instagram), announced that the company will no longer be engaged in fact-checking, and will also relax rules on the use of hate speech and discriminatory rhetoric. The same thing was done by Elon Musk in 2022 when he acquired the social network X (formerly known as Twitter) (Ткаченко, 2025).

The question arose whether new narratives have influenced the discourse in society regarding multiculturalism in the United States. American researchers Power, Shackleford, Merhout & Shweder conducted a study in which they tried to find out at the current stage how US citizens see ethnic, racial and religious diversity in the country and what they think the ideal composition of the country should be; whether the majority supports the multicultural model of the United States; whether they believe in the media propaganda about the "'great replacement theory' that supposedly took place in the United States (white Christians of European descent in the United States are being replaced by immigrants of non-white, non-Christian, non-European descent)" (Power et al, 2025, p. 4).

The need for the study became relevant, according to scientists, by D. Trump's previous policies, which contributed to the spread and normalization of right-wing radical behavior and hate speech, including in the mass media and social networks: "media attention has made very visible right-wing patriotic groups in the United States who want the country to become more like a European ethno-national state. Much has

been written about the white Christian nationalists who stormed the Capitol and the neo-Nazis who organized marches and committed violence in Charlottesville, Virginia" (Power et al, 2025, p. 4).

The results of the study showed that the majority of citizens support the ideals of a multicultural race, that is, the American nation should consist of representatives of different ethnicities, cultures, and religious groups. The majority of respondents who belong to a certain ethnic group would like to see more people of their own ethnicity, while they do not deny the existence of other ethnic groups. Nevertheless, the researchers point out that "no racial, ethnic, or religious group on average considers demographic homogeneity or even simply the all-encompassing dominance of one racial, ethnic, or religious group at the national level to be ideal" (Power et al, 2025, p. 15).

It is also interesting that respondents consider American society to be more multicultural than it actually is. Regarding what the ideal American society should be like, over 40% of respondents would like to see society more diverse ethnically and religiously (Power et al, 2025, p. 16). Thus, despite the efforts of right-wing political elites to create and normalize a discriminatory discourse about migrants and other cultures, American society remains committed to the policy of multiculturalism and sees the desired American society as multiethnic.

Britain, Brexit and Popular Imperialism. Another important "player" of the modern world-system is the United Kingdom, which at one time was also a hegemon, and which did not avoid the influence of right-wing populism on the formation of the country's national and international policy. In 2011, the Prime Minister of Great Britain David Cameron stated that multiculturalism in the country had failed and could not unite society. With the help of populist rhetoric about the collapse of the policy of multiculturalism, frank Euroscepticism, a campaign was formed regarding the withdrawal of Great Britain from the European Union, which was called Brexit. British scholars note that the success of Brexit was preceded by the "migration crisis" created by right-wing radicals and conservatives and the narrative of the return of economic and national freedom to the country: "Brexit was able to rethink themes of popular imperialism (formed by Great Britain's past as a colonial empire – *author*), which have long been rooted in the national culture of Great Britain and British identity. Two key arguments in support of the vote to Leave were related to specific manifestations of the legacy of popular imperialism, which were based on assumptions of ethno-nationalism: national sovereignty (or the return of control) and hostility to foreigners" (Wilkin, 2026).

According to researchers K. Lefringhausen and N. Geeraert, who have devoted their research to the history of multiculturalism policy in Great Britain, it was Brexit that created a new political and social order in Great Britain: migration policy has become stricter, the political elite continues to criticize multiculturalism, and the number of hate crimes against representatives of different ethnicities has also increased (Lefringhausen & Geeraert, 2025).

The authors cite data from a study (the European Values Survey, conducted in 2021) on inclusive multicultural policies and their impact on everyday life, assimilation and equality of different ethnic groups: 31% of respondents consider migration to be a positive phenomenon, 30% are neutral about migration to the UK. In 2022, this figure increased and already 55% of Britons consider migration to be a positive phenomenon, at the same time it should be noted that this attitude is reflected by representatives of migrants and voters supporting Labour (Lefringhausen & Geeraert, 2025).

In 2025, the British research center Giga Poll published the results of a study on the attitudes of British citizens to living in multicultural communities: 66% of people consider the communities in which they live to be socially cohesive, 80% of respondents are happy to communicate with representatives of different ethnic, cultural and religious minorities. The researchers note that despite the efforts of far-right politicians, Britain remains multicultural and the biggest problems for its citizens are "the cost of living (56%), followed by the National Health Service with 38%. Immigration and asylum – supposedly the number one issue, according to the right – actually take fourth place with 25%" (Dale Vince, 2025).

It is also important to note that the new document that emphasizes the creation of a more inclusive and cohesive society, was published on March 9, 2026, entitled "Protecting what matters: towards a more confident, united and resilient United Kingdom". In the introductory part, the Prime Minister of the United Kingdom Keir Starmer notes the country's existing achievements in establishing a democratic society with values of multiculturalism and equality and the importance of creating a more cohesive society, especially when other countries and politicians try to use discriminatory/racist rhetoric and extremist narratives to divide societies. In particular, the document states the following: "In a world where so many people – digital fraudsters, hostile states, disapproving politicians – have an interest in division, we need to be much more active in asserting British values and responsibility for integration. We must be stronger when it comes to rooting out extremism and rejecting the passive tolerance that sometimes prefers to look the other way. And we must be

clear that patriotic pride is something that should be seen as a force for good in our communities. That it is by its very nature a collective act of community building that stands in stark contrast to exclusion and those who seek to divide us" (Ministry of Housing, Communities & Local Government, 2026).

The document also outlines the main directions for the development of British society, based on the principles of equality, tolerance, multiculturalism and mutual respect among representatives of all communities living in the UK. The document emphasizes the need to improve social cohesion in society, which is based in particular on the following tasks: "teaching British values and history, honoring religious communities, integrating on the basis of shared values, combating hatred and discrimination, protecting institutions from extremist abuse and creating a safer online environment" (Ministry of Housing, Communities & Local Government, 2025).

European Union vs rising far-right. The countries of the European Union, according to many scholars and politicians, still remain multicultural, despite the speeches of political leaders and the arrival of right-wing radicals in governments in many European countries. At one time, Angela Merkel (Chancellor of Germany in 2010) and Nicolas Sarkozy (President of France in 2011) declared the failure of multiculturalism in the EU, directly linking it to the reluctance of immigrants to adapt to the dominant culture of the country.

Given the events of recent years, right-wing radical politicians have managed to integrate their right-wing populist vision into "mainstream" politics. Dutch scholar Cas Mudde, who has been studying right-wing radical parties and movements across Europe for the past 20 years, emphasizes that right-wing radicals have been able to create space not only for the popularization of their ideas, but also for anti-liberal and anti-democratic actors. The researcher, using the example of the political situation in Hungary, points to the normalization of radical ideas in political discourse and was able to create "new enemies" for their supporters, and also widely use social networks to spread their ideas: "right-wing populist parties have become more extremist in terms of actions and ideas… This is a logical consequence of the integration of right-wing actors and ideas, it has shifted the boundary of acceptability to the far right so much that openly anti-Semitic, anti-democratic and racist ideas no longer seem (and no longer are) detached from the political "mainstream", – attests Mudde (Mudde, 2024, p.147).

By creating a narrative about the dangers of multiculturalism, based on the immigration of representatives of non-European countries who do not want to integrate into society, multiculturalism was associated with the problem of security (creating the

image of the “other” of Muslims, who are subsequently characterized as terrorists), right-wing radical politicians achieved the normalization of their discourse: “The large influx of mainly Muslim “migrants” ideally corresponded to the main feature of their ideology and propaganda – nativism, which is a xenophobic form of nationalism. Muslims have been the main “Other” for European populist radical right parties at least since the terrorist attacks of September 11 (2001), so the “crisis” only confirms their arguments and emphasizes the importance and relevance of their problems” (Mudde, 2022, p.40).

With the spread of far-right ideas on the continent, the European Commission has created a new “Anti-Racism Strategy to combat racism in all its forms” for 2026–2029. This strategy declares the fight against anti-democratic racist narratives and discriminatory movements, noting that the number of self-reported cases of discrimination has increased in the European Union over the past five years, which on the one hand indicates a greater awareness of societies with anti-discrimination rights, but on the other hand undermines the EU as a union founded on the principles of equality and democracy. Therefore, “in times when these values are called into question, the EU stands by its people, their rights and freedoms, and there is no form of racism or discrimination on grounds of racial or ethnic origin in the EU” (European Commission, 2026). The Organisation for Economic Co-operation and Development notes that in 2025, the groups most likely to experience discrimination in both public and social media environments are LGBTQIA+ people, people with disabilities and religious minorities. Official statistics are as follows: “around one in four Europeans aged 18 to 64 reported experiencing discrimination in the past year, with the highest rates observed among racially discriminated communities, people with disabilities, LGBTQIA+ people and religious minorities” (OECD, 2025).

At the end of 2025, the European Commission conducted a survey among EU citizens on the biggest challenges and priorities of the EU: 55% of respondents believe that the EU remains the most democratic place in the world, where fundamental democratic rights and values are supported; 41% of respondents believe that conflicts in the world are currently the biggest challenges, and only 35% mention illegal migration as a threat to EU security, among them 32% believe that it should become a major political priority (European Commission, 2025).

Against the backdrop of the “crisis of multiculturalism,” researchers Kits Banting & Will Kymlicka created the Multiculturalism Policy Index (MCP), which measures the level of support for multiculturalism policies by the state. As of 2025, the

countries of the European Union are characterized by low support for integration policies and increasing exclusionary policies. The highest level of support for multiculturalism policies is in Sweden, Finland, and Portugal. At the level of individual indicators that have improved, the creation of new reforms is noted – "Germany: more inclusive citizenship rules; Portugal and Croatia: more inclusive family reunification; Spain: new comprehensive anti-discrimination law" (Yavçan & Gorgerino, 2025, p.4).

With the rise of right-wing parties, it has become important to consider their influence on politics within the European Union at the level of the European Parliament. Researchers Gabriela Greilinger and Cas Mudde analysed the voting patterns of all representatives of far-right parties between 2019 and 2024 on socio-economic issues. Far-right parties are represented in the European Parliament by two groups – Identity and Democracy (ID) and the European Conservatives and Reformists (ECR). In eight votes on key socio-economic laws, far-right parties have generally voted to reject the laws. Greilinger & Mudde state: "The far-right does not support workers' rights at the European level. Voting patterns show that the ID parties rejected, in particular, the minimum wage, ensuring access to quality apprenticeships for young people, pay transparency to close the gender gap and the directive on corporate sustainability due diligence. ECR parties were particularly hostile to pay transparency and platform worker protection, as well as the corporate sustainability due diligence directive" (Greilinger & Mudde, 2024, p.15). This suggests that despite their populist rhetoric, far-right parties do not support EU socio-economic directives and are not central to them, focusing exclusively on nativist narratives and exclusionary politics.

A prime example of the changing political consciousness in the European Union is the Netherlands. A country renowned for its centuries-old tradition of liberal democracy, high levels of tolerance and an open society, in the November 2023 general election in the Netherlands elected the far-right candidate Geert Wilders, who is known for his openly racist rhetoric, with 24% of the vote. In 2025, a study was conducted in the Netherlands on the influence of social actors (parents, teachers, peers) on the multicultural attitudes of adolescents (aged 11 to 16) in rural and urban areas and whether there is a difference between them. The reason for this was the gap in the political views of rural and urban residents in local government and parliamentary elections and the creation of the Farmers' Citizens' Movement (BBB), a party that aims to protect the "ordinary rural citizens" of the Netherlands and promotes right-wing populist rhetoric. The study found that discussing multiculturalism policies with parents and peers influenced positive perceptions of the phenomenon among young

people in urban areas, while adolescents in rural areas who held multicultural views were more likely to choose not to discuss it with their parents. The influence of teachers on the perception of multiculturalism in both areas was insignificant (Huijsmans & van Slageren, 2026, p.9-10). The main slogan of the European Union is "United in Diversity", despite this, representatives of radical right parties are gaining more support through populist rhetoric, which sees the solution to socio-economic problems in limiting immigration and creating a harsh policy of integration of foreigners. At the same time, representatives of radical right-wing groups in the European Parliament only use the rhetoric of improving the opportunities and situation of EU citizens, while, as shown by the study by G. Greilinger and C. Mudde, they vote the opposite or abstain from voting on issues of socio-economic support for EU citizens.

The cases of "open" Australia and "closed" Japan. Australia is internationally recognized as a country where multiculturalism is consistently supported at the state level. Their path towards a more open society was based on the example of Canada's success. At the same time, far-right politicians have also gained popularity in Australia against the backdrop of the COVID-19 pandemic (due to racist discourse against Asians), the spread of Islamophobia and anti-Semitism related to the Palestinian-Israeli conflict and the economic downturn. They have become particularly widespread in the State of Victoria, where there have been cases of open neo-racist rhetoric and displays of Nazi symbols. To combat this, the State Government has created a discourse to discredit far-right figures and supported a multiculturalism policy. Yes, the Victorian Government has prepared a multi-pronged plan for this purpose. Researchers K. Sengul & J. McSwiney note: "the Victorian government's communication response encompassed five key objectives: to position the rise of far-right extremism in Victoria as a crisis; (re)establish Victoria's reputation as an inclusive, vibrant and harmonious liberal democratic state; to reassure multicultural and marginalized communities; to legitimize the government's policy to ban Nazi symbols and salutes; and to reaffirm the government's commitment to public safety and a vibrant public sphere" (Sengul & McSwiney, 2024, p. 2). The importance of promoting/proclaiming/affirming such a policy lies in the fact that the government shapes public opinion about events, which is also picked up by the mass media, so prohibiting overtly discriminatory rhetoric and declaring support for the ideas of liberalism and multiculturalism created the boundary of what is acceptable in society.

Australian researcher of political conflicts and political culture E. Kaufman notes that Australia has not been characterized by right-wing populism for decades,

where the main parties adhered to a centrist position on migration, in recent years they have received opposition in the form of Pauline Hanson and her populist right-wing party "One Nation". In February 2026, the Australian research company DemosAU conducted a survey on the popularity of political parties in Australia, in second place with approximately 25% of the vote was the populist party "One Nation", which means that every fourth Australian supports its views on a stricter migration policy. The popularity of right-wing populist parties is explained by the increase in migration levels, the relative disinterest of the political center in a quick solution to this issue and the emergence of right-wing parties that offer "quick and understandable" solutions to problems. Comparing the electorate of right-wing populist parties, Australian researchers point out that "99% of Sweden Democrats voters surveyed said they wanted to reduce immigration. 100% – every single Alternative for Germany voter surveyed in Bavaria – agreed with the statement that Germany is gradually losing its culture. And in Australia, 96% of One Nation voters said that immigration "has gone too far" (Kaufmann & Booth, 2026).

The policy of multiculturalism in Japan differs from other countries of the core world-system, because for a long time Japan was a "closed" state and now they are more focused on the processes of integration of migrants based on multicultural coexistence than on pure multiculturalism. The issue of immigration is quite popular among the Japanese and 24% of citizens consider it one of the key issues for solving, which is caused by both excessive tourism and economic indicators. Political and economic processes in the world also directly affect the political situation in Japan and 89% of citizens are not satisfied with the economic situation in the country. Against this background, the leader of the radical right-wing populist party Sanseitō Sohei Kamiya was able to get a record 14 seats in the Parliament of Japan (previously, radical right-wing parties received only 1 seat). He gained popularity and support through activity in social networks, namely by actively maintaining a Youtube channel. Inspired by the policies of D. Trump and Marine Le Pen (former president of the far-right National Rally (RN) party in France), he declared, as M. Dunne notes that the main direction of his party is "Japan above all", strong nativist narratives and warns of a "quiet invasion of foreigners" (Dunne, 2025).

Unpopularity of far-right in Canada. The victory of multiculturalism in Canada is based on the official and constant support of its government, which over time has led to the fact that far-right politicians have not been able to gain widespread popularity due to anti-immigration statements and discriminatory rhetoric. Officially,

Canada is considered the first country in the world to adopt multiculturalism, when in 1971 Prime Minister Pierre Trudeau declared multiculturalism an official policy, affirming the recognition of cultural and ethnic diversity and equality and tolerance towards representatives of different cultural and ethnic minorities. All this created the ground for the failure of far-right parties, which researchers Emma Ambrose and Cass Mudde believe is based on "a combination of selective immigration, comprehensive integration, and strong state repression of dissent" (Ambrose & Mudde, 2015, p.214). Canadians themselves recognize immigration as a positive phenomenon and believe that it brings far more positive aspects to the country than negative ones. Through a centralized policy of selective immigration, the government creates a situation in which immigrants become both "legal" and "desirable" to improve the country's economy. The researchers conclude: "simply by having a formal immigration policy, the Canadian state signals to its population that immigrants are legal and desirable, and that it controls immigration… Canada has carefully selected immigrant groups that are most likely to meet the needs of the country's labor market and least likely to create sharp cultural or ethnic divisions" (Ambrose & Mudde, 2015, p.227).

Canadian multiculturalism is also characterized by a policy of recognizing cultural differences and encouraging intercultural exchange. The policy of multiculturalism is followed at all levels of socialization of citizens of the country – from school to work – and promotes a strict policy on discrimination and hate speech: "in addition to a number of multiculturalism and anti-discrimination programs that extend from elementary school to almost all levels of employment, the Canadian government takes a very active and tough stance against acts of hate speech and hate crimes" (Ambrose & Mudde, 2015, p.229). With the help of strict hate speech laws, far-right parties in Canada cannot freely use discriminatory rhetoric against ethnic groups.

In 2025, the Environics Institute conducted a survey among Canadians on their attitudes towards immigrants and resettlement. The results indicate a relative multicultural awareness of citizens: 56% fear that the country accepts too many immigrants, while 70% agree that immigrants bring positive aspects, especially in the economic and cultural spheres, and 29% believe that immigrants improve social communities at the local level (Neuman, 2025).

The principle of multiculturalism as a policy of equality and recognition of different ethnicities and cultures contributes not only to the mutual enrichment of the social and cultural life of countries, but is also able to resist right-wing populism in the

countries of the core of the world system through the development of multicultural consciousness of the population, which can be observed in Canada and Australia.

Conclusions. World-system analysis, applied as a methodology in the study of modern social shifts in countries of stable democracy, allows us to explain the development of states in relation to their economic capacity, which in turn explains social phenomena at the level of states or interstate associations. World-system analysis helps to understand the causes of modern political discourses and the emergence and essence of practices used by politicians at the national level (the influence of various political figures and movements on the formation of national ideas, ideologies, visions of the nation and society), as well as at the level of interstate influences (the influence of core countries on peripheral and semi-peripheral countries).

One of the phenomena that has now begun to spread massively throughout the world-system, starting from the core countries, is right-wing populism, promoted by right-wing radical parties. Against the backdrop of economic recession and noticeable shifts in the order of the established world-system, right-wing radical parties use populist rhetoric and the political crisis created by their own discourse to resolve it by "quick methods", which often apply policies of exclusion and discrimination. The presence of such discourse calls into question not only the policy of multiculturalism, as claimed by right-wing radicals, but also liberal-democratic values themselves.

Due to the crisis in the core states, right-wing radical parties were able to create a "new reality" in which discrimination, radical extremism, and neo-racist views become normalized, which led to support among economic elites (the example of the USA), the media, and even academic schools (the USA and the EU).

Such discourse cannot but lead to a deterioration in the norms of liberalism and democracy, a decrease in the social cohesion of societies, which worsens the socio-economic situation of citizens and creates a rollback of the values of equality and humanism, and also leads to a split in societies. What happens in the core countries affects other states (periphery and semi-periphery) and challenges the established liberal-democratic order.

At the same time, it should be noted that in countries where governments actively promote multiculturalism policies (Canada, Australia), right-wing radical parties have less chance of success in creating a "migration crisis" and new discriminatory norms. Multiculturalism is both a response to the fact of cultural pluralism in modern democracies and a way to compensate cultural groups for past exclusion,

discrimination and oppression. Most modern democracies are composed of members with diverse cultural views, practices and contributions.

Список використаних джерел / References

Ambrose, E., & Mudde, C. (2015). Canadian multiculturalism and the absence of the far right. *Nationalism and Ethnic Politics*, *21*(2), 213–236. https://doi.org/10.1080/13537113.2015.1032033

Arendt, H. (1981). *The life of the mind*. Harcourt Brace Jovanovich.

Arrighi, G. (2000). Globalization and historical macrosociology. In J. Abu-Lughod (Ed.), *Sociology for the twenty-first century: Continuities and cutting edges* (pp. 117–133). University of Chicago Press.

Biletska, O. (2019). Multiculturalism as an important factor of the society development in a globalized world. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*, (4), 167–175. https://europub.co.uk/articles/-A-631942

Bunde, T. & Eisentraut, S. (Eds.). (2026, February). *Munich Security Report 2026: Under Destruction*. Munich Security Conference. https://doi.org/10.47342/JWIE5806

Chase-Dunn, C., & Grimes, P. E. (1995). World-systems analysis. *Annual Review of Sociology*, *21*, 387–417.

Da Silva, A. (2021). *World systems theory*. EBSCO. https://lnk.ua/gHH5TC5bl

Dale, T. (2025). *Giga Poll explodes the far-right myth of "Broken Britain"*. Dale Vince. https://h1.nu/1vZ-7

Delors, J. (1996). Education: The necessary utopia. In *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (pp. 11–33). UNESCO.

Donskis, L., Sabelis, I., Kamsteeg, F., & Wels, H. (2019). *Academia in crisis: The rise and risk of neoliberal education in Europe*. Brill-Rodopi.

Dunne, M. (2025). *Right-wing populism helps some politicians, hurts others in 2025*. IPSOS. https://h1.nu/1vZ-l

Educational policy and reforms: The impact of globalization. (2025). Technology Center PC.

European Commission. (2025). *EU challenges and priorities* (Eurobarometer report). European Union. https://h1.nu/1vZ-q

European Commission. (2026). *EU anti-racism strategy 2026*. https://h1.nu/1vZ-A

Foucault, M. (1986). Of other spaces: Utopias and heterotopias. *Diacritics*, *16*(1), 22–27.

Geppert, M. & Hollinshead, G. (2017). Signs of dystopia and demoralization in global academia: Reflections on the precarious and destructive effects of the colonization of the Lebenswelt. *Critical Perspectives on International Business*, *13*(2), 136–150. https://doi.org/10.1108/cpoib-07-2016-0026

Greilinger, G. & Mudde, C. (2024). *Talking left, voting right*. European Trade Union Institute. Retrieved March 8, 2026, from https://surl.li/fficnw

Hegel, G. W. F. (1968). *Philosophische propädeutik* (S. 45–199). Fischer.

Heidegger, M. (1965). *Was ist metaphysik?* (9. Aufl.). Vittorio Klostermann.

Heidegger, M. (1967). *Sein und zeit* (11. Aufl.). Max Niemeyer.

Huijsmans, T. & van Slageren, J. (2026). Political socialization across places: Differential effects on multiculturalist attitudes in urban and rural areas? *Political Geography*, *124*, Article 103442. 1–17. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2025.103442

Kaufmann, E. & Booth, Z. (2026). *Why populism is rising in Australia: Immigration and One Nation surge*. Quillette. https://h1.nu/1vZ-M

Krzyżanowski, M., Wodak, R., Bradby, H., Gardell, M., Kallis, A., Krzyżanowska, N., Mudde, C., & Rydgren, J. (2023). Discourses and practices of the "new normal": Towards an interdisciplinary research agenda on crisis and the normalization of anti- and post-democratic action. *Journal of Language and Politics*, *22*(4), 415–437. https://doi.org/10.1075/jlp.23024.krz

Lefringhausen, K. & Geeraert, N. (2025). Multiculturalism in the United Kingdom: Past, present, and future directions. In P. Genkova, M. Flynn, M. Morley, & M. Rašticová (Eds.), *Handbook of diversity competence*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69308-3_6

Ministry of Housing, Communities & Local Government. (2025). *Protecting what matters: Towards a more confident, cohesive, and resilient United Kingdom* (Policy paper). https://h1.nu/1vZ-W

Mudde, C. (2022). Did the "refugee crisis" transform European politics? In H. U. Brinkmann & K. H. Reuband (Eds.), *Rechtspopulismus in Deutschland*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33787-2_3

Mudde, C. (2024). From the margins to the mainstream: A personal reflection on three decades of studying and teaching far-right politics. *Journal of Right-Wing Studies*, *2*(1).

Neuman, K. (2025). *Canadian public opinion about immigration and refugees – Fall 2025*. Environics Institute. https://h1.nu/1v-04

OECD. (2025). *Combatting discrimination in the European Union*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/29c2c36a-en

Ortega y Gasset, J. (1963). *Man and people* (W. R. Trask, Trans.). W. W. Norton.

Plato. (1929). *Timaeus* (R. G. Bury, Trans.). Harvard University Press; William Heinemann. https://topostext.org/work/552

Power, S. A., Shackleford, C., Merhout, F. & Shweder, R. A. (2025). Is multiculturalism as American as apple pie? A survey of attitudes toward ethnic and religious diversity in the United States. *Ethos*, *53*(4). 1–20. https://doi.org/10.1111/etho.70018

Purser, R. (2025, December). AI is destroying the university and learning itself. *Current Affairs: A Magazine of Politics and Culture*.

Rancière, J. (2021). *On the shores of politics* (L. Heron, Trans.). Verso Books.

Robinson, W. I. (2019). Global capitalist crisis and twenty-first century fascism: Beyond the Trump hype. *Science & Society*, *83*(2), 155–183. https://doi.org/10.1521/siso.2019.83.2.155

Schroeder, P. (2024, September 3). Putin will never give up in Ukraine. The West can't change his calculus – it can only wait him out. *Foreign Affairs*. https://www.foreignaffairs.com/united-states/putin-will-never-give-ukraine

Sengul, K., & McSwiney, J. (2024). "Nazis aren't welcome here": Selling democracy in the age of far-right extremism. *Media and Communication*, *12*, Article 7853. 1–16. https://doi.org/10.17645/mac.7853

Wallerstein, I. (1984). *The politics of the world-economy: The states, the movements and the civilizations*. Cambridge University Press.

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv11smzx1

Wilkin, P. (2026). Brexit and the death of centrist liberalism. *International Journal of Politics, Culture and Society*. https://doi.org/10.1007/s10767-025-09547-z

Yavçan, B., & Gorgerino, M. (2025). *MIPEX 202 – A roadmap for inclusive policy in the EU: Unlocking integration – enabling participation*. Migration Policy Group. https://h1.nu/1v-0i

Андрущенко, В. П. (2025) Просвітницька одіссея розуму. Київ. Знання України. 524 с.

Артазей, О. (2026, 11 лютого). *«Йде руйнація» від Трампа: як на Мюнхенській конференції планують зберегти порядок у світі*. Коротко про / KP.UA. kp.ua

Бельмас, К. (2026, 13 січня). *ООН: 2025 рік став найсмертоноснішим для цивільного населення України*. Суспільне Новини. suspilne.media

Богданець-Білоскаленко, Н., Васильєва, Д., Головко, М., Горошкіна, О., Задорожний, К., Засєкіна, Т., Лашевська, Г., Мороз, П., Пометун, О., Рябовол, Л. & Твердохліб, І. (2025). *Формування профілів навчання в академічних ліцеях: Методичні рекомендації* (Електронне видання). Педагогічна думка.

В США окреслили сценарій завершення війни в Україні. (2026). ТСН. tsn.ua

В США окреслили сценарій завершення війни в Україні. (2026). ТСН. tsn.ua

Васильєва, Т. А., Дерев'янко, Ю. М., Лукаш, О. А., & Матющенко, М. М. (2022). Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник СумДУ. Серія «Економіка»*, (4), 205–212.

Виступ Президента Володимира Зеленського на Мюнхенській конференції з питань безпеки, 17 лютого 2024 року. (2024, 17 лютого). Міністерство закордонних справ України. https://mfa.gov.ua/news/vistup-prezidenta-volodimira-zelenskogo-na-myunhenskij-konferenciyi-z-pitan-bezpeki

Гичко, М. (2026, 21 лютого). *За два дні до вторгнення: Кулеба вперше розповів, як Байден «прощався» з Україною*. УНІАН. unian.ua

Горбачова, А. (2025, 23 лютого). *$350 мільярдів доларів на допомогу Украине: Пентагон і аналітики спростували слова Трампа*. УНІАН. unian.ua

Горбулін, В. & Бадрак, В. (2023). *Над прірвою. 200 днів російської війни*. Брайт Букс.

Євтух, В. Б. (2019). Феномен поліетнічності у суспільному розвитку: попередні завваги. У *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Правничо-політологічні та історичні студії проблем українського державотворення»* (Київ, 16 січня 2019 р.). С. 201 –212. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова

Кобзар, Ю. (2026, 21 лютого). *«Світанок ганьби»: Трамп зраджує Україну не просто так, – The Guardian*. УНІАН. unian.ua

Ковенько, І. (2026). *Старого світопорядку, заснованого на правах і правилах, більше не існує – Мерц*. Главред. glavred.net

Ковшар, О. (2023). Освітня екосистема як умова сучасного розвитку. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, (40, Part III), 61–66.

Конец эпохи. Пять выводов Мюнхенской конференции безопасности, которая «войдет в историю». (2025, 16 февраля). BBC News Русская служба. bbc.com

Країна вдів і сиріт: народжуваність в Україні впала до катастрофічного рівня. (2026). РБК-Україна. rbc.ua

Крилова, С. А. (2020) Виміри любові та проблема подолання самотності. *Людина. Екзистенція. Культура. Підхід філософської антропології як метаантропології: збірник наукових праць* [За редакцією Н. Хамітова і С. Крилової]. Київ. КНТ. 370 с.

Крилова, С. А. (2022) Краса людини в життєвих практиках культури. Досвід соціальної та культурної метаантропології і андрогін-аналізу: монографія. Видання 2-е, виправлене і доповнене. Київ: КНТ. 536 с.

Крилова, С. А. (2025) Покликання людини і альтруїзм як проблема практичної філософії. *Міжнародна наукова конференція. Дні науки філософського факультету*. С. 161–165.

Крилова, С. А. (2025) Розумний альтруїзм: його природа і актуалізація засобами освіти. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. Випуск 53 (3-4). С. 7–13. https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.53(3-4)-1

Кудряченко, А. І. (2024). Російсько-українська війна у вимірах всесвітньої військової історії. В *Українське військо: сучасність та історична ретроспектива. Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 29–32). Національний університет оборони України.

Літонинський, В. (2026, 13 лютого). *Руйнівники та Україна. Мюнхенська конференція 2026*. Корреспондент.net. korrespondent.net

Міністерство освіти і науки України. (2025а). *Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти*. https://surl.li/dtestv

Міністерство освіти і науки України. (2025б, 26 травня). *Про затвердження Наказу МОН України № 765*. https://surl.li/fzordb

Примусова евакуація дітей: як це працюватиме. (2026). Корреспондент.net. korrespondent.net

Прядун, Р. (2026). *Мюнхен–2026 без ілюзій: Європа без Америки, Трамп без союзників, а Україна без плану перемоги. Інтерв'ю з Шамшуром*. Обоз.UA, obozrevatel.com

Сингаєвська, Д. М. (б. д.). Політична поведінка. В *Велика українська енциклопедія*. https://vue.gov.ua/Політична_поведінка

Столтенберг про помилку НАТО щодо підтримки України у війні. (2026). Новини.LIVE. nrws.novyny

Ткаченко, М. (2025, 3 жовтня). *Вплив американських політико-технологічних еліт на формування нових соціальних порядків в державі (США)* (Програма конференції). XIV Львівський соціологічний форум «Інституціональна стійкість українського суспільства: теоретизування й емпіричні дослідження на тлі війни», Львів, Україна.

Україна в ООН відкинула територіальні поступки РФ. (2026). Корреспондент.net. korrespondent.net

Українську школу реформують так, аби вона стала ближчою до європейської. (2026). Корреспондент.net. korrespondent.net

Фрейре, П. (2003). *Педагогіка пригноблених* (О. Дем'янчук, Пер.). Юніверс.

Хамітов, Н. (2023). Філософська антропологія: актуальні проблеми. Від теоретичного до практичного повороту. 5-е видання, виправлене і доповнене. КНТ.

Хамітов, Н., Крилова С. (2024). Філософське мистецтво як практична філософія: фактор світоглядної стійкості й альтруїзму: метаантропологічний аналіз. *Софія. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник.* № 2(24). С. 56-59. https://doi.org/10.17721/sophia.2024.24.11

Хоменко, С. (2026). *Что мы узнали о перспективах мира в Украине на конференции по безопасности в Мюнхене*. BBC News Русская служба. bbc.com

Чайковська, В. (2026). *Трамп: мене обмежує лише моя мораль, а не міжнародне право*. Deutsche Welle. dw.com

Шашкова Л., Крилова С. (2023). Академічна доброчесність і академічна харизма вченого: цінності відкритості й довіри. *Софія. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник*. No 2 (22). С. 87-90. https://doi.org/10.17721/sophia.2023.22.17

Як завершити війну в Україні. (2026). Новини.LIVE. novyny.live

Як США зрадили Європу і чому Україна опинилася в центрі цієї зради – Guardian. (2026). BBC News Україна. bbc.com

Яремчук, В. (2016). Партії як суб'єкти політичного процесу в Автономній Республіці Крим (1991–2002 рр.). В *Політичний процес в Автономній Республіці Крим: особливості, суперечності, прорахунки (1991–2014 рр.): Аналітична доповідь* (с. 33–72). ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України.

РОЗДІЛ ІІІ. ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА І ЗАВДАННЯ З РОЗВИТКУ

CHAPTER III. FACTORS OF SOCIAL DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT TASKS

3. 1. PARTICIPATION IN PHYSICAL CULTURE OF PEOPLE WITH MOTOR DISABILITIES AND THEIR SENSE OF MEANING IN LIFE

Grzegorz Błażejewski, (Krakow, Poland)
Wojciech Błażejewski (Jaroslaw, Poland)

3. 1. УЧАСТЬ У ФІЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РУХУ ТА ЇХНЄ ВІДЧУТТЯ СЕНСУ В ЖИТТІ

Гжегож Блажеєвський (Краків, Польща)

ORCID ID 0000-0002-5402-5014

Войцех Блажеєвський (Ярослав, Польща)

ORCID ID 0000-0002-5137-2133

Introduction. Quality of life, meaning in life, and purpose in life are ambiguous, multi-parameter, and difficult concepts, requiring each time broader definition, explanation, and reference to the context in which they are used. Popular in common opinions, they are also the subject of interest of various scientific disciplines. They occur in health sciences, medicine, pedagogy, psychology, sociology and others. They are also often addressed by philosophers and theologians. The meaning of life can be discovered, for example, during growing up, acquiring various experiences, or when one is already an experienced person, chosen, established. Helpful in such a choice may be, for example, science, religion, or the culture in which one lives. Michał Heller writes: “the choice of meaning is not an arbitrary choice, such as for example choosing black or navy clothing for this evening, nor even the choice of studies or profession, which to a large extent determines one’s later life. The choice of meaning is a postulate

of rationality. To take the side of meaninglessness would be a betrayal of reason, and thus a betrayal of that which is an essential component of humanity" (Heller, 2012, p.32). Every thinking person over time asks themselves inevitable questions about where they came from on this Earth and for what purpose. They pose difficult, intriguing questions about the meaning of their existence. Depending on their worldview, accepted philosophy or professed religion, they attempt to formulate various, differing answers. A Christian makes the meaning of life the effort to strive toward the perfection of Christ in order to deserve eternal life after death. A liberal developing and multiplying the achievements of science and culture, using unrestricted freedoms and liberties of the human being in every area of life. A person with socialist views continuous, consistent struggle against forces of nature hostile to humans, inequalities, exploitation and social injustice. It may be assumed that every human being seeks the meaning of life, desires it, and tries to independently create or discover it.

There are a number of factors that may, although do not always have to, negatively affect the sense of meaning in life in people with motor disabilities. The most important and most frequently occurring are:

- Functional limitations and change in the style – organization – of everyday life.
- Loss of control and autonomy – self-reliance and independence, limitation of freedom.
- Stigmatization, stereotypes, marginalization, social exclusion.
- Economic and occupational problems – unemployment.
- Existential crisis – lack of acceptance of suffering, fear of the future, the question "why me?"

There is currently much evidence that the sense of meaning in life in people severely affected by fate can be rebuilt, strengthened, and deepened within activities referred to as socio-cultural rehabilitation, including, among others:

- Establishing numerous relationships with other people.
- Engaging in various activities and actions.
- Assigning particular meaning – value – to one's own life experiences.
- Continuous internal development – personal development despite limitations.

Scientific approaches to finding the meaning of life. Stanisław Kowalik, an experienced practitioner and psychologist of rehabilitation of people with disabilities, writes: "in rehabilitation practice, people with disabilities are often encouraged to

engage in religious life, to expand their knowledge not in order to find employment, but in order to gain in-depth understanding of a particular scientific discipline, to take an interest in practicing a specific field of art. Every form of cultural activation is desirable, as it protects people with disabilities from losing the meaning of life, enriches their inner life, prevents psychological degradation, and protects against excessive focus on their dysfunctionality, thus bringing relief in experiencing negative states" (Kowalik, 2007, p.146). Using the expression of the contemporary philosopher Leszek Kołakowski, it allows them to go beyond immediacy. Polish scientist Michał Heller, who is famous for his cosmological and theological views on human place in the Universe, considers ability to retreat from reality, that occupies our minds constantly, to find time to reflect on oneselves: "My life consists of successive immediacies: of a sequence of moments, each of which is now, and which are filled with what I do, what presses into me through my senses, what I am thinking about at this moment. And if I allow my life to be only this and nothing more, then I consume it. Like a written page that is thrown away when what is written on it has lost its relevance. To create life, and not consume it, one must go beyond immediacy, one must try to rise above the time that overwhelms me and not only ask questions, but also be open to receiving answers" (Heller, 2012, p.136).

In the context of considerations on the sense of meaning in life, it is worth citing fragments of an accurate reflection by Michał Heller: "…there exists not only the world studied by the natural sciences, reconstructed with the help of mathematical models, permeated by measurement and experiment. There also exists the world of a human being who longs, suffers, and dies; a world that is felt, lived, and participated in". In the further part, the author emphasizes that "to believe in meaning does not at all mean to understand meaning and to have a ready answer for everything. Meaning that is not understood does not cease to be meaning… Ununderstood meaning is mystery" (Heller, 2012, p.136).

In the context of the above preliminary remarks and reflections on the essence of the meaning of life and disability, the results of research conducted in the previous decade by Grzegorz Błażejewski concerning participation in physical culture of people with motor disabilities seem interesting, the fragments of which are presented below.

Research results. Despite the fact that, as indicated by the results of own research, participation in physical culture is not treated by people with disabilities and able-bodied persons as the most important, priority need, nevertheless certain expectations and hopes are associated with it (Tables 1, 2, 3, 4), which have a significant connection with the broadly understood quality of life and the sense of its meaning.

Table 1

Expected benefits from participation in physical culture

Benefits	Able-bodied people		People with motor disabilities		Total	
	n	%	n	%	n	%
Podkarpackie voivodeship						
diversification of life monotony	56	46,7	64	53,3	120	50,0
establishing attractive social contacts	52	43,3	60	50,0	112	46,7
satisfaction, contentment with life, self-realization	82	68,3	40	33,3	122	50,8
strengthening of mental and physical condition	80	66,7	80	66,7	160	66,7
optimism for the future	56	46,7	28	23,3	84	35,0
material benefits	10	8,3	4	3,3	14	5,8
getting rid of complexes, frustrations, stress	44	36,7	52	43,3	96	40,0
broader knowledge of life, the world and people	44	36,7	32	26,7	74	30,8
increasing chances of finding a job, life partner or place in social life	18	15,0	24	20,0	42	17,5
becoming a resourceful person in life	42	35,0	52	43,3	94	39,2
learning one's own abilities, needs, interests	34	28,3	24	20,0	58	24,2
gaining self-confidence	64	56,3	60	50,0	124	51,7
gaining trust in other people	24	20,0	40	33,3	64	26,7
other	0	0,0	4	3,3	4	1,7
unable to assess	0	0,0	4	3,3	4	1,7
$\chi^2_e = 44{,}621$ (H)						
Kujawsko-Pomorskie voivodeship						
diversification of life monotony	49	40,8	62	51,6	111	46,3
establishing attractive social contacts	55	45,8	67	55,8	122	50,8
satisfaction, contentment with life, self-realization	77	64,2	52	43,3	129	53,8
strengthening of mental and physical condition	79	65,8	82	68,3	161	67,1
optimism for the future	52	43,3	34	27,5	86	35,8
material benefits	12	10,0	6	5,0	18	7,5
getting rid of complexes, frustrations, stress	42	35,0	56	46,7	98	40,8
broader knowledge of life, the world and people	39	32,5	38	31,7	77	32,1
increasing chances of finding a job, life partner or place in social life	21	17,5	33	27,5	54	22,5
becoming a resourceful person in life	41	34,2	55	45,8	96	40,0
learning one's own abilities, needs, interests	31	25,8	28	23,3	59	24,6
gaining self-confidence	59	49,2	66	55,0	125	52,1
gaining trust in other people	23	19,2	42	35,0	65	27,1
Other	0	0,0	2	1,7	2	0,8
unable to assess	0	0,0	3	2,5	3	1,3
$\chi^2_e = 29{,}479$ (H)						

According to 66.7% of able-bodied respondents, people with motor disabilities expect that through participation in physical culture they will strengthen their physical and mental condition, and also, as 68.3% of respondents believe, achieve satisfaction and contentment with life. Half of them believe that these expectations also concern diversifying monotonous life (46.7%), gaining confidence in their own abilities (56.3%), establishing attractive social contacts (43.3%), gaining optimism and belief in a favorable future (46.7%). These views largely coincide with the declarations of people with motor disabilities, of whom 66.7% expect strengthening of their psychophysical condition, 50.0% establishing attractive social contacts and gaining confidence in their own abilities, and 53.3% diversification of life monotony.

Able-bodied persons from the Kujawsko-Pomorskie voivodeship believed that these expectations concern: strengthening physical and mental condition (65.8%); achieving satisfaction with life (64.2%), gaining confidence in their own abilities (49.2%), as well as the possibility of establishing attractive social contacts (45.8%). Respondents with motor disabilities most often indicated: strengthening physical and mental condition (68.3%); the possibility of establishing attractive social contacts (55.8%); gaining confidence in their own abilities (55.0%) and diversification of life monotony (51.6%).

Table 2

Expected benefits from participation in physical culture

Benefits	Able-bodied people				People with disabilities				Total	
	women		men		women		men			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
diversification of life monotony	68	56,7	37	30,8	75	68,8	51	39,0	231	48,1
establishing attractive social contacts	59	49,2	48	40,0	64	58,7	63	48,1	234	48,8
satisfaction, contentment with life, self-realization	94	78,3	65	54,2	41	37,6	51	38,9	251	52,3
strengthening of mental and physical condition	77	64,2	82	68,3	74	67,9	88	67,2	321	66,9
optimism for the future	49	40,8	59	49,2	29	26,6	33	25,2	170	35,4
material benefits	9	7,5	13	10,8	4	3,7	6	4,6	32	6,7
getting rid of complexes, frustrations, stress	35	29,2	51	42,5	48	44,0	60	45,8	194	40,4
broader knowledge of life, the world and people	41	34,2	41	34,2	33	30,3	36	27,5	151	31,5

Benefits	Able-bodied people				People with disabilities				Total	
	women		men		women		men			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
increasing chances of finding a job, a life partner, or a place in society	14	11,7	25	20,8	25	22,9	32	24,4	96	20,0
becoming a resourceful person in life	39	32,5	44	36,7	49	45,0	58	44,3	190	39,6
learning one's own abilities, needs, interests	31	25,8	34	28,3	23	21,1	29	22,1	117	24,4
gaining self-confidence	57	47,5	66	55,0	53	48,6	73	55,7	249	51,9
gaining trust in other people	23	19,2	24	20,0	34	31,2	48	36,6	129	26,9
other	0	0	0	0	3	2,6	3	2,3	6	1,3
unable to assess	0	0	0	0	4	3,7	3	2,3	7	1,5
Able-bodied people $\chi^2_e = 24{,}541$ (H_0) People with disabilities: $\chi^2_e = 12{,}348$ (H_0)										

Among the surveyed women with disabilities, the largest group (68.8%) expected that participation in physical culture would diversify the "monotony of life", strengthen physical condition (67.9%), allow them to gain self-confidence (48.6%), and contribute to becoming more resourceful in life (45.0%). Men with disabilities most often wanted, thanks to physical activity, to gain self-confidence (55.7%), strengthen psychophysical condition (67.2%), establish attractive social contacts (48.1%), and get rid of complexes, frustrations and stress (45.8%). Among able-bodied respondents, 78.3% of women believed that people with disabilities expect from participation in physical culture the achievement of life satisfaction, contentment, self-realization, as well as strengthening of psychophysical condition (64.2%) and diversification of life monotony (56.7%). Establishing attractive social contacts was indicated by 49.2% of them. Able-bodied men assessed that these expectations are mainly: strengthening of psychophysical condition (68.3%), gaining self-confidence (55.0%), satisfaction and contentment with life (54.2%). Noticeable differences in the frequency of choosing individual responses in both groups – able-bodied and disabled – between women and men are not large enough to be considered statistically significant, which was confirmed by the chi-square test of independence (χ^2).

The views of the respondents on what life goals people with motor disabilities participating in physical culture could more easily achieve are presented in Table 3.

Table 3

Facilitation of achieving life goals through participation in physical culture

More easily achievable goals	Able-bodied people		People with motor disabilities		Total	
	n	%	n	%	n	%
Podkarpackie voivodeship						
achieving financial independence	26	21,7	44	36,7	70	29,2
starting a family	30	25,0	12	10,0	42	17,5
pursuing a professional career	32	26,7	28	23,3	61	25,4
becoming independent from caregivers	72	60,0	48	40,0	120	50,0
pursuing a political career	4	3,3	0	0,0	4	1,7
obtaining education	30	25,0	32	26,7	62	25,8
engaging in social activity	40	33,3	40	33,3	80	33,3
other	0	0,0	0	0,0	0	0,0
unable to assess	0	0,0	0	0,0	0	0,0
no response	0	0,0	0	0,0	0	0,0
$\chi^2_e = 19{,}511$						
Kujawsko-Pomorskie voivodeship						
achieving financial independence	31	25,8	34	28,3	65	27,1
starting a family	22	18,3	27	22,5	49	20,4
pursuing a professional career	29	24,2	35	29,2	64	26,7
becoming independent from caregivers	55	45,8	58	48,3	113	47,1
pursuing a political career	5	4,0	2	1,7	7	2,9
obtaining education	27	22,5	19	15,8	46	19,2
engaging in social activity	33	27,5	39	32,5	72	30,0
other	0	0	0	0	0	0
unable to assess	0	0	0	0	0	0
no response	0	0	0	0	0	0
$\chi^2_e = 4{,}1251$ (H_0)						

In the Podkarpackie voivodeship, according to 60.0% of able-bodied respondents, participation in physical culture should facilitate people with disabilities becoming largely independent from the assistance of caregivers. It would also allow them to engage in various social activities (33.3%). A similar opinion was held by people with disabilities themselves, among whom such choices were made by 40.0% and 33.3% of respondents respectively.

In the Kujawsko-Pomorskie voivodeship, the largest percentage of respondents from both groups (able-bodied 45.8%, disabled 48.3%) also considered that thanks to physical activity it would be easier for people with disabilities to become independent from caregivers, as well as to engage in social activities (27.5% and 32.5%).

Approximately every fourth respondent, regardless of their physical condition, believed that it would also be easier to obtain the desired education and pursue a professional career, which is associated with the possibility of achieving financial independence (indicated in Podkarpackie by 21.7% of able-bodied and 36.7% of disabled respondents, and in Kujawsko-Pomorskie respectively 25.8% and 27.1%).

Table 4

Facilitation of achieving life goals through participation in physical culture and gender

More easily achievable goals	Able-bodied people				People with disabilities				Total	
	women		men		women		men			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
achieving financial independence	28	23,3	29	24,2	34	31,2	44	33,6	135	28,1
starting a family	25	20,8	27	22,5	19	17,4	20	15,3	91	19,0
pursuing a professional career	29	24,2	33	27,5	31	28,4	32	24,4	125	26,0
becoming independent from caregivers	63	52,5	64	53,3	47	43,1	59	45,0	233	48,5
pursuing a political career	6	5,0	3	2,5	1	0,9	1	0,8	11	2,3
obtaining education	33	27,5	24	20,0	22	20,2	29	22,1	108	22,5
engaging in social activity	39	32,5	34	28,3	34	31,2	45	34,4	152	31,7
other	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
unable to assess	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
no response	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Able-bodied persons: $\chi^2_e = 2{,}9398$ (H_0) People with disabilities: $\chi^2_e = 0{,}9641$ (H_0)										

Women most often believed that participation in physical culture would contribute to facilitating independence of people with disabilities from caregivers (able-bodied 52.5%, disabled 43.1%), similarly to men (53.3% and 45.0%). Approximately every third surveyed woman considered that it would allow them to more easily engage in social activities (32.5% able-bodied, 31.2% disabled). These results were similar to those obtained among the surveyed men (respectively 28.3% and 34.4%). Generally, as confirmed by the chi-square test of independence (χ^2), the gender of respondents did not differentiate to a statistically significant extent their views on which life goals could be more easily achieved by people with disabilities participating in physical culture.

Conclusions. Learning the expectations of people with disabilities in direct research – conversations, interviews, surveys – is particularly important and justified

when we take into account the fact that dominant stereotypical images of people with physical disabilities in society attribute to them "unnatural expectations" in accordance with the well-known principle that only in a "healthy body resides a healthy mind" (Kazanowski, 2010, p. 107).

Fully able-bodied people expect that participation in physical culture – practicing sport, recreation, tourism – will enable them to experience many positive, pleasant emotions in contact with other people, nature, and culture. Thanks to it, they will have the possibility of comparing many of their own characteristics – physical and mental – with those of other people, competing, cooperating, and sometimes also gaining acceptance, admiration, recognition, respect, and understanding from co-participants of events – athletes, fans, organizers, observers. This participation will allow them to feel as persons belonging to a large community of enthusiasts, hobbyists, active, creative, valuable people, consistent in striving to achieve their own goals, ambitions, and dreams. At the same time, thanks to it, they will be able to significantly improve their psychophysical condition – take care of their own health, limit addictions or completely give them up.

3. 2. ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF APPLYING THE PARTICIPATORY APPROACH IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR THE MODERN EDUCATOR

Vasyl Zhukov (Kharkiv, Ukraine),

Olena Popova (Kharkiv, Ukraine)

3. 2. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Василь Жуков (Харків, Україна)

ORCID ID 0000-0002-7845-6222

Олена Попова (Харків, Україна)

ORCID ID 0000-0003-1611-5956

Introduction. The modern period of development in Ukrainian society, characterized by innovative changes, requires the unification of scientific and pedagogical forces to restore the existing system and create a more effective, stable, and highly professional education system. Such a system must be capable of ensuring

the proactive development of the country's socio-cultural and educational potential. Legacy organizational forms of educational activity, aimed at implementing a "knowledge-based" approach, do not allow for sufficient dialogue-based interaction between the learner and the educator.

The discrepancy between the current level of training for teaching staff and the required standard is evident today. Furthermore, the system of higher pedagogical education only justifies social expectations when it provides "proactive" training for future teachers. Consequently, it is clear that the success of a participatory style of professional training largely depends on the modern educator's competence in managing the educational and upbringing process.

Pedagogical activity must be based on the realization of educational goals and objectives through a process of educational-cognitive activity. This process should be grounded in learner-centered pedagogy and the humanistic principles of cooperation between teacher and student, resulting simultaneously in rational teaching technology and the harmonious development of the individual. The interaction between the modern educator and the learner – characterized by partnership and cooperation in the educational process – will facilitate the search for new forms of interpersonal communication, improve the quality of education, and ensure the implementation of the philosophy of anthropocentrism and student-centered learning based on a participatory approach.

The participatory approach, along with various management theories, methods, and technologies based on the concept of student-centeredness, is gaining particular relevance in the field of education today. This approach not only improves understanding but also enables future teachers to take responsibility for their own learning experience. Participatory learning is aimed at developing students' critical thinking and learning motivation, while fostering a sense of community.

The importance of using a participatory approach in the training process of future teachers is emphasized in the Law of Ukraine "On Higher Education", the Concept for the Development of Pedagogical Education, and the Concept for the Development of Education in Ukraine for the period 2015–2025. These legislative acts highlight that orienting the educational process in higher education institutions toward participation contributes to increased efficiency and the formation of high personal and professional qualities in the participants of pedagogical interaction.

Thus, the relevance of our research is connected, firstly, to modern global trends in educational development; secondly, to the vast but not yet fully realized potential of

pedagogical higher education institutions in training highly qualified teaching staff capable of implementing a participatory style of learning management; and thirdly, to the insufficient development of the theoretical and technological support for applying a participatory approach in the professional training of modern educators (i.e., their participatory preparation).

The study and synthesis of scientific and pedagogical sources in the context of the problem under investigation indicate that the ideas of the participatory approach have been widely developed. Significant interest in this area is reflected in the research of both Ukrainian scholars (O. Fast (Фаст, 2020), N. Nahorna (Нагорна, 2022), H. Surina (Суріна, 2017), N. Tytova (Титова, 2018), et al.) and foreign scholars (J. Bergold & S. Thomas (Bergold & Thomas, 2012), E. Latha (Latha, 2013), C. Pateman (Pateman, 1970), P. Reason & H. Bradbury (Reason & Bradbury, 2008), et al.). These works substantiate the theoretical-methodological and psychological-pedagogical foundations of the participatory approach in the educational sphere, as well as the essence and significance of participatory training for students in higher pedagogical education.

The issues concerning the practical application of the participatory approach in education have been studied by such domestic researchers as M. Hrynova (Гриньова, 2023), O. Mukoviz (Муковіз, 2023), D. Shvets (Швець, 2015), V. Yahodnikova (Ягоднікова, 2025), and others. The specifics of implementing the participatory approach in the field of higher education have been explored by foreign scholars including N. Ciobanu (Ciobanu, 2018), A. Kucharcikova & E. Tokarcikova (Kucharcikova & Tokarcikova, 2016), J. Richards & T. Rodgers (Richards & Rodgers, 2014), T. Shrimant (Shrimant, 2019), among others.

Specific qualities characterizing an educator's participation (empathy, tolerance, facilitation skills, moral stance, etc.) are addressed in the works of the study's authors (O. Popova & A. Tsapko (Попова & Цапко, 2020), O. Popova & V. Zhukov (Попова & Жуков, 2020; Попова & Жуков, 2022), V. Zhukov & O. Popova (Жуков & Попова, 2022)). The implementation of participatory methods in training future specialists has been investigated by both Ukrainian (O. Rebrova (Реброва, 2014), I. Serohina & V. Zhukov (Серьогіна & Жуков, 2025), L. Ternavska (Тернавська, 2013), et al.) and foreign (C. Anderson (Anderson, (n.d.), J. Bergold & S. Thomas (Bergold & Thomas, 2010), K. Brock & J. Pettit (Brock & Pettit, 2007), P. Hiep (Hiep, 2000), L. Kane (Kane, 2004), K. Subin (Subin, n.d.), et al.) scientists.

Despite these studies, several areas remain unresolved: the terminological field of research is not yet fully defined, and a number of contradictions persist – most

notably between the necessity for participatory training of modern educators and the lack of developed scientific and methodological support for such training.

The goal of this scientific inquiry is to clarify the research terminology and provide a theoretical justification for the expediency of applying the participatory approach in the professional training of the modern educator, while presenting forms and methods for the practical implementation of this conceptual approach in the specified direction.

The study utilizes a complex of scientific cognition methods – analysis, systematization, and generalization – which allowed for the determination of the potential for applying the participatory approach within the context of the modern educator's professional training.

Explication of the Terminological Framework of the Research. The terminological series of the studied problem consists of the following basic concepts: participation, participativity, involvement, complicity (partnership), cooperation, professional training of the modern educator, and participatory training of students in higher pedagogical educational institutions. The starting and central point in this series is the concept of "participativity".

The term *"participation"* was introduced into scientific discourse by Lévy-Bruhl in his work *The Supernatural in Primitive Thought* (1931), where he viewed participation as the experience of holistic unity with another person through "existential kinship" (participation). According to the scholar, participation is driven by a person's desire to be in the most comfortable psychosomatic state to ensure maximum adaptation (Lucien Lévy-Bruhl, 2026). At the current stage, such adaptation can be defined as "subject-to-subject relations".

1. *In Philosophy:* Participation is viewed as a universal, primordial human desire to communicate and cooperate during the communication process.

2. *In Cultural Studies:* Participation is understood as a person's desire to feel like part of a social space through a sense of unity, kinship, and the correlation between the whole and its parts.

3. *In Psychology:* Scholars view participation as a psychosomatic state in which a person temporarily begins to feel unity and a desire for merging – not only with similar objects but also with something opposite to themselves.

4. *In Pedagogical Science:* Participation is interpreted as the organization of cooperation between learners and the educator, characterized by systematic joint planning and decision-making regarding methods, means, and forms of

communication, involvement, delegation of rights, dialogic interaction, and a democratic style of communication (Титова, 2018).

In pedagogical research on the management of educational systems, the term "participation" is typically viewed as the opposite of dominance, coercion, and authoritarianism. It is realized through joint decision-making, collaborative identification of problems and their solutions, the delegation of rights, and the creation of a psychological climate favorable to cooperation.

Analyzing the problem of participatory training of modern educators, it is expedient to turn to the works of A. Makarenko (Макаренко, 1990), because his pedagogy was not at all a pedagogy of "imposition" and "pressure", but served the establishment of trust, optimism, mutual responsibility, and this means that it was a "pedagogy of cooperation" of educators and pupils. In our time, despite the skeptical attitude of some persons to the creativity of the outstanding educator, the ideas and work of A. Makarenko are spreading throughout the whole world (Дубасенюк, 2003).

A. Makarenko created an absolutely new and unusual for Soviet pedagogy model of organization of the educational process and a new for its time system of upbringing. The most important feature of this system was the managerial approach, at the base of which lay principles of humanism, humanity, respect, freedom of choice, and an active life position, which consists in the participation of every member of the collective in management.

Many principles of management, and even pedagogical principles of management of a collective of students, have much in common with the concept developed by A. Makarenko and reflect the interpretation of the concept "participation" in the aspect of organization of management, delegation of powers, cooperation. The modern concept "participation" is also connected with the concept "public opinion", although, of course, it has certain differences from the public opinion that was considered in Soviet pedagogy.

Lately, the development of the problem of participatory training of modern educators has acquired a new impulse. Changes that occurred in our country, and especially the rethinking of domestic and foreign experience, served as the basis for a complex study of the phenomenon of participation as a component of professional-pedagogical training of a teacher with consideration of modern tendencies of development of society and pedagogy.

In connection with this, the terminological space of pedagogy is expanding, since ideas about a range of categories and their interconnections are being revised, which also concerns the use of the term "participation" in pedagogical science, its adaptation to the new environment. Thus, the resolution of many problems of

methodology is connected with the transformation of concepts; therefore, there arises the necessity to translate key concepts of the theory of participatory training into the rank of categories to make them uniform and define the boundaries of use.

Analysis of scientific literature (Нагорна, 2022; Суріна, 2017) of the modern period of formation and development of the concept "participativity" gives grounds to testify that the majority of modern scientists correlate the term "participation" with the categories "to participate", "co-participation", "involvement".

The concept "to participate" – is a more variable and conditional concept than interaction. The remark of C. Pateman (Pateman, 1970) about the fact that "the wide-spread use of this term [...]" had a tendency to mean that some precise, meaningful content almost disappeared; the concept "to participate" is used for the description of a wide spectrum of diverse situations and remains relevant today.

Participation is characterized as a synonym of the concept "delegation", a result of a democratic style of management of a collective or as a method of organization of a collective (pedagogical in particular), which facilitates the consolidation of all its members by way of formation of relations of mutual responsibility and cooperation.

The concept "co-participation" is mostly considered as a joint resolution of problems by a leader and subordinates (Фаст, 2020).

Regarding the definition "involvement", the majority of specialists consider it a narrower concept, and researchers use it only when they have in mind the delegation to employees of these or those managerial powers (Duncan, 1989).

Let us note that under the participatory approach, foreign scientists understand a unique "orientation toward research" (Reason & Bradbury, 2008).

In particular, in English-speaking countries, the participatory approach is acquiring ever greater significance as a research strategy within the framework of conducting qualitative social research (Bergold & Thomas, 2012; Kane, 2004).

Some supporters of the participatory approach emphasize the fact that, besides the simple participation of co-researchers in the educational process, participativity envisions a joint result regarding the production of knowledge, which leads to new ideas both on the part of teachers and on the part of learners.

In general, the participatory approach is directed at the interaction of the teacher and students for the joint resolution of any problem connected with the organization of educational activity in an institution of higher education. In view of this, the mechanism of such interaction includes negotiations with the goal of finding commonality of views on this or that problem.

It is also worth emphasizing that only in the last decade, during the organization of the educational process in institutions of higher education, has more attention begun to be paid to the question of wide involvement of students in the process of learning, the development of new forms of work that facilitate the participation of students in educational-cognitive activity.

The participatory approach to the training of teachers acts as a unique model in which students are actively involved in the process of decision-making and share responsibility for their learning and the formation of the educational environment. At the base of the specified approach is placed joint creativity, active involvement of students in discussion, voting, and even modeling of educational situations, with the goal of increasing their independence and motivation.

To the basic principles of the participatory approach belong:

- *acceptance of joint decisions* (teachers and students jointly discuss and accept decisions with a view toward the opinions of all participants);
- *distribution of responsibility* (students bear responsibility both for learning and for the formation of the learning environment as a whole);
- *development of activity and independence* (students take active part in discussions, "round tables", formulate proposals, which becomes useful to them in the development of communicative skills; thanks to the involvement of students in the process of management, they become more independent and motivated);
- *formation of the educational environment* (students take direct part in the creation of a learning environment that corresponds to their needs);
- *equal partnership* (facilitates the building of non-hierarchical and partnership relations, where all participants have an equal voice and make their contribution to the organization of the educational process);
- *joint creation of knowledge* (envisions the joint accumulation of knowledge, integrating the experience of participants of the educational process for the creation of more relevant and meaningful conclusions);
- *expansion of opportunities* (provides the opportunity for teachers and learners to act independently in their learning and research process);
- *social changes* (facilitates the achievement of social changes and the improvement of people's lives by way of resolving problems that directly concern them) (Bergold & Thomas, 2010; Bergold & Thomas, 2012).

Having arisen in the field of management, participation begins to represent an independent characteristic of professional-pedagogical training, which at the modern

stage is characterized by democratization and humanization of the educational process. Participation becomes part of professional-pedagogical training, supplementing it with cooperation in management.

Participation is closely connected with the managerial aspect, which is impossible not to take into account during the analysis of this phenomenon. However, modern scientists-educators consider participation as a phenomenon which, having been born in the managerial sphere, became universal and spread to fields adjacent to it, in particular, to pedagogy. Thus, pedagogical participation is based to a significant extent on managerial ground, which represents a certain complexity and places a certain imprint on approaches to its research.

The problem of comparison of interpretations of the concept "participation" in pedagogical science and the theory of management has great significance for the organization of participatory training of students of pedagogical universities. Some scientists believe that the definition of the essence of participatory training of modern educators must, on one hand, preserve the basic features of the classical interpretation of the concept "participation" in management, on the other – eliminate specific traits characteristic of the managerial area, giving the opportunity to scientists to research the specified training as a pedagogical phenomenon.

It should be underlined that participatory interaction of the teacher and pupil, teacher and student has primary significance in the educational process. Precisely on how the educator carries out the leadership of the learning activity of the learner depends the development of their personality, their readiness for the fulfillment of learning tasks. Thus, one of the tasks of the modern educator consists in clear management of the activity of the learner, under which communication between them would acquire a managerial orientation, which envisions the gradual development of partnership relations with simultaneous preservation of the subject form of interrelations.

In view of the above-mentioned, we consider the professional training of a modern educator for participatory interaction (or the participatory component of professional training) as the most important element of pedagogical conversation and communication, characterized by subject-subject relations, cooperation, dialogue of the educator and the learner.

Let us note, we share the position of scientists (Муковіз, 2023; Реброва, 2014; Титова, 2018; Фаст, 2020) who believe that the orientation of the educational process in an institution of higher education toward participativity ensures, first of all, an increase in the quality of management of the educational process, which is

preconditioned by: first, the deepening and expansion of interaction of its subjects; second, an increase in the comfort of the educational process as a whole; third, the formation in participants of pedagogical interaction of personal qualities necessary for productive joint labor; fourth, the maximally effective use of opportunities for the achievement of set goals and the resolution of problems that arise in participants of the educational process.

Participativity in the professional training of a modern educator envisions the following: taking into account the opinion of every learner during the resolution of this or that pedagogical problem or professional task; consultations, searches for agreement between the future teacher and the teacher; purposeful, systematized attempts to identify and use the individual and collective wisdom of all students; joint decision-making; effective delegation of rights and powers; joint identification of pedagogical problems and the search for corresponding actions regarding their resolution; the possibility to create proper conditions and apply mechanisms of improvement of cooperation between the teacher and future teachers. Such an approach to the understanding of participativity is quite correct, since it accents attention not only on the fact of joint decision-making by the teacher and student / students, but also on the search for agreement by way of negotiations and consultations, on the dialogic type of interaction of the participants of negotiations (Жуков & Попова, 2022).

A substantial sign of participatory pedagogical interaction is joint decision-making in the dyads “teacher – student”, “teacher – group of students”. Regarding the professional training of a modern educator, an individual student or a group to whom the necessary powers for this are delegated can make decisions in the sphere of this or that pedagogical problem.

Thus, participativity envisions the interaction of the teacher and future teachers as subject-subject, parity-based (and not influence, coercion) for the production and realization of a joint resolution of a certain, in our case professional-pedagogical, problem. In connection with this, as scientists note (Жуков & Попова, 2022), the mechanism of such interaction must be close to negotiations with the goal of finding commonality of views on the problem, accepting a single agreed decision, and ensuring the activity of future teachers.

Summarizing the above-cited provisions, we will define the characteristic features that are inherent to the participatory approach in the professional training of a modern educator: 1) influence of future teachers on the resolution of pedagogical problems; 2) striving for joint acceptance and fulfillment of decisions by the teacher

and future teacher; 3) dialogic interaction of participants of the educational process, based on parity principles; 4) interest of all participants of the educational process regarding the achievement of consensus in the process of resolving a pedagogical problem; 5) civic position of participants of the educational process; 6) collective responsibility.

Implemention of a Participative Approach in the Process of Professional Training for the Modern Educator. We agree with scientists (Гриньова, 2023; Муковіз, 2023; Швець, 2015; Ягоднікова, 2025) that important significance for the realization of the participatory approach as a theoretical-methodical base of professional training of a modern educator is held by the modeling of the content of future professional activity through the awareness, acceptance of the essence of participativity, which is an alternative to authoritarianism, and therefore facilitates the development in the future teacher of ideas about management based on humanistic concepts, universal human values, democratic principles, and norms of professional ethics.

Applying the participatory approach to the process of professional training of a modern educator, the teacher must rely on the following provisions (postulates):

- *every learner* of higher education is a unique personality, therefore approaches to professional training in the specified direction must be formulated in relation to a specific student and a specific situation;
- *commonality* of basic professional stances of learners in an academic group ensures the effectiveness of the process of training the future teacher;
- *the presence* of meaningful interpersonal communication between students in an academic group is necessary;
- *goals must* be formulated so that the efforts of the whole group are directed at their achievement;
- *future teachers* need to take active part in different types of professional training, evaluation, and self-evaluation of their own professional development and self-development.

It is also expedient to emphasize that the participatory approach encourages critical thinking and social consciousness of all participants of the educational process. It requires from participants of the educational process a readiness to reveal their personal views on situations, formulate their own thoughts, and share experience.

The realization of the participatory approach in an institution of higher education also envisions the organization of scientific-research activity of learners, which is

implemented through the modeling by future teachers of conceptual lessons (New Ukrainian School) and their presentation at student olympiads.

Thus, to the advantages of applying the participatory approach in the professional training of modern educators can be included:

- *increase* of motivation and responsibility of students for the process of learning and its results;
- *development* of independence of future teachers, who learn to objectively evaluate themselves and others, to plan their activity;
- *transparency* and objectivity, reduction of subjectivism in evaluation;
- *improvement* of the quality of learning, better understanding of requirements and criteria of successful fulfillment of tasks, effective elimination of own mistakes.

We will note that interest in educational-cognitive activity directly depends on the content, forms, and methods of learning, the character of interaction of teachers and students. The application of participatory methods of training future teachers facilitates the transition of interrelations from the category of subject-object to subject-subject, where students act as equal participants of the educational process, and opens great opportunities regarding the realization of student potential, includes different encouraging methods, and develops in future teachers necessary skills.

The study and generalization of scientific-pedagogical materials (Kane, 2004; Latha, 2013; Richards & Rodgers, 2014) testifies to the fact that participatory methods of learning are characterized by: 1) attractiveness; 2) facilitation of active participation of students during the fulfillment of learning tasks; 3) stimulation of initiative; 4) ensuring better acquisition of knowledge, abilities, and skills; 5) influence on the critical thinking of students; 6) development of responsibility in students regarding the resolution of tasks; 7) ensuring an interactive approach to the process of learning and evaluation; 8) organization of joint learning; 9) groundedness of actions of students; 10) increased involvement of participants of the educational process; 11) better memorization thanks to constant involvement of students in discussions; 12) improvement of communicative skills in students and the formation in them of confidence regarding the expression of own ideas; 13) training students to communicate with one another.

It is also expedient to turn attention to the fact that together with positive characteristics, methods of participatory learning, in the conviction of specialists, have also certain disadvantages, namely: 1) their predominant orientation on students; 2) the exhaustiveness of their use for participants of educational interaction;

3) demandingness of very serious preparation from the teacher, the conducting of special measures and the use of a large number of materials; 4) the conducting of classical evaluation; 5) the presence of a lack of desire on the part of individual students and teachers regarding the transition from traditional methods to participatory ones; 6) the possibility of introducing additional resources – materials, technologies, etc. (Anderson, n.d.; Kane, 2004; Kucharcikova & Tokarcikova, 2016).

According to the apt opinion of C. Anderson (Anderson, n.d.), participatory learning methods involve future teachers in the educational process and promote their active participation rather than passive perception of information.

Participatory learning methods are used to engage students in cooperation and promote personal development. Unlike traditional models of education, participatory learning emphasizes interaction, research, and the shared use of knowledge.

According to the conviction of foreign scholars (Anderson, n.d.; Brock & Pettit, 2008; Subin, n.d.), the effective use of participatory learning methods envisions: *cooperation* (learning occurs through group interaction and shared experience); *reflection* (students are encouraged to think critically and are taught how to apply acquired knowledge in their lives); *empowerment* (participants of the educational process gain control over their learning, which leads to greater motivation and involvement).

The successful use of participatory learning methods in the educational process of higher pedagogical education institutions is connected with a clear definition of learning goals and the creation of a favorable environment aimed at the active cooperation of participants in the educational process (Anderson, n.d.; Kucharcikova & Tokarcikova, 2016).

Generally, teaching methods are divided into two categories – teacher-oriented and student-oriented. In the first approach, the teacher acts as the main figure. Students act in the role of passive recipients of information, primarily through lectures with the final goal of testing and evaluation.

The participatory approach to learning, as already noted, facilitates the transition to the organization of student-oriented learning; it envisions an active role for both the teacher and the student during the educational process.

The choice of appropriate learning methods is connected with various factors, such as: the number of students in the group, technical possibilities, the motivation of students for learning, the professional level and experience of the teacher, and the quality and accessibility of learning resources and textbooks (Тернавська, 2013).

In the training of future teachers, it is expedient to use a combination of different participatory methods, such as: group work, brainstorming, role-playing and management games (the group receives a scenario with roles, students act out the chosen situation and consider various possible approaches to resolving problems or unforeseen events), case studies, seminars (a method aimed at discussing specific situations and searching for possible approaches to their positive management), the aquarium method (one group of students solves a problem, the second observes and then provides feedback), the labyrinth (students must solve several tasks simultaneously and determine the possible consequences of one of the chosen variants for resolving an incident), etc.

As evidenced by scientific-pedagogical sources (Anderson, n.d.; Ciobanu, 2018; Hiep, 2000; Kucharcikova & Tokarcikova, 2016; Shrimant, 2019) and the long-term experience of the authors in the institution of higher education (Жуков & Попова, 2022; Серьогіна & Жуков, 2025), the most effective participatory methods include the role-playing game method, which is based on modeling real situations and practicing various work tasks.

The role-playing game method is extremely useful; it helps students use their own experience from real-life situations. Its reproduction helps them develop awareness at both individual and group levels. Thanks to the use of role-play, it is much easier to discuss complex social problems in a safe environment. To effectively use the specified method, one must choose a role-play that corresponds to the learning goal and determine the performers of the roles.

After conducting the game, it is worth consolidating the covered material and conducting an analysis of the game. In certain situations, role-play can also be used for practicing necessary skills (Subin, n.d.).

In the case where everything is performed correctly, role-playing games facilitate an increase in the confidence of future teachers and provide them with the opportunity to understand other people and formulate practical responses, decisions, and recommendations. Along with this, role-playing games have certain disadvantages. They can take a lot of time, and success will depend only on the desire of the participants to take an active part.

Certain role-playing games can cause too strong emotions among participants. In view of this, it is very important that a thorough analysis be conducted after the role-play. Role-playing games are also useful for studying and improving interviewing methods and eliminating potential conflicts that may arise in groups. They act as a good

stimulus for learning. Conducting role-playing games facilitates the formation in students of communicative skills and teamwork skills, and the development of professional thinking.

At H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, the use of role-playing games is most common during the study of disciplines of the psycho-pedagogical cycle, such as: “Pedagogy of Success”, “Psychology of Leadership”, “Psychology of Career”, “Social Work”, “Modern Psychotechnologies”, “Individual Trajectory of Success: Pedagogical Discourse”, “Pedagogical Mastery and Professional Development of the Teacher”, “Art Education of the Educator”, and some others (Перелік дисциплін вільного вибору, 2025).

For example, the successful realization of the participatory approach in the process of training future teachers of the above-named university is facilitated by such forms and methods of learning as: group dialogues, surveys with open questions, joint analysis of documents, multimedia and interactive lectures, independent learning, fulfillment of individual and creative projects, distance learning, brainstorming, role-playing games, analysis and modeling of pedagogical situations, mind mapping, musical illustration and practical demonstration (audio and video), the creation of exercises and didactic games, the development of projects for educational-methodical documentation, the conducting of individual sessions in practical disciplines, the creation of a video collage, the history of a work, a virtual musical journey, a music clip, voting, work in pairs, open discussions, search-creative methods, discussions, group work, participation in debates, flipped learning (students view lectures and materials for them at home, and the time in class is used for interactive measures and discussions), research- and technology-based learning, problem-based learning, the creation of photo- or video-documentary films about one’s own experience, the discussion method, etc. (Відомості про самооцінювання освітньої програми «Музичне мистецтво» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2024).

We will also present our own experience regarding the application of the participatory approach to the professional training of a modern educator.

In sessions on psycho-pedagogical disciplines, we created situations that prompted future teachers to reveal a moral position (situations of moral choice, acceptance of responsible decisions; conflict-creating situations with moral collisions; situations of mastering new ways of upbringing activity of a moral orientation, etc.), as well as situations that prompted students to communicate and have creative interaction in collective activity (situations of collective planning; subordination and delegation of

powers; situations of help and mutual help; situations of empathy for the success of a general cause, competition and rivalry, and others). Special attention was paid to the creation of situations (situations of compassion, empathy; situations of rupture between the method and the result of an action) aimed at stimulating the manifestation of the emotional-feeling sphere and the mastery of moral competencies. We emphasize that special attention was paid to situations of choice (Жуков & Попова, 2022; Попова & Жуков, 2020; Попова & Жуков, 2022; Попова & Цапко, 2020).

In the process of creating situations aimed at professional training on the foundations of the participatory approach, the following requirements were observed:

- *parity* of the interaction of the teacher and students;
- *social relevance*;
- *reliance* on the personal moral experience of the student, an appeal to their emotional sphere;
- *originality* of the presentation of the problem;
- *variability* in the resolution of the situation; clarity and intelligibility of its presentation.

During the resolution of situations, we used support-cooperation, which envisioned the creation of dyads ("teacher – student / students", "student – student", "students – students"). A positive influence on future teachers was facilitated by the creation, in the process of resolving situations, of a positive atmosphere of emotionally colored collective communication, permeated by the personal experiences of each of its participants. This provided the opportunity to ensure the participativity of interaction in the process of professional training of future teachers, since under such conditions a favorable psychological atmosphere was created for cooperation and co-creativity, which facilitated the training of students to deeply feel and perceive one another, accept joint decisions, resolve conflicts, trust one another, etc.

Also, future teachers were provided with pedagogical support by way of a manifestation of trust, which arises as a result of the teacher's understanding of the position or point of view of the student, which, in its turn, stimulated students toward frank, sincere conversation and co-creativity, which the student discovered for themselves in the process of resolving situations.

Students mastered the conscious choice of adequate ways of behavior, guiding themselves by moral values and deontological principles. By way of adequate help on the part of the teachers in the process of resolving the above-indicated situations, a capacity for empathy, shared feeling, and compassion for other people was produced

in future teachers; they learned to tolerantly express their negative emotions and feelings without demeaning the dignity of another person, to constructively resolve moral collisions, and to practice the establishment of friendly contacts with participants of the educational process.

Thus, to the effective methods of participatory learning of future teachers in institutions of higher pedagogical education can be included: group work, brainstorming, role-playing and management games, case studies, seminars, the aquarium method, the labyrinth, and some others. The most effective method of participatory learning acts as the role-playing game method, which forms in students communicative skills and teamwork skills, and develops professional thinking. Participatory methods envision a high degree of student activity. Their advantage consists in the fact that they facilitate better memorization of studied material and are aimed at the organization of the process of "learning through doing".

Conclusions. The humanization of the educational space of pedagogical institutions of higher education predetermines a revision of methodological approaches that will facilitate the realization of the humanistic paradigm and the philosophy of anthropocentrism in education, and participativity in the process of professional training of the modern educator.

To increase the effectiveness of the professional training of a modern educator, it is expedient to apply a participatory approach, which envisions: ensuring subject-subject pedagogical interaction based on co-creativity, co-management, delegation of powers, and dialogicity; the definition of shared goals, tasks, and values of the teacher and learners; joint acceptance and fulfillment of decisions, and providing the opportunity for every student to be active at all stages of professionalization. Participativity in pedagogical interaction is an alternative to authoritarianism and coercion.

Under the participativity of a modern educator, we understand a professional quality of the personality, at the base of which lie subject-subject relations, meaning cooperation preconditioned by general interests, values, and views, characterized by a creative approach, professional values, and norms, and expressed in equality and co-management of the teacher and other participants of the educational process.

The professional training of modern educators is effectively facilitated by the application, in the process of participation, of active and interactive learning methods, modern information technologies, and the participation of learners of higher pedagogical education in various extracurricular measures, which provide future teachers with wide opportunities for participatory interaction.

Thus, as the conducted research testifies, to the potential of the application of the participatory approach in the process of professional training of modern educators can be included:

- *dialogic interaction* of teachers and students, which is built on parity foundations;
- *joint decision-making* by teachers and students;
- *use* of individual and group potential of the student audience;
- *introduction* of participatory forms and methods of learning;
- *participation* of learners in the definition of individual learning goals, the setting of personal educational goals, and ways of their achievement.

3. 3. ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА В НОВІЙ ЕКОСИСТЕМІ

Тетяна Шевчук (Ізмаїл, Україна)

3. 3. PHILOLOGICAL EDUCATION IN THE NEW ECOSYSTEM

Tetiana Shevchuk (Izmail, Ukraine)

ORCID ID 0000-0001-7486-8521

Вступ. Упродовж тривалого часу філологічна освіта функціонувала у відносно стабільній конфігурації цілей, інституцій і практик. Її основні параметри (дослідницька практика, статус тексту та фахівця) були зрозумілими й відтворюваними. Нині ця конфігурація зазнає системних змін, що не зводяться до окремих реформ або технологічних нововведень. Філологічну освіту доцільно розглядати в ширшому контексті трансформації освітньої екосистеми, де змінюються умови створення й циркуляції текстів, моделі читання та інтерпретації, а також завдань основних агентів освітнього процесу (студент, викладач, інституції, суспільство), до яких додався ШІ як постачальник ресурсів, інструмент інтерпретації та генерації текстів, що кидає виклик традиційній системі навчання. Цифрова трансформація стала наріжним каменем суспільного розвитку, впливаючи на всі сфери – від державного управління до культурних практик.

Реформа профілізації навчання в академічних ліцеях з 2027 року передбачає впровадження інноваційної моделі організації профільного навчання в межах трьох кластерів: мовно-літературного, соціально-гуманітарного та STEM (Міністерство освіти і науки України, 2025б, с. 9). Поглиблене вивчення мов і літератур як навчальних предметів передбачено виключно в межах мовно-

літературного кластера, що різко знизить загальну філологічну підготовку абітурієнтів. У сукупності з демографічними чинниками реформа профільної школи істотно змінює саму адресність філологічної освіти, замикаючи її на мовно-літературному кластері. Однак і в його межах можна скористатися модельною програмою інтегрованого модуля української та зарубіжної літератур для 10–12 класів, який «створено для професійної та академічної ланки профільної школи (варіант, який не передбачає поглибленого вивчення літератури) і розрахований на одну годину на тиждень (35 години на рік)» (Богданець-Білоскаленко та ін., 2025, с. 48).

Загалом ці процеси формують ситуацію лімінальності сучасної екосистеми філологічної освіти, у якій традиційні уявлення про функції та цінність філологічного знання виявляються недостатніми, а альтернативні моделі ще не набули сталої форми.

Наша розвідка представляє аналітичний погляд на філологічну освіту як на екосистему, що перебуває в стані переходу. Мета – окреслити ключові параметри нової освітньої екосистеми, визначити зони напруження між інституціями, технологіями та суб'єктами навчання, а також окреслити можливі напрями концептуального переосмислення філологічної освіти в умовах тривалої нестабільності.

Традиційна екосистема. Філологічна освіта XX – початку XXI ст. функціонувала в межах відносно стабільної освітньої екосистеми, основу якої становили інституційна впорядкованість, ієрархічна структура знання та чітко окреслена роль фахівця. Ця модель була зорієнтована на відтворення канонічного корпусу текстів, норм і методів інтерпретації, що забезпечувало внутрішню цілісність дисципліни та її соціальну легітимність. Ключовою характеристикою старої екосистеми була лінійність освітнього маршруту: школа формувала базові навички читання, мовної норми й первинного аналізу тексту, а університет поглиблював теоретичну підготовку та вводив у професійну філологічну спільноту. Наступність між рівнями освіти сприймалася як даність і рідко проблематизувалася.

Центральне місце в цій моделі посідав стабільний текст – матеріальний (друкований), завершений, авторизований. Практики читання та інтерпретації були пов'язані з уявленням про текст як про об'єкт, що підлягає коментуванню, тлумаченню й оцінюванню відповідно до усталених методологічних парадигм. Філолог виступав медіатором між текстом і читачем, носієм спеціалізованого

знання та інтерпретативного авторитету.

Крім того, філологічна освітня екосистема ХХ ст. передбачала обмежене інформаційне середовище, у якому доступ до текстів, наукових дискусій і фахової комунікації був регульований інституційно. Це забезпечувало відносну повільність змін, тривалість академічних циклів і можливість накопичення дисциплінарної пам'яті.

Важливим чинником стабільності була також демографічна й соціальна передбачуваність: філологічна освіта мала чітко окреслену аудиторію, зрозумілі професійні траєкторії та усталений символічний статус у культурі. У межах цієї моделі філологія виконувала функцію збереження мовно-культурної спадщини й формування нормативного культурного горизонту.

Загалом стара екосистема філологічної освіти була ефективною в умовах інституційної стабільності, обмеженої медіареальності та відносно повільних соціальних змін. Її нинішня криза зумовлена радикальною зміною умов, у яких вона більше не може відтворюватися без суттєвого переосмислення своїх засад.

Новітні контури філологічної освіти. Що ж змінилося в умовах новітніх технологічних осягнень і демократизації?

По-перше, лінійна модель освітнього маршруту (школа – університет – фах) більше не відповідає реальним траєкторіям навчання, орієнтованим на міждисциплінарність та перехресні вибіркові курси. Змінилися умови входу в освіту, маршрути навчання, мотивації здобувачів. Кількість тих, кому адресована філологічна освіта, скорочується, а конкуренція за абітурієнта зростає. Модель демографічної й соціальної передбачуваності адресата освіти, що розрахована на стабільний приплив здобувачів і відносно однорідну аудиторію, вже не працює в умовах сучасних освітніх реформ та катастрофічного демографічного скорочення в умовах воєнного стану.

По-друге, стара екосистема передбачала чіткі межі між академічним і неакадемічним знанням. Нині конкуренцію університету створюють платформи, спільноти, цифрові середовища, які пропонують альтернативні способи роботи з мовою й текстом без інституційної легітимації. Зруйновано авторитет філолога як головного медіатора інтерпретації тексту з появою нового агенту – алгоритму, здатного продукувати тексти, імітувати інтерпретацію й підважувати традиційне уявлення про унікальність гуманітарного знання.

По-третє, академічна інерція, що раніше забезпечувала глибину й тяглість, нині вступає в конфлікт із прискоренням культурних і технологічних

процесів. Уявлення про текст як стабільний і завершений об’єкт не витримує тиску цифрового середовища, у якому тексти є динамічними, варіативними, співавторськими й нерідко згенерованими. Відповідно, традиційні практики аналізу не завжди релевантні новим формам текстуальності.

Отже, перестала працювати не філологія як така, а екосистема, розрахована на стабільність умов. Олена Ковшар в дослідженні «Освітня екосистема як умова сучасного розвитку» (2023) наголошує, що «сталість освітньої екосистеми визначається її здатністю адаптуватися до змін у соціокультурному, технологічному та економічному середовищі, забезпечуючи при цьому ефективне функціонування та досягнення освітніх цілей» (Ковшар, 2023, с. 64).

Що ще працює й залишається опорою в новій екосистемі філологічної освіти? Філологія як дисципліна зберігає свою роль у збереженні мовної й культурної спадщини. Професійна спільнота філологів адаптується до освітніх викликів сьогодення, виступаючи фасилітаторами, менторським ресурсом, координаторами нових форматів навчання та модераторами взаємодії між школою, університетом і цифровими платформами. Учителю-словеснику «старої школи» складно бути агентом цих змін і нерідко учні допомагають йому опанувати нові компетентності. Однак, процес йде, а навички критичного читання, аналізу тексту, логічної аргументації, робота з джерелами та цитування залишаються фундаментом. Вони пристосовуються до цифрових текстів й алгоритмічних ресурсів, забезпечуючи дисциплінарну когерентність у нових умовах.

Університети та школи формують ядро філологічного знання і надають соціальну легітимність професії. Ми звикли говорити про філологічну освіту мовою реформ, стандартів і програм. Система оцінювання, атестації та методичні стандарти забезпечують певну стабільність в контексті нових форматів навчання (онлайн-курси, гібридні програми, цифрові платформи). Інституції (школа, університет, академічні спільноти) зберігають базову структурну опору, але стають мереженими вузлами в ширшій системі знань, взаємодіють між собою та із зовнішніми платформами. Сучасні дослідники відзначають нові функції освітніх закладів як агентів освітнього процесу, як-от: *брокер, фасилітатор, хаб, девелопер.* «Основними видами закладів освіти залежно від їх ролі у освітній екосистемі виступають: брокер – навчальний заклад, який бере на себе роль посередника, матиме широку сферу діяльності, багато курсів, спільних заходів і дослідницьких проєктів викладачів, але підтримка буде здійснюватися знизу вгору, і участь може не бути пріоритетом

для закладу; фасилітатор – навчальний заклад, який виконує цю роль, матиме кілька окремих дисциплін, обмежену кількість викладачів і підтримку персоналу; хаб – навчальний заклад, який бере на себе роль центру, матиме як широкий спектр основної діяльності, так і глибоку відданість окремим аспектам підприємництва; девелопер – навчальний заклад, який прийме на себе роль розробника, матиме значні зобов'язання щодо ресурсів, інфраструктури та культури, але діапазон навчальних програм, додаткових програм і досліджень буде вузьким», – зазначають дослідники (Васильєва та ін., 2022, с. 205).

Демографічні, соціальні й культурні зміни формують умови функціонування всієї екосистеми. Студент як здобувач освіти став активним учасником процесу, оскільки формує власний навчальний маршрут, взаємодіє з різними джерелами, текстами, алгоритмами та платформами. Суспільство і культурне середовище визначають попит на знання, очікування від фахівців і роль гуманітарної освіти в широкому контексті. Цифрові агенти (алгоритми, ШІ, освітні платформи) набувають статусу повноцінного освітнього середовища, стають учасниками нової екосистеми філологічної освіти. Мовні явища представлені великими масивами даних (Big Data), що потребують нових методів обробки та аналізу. Це впливає на структуру знання та способи його засвоєння, зокрема на процес створення, структуру та інтерпретацію текстів.

Ризики, що знецінюють зміни. Цифрові технології й алгоритмічні системи створюють як можливості, так і ризики, змінюючи традиційні функції філолога. Наприклад, запровадження LLM (Large Language Models) та алгоритмів адаптивного навчання допомагає автоматизувати рутинні перекладацькі завдання, отримувати автоматичну корекцію помилок, уможливлює персоналізацію навчання мов. Системи навчання на основі штучного інтелекту аналізують когнітивні стилі студентів, їхні сильні та слабкі сторони, пропонуючи індивідуальні програми, що адаптуються до темпу засвоєння матеріалу. Для вивчення іноземних мов AI-платформи дозволяють автоматизувати тренування вимови та граматичних конструкцій. Гейміфікація та імерсивні технології (VR/AR) відкривають нові горизонти для вивчення літератури та історії мови. Студенти-філологи отримують можливість швидко виявляти інтертекстуальні зв'язки між текстами, «відвідувати» віртуальні реконструкції історичних епох або взаємодіяти з літературними персонажами в симульованих середовищах.

Автори розділу «Розроблення курсів англійської та української мов за допомогою ШІ-інструментів: порівняльний підхід», що увійшла до колективної

монографії «Освітня політика та реформи: вплив глобалізації», дослідили, як інструменти штучного інтелекту, насамперед ChatGPT і Copilot, можуть вплинути на розроблення курсів викладання англійської мови (ELT) та української мови (ULT) для студентів-філологів: «У контексті освіти 4.0 та поточної цифрової трансформації результати дослідження показують, що ШІ сприяє персоналізації, своєчасному формувальному зворотньому зв'язку, розробці мультимодальних завдань та прийняттю рішень на основі даних, одночасно підвищуючи ефективність використання часу та коштів для викладачів та адміністраторів. Водночас, серед постійних викликів залишаються точність і надійність, чутливість до мовних та культурних нюансів, нерівномірний рівень цифрової компетентності, технічні обмеження та етичні ризики, пов'язані з упередженістю, конфіденційністю та прозорістю» (Chaika, Sharmanova, & Berezovska-Savchuk, 2025, p. 5). Етичні виклики також включають питання прозорості алгоритмів та упередженості даних (algorithmic bias).

Особливе місце в технологічному ландшафті сучасної екосистеми філологічної освіти посідають мікрокваліфікації та цифрові бейджі. У відповідь на динамічні запити ринку праці, філологічні програми починають інтегрувати короткострокові курси, що дозволяють студентам отримувати сертифікати з вузькоспеціалізованих навичок, таких як цифрова архівація, технічне редагування або управління контентом. Нові компетентності здобуваються завдяки гнучкій освітній траєкторії, однак з ризиком втрати фундаментальності на користь прикладних навичок.

Академічна доброчесність у новій екосистемі розглядається як фундамент довіри між усіма учасниками освітнього процесу. Міністерство освіти і науки України у 2025 році представило рекомендації щодо впровадження технологій ШІ у закладах вищої освіти, що базуються на міжнародних стандартах та Законі ЄС про штучний інтелект. Основний акцент робиться на тому, що ШІ має бути інструментом підтримки, а не засобом для академічного шахрайства (Міністерство освіти і науки України, 2025a). У системі філологічної освіти основні ризики пов'язані з делегуванням аналітичного мислення ШІ на постійній основі. Звичка отримувати готові інтерпретації від ChatGPT неминуче призведе до втрати «мовного чуття», асоціативної швидкості, тривалої концентрації, здатності до миттєвого розпізнавання інтертекстуальних зв'язків.

Професор державного університету Сан-Франциско (США) Рональд Персер у недавній статті «ШІ руйнує університет і навчання як таке» дає

невтішний прогноз: «Студенти використовують штучний інтелект для написання робіт, професори використовують штучний інтелект для їх оцінювання, дипломи втрачають значення, а технологічні компанії заробляють величезні статки. Ласкаво просимо до кінця вищої освіти.<…> Коли такі показники, як швидкість та оптимізація, замінюють рефлексію та діалог, освіта перетворюється на логістику: автоматизована оцінка, есе, що створюються за лічені секунди. Знання стають даними, а викладання – передачею інформації. Зникають цінні людські здібності – цікавість, розсудливість, присутність. Результатом стає не розширений інтелект, а імітаційне навчання» (Purser, 2025).

Постає закономірне питання: якою в уявному майбутньому буде екосистема філологічної освіти в умовах когнітивного колапсу при гіпотетичному технічному збої зі втратою Big Data?

Висновки. Сучасна філологічна освіта переживає період фундаментальної перебудови, що зумовлено формуванням нової екосистеми, де традиційні гуманітарні цінності переплітаються з радикальними технологічними інноваціями. Глобалізація в цьому контексті виступає як внутрішня умова, в якій функціонують усі освітні актори, приймаються стратегічні рішення та визначаються нові пріоритети реформ.

Нова екосистема філологічної освіти – лімінальна, мережна і динамічна. Її характеризує перехід від закритих, ієрархічних моделей передачі знань до відкритого освітнього простору, що базується на принципах інклюзивності, прозорості та демократизації доступу до інтелектуальних ресурсів. Цифрові технології змінюють способи взаємодії індивіда з текстом, мовою та культурною спадщиною, стають не інструментом, а технологією, тобто частиною освітньої екосистеми. Штучний інтелект як новий агент освітньої екосистеми переконфігуровує саму логіку взаємодії з текстом, мовою та культурною пам’яттю. Це вимагає від філологів переосмислення традиційних компетентностей у форматі медіаграмотності, етичної експертизи та курації алгоритмічних процесів. Важливо залишатися суб’єктом смислотворення, а не стати жертвою алгоритмічного маніпулювання.

Лімінальність сучасної екосистеми філологічної освіти не є тимчасовим станом, що передує новій стабільності, а радше постійною характеристикою освітнього середовища в умовах перманентної трансформації. Це вимагає формування культури адаптивності, критичної рефлексії та готовності до постійного переосмислення базових категорій, методів і цінностей філологічної

освіти. Успішність цього переосмислення залежатиме від здатності освітньої спільноти зберегти критичну дистанцію щодо технологічного детермінізму, з одного боку, та консервативної ностальгії за втраченою стабільністю, з іншого. Подальші дослідження мають зосередитися на емпіричному вивченні локальних практик адаптації до нових умов, розробленні механізмів забезпечення якості в децентралізованому освітньому середовищі та концептуалізації етичних засад взаємодії між людським та алгоритмічним у процесах створення, інтерпретації та трансляції гуманітарного знання.

3. 4. DETERMINANTS OF CAREER DROPOUT AMONG NOVICE TEACHERS: THE ROLE OF A (NON)SUPPORTIVE WORK ENVIRONMENT

Magdalena Leżucha (Jarosław, Poland)

3. 4. ФАКТОРИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ВІДХІД З ПРОФЕСІЇ СЕРЕД ПОЧАТКІВЦІВ-ВЧИТЕЛІВ: РОЛЬ (НЕ)СПРИЯТЛИВОГО РОБОЧОГО СЕРЕДОВИЩА

Магдалена Лежуха (Ярослав, Польща)

ORCID ID 0000-0002-5548-559X

Introduction. Teachers are a key element of the education system, remaining at the heart of teaching and educational processes. Reflection on their professional preparation and development should be based on a critical analysis of existing solutions, taking into account both the experiences of countries achieving high standards in teacher training and the dynamic changes in society, as well as the evolving needs of the modern school (Walczak, 2016). In recent years, there has been a clear downward trend in the social prestige of the teaching profession, which is reflected both in public perception and in the declining interest in entering the profession. A decline in social status, limited recognition and increasing workloads mean that the work of a teacher is becoming increasingly demanding, whilst its importance remains insufficiently appreciated (Einarsen et al, 2011).

A review of academic research points to growing structural problems within the education system, a sustained decline in the prestige of the teaching profession, and mounting structural challenges, including an ageing teaching workforce and an exodus of young teachers (Dobkowska et al, 2024). These phenomena have significant

consequences for the functioning of the education system, leading, among other things, to staff shortages, a decline in the quality of teaching, and increased social and organizational costs.

Teachers have a crucial influence on the quality of education, social relationships and the integration of the school community. Modern schools require them to be autonomous, reflective and creative – qualities that are only possible in an environment that fosters a sense of agency, recognition and professional satisfaction (Szempruch & Cieśleńska, 2021). A particularly sensitive stage is the start of one's career, when one experiences a "reality shock" – the discrepancy between expectations and everyday realities – which increases the risk of frustration and leaving the profession. Research in Poland (Tłuściak-Deliowska, 2015) shows that novice teachers value working in schools but recognise the declining prestige of the profession. TALIS (2024) results indicate that satisfaction with the profession itself is lower than with working in a specific school, and some teachers are considering alternative career paths, which highlights the complexity of experiences and the role of the national context.

The decision to leave the teaching profession is influenced by a variety of factors, resulting from the interaction between individual predispositions and the working environment. The school plays a key role here – both its supportive and limiting aspects influence whether teachers remain in the profession or leave it. Significant environmental factors include, amongst others, professional autonomy, access to mentoring support, the quality of interpersonal relationships, excessive workload, and mechanisms for promotion and integration within the school community (Zbróg & Szplit, 2025, p. 17). Supportive environments help retain teachers in the profession, whereas deficient ones can lead to frustration, burnout and leaving the profession.

The aim of this article is to systematise and analyse the environmental factors influencing the decision to remain in the teaching profession at an early stage of one's career. In particular, the focus is on aspects of the school environment that can support young teachers' motivation, self-esteem and well-being, as well as those that increase the risk of burnout and resignation. The moment of entering the profession is particularly sensitive here – novice teachers face numerous challenges in adapting and often limited support, which means that the early years of their career are crucial for retention in the profession.

Entry into the profession as a period of heightened risk. The early stages of a teacher's career play a crucial role in their subsequent professional development and

are significant when analysing why teachers leave the profession. Entry into the profession is a complex process of adaptation, in which a young teacher faces new teaching tasks and a change in social role, transitioning from the role of a student to that of an independent, responsible educator (Zbróg & Szplit, 2025, p. 94).

During this period, the novice teacher experiences the process of 'becoming' a professional – building self-confidence, shaping their own professional identity and developing an individual teaching style that aligns with their values and pedagogical beliefs (Beauchamp & Thomas, 2009).

Professional experience in schools often confronts teachers with realities that differ from their initial expectations and perceptions of their professional role. Idealistic visions of teaching may prove difficult to realise, particularly in environments characterised by excessive workloads, limited professional autonomy, or insufficient support from colleagues and school management. Such conditions increase the risk of a professional identity crisis among teachers starting out, which can lead to a reduced sense of competence, agency and job satisfaction (De Tchorzewski, 2022).

The process of entering the teaching profession is effective when, despite difficulties, the novice teacher develops a coherent professional identity based on their own values, beliefs and practical experience. Autonomy, a sense of competence and the ability to build relationships with pupils, parents and colleagues are of key importance. Successful adaptation depends both on the individual's aptitudes and on the quality of the working environment, which offers support, feedback and space for reflection. The absence of such conditions increases the risk of burnout and leaving the profession, highlighting the role of the school environment in shaping a fulfilling teaching career (Synal & Szempruch, 2017).

Entry into the teaching profession in Poland is partially structured, but relies largely on informal arrangements and elements of the promotion system (TALIS). Most teachers receive induction support, often of an informal nature, and around half have taken part in induction programmes. The experiences of novice and experienced teachers are similar, indicating the stability of these practices. However, there is a lack of widespread onboarding programmes and data on internal support systems independent of promotion (Paczuska, 2025).

Support from schools is mainly relational and organisational in nature – it includes help in establishing cooperation, induction into duties, and contact with the school management and more experienced teachers. The adaptation process is therefore based primarily on daily cooperation and on-the-job learning.

Mentoring plays a key role in introducing teachers to the profession by offering professional support from more experienced colleagues. In Poland, mentoring practices have been in place since the introduction of the career progression system, when a trainee teacher was assigned a mentor to assist with their duties, observe lessons and plan their professional development. Since 2022, this role has been fulfilled by a developmental mentor, who accompanies novice teachers, shares experience, supports teaching and pastoral skills, and inspires innovative practices. TALIS data indicate that mentoring support is particularly common among teachers at an early stage of their careers, reflecting its formal integration into the professional preparation system (Paczuska, 2025).

Factors facilitating adaptation to the teaching profession. The early stages of a teaching career are particularly challenging and involve numerous adaptation difficulties. New teachers often face high levels of stress, an overwhelming workload and limited support from the school community. A lack of experience in classroom management, the need to quickly familiarise oneself with teaching and administrative duties, and the demands to achieve educational outcomes mean that the initial period of employment is critical for retaining teachers in the profession (Dobkowska et al, 2024, p.33).

Not all factors in the work environment lead to negative outcomes – some can support the adaptation of new teachers, reducing the risk of burnout and leaving the profession. Key protective mechanisms include support from experienced colleagues, mentoring programmes, clear procedures and expectations, and the opportunity to make decisions within the framework of professional autonomy. Identifying these factors helps us understand which elements of the environment facilitate effective coping with initial difficulties and long-term retention in the profession. The pedagogical literature also identifies three fundamental psychological needs that determine teachers' well-being: autonomy, relatedness and competence (Zbróg & Szplit, 2025, p. 77–78).

The need for autonomy encompasses the experience of oneself as the source of one's own actions, the ability to make decisions in line with personal values, and the development of one's own working style. Meeting these needs involves respecting autonomy, involving teachers in decision-making, providing suitable working conditions, minimizing bureaucracy, offering adequate pay, and enabling a work-life balance. Frustration, on the other hand, arises in situations of excessive control, pressure to conform, an overload of duties, a lack of support from management, or job insecurity. Teachers' autonomy fosters a sense of efficacy, job satisfaction and motivation to work. Professionalism in this profession is based on the teacher's competences, knowledge, values and ethics, as well as on the social role of their work and the ability to make

independent decisions within the professional environment (Wiśniewska, 2021).

Relational needs concern a sense of belonging to a group, acceptance and positive bonds both within the teaching team and in relations with the school management, pupils and parents. Meeting these needs manifests itself in tangible support from a mentor, a culture of trust, partnership-based relationships with parents, and a positive, friendly atmosphere at school. Frustration arises in cases of a sense of exclusion, conflicts within the team, a lack of support, or negative relationships with pupils and parents (Nowosad & Szymański, 2023).

Competence needs include a sense of efficacy in professional interactions, awareness of one's own skills, the ability to cope with challenges, recognising pupils' progress, receiving recognition from the school management, and opportunities for professional development and constructive feedback. Failure to meet these needs results in a sense of ineffectiveness, inadequate preparation, difficulties in managing the class, a lack of opportunities for professional development, and negative evaluation by others (Szempruch, 2013).

Inadequate fulfilment of the needs for autonomy, relatedness and competence are significant determinants of leaving the profession among novice teachers. The lack of opportunities to make decisions in line with one's own values, a sense of belonging and support within the team, as well as a sense of efficacy and professional development, leads to frustration, reduced job satisfaction and increases the risk of leaving the profession. In this context, the school working environment plays a key role – its nature (supportive or stressful) significantly determines whether young teachers are able to fulfil their psychological needs and remain in the profession, or whether they decide to leave it (Nowosad, 2019).

The school working environment as a space of (non-)support. The adaptation of young teachers depends largely on the fulfilment of basic psychological needs – autonomy, relatedness and competence – which shape professional well-being. Mentoring support, clear procedures, autonomy in decision-making and positive relationships with colleagues foster satisfaction and effectiveness, reducing the risk of burnout and leaving the profession. The effectiveness of these mechanisms depends on the nature of the working environment – both its structure and interpersonal relationships – which can either support or hinder professional development. The literature increasingly emphasises the importance of the school environment in novice teachers' decisions to remain in the profession; the "push–pull" model provides a concise way of summarising the factors that hinder and support their performance (Kocór, 2018).

In the remainder of this paper, the school will be presented as a space of (dis)support, which is crucial for teachers' professional adaptation, job satisfaction and well-being. Push factors, such as excessive workload, limited autonomy, lack of support, conflicts, excessive bureaucracy, job insecurity and low remuneration, increase the risk of leaving the profession, leading to frustration and a weakened professional identity.

Pull factors, on the other hand, are aspects of the working environment and professional experience that encourage staff to remain in their roles and strengthen motivation. These include, amongst others, the ability to make autonomous decisions, mentoring support, constructive feedback, positive relationships with pupils, parents and colleagues, opportunities for professional development, and social recognition and the prestige of the profession. Their presence enables novice teachers to adapt to the reality of school life, build a coherent professional identity, and develop a sense of agency and competence.

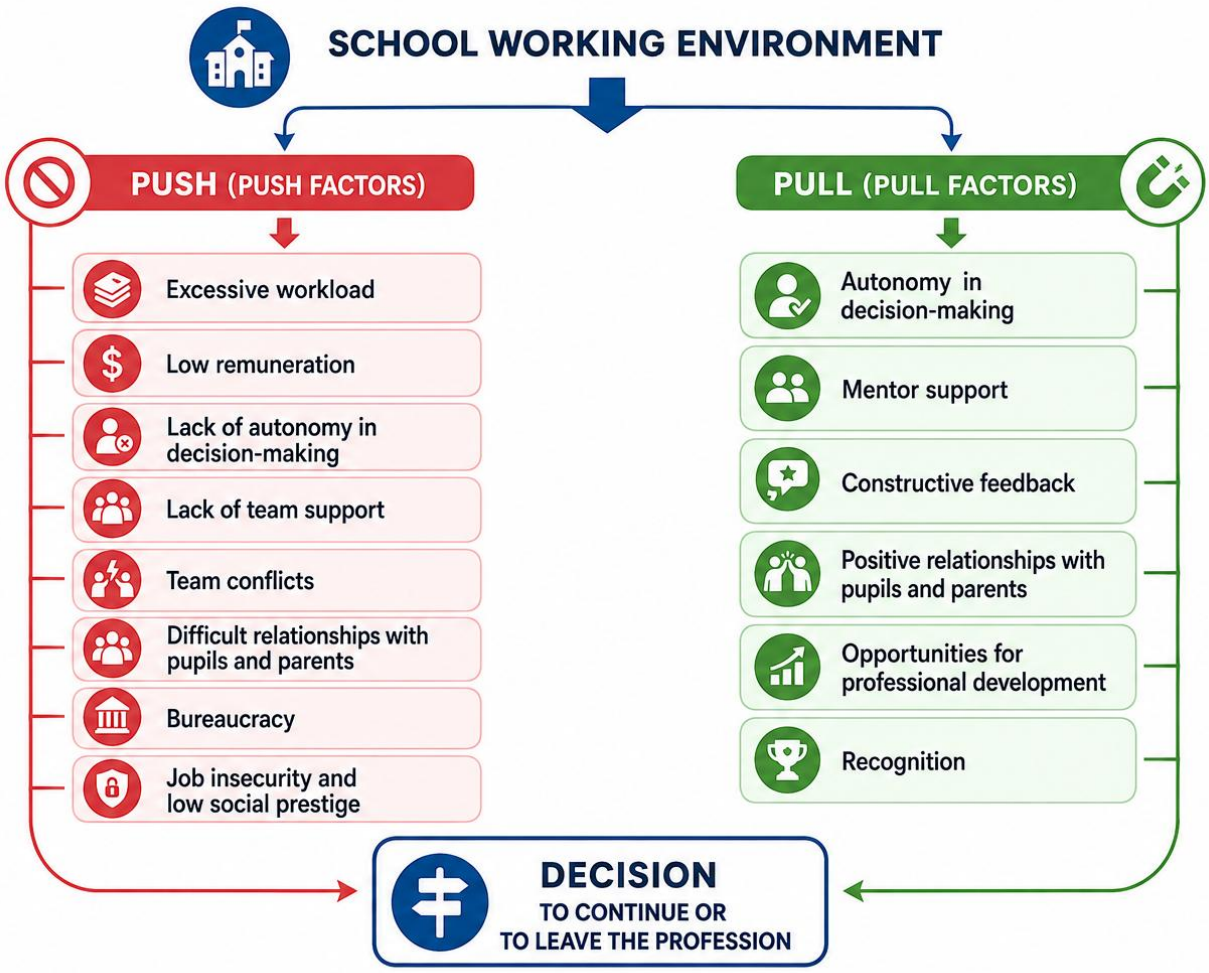


Fig. 1. Push–Pull Model*

*** Own work based on: Lee, E. S. (1966). A theory of migration. Demography, 3(1), 47–57***

The push–pull model thus provides a concise overview of the main factors influencing the decision to leave the profession, whilst highlighting the key role of the school environment as a moderator of these processes. The following sections of the article will discuss in detail both push and pull factors, with particular emphasis on their impact on the fulfilment of teachers' basic psychological needs – autonomy, relatedness and competence.

Limited professional autonomy as a risk factor for leaving the profession. A teacher's professional autonomy constitutes one of the key dimensions of the quality of the working environment and a significant predictor of job satisfaction and retention. In the literature, autonomy is defined as the ability to make independent decisions regarding the organization of the teaching process, the selection of teaching methods, the assessment of pupils, and the shaping of educational relationships. For teachers starting out in their careers, its significance is particularly important, as it influences the development of a sense of agency and professional identity (Nowosad & Szymański, 2023).

Novice teachers often find themselves working in an environment characterised by a high degree of standardisation, pressure to deliver the core curriculum, and increased scrutiny from school management and regulatory bodies. Such conditions lead to a restriction of opportunities for pedagogical experimentation and for adapting the teaching proces to pupils' needs, which consequently diminishes the sense of professionalism (Wiśniewska, 2021).

A lack of autonomy is associated with a feeling of having no influence over one's work, which increases frustration and reduces intrinsic motivation. Limited autonomy, particularly when combined with workload and a lack of social support, increases the risk of burnout. Novice teachers without the opportunity to participate in decision-making are more likely to experience a dissonance between their own pedagogical beliefs and school practice (Szempruch, & Cieśleńska, 2021).

At the same time, one can point to the paradox faced by novice teachers: on the one hand, they are expected to meet specific standards and adhere to procedures; on the other, they are expected to demonstrate creativity and innovation. The imbalance between control and autonomy can lead to a sense of insecurity and a decline in professional commitment.

Consequently, limited professional autonomy may be interpreted as one of the mechanisms driving teachers out of the profession, particularly when combined with other adverse environmental factors. A work environment that does not foster teachers'

agency hinders the process of professional adaptation and increases the likelihood of leaving school teaching (Fig. 1).

Bullying and negative interpersonal relationships in the school work environment. Workplace bullying is understood as repeated and prolonged hostile, disparaging or humiliating behaviour directed at an individual or a group of employees, resulting in their marginalisation, a decline in their professional standing, or their exclusion from the team (Einarsen et al, 2011).

In the school context, this phenomenon can take various forms. Among teachers, it ranges from subtle mechanisms of social exclusion or hindrance to the performance of professional duties, through the undermining of competence, to overt displays of hostility and humiliating behaviour (De Wet, 2014).

The mixed-methods research report *Professional needs of beginning teachers* indicates that novice teachers with up to five years' experience are particularly vulnerable to difficult experiences at work due to their lower position within the school hierarchy and limited coping resources. Lack of experience, insecurity and the need for acceptance can perpetuate asymmetrical power relations, which in extreme cases lead to abuse (Zbróg & Szplit, 2025, p. 137–138).

The consequences of negative interpersonal experiences, such as workplace bullying, are multifaceted and include both a decline in job satisfaction and a deterioration in mental health. The literature points to a link between these experiences and burnout, increased anxiety, and decisions to leave the profession. The stage of professional identity formation is particularly sensitive, as early experiences of bullying can lead to lasting disillusionment with the teaching profession (Notelaers et al, 2019).

In view of the above, mobbing and, more broadly, negative interpersonal relationships should be recognised as a significant environmental factor determining decisions to leave the profession. Their presence indicates a dysfunctional organisational culture within the school and a lack of a safe working environment, which significantly limits the opportunities for adaptation and development of novice teachers (Ryan & Deci, 2000).

In this way, the school work environment appears as a space of (dis)support, in which both supporting and limiting factors shape teachers' professional experiences and their decisions to remain in the profession.

Lack of mentoring support during the induction process. Mentoring support is one of the factors most frequently cited in the literature as facilitating the professional adaptation of teachers in the early stages of their careers. Mentoring is understood as a

process whereby a more experienced practitioner supports a novice teacher, covering both the development of teaching competences and an introduction to the school's organisational culture. Ideally, this relationship is based on trust, cooperation and reflective practice, enabling the gradual development of autonomy and professional identity (Ryan & Deci, 2000).

However, an analysis of the research indicates that in many education systems, mentoring is more formal than substantive. The mentor's role is often reduced to an administrative one, involving the supervision of formal requirements (e.g. documentation of the induction period), whilst emotional and developmental support is limited. This kind of 'superficial mentoring' fails to meet the needs of novice teachers, who face many challenges in adapting during their first years of work.

The lack of effective mentoring support exacerbates feelings of isolation and professional uncertainty. New teachers, deprived of the opportunity to consult on difficult teaching and pastoral situations, are more likely to experience emotional overload and doubts about their own competence. A mismatch in the mentoring relationship, resulting from the random allocation of mentors, their lack of preparation, or limited time for support activities, may reduce the effectiveness of mentoring and, in extreme cases, reproduce unfavourable patterns within the school environment (Szczepanek-Guz & García Valladares, 2024; Ryan & Deci, 2017).

High-quality mentoring can act as a protective factor, increasing the likelihood of remaining in the profession. Partnership, regular feedback and collaborative problem-solving build a sense of competence, belonging and agency, counteracting the negative effects of excessive workload or limited autonomy (Okraj & Lenihan, 2024). The lack of such support constitutes a key deficit in the working environment, increasing the risk of novice teachers leaving, whilst its presence – if of high quality – can support retention and the school's organisational culture (Mizerek, 2021).

Workload among new teachers. Teachers' workload should be viewed not merely as one of many workplace stressors, but as a key factor driving people out of the profession, particularly in the early stages of their careers. The intensity and multifaceted nature of their duties – encompassing teaching, pastoral care, administrative work and, increasingly, care and intervention tasks – leads to a chronic lack of time and a sense of losing control over one's own work. Consequently, overload is not incidental in nature, but takes the form of a persistent state that fosters the development of emotional exhaustion and depersonalisation, and thus key components of occupational burnout (Szempruch & Cieśleńska, 2021).

From the perspective of Self-Determination Theory (SDT)[1], this overload can be interpreted as a systematic frustration of the need for autonomy, but also – indirectly – of the needs for competence and relatedness (Jerrim et al, 2023). Teachers operate under conditions of imposed demands and limited resources, which prevents them not only from planning their work effectively, but also from experiencing a sense of agency and efficacy. A lack of time for reflection, professional development or building relationships with pupils and colleagues leads to an erosion of job satisfaction. In such a situation, the decision to leave the profession is not a sudden act, but a rational consequence of a long-standing mismatch between the demands of the work environment and the individual's capabilities (Synal & Szempruch, 2017).

Another significant factor is the cultural normalisation of excessive workloads, which exacerbates their destructive impact. If an excessive workload is internalised as a "natural" part of the profession, teachers are less likely to view it as a problem requiring systemic intervention, and more likely to see it as their own incompetence or lack of resilience. Such individualisation of responsibility fosters feelings of guilt and helplessness, whilst limiting the willingness to seek support or articulate needs. As a result, overload acts as a hidden yet powerful determinant of staff turnover – it operates not through isolated crises, but through the gradual "wear and tear" of the teacher's mental resources (Kwiatkowska, 2005).

Job satisfaction and burnout as predictors of dropout. Job satisfaction is a key factor in how an individual functions in the workplace, determining their level of commitment, motivation and identification with their profession. From a psychological perspective, it refers to a subjective assessment of work, encompassing both an emotional component – linked to feelings of satisfaction or dissatisfaction – and a cognitive component, resulting from a comparison of an individual's expectations with organisational reality. In the social sciences, job satisfaction is linked to the opportunity to fulfil aspirations, needs and values that give meaning to professional activity and strengthen the sense of fulfilment (Zawadzka, 2010, p. 143).

[1]Self-Determination Theory (SDT), developed by Edward Deci and Richard Ryan, is a psychological concept of motivation which posits that people have an innate need for growth through the fulfilment of three fundamental needs: autonomy (a sense of control), competence (effectiveness) and relatedness (connection with others). Satisfying these needs increases intrinsic motivation, engagement and well-being. (Deci E., Ryan R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. NY: Plenum; Deci, E., Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11, 227–268

Job satisfaction is crucial for mental and physical well-being, whilst a lack of it contributes to stress and burnout (Schaufeli et al, 2018). Alarming levels of low job satisfaction are reported among novice teachers – the 2016 PIRLS study indicates that Polish teachers rank far down the list among 50 countries in this respect (Konarzewski & Bulkowski, 2017).

Satisfaction levels are influenced by individual and environmental factors, such as interpersonal relationships, support from superiors, autonomy, a sense of influence, working conditions and the social prestige of the profession (Pyżalski, 2010). In this context, the category of recognition takes on particular significance, understood as a prerequisite for building an individual's identity and their functioning within social relationships. Recognition encompasses both a psychological dimension – linked to a sense of security and well-being – and a professional dimension, relating to autonomy and the appreciation of competence, as well as an economic dimension, expressed in adequate remuneration and material status. A lack of recognition in any of these areas can lead to reduced job satisfaction, a weakened sense of identification with one's profession, and a deterioration in the individual's functioning (Nowak-Dziemianowicz, 2020).

Job satisfaction is closely linked to mental and physical well-being. A high level of job satisfaction promotes a sense of balance, effectiveness and a willingness to take on new challenges, whereas a lack of it can lead to increasing tension, stress and burnout. In the long term, a lack of satisfaction may result in withdrawal from professional activity or a change of career path (Szempruch & Cieśleńska, 2021).

Consequently, job satisfaction should be viewed as a dynamic and multidimensional construct, shaped by the interaction between the individual and the work environment. Maintaining it at a high level requires not only the employee's individual resources, but also favourable organisational and social conditions that enable the fulfilment of needs, the development of competencies, and the experience of recognition and meaning in one's work.

Work-related burnout is one of the most serious threats to an individual's ability to function in the workplace, particularly in professions involving a high degree of interpersonal engagement, such as teaching. Unlike work-related stress, which is usually temporary and situational in nature, burnout is a long-term and cumulative process leading to the gradual depletion of an individual's mental and physical resources (Maslach, 2004).

In the literature, occupational burnout is defined as a state of chronic fatigue resulting from prolonged exposure to emotionally demanding situations, coupled with an inability to meet essential personal and professional needs. It may result both from excessive demands

placed by the work environment and from high standards internalised by the individual, as well as a sense of responsibility for the outcomes of one's own work. Consequently, there is a growing disconnect between expectations and the actual possibilities of fulfilling them (Mojsa-Kaja et al, 2015).

The classic concept of burnout identifies three key components. The first is emotional exhaustion, which manifests itself as a lack of energy, fatigue and difficulty in recovering one's strength. The second component is depersonalisation, understood as distancing oneself from others, often taking the form of indifference, cynicism or negative attitudes towards colleagues or clients. The third dimension is a reduced sense of personal achievement and professional efficacy, which is associated with a belief that one's actions are meaningless and a decline in one's sense of competence (Maslach & Leiter, 2011).

Burnout affects not only an individual's functioning at work, but also their personal life and health. It can lead to sleep disorders, chronic fatigue, somatic problems, as well as difficulties in regulating emotions and interpersonal relationships. Over time, it results in a decline in the quality of work performed, a decrease in commitment, and an increased tendency to withdraw from professional duties (Zalewska-Bujak, 2022).

The working environment plays a particularly important role in preventing occupational burnout. Burnout should be viewed as a complex process resulting from the interaction of individual and environmental factors. Reducing it requires not only developing stress management skills at the individual level, but above all creating supportive working conditions that enable a balance to be maintained between professional demands and personal resources. A lack of support from supervisors and colleagues, limited autonomy, an excessive workload, and a low level of social recognition all contribute to the intensification of this phenomenon. In professions based on interpersonal relationships, such as teaching, an additional risk factor is the need for constant emotional engagement and for coping with the demands and expectations of various stakeholder groups (Synal & Szempruch, 2017).

Job satisfaction and burnout are two interrelated yet opposing dimensions of a teacher's experience in the workplace. The level of satisfaction depends on the ability to fulfil one's needs, the quality of social relationships, a sense of recognition, and organisational conditions, whilst a lack of satisfaction leads to a decline in mental and physical well-being. Prolonged overload, lack of support and insufficient recognition contribute to the development of burnout, which manifests itself as emotional exhaustion, detachment from work and a decline in a sense of efficacy. Consequently, maintaining a balance between professional demands and an individual's resources, and ensuring a

supportive work environment, are key conditions for preventing burnout and enhancing job satisfaction (Zalewska-Bujak, 2022).

Social integration without professional support. The phenomenon of apparent integration reveals that the teachers' working environment can simultaneously offer a high level of social acceptance and virtually no professional support (Nowak-Dziemianowicz, 2020; Nowosad, 2019). Novice teachers are included in daily interactions, surrounded by kindness and participating in the informal life of the team; however, the lack of real help in solving teaching problems, sharing knowledge or jointly shaping professional practice means that the sense of belonging is superficial. The sense of belonging is superficial – the teacher is part of the team but does not contribute to its activities (Kędzierska & Maciejewska, 2016), which may undermine their motivation and hinder their adaptation to the profession.

This disconnect is particularly burdensome for novice teachers. In the absence of meaningful support, learning the profession becomes an individual process, based mainly on trial and error, which increases the cognitive and emotional strain. Superficial social integration makes it difficult to identify the causes of difficulties – the teacher may attribute them to their own shortcomings rather than to deficits in the environment. As a result, this apparent integration does not alleviate adaptation problems but masks them, delaying the search for appropriate help (Zbróg & Szplit, 2025, p. 132).

From the perspective of psychological needs, this situation reflects a partial fulfilment of the need for relationships alongside a lack of support enabling effective professional functioning. Teachers feel accepted on an interpersonal level, but the absence of professional collaboration means that social relationships, rather than providing support, highlight difficulties. As a result, the sense of belonging to a team, rather than providing protection, intensifies feelings of isolation in an area crucial to professional identity (Zbróg & Szplit, 2025, p. 133; Kędzierska & Maciejewska, 2016).

Apparent integration may be a subtle yet significant risk factor for teachers leaving the profession, the effects of which are difficult to capture using standard quantitative methods. Teachers often perceive themselves as being well integrated into the team, yet the lack of corresponding professional support generates tension and disappointment. The key issue is the dissonance between interpersonal acceptance and the lack of practical support – as a result, the teacher formally belongs to the community but in practice remains isolated within it (Milerski, 2015).

Conclusions and implications for educational practice. A review of pedagogical literature and research reports indicates that the resignation of novice teachers is strongly

linked to the quality of the school working environment. Organisational and relational factors play a key role, such as limited autonomy, excessive workload, lack of support (including mentoring), a deficit in social support, and difficult interpersonal relationships, including bullying.

Decisions to leave are most often gradual and result from an accumulation of unfavourable conditions, particularly during the early stages of professional adaptation, which can lead to teachers being pushed out of the profession.

Practical implications include the need to strengthen teachers' autonomy, develop peer mentoring, reduce workloads, and foster a culture of psychological safety and collaboration, as well as revising the career progression system to provide genuine support for professional development. Research by Krzysztof Konarzewski and Bulkowski (2017) and reports on young teachers highlight the importance of systemic factors, such as low and inadequate pay, limited career prospects and increasing bureaucracy, which contribute to frustration and staff leaving the profession. In addition, attention is drawn to difficult, increasingly demanding relationships with parents and the insufficient practical preparation of education graduates (Konarzewski & Bulkowski, 2017; Dobkowska et al, 2024; Zbróg & Szplit, 2025).

Consequently, remedial measures should be multi-level in nature. At the systemic level, it is necessary to improve working conditions and pay, and to enhance the prestige of the teaching profession. At the school level, it is crucial to build a democratic organisational culture based on trust, cooperation and participation. At the teacher training level, it is essential to link theory more closely with practice, develop interpersonal skills, and ensure high-quality placements and mentoring support (Darling-Hammond, 2006).

Contemporary approaches to teacher training also emphasise the importance of integrating different types of knowledge – theoretical, practical and social – and of developing reflective thinking and adaptability. A coherent and integrated education system, focused on the development of practical and professional competences, can help better prepare teachers for the challenges of modern education and reduce the scale of drop-out rates. Countering the exodus of novice teachers requires a shift away from treating the problem as an individual issue towards a systemic approach that takes into account the complexity of the school working environment and the need to consciously shape it (Szempruch, 2022; Szempruch & Cieśleńska, 2021).

Summary. A review of reports by the Educational Research Institute – including "Teachers on their work in the profession: Results of the TALIS 2024 International Survey on Teaching and Learning" (Paczuska, 2025), "The professional needs of novice teachers.

A mixed-methods research report" (Zbróg & Szplit, 2025) and "Young teachers leaving the profession: A report on the factors leading to teachers with up to 5 years' experience in Warsaw leaving the profession" (Dobkowska et al, 2024) – shows that novice teachers' decisions to remain in or leave the profession result from the cumulative impact of numerous environmental factors. The school working environment is of key importance, as it shapes the fulfilment of basic psychological needs – a lack of autonomy, insufficient mentoring support, a deficit in social support, and negative relational experiences, including bullying, reduce motivation, a sense of agency and commitment, thereby increasing the risk of burnout.

The phenomenon of apparent integration – that is, the declarative but insufficient inclusion of novice teachers – fosters isolation and marginalisation. These factors operate within an interconnected system, mutually reinforcing negative effects and creating mechanisms that 'push' teachers out of the profession. Retaining novice teachers therefore requires a systemic approach that combines structural and relational support with the genuine integration of teachers into the life of the school community.

3. 5. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОГО ЛАНДШАФТУ БІБЛІОТЕКИ ЯК ВУЗЛОВА МОДЕЛЬ АКАДЕМІЧНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ЦІННІСНОМУ КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ

Людмила Савенкова (Київ, Україна)
Альона Марієнко (Київ, Україна)

3. 5. THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF THE DIGITAL LANDSCAPE OF THE LIBRARY AS A NODAL MODEL OF ACADEMIC RESILIENCE IN THE VALUE CONTEXT OF MODERNITY

Liudmyla Savenkova (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID 0000-0001-8889-4026

Alena Mariienko (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID 0009-0003-7805-8675

Вступ. Повномасштабна російська агресія та системні деструкції енергетичної інфраструктури України спричинили не лише жахливі матеріальні втрати, але й глибоку трансформацію смисложиттєвих орієнтирів академічної спільноти. В умовах постійної загрози, фізичної темряви та надважких побутових

обставин продовження наукового пошуку перестає бути виключно професійною діяльністю і набуває характеру екзистенційного вибору. Збереження інтелектуального потенціалу нації переходить у площину ствердження життєвих сенсів, де наука постає формою духовного опору руйнації.

Зазначимо, що ці процеси відбуваються на тлі глибокого психоемоційного виснаження суб'єктів освіти і науки. Накопичений стрес, інформаційна перенасиченість та довготривалі блекаути звужують внутрішній ресурс дослідника, посилюючи ризик інтелектуальної ізоляції. Саме в ситуації ресурсного дефіциту постає запитання: який інституційний суб'єкт здатен забезпечити стабільність і підтримати неперервність наукового циклу?

Відповіддю на цей виклик стає сучасна університетська бібліотека, що трансформується зі звичайного книгосховища у стратегічний центр акумуляції та перерозподілу інтелектуальної енергії.

Водночас така трансформація не означає заперечення або витіснення традиційної бібліотечної моделі. Навпаки, саме багатовікові професійні практики бібліотечної справи – систематизація видань, бібліографічна навігація, організація доступу до джерел та консультаційний супровід дослідника – створили той інтелектуальний фундамент, на якому нині розгорнуто цифрові інструменти підтримки науки. Історично бібліотека історично виконувала роль посередника між інформаційним ресурсом і дослідником, впорядковуючи масив джерел і формуючи логіку роботи з ним. У цифровому середовищі ця функція не зникає, а змінюється, набуваючи при цьому нових технологічних форм.

Саме тому сучасні процеси цифровізації бібліотечної діяльності доцільно розглядати не як різку зміну парадигми, а як еволюційне продовження професійної традиції (Івашкевич, 2021, с. 53). Електронні каталоги, репозитарії, цифрові колекції та онлайн-сервіси фактично відтворюють класичні бібліотечні завдання – накопичення, впорядкування та поширення знань про одиниці зберігання – але у значно ширшому комунікаційному просторі. У цьому сенсі трансформація бібліотеки є не відмовою від традиції, а її технологічним розгортанням у цифровому середовищі.

Отже, здатність бібліотеки виконувати функцію інтелектуального стабілізатора академічного середовища в умовах важких криз сучасності безпосередньо пов'язана зі спадкоємністю професійної традиції (Ashiq et al, 2022, с. 5). Водночас важливо враховувати, що у сучасному цифровому середовищі сама категорія «традиції» сприймається неоднозначно. Для частини

користувачів, які сформували свій досвід роботи з інформацією вже в умовах глобальної цифровізації, класична модель бібліотеки нерідко асоціюється передусім з історичною або навіть архаїчною формою поширення знання (Lomachinska et al, 2024, с. 47). У цьому сенсі традиційні інструменти бібліотечної діяльності – карткові каталоги, фізичні фонди, читальні зали – поступово відходять із повсякденної практики дослідника. Однак така зміна сприйняття не означає втрати їхнього методологічного значення. Саме на основі цих практик історично сформувалися принципи систематизації фондів, бібліографічної навігації та організації доступу до інформації, що нині реалізуються у цифрових технологіях. Електронні каталоги, інституційні репозитарії, цифрові колекції та онлайн-сервіси фактично відтворюють логіку традиційної бібліотечної роботи з інформаційними ресурсами, але у значно ширшому комунікаційному просторі.

Таким чином, у сучасній університетській бібліотеці «традиція» функціонує не як відтворення попередніх форм діяльності, а як інтелектуальний фундамент, що визначає принципи організації цифрового середовища. Саме завдяки цьому поєднанню історично сформованих професійних практик та новітніх інформаційних технологій бібліотека зберігає здатність виконувати роль інституційного механізму стабілізації у періоди соціальних і технологічних викликів. Саме завдяки цьому зберігається методологічна послідовність розвитку бібліотеки та можливість поєднання класичних принципів бібліотечної роботи з новітніми інформаційними технологіями.

У цьому контексті на прикладі Наукової бібліотеки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова розглянемо модель інституційної резильєнтності, в межах якої цифровий ландшафт функціонує як автономна система підтримки наукової діяльності.

Для концептуалізації цієї системи у розділі пропонується огляд вузлової моделі цифрового ландшафту бібліотеки. Йдеться про організацію електронних ресурсів і сервісів за принципом автономних, але взаємопов’язаних елементів, кожен з яких виконує власну функцію у забезпеченні безперервності наукового циклу. Подібна структура дозволяє цифровому середовищу бібліотеки акумулювати, стабілізувати й передавати інтелектуальний ресурс навіть за умов зовнішньої нестабільності. У цьому сенсі цифровий ландшафт бібліотеки постає як інституційна система підтримки наукової діяльності, що поєднує технологічну автономність із професійною традицією бібліотечної справи. Ця

модель безпосередньо закладає фундамент для концепту «психологія інтелектуального донорства» – стратегію свідомої підтримки науковця через передачу бібліотекою акумульованого інформаційного та консультаційного ресурсу в умовах індивідуальної нестачі сил і часу. Саме через цю оптику цифровий ландшафт Наукової бібліотеки розглянемо не лише як технічну інфраструктуру, а як простір підтримки смисложиттєвих цінностей сучасності.

Архітектоніка цифрового ландшафту бібліотеки. У зазначеному контексті цифровий ландшафт бібліотеки розглянемо не як сукупність окремих сервісів, а як структуровану систему взаємопов'язаних елементів, здатних забезпечувати безперервність наукової діяльності за умов жорсткої енергетичної кризи. У межах бібліотечного середовища такими джерелами слугують окремі електронні ресурси та сервіси – digital-інструменти, кожен з яких виконує чітко окреслену функцію у єдиній системі підтримки наукового циклу. У межах цієї структури окремі цифрові інструменти виконують різні, але взаємодоповнювальні функції: від первинної навігації в інформаційному просторі до акумуляції результатів наукової діяльності. Відповідно, одним із ключових елементів цієї системи виступає бібліотечний вебсайт.

Бібліотечний вебсайт. Ключовим елементом структурної організації вузлової моделі резильєнтності виступає бібліотечний вебсайт. Він репрезентує функцію центральної навігаційної платформи, базової точки входу в інформаційний простір Наукової бібліотеки. Через нього здійснюється доступ до електронних ресурсів, сервісів, бібліотечних послуг, методичних рекомендацій, консультаційної підтримки та актуальної освітньо-наукової інформації. Завдяки наявному каскадному механізму підтримки користувачів – шляху від первинного інфозапиту до отримання глобального наукового результату – у структурі Наукової бібліотеки забезпечено логічну послідовність роботи з інформацією (Mariienko, 2025, с. 126). Це дозволяє не лише оптимізувати пошук, а й зменшити когнітивне навантаження в умовах підвищеного стресу.

У цьому сенсі бібліотечний вебсайт виступає сучасною формою реалізації традиційної навігаційної функції бібліотеки. Якщо раніше орієнтація користувача у фондах здійснювалася через систему каталогів, довідковий апарат та консультаційну допомогу бібліотекаря, то в умовах цифровізації цю функцію трансформовано у багаторівневу електронну систему доступу до інформаційних ресурсів.

Водночас вебсайт не функціонує ізольовано. Він репрезентує єдину систему навігації: електронний каталог, інституційний репозитарій, цифрові

колекції та зовнішні наукові ресурси, а через комунікаційні канали у соціальних мережах забезпечує оперативне інформування академічної спільноти. Саме завдяки такій взаємодії окремих елементів формується вузлова архітектура цифрового ландшафту бібліотеки.

Система навігації у джерельному ресурсі. Наступним важливим елементом цифрового ландшафту Наукової бібліотеки виступає електронний каталог (далі – ЕК). Якщо вебсайт виконує функцію загальної навігаційної платформи, то електронний каталог безпосередньо орієнтує користувача у джерельному масиві бібліотечних фондів.

У сучасному цифровому середовищі ЕК виступає інструментом системного пошуку та ідентифікації наукових джерел. Завдяки багатоопційним можливостям пошуку користувач отримує змогу швидко визначити релевантні видання за низкою характеристик – автором, тематикою, ключовими словами чи типом документу. Такий механізм значно спрощує первинний етап формування джерельної бази дослідження. Водночас електронний каталог розширює цю функцію, надаючи доступ до повнотекстових матеріалів у цифровому форматі. Таким чином сформовано неперервний ланцюг роботи з інформацією: від виявлення джерела до його безпосереднього використання у дослідницькому процесі.

У структурі цифрового ландшафту Наукової бібліотеки електронний каталог виконує роль системи інтелектуальної навігації, що поєднує традиційно сформований фонд бібліотеки із сучасними цифровими механізмами доступу до знань. Саме завдяки цьому забезпечено ефективний перехід від інформаційного запиту користувача до формування структурованої джерельної основи наукового дослідження.

Отже, ЕК можна розглядати як новітнє технологічне втілення традиційних бібліографічних систем. Він зберігає принципи класифікації, опису та структуризації знань, що формувалися у бібліотечній практиці протягом тривалого часу, але реалізує їх у значно швидшому та гнучкішому цифровому форматі.

У ланцюжку взаємодії з бібліотечним вебсайтом, інституційним репозитарієм та цифровими колекціями електронний каталог формує єдине середовище роботи з джерельною базою дослідження. Саме така інтеграція різних інформаційних інструментів забезпечує логічну послідовність переходу від первинного інформаційного запиту до формування повноцінної дослідницької бази.

Інституційний репозитарій. Важливим елементом цифрового ландшафту Наукової бібліотеки є інституційний репозитарій ENPUIR. У звичайних умовах він забезпечує збереження та відкритий доступ до результатів досліджень університетської спільноти (Meena, 2024, с. 27–29). Але під час воєнного стану його функціональне навантаження змінюється: репозитарій стає інструментом організації наукової діяльності в режимі адаптивної асинхронності.

Йдеться не про повну автономність роботи, а про можливість гнучкого планування дослідницьких дій залежно від доступності технічних ресурсів та комунікаційної інфраструктури. Доступ до матеріалів у періоди стабільності дозволяє сформувати необхідну джерельну базу, структурувати її, визначити подальші етапи роботи. У такий спосіб цифровий ландшафт бібліотеки мінімізує хаотичність дослідницького процесу та підтримує його ритмічність навіть за умов нерегулярного доступу до ресурсів.

Якщо у традиційній бібліотечній моделі основною формою накопичення знань виступали друковані фонди, то інституційний репозитарій репрезентує сучасну трансформацію цієї функції, забезпечуючи цифрове збереження та відкритий доступ до результатів наукової діяльності університетської спільноти.

У вузловій архітектурі цифрового ландшафту Наукової бібліотеки він тісно взаємодіє з іншими елементами системи: доступ до нього забезпечений через вебсайт, навігація окремих джерел може здійснюватися через електронний каталог, а інформація про нові публікації поширюється через комунікаційні канали бібліотеки у соціальних мережах. У такий спосіб забезпечено безперервний інформаційний цикл роботи з науковими результатами.

Збереження й репрезентація науково-культурної спадщини. Поряд із системами навігації та доступу до джерел важливою складовою цифрового ландшафту бібліотеки є цифрові колекції. Вони представляють оцифровані матеріали із фондів бібліотеки та відображають наукову, освітню й культурну спадщину університетської спільноти.

На відміну від інституційного репозитарію, який акумулює переважно сучасні результати наукової діяльності, мета цифрових колекцій – збереження та представлення документів історико-культурного значення (Ярошенко & Ярошенко, 2024, с. 116–117). До них зазвичай вносять рідкісні видання, архівні матеріали, праці видатних науковців університету, унікальні документи, що відображають розвиток освітньо-наукового середовища.

Створення цифрових колекцій дозволяє інтегрувати ці матеріали у сучасний інформаційний простір, роблячи їх доступними для ширшого кола дослідників. У такий спосіб бібліотека виконує не лише функцію збереження документальної спадщини, але й забезпечує її актуалізацію у науковому обігу.

У межах архітектоніки цифрового ландшафту Наукової бібліотеки цифрові колекції виконують роль додаткового рівня інтелектуальної акумуляції, що підтримує безперервність наукової пам'яті університетської спільноти та ширшого кола споживачів. Вони поєднують традиційну бібліотечну місію збереження культурного надбання із сучасними технологіями цифрового представлення знань.

У цьому сенсі цифрові колекції демонструють наочний приклад взаємодії традиції і трансформації: документи, що тривалий час існували лише у фізичному форматі бібліотечних фондів, отримують нове життя у цифровому середовищі, стаючи доступними для ширшого кола дослідників.

Водночас цей ресурс органічно інтегрується у загальну систему електронних ресурсів бібліотеки, взаємодіючи з вебсайтом, електронним каталогом та інституційним репозитарієм і формуючи ще один вузол у структурі цифрового ландшафту.

Дискретні комунікаційні канали. Поряд із вебсайтом важливою складовою вузлової моделі резильєнтності є канали Наукової бібліотеки у соціальних мережах, зокрема у Facebook, які виступають майданчиками для цільового інформування академічної спільноти Університету. Вони функціонують як дискретні ланки зв'язку, де пріоритет надано здебільшого актуальності та змістовності контенту. Такий формат контент-менеджменту фокусує увагу користувачів на найбільш суттєвих аспектах, – зокрема зміни/оновлення у репозитарії чи на сайті, допомога у роботі з наукометричними базами, надання віддалених послуг, інформування щодо актуальних заходів для академічної спільноти, надходження фахової літератури тощо, – уникаючи зайвого когнітивного навантаження та запобігаючи інтелектуальному виснаженню дослідника.

У певному сенсі така діяльність продовжує традиційну інформаційно-просвітницьку функцію, що її бібліотека реалізовувала через виставки, інформаційні огляди та бібліографічні рекомендації. У сучасних умовах цю функцію переносено у цифровий комунікаційний простір.

Таким чином, соціальні мережі виконують роль комунікаційного вузла цифрового ландшафту бібліотеки, через який інформацію про роботу репозитарію, оновлення вебсайту, нові цифрові колекції чи доступ до

міжнародних наукометричних баз даних оперативно доносять до академічної спільноти.

Інтеграція у світовий науковий простір. Сукупність внутрішніх складників – інституційного репозитарію, бібліотечного вебсайту та комунікаційних каналів у соцмережах – формує технологічну автономність вузлової моделі. Саме ця внутрішня узгодженість дозволяє системі зберігати функціональність навіть за умов жорстких зовнішніх обмежень.

Проте ця автономність не означає ізольованість. Навпаки, цифровий бібліотечний ландшафт виступає сполучною ланкою з глобальним дослідницьким простором. Бібліотека забезпечує доступ до таких міжнародних наукометричних баз даних, як Scopus, Web of Science, ScienceDirect, Research4Life. Ці бази даних є зовнішніми джерелами наукового підживлення, що дозволяє університетській спільноті зберігати включеність у глобальний дослідницький дискурс. Особливого значення це набуває в умовах ресурсної нестабільності, коли часові «вікна» для повноцінної роботи є обмеженими: такі періоди використовують максимально ефективно для отримання, збереження та первинного опрацювання інформації. Тому цифровий ландшафт Наукової бібліотеки виступає не лише внутрішнім інформаційним середовищем Університету, а й своєрідним інтерфейсом його наукової присутності у глобальному академічному просторі.

У взаємодії з електронним каталогом, інституційним репозитарієм та бібліотечним вебсайтом ці бази даних формують відкритий сегмент цифрового ландшафту бібліотеки, що забезпечує інтеграцію університетської науки у глобальний дослідницький простір (Kulyk, 2024, с. 289–298). Усе це демонструє, як традиційна функція бібліотеки – забезпечення доступу до наукової інформації – у цифрову епоху змінюється на складну й розгалуджену систему міжнародних науково-інформаційних зв’язків.

Бібліотекар як інтелектуальний суб’єкт. Функціонування значного масиву електронних ресурсів та сервісів потребує професійного супроводу. У межах цифрового ландшафту бібліотечні фахівці виступають не лише адміністраторами доступу, а й інтелектуалами, які забезпечують орієнтацію у складному інформаційному середовищі. Тут вони виконують такі функції: супровід роботи з персональними ідентифікаторами (ORCID, Scopus Author ID, Google Scholar, ResearcherID); коректне наповнення авторських профілів; моніторинг наукових метрик; забезпечення видимості наукових результатів у світових базах даних; консультування з питань академічної доброчесності та

перевірки правильності цитувань; інформування щодо етичних, стилістичних і технічних вимог видань; ознайомлення зі змінами чи оновленнями в освітній політиці та ін. У запропонованій моделі все це функції суб'єкта, який до того виступає «стабілізатором» наукової напруги. За умов глибокої психоемоційної втоми, коли внутрішня здатність до фільтрації інформації суттєво знижується, а дослідник може бути вразливим до власних помилок, консультаційна діяльність бібліотекаря стає необхідною емпатичною підтримкою, зменшуючи ризик помилок і підвищуючи чіткість наукового результату.

У цьому контексті діяльність бібліотекаря поєднує досвід традиційної бібліотечної культури з новими формами роботи у цифровому інформаційному середовищі. Саме фахівець забезпечує безперервність професійної традиції, адаптуючи її принципи до умов функціонування електронних ресурсів, наукометричних систем та глобальних інформаційних мереж. Бібліотечний фахівець виступає своєрідним інтелектуально-етичним центром вузлової архітектури цифрового ландшафту бібліотеки, координуючи взаємодію між різними інформаційними ресурсами та підтримуючи ефективну орієнтацію дослідника у складному науковому середовищі.

З огляду на це цифровий ландшафт бібліотеки постає не лише як технічна сукупність електронних сервісів, а як упорядкована система інтелектуальної взаємодії різних суб'єктів та інформаційних вузлів. Кожен із них виконує окрему функцію у загальному циклі роботи з науковим знанням – від первинної орієнтації у джерельному просторі до збереження та поширення результатів дослідницької діяльності. Саме така структурна узгодженість дозволяє бібліотеці зберігати стабільність інформаційного середовища навіть у ситуаціях зовнішньої нестабільності, коли доступ до ресурсів є нерівномірним або обмеженим (Connell, 2021, с. 3).

«Інтелектуальне донорство» як функціональна складова. Сукупність усіх вищезазначених аспектів і структурних елементів дозволяє розглядати цифровий ландшафт Наукової бібліотеки не лише як технологічну систему, а як середовище формування «інтелектуального донорства». У цьому сенсі бібліотека виступає суб'єктом свідомої передачі акумульованого ресурсу, досвіду та навігаційної підтримки досліднику, який функціонує в непростих умовах невизначеності.

Йдеться про системно організований механізм, коли інституція виконуючи властиві їй функції, стабілізує інформаційний потік і забезпечує орієнтацію у

складному науковому середовищі. Одним із конкретних проявів цього є бібліотечна послуга «Замовлення списку літератури за темою». Вона передбачає делегування фахівцям етапу первинного пошуку та структурування джерельної бази. У ситуації ресурсного дефіциту це дозволяє науковцю зосередитися на аналітичному осмисленні матеріалу та генерації подальшого наукового результату. У межах вузлової моделі резильєнтності така практика може розглядатися як форма «інтелектуальної стабілізації»: бібліотека виступає укладачем попередньо впорядкованої інформації, що зменшує часові втрати.

Розгляд цих процесів на прикладі діяльності Наукової бібліотеки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова дозволяє відстежити практичну реалізацію такої моделі. Цифрова інфраструктура бібліотеки, що включає вебсайт, електронний каталог, інституційний репозитарій, цифрові колекції та комунікаційні канали, формує систему взаємопов'язаних вузлів інформаційної взаємодії, здатну підтримувати безперервність наукової комунікації навіть за умов значних зовнішніх викликів (Ndegwa & Kuchma, 2024, с. 1–3).

Розвиток цифрових технологій суттєво трансформує роль наукової бібліотеки в академічному середовищі (Greenhall, 2021, с. 337–338).

Інтелектуальна енергетика цифрового ландшафту Наукової бібліотеки УДУ імені Михайла Драгоманова, як бачимо, проявляється не лише в акумуляції інформації, а й у здатності підтримувати внутрішню стійкість академічної спільноти. Саме тут розглянута модель переходить від простої теорії до практики загальної інституційної резильєнтності, стверджуючи таким чином тріумф розуму над хаосом деструкції.

Висновки. Бібліотека дедалі менше виступає лише місцем збереження документів і дедалі більше – організаційним центром, у межах якого формуються механізми циркуляції, структурування та репрезентації наукової інформації. У цьому контексті цифровий ландшафт бібліотеки постає не просто сукупністю електронних ресурсів і сервісів, а інтегрованим середовищем підтримки дослідницької діяльності.

Проведений аналіз показує, що ефективність такого середовища визначено не окремими цифровими інструментами, а характером їхньої взаємодії. Вебсайт, електронний каталог, інституційний репозитарій, цифрові колекції та комунікаційні платформи соціальних мереж формують взаємопов'язану систему, у межах якої відбувається послідовний рух інформаційних ресурсів –

від їхнього накопичення та впорядкування до поширення і комунікації з академічною спільнотою. Саме завдяки такій взаємодії окремі елементи цифрової інфраструктури складають цілісний механізм підтримки наукового процесу.

Важливою особливістю цієї системи є те, що вона поєднує традиційні принципи бібліотечної діяльності з можливостями сучасних інформаційних технологій. Класичні професійні практики – систематизація видань, бібліографічна навігація та організація доступу до джерел – не зникають у цифровому середовищі, а набувають нових форм реалізації. Саме ця спадкоємність забезпечує логічну цілісність цифрового бібліотечного простору і дозволяє зберігати впорядкованість наукового знання навіть у ситуації стрімкого інформаційного перевантаження.

У результаті цифровий ландшафт бібліотеки можна розглядати як цілісну систему вузлової взаємодії інформаційних ресурсів і сервісів, у межах якої забезпечено безперервність підтримки дослідницької діяльності. Така організація створює умови для збереження логіки наукового пошуку, формування стабільної джерельної бази та послідовного опрацювання матеріалів. Завдяки цьому бібліотека має не лише зберігальну, сервісну, а й структуроутворювальну функцію в академічному середовищі.

Особливої ваги така функція набуває в умовах воєнного стану, що суттєво ускладнює функціонування освітніх і наукових інституцій. У таких обставинах здатність бібліотеки підтримувати стабільність інформаційного середовища, забезпечувати доступ до необхідних ресурсів для академічної спільноти набуває принципового значення. Саме в цьому контексті її цифровий ландшафт постає як один із важливих інструментів загальної інституційної резильєнтності.

У ширшому сенсі це дозволяє нам говорити про формування феномену інтелектуального потенціалу цифрового ландшафту бібліотеки. Йдеться про здатність бібліотечного середовища забезпечувати структурну впорядкованість і створювати умови для продуктивної взаємодії дослідників з інформаційними ресурсами. У такому розумінні цифрова інфраструктура бібліотеки стає важливим чинником стабільності наукової діяльності та одним із механізмів збереження інтелектуального потенціалу академічної спільноти в умовах кризових трансформацій сучасності.

Таким чином, цифрова трансформація університетської бібліотеки не є лише технологічною модернізацією її інструментів. Вона відображає глибший

процес переосмислення ролі бібліотеки у системі наукової комунікації. Саме у межах цифрового ландшафту формується новий тип інтелектуального середовища, здатного забезпечувати дослідницьку діяльність і водночас зберігати методологічну спадкоємність бібліотечної традиції навіть у складних умовах невизначеності.

Список використаних джерел / References

Anderson, C. (n.d.). *What is participatory learning methods?* https://surl.li/gzpbwk

Ashiq, M., Jabeen, F., & Mahmood, K. (2022). Transformation of libraries during COVID-19 pandemic: A systematic review. *The Journal of Academic Librarianship*, *48*(4). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102534

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Bergold, J., & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_23

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, *37*(4), 191–222. https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.191-222

Billett, P., Ovenden, G., & Clemans, A. (2019). Teaching terrible teachers: Workplace bullying as expressed through everyday banter. *Journal of Workplace Rights, 9*(1), 1–18.

Brock, K., Pettit, J. (2007). Springs of participation: Creating and evolving methods for participatory development. Rugby: Practical Action Publ

CBOS. (2019). Komunikat z badań: Które zawody poważamy? Nr 157. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF

Chaika, O., Sharmanova, N., & Berezovska-Savchuk, N. (2025). Designing English and Ukrainian language courses with AI tools: comparative approach. У *Chaika, O. (Ed.) Educational policy and reforms: the impact of globalization: collective monograph*. Technology Center PC, 164. http://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7

Ciobanu, N. R. (2018). Active and Participatory Teaching Methods. *European Journal of Education*, *1*(2), 69–72. https://doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p69-72

Connell, R. S., Wallis, L., & Comeaux, D. (2021). The impact of COVID-19 on the use of academic library resources. *Information Technology and Libraries*, *40*(2). https://doi.org/10.6017/ital.v40i2.12629

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(1), 10. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

De Tchorzewski, A. M. (2022). Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela. *Roczniki Pedagogiczne, 14*(50), 101–121. https://doi.org/10.18290/rped22141.7

De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education, 34*(1), 1–18. https://doi.org/10.15700/201412120952

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Dobkowska, J., Zielińska, A., & Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły: Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa, Polska: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Dobrołowicz, J. (2022). Deprecjacja zawodu nauczyciela w polskim dyskursie prasowym z okresu zdalnej edukacji. *Roczniki Pedagogiczne, 14*(50), 21–34. https://doi.org/10.18290/rped22142.3

Duncan, W. J. (1989). *Great ideas in management: Lessons from the founders and foundations of managerial practice*. Jossey Bass Publishers. https://surl.li/bpchaa

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. W S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Red.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed., ss. 3–39). CRC Press.

Greenhall, S. (2021). Covid-19 and the future of the digital shift amongst research libraries: An RLUK perspective in context. *New Review of Academic Librarianship*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13614533.2021.1976232

Heller, M. (2012). *Wszechświat jest tylko drogą. Kosmiczne rekolekcje*. Wydawnictwo ZNAK.

Hiep, P. H. (2000). Traditional versus modern teaching methods. *Teacher's Edition*, *2*, 20–23.

Jerrim, J., Sims, S., Taylor, H., & Allen, R. (2023). How do teachers spend their time? Evidence from the 2019 Teacher Tapp panel. *Teaching and Teacher Education, 135*, 104367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104367

Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, *23*(3), 275–286.

Kazanowski, Z. (2010). Stereotypowy wizerunek osób niepełnosprawnych. Konfrontacja bohaterów filmów fabularnych. W: M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, M. Parchomiuk, & B. Szabała, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*. Wydawnictwo UMCS.

Kędzierska, H., & Maciejewska, M. (2016). Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków. W G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 82–96). Kraków: Wydawnictwo UJ.

Kocór, M. (2018). Szkoła jako miejsce wsparcia w trudnych sytuacjach. *Edukacja – Technika – Informatyka, 1*(23), 218–223. https://doi.org/10.15584/eti.2018.1.28

Konarzewski, K., & Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kucharcikova, A., & Tokarcikova, E. (2016). Use of participatory methods in teaching at the university. *The Online Journal of Science and Technology*, *6*(1), 82–90. https://izlik.org/JA47MM44GP

Kulyk, M. M. (2024). Contribution of academic libraries to advancing open data and open science: Importance, advantages and suggestions. *University Library at a New Stage of Social Communications Development: Conference Proceedings*, (9), 289–298. https://doi.org/10.15802/unilib/2024_317981

Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Latha, E. (2013). Promoting participatory learning through activity-based teaching. *International Journal of Innovative Research & Development*, *2*(10), 17–20. https://surl.li/ozrsxi

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography, 3*(1), 47–57.

Lomachinska, I., Lomachinskyi, B., & Rykhlitska, O. (2024). Digital culture in scientific libraries. *Skhid*, *6*(1), 43–49. https://doi.org/10.21847/2411-3093.2024.615

Lucien Lévy-Bruhl. (2026, March 8). In *Wikipedia*. https://surl.li/gvcjsm

Mariienko, A. O. (2025). Digital library ecosystem in the cascading chain of educational and scientific interaction. *University Library at a New Stage of Social Communications Development: Conference Proceedings*, (10), 122–129. https://doi.org/10.15802/unilib/2025_345481

Maslach, C. (2004). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: PWN.

Maslach, C., & Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology, 93*(3), 498–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Meena, A. K. (2024). Open access initiatives: A comparative study of institutional repositories and their impact on scholarly communication. *International Journal of Agriculture Extension and Social Development*, *7*(Special Issue 1). https://doi.org/10.33545/26180723.2024.v7.i1Sa.280

Milerski, B. (2015). Szkoła dla wszystkich. O znaczeniu etosu dobra wspólnego. W D. Obidniak & T. Sobierajski (red.), *Etyka dla nauczycieli* (s. 43–51). Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers – work life areas and personality traits as predictors of relationships with work.

International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 28(1), 102–119. https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238

Ndegwa, H., & Kuchma, I. (2024). Repositories transforming scholarly communication: An Insights special collection. *Insights*, *37*. https://doi.org/10.1629/uksg.665

Notelaers, G., Vermunt, J. K., Baillien, E., Einarsen, S., & De Witte, H. (2019). Exploring risk groups workplace bullying with categorical data. *Industrial Health, 57*(1), 38–53. https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0046

Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowosad, I., & Szymański, M. J. (2023). *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Okraj, Z., & Lenihan, R. (2024). Wsparcie młodych nauczycieli (NQTs) w Irlandii. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 66–76. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8988

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. (2000). Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się (s. 13–14). Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej.

Paczuska, K. (red.) (2025). Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, s. 196-201.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.

Purser, R. (2025, December). AI is destroying the university and learning itself. *Current Affairs/* (56). https://www.currentaffairs.org/news/ai-is-destroying-the-university-and-learning-itself

Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W J. Pyżalski & D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Impuls.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). Sage Publications.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://surl.li/pjbwlg

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (2018). *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. London: Routledge.

Shrimant, T. (2019). Use of participatory teaching methods at university and college level is a need of the hour. *International Journal of Innovative Research in Technology*, *6*(7), 11–14. https://surl.li/oxjvvn

Subin, K. M. (n.d.). *Participatory training methods*. https://surl.li/ydklfr

Synal, J., & Szempruch, J. (2017). *Od zapału do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*. Kielce, Polska: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Szczepanek-Guz, A., & García Valladares, L. (2024). Potencjał mentoringu w rozwoju zawodowym nauczycieli początkujących i doświadczonych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 53–65. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8987

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szempruch, J. (2017). Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata. W J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła, & K. Białożyt (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmian – konteksty* (s. 91–104). Wydawnictwo Scriptum.

Szempruch, J. (2022). Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu. *Studia BAS, 2*(70), 27–47. https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11

Szempruch, J., & Cieśleńska, B. (2021). Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela. *Studia Edukacyjne Mazowieckiej Uczelni Publicznej, 13*, 37–51. https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(3)

Szempruch, J., Smyła, J., & Kwaśniewska, M. (red.). (2021). Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie. W *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań* (s. 152–154). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Walczak, D. (2016). Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły. *Studia z Teorii Wychowania, 4*, 93–115.zawadz

Wiśniewska, E. (2021). Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Studia Edukacyjne Mazowieckiej Uczelni Publicznej, 14*, 41–59. https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1(3)

Zalewska-Bujak, M. (2022). Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli. *Horyzonty Wychowania, 21*(59), 21–31. https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.04

Zawadzka, A. (Ed.). (2010). *Psychologia zarządzania w organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zbróg, Z., & Szplit, A. (2025). *Potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli. Raport z badań mieszanych.* Kraków–Kielce, Polska: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.

Богданець-Білоскаленко, Н., Васильєва, Д., Головко, М., Горошкіна, О., Задорожний, К., Засєкіна, Т., Лашевська, Г., Мороз, П., Пометун, О., Рябовол, Л., & Твердохліб, І. (2025). *Формування профілів навчання в академічних ліцеях: Методичні рекомендації* (Електронне видання). Педагогічна думка.

Васильєва, Т. А., Дерев'янко, Ю. М., Лукаш, О. А., & Матющенко, М. М. (2022). Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка*, (4), 205–212. https://doi.org/10.21272/1817-9215.2022.4-21

Відомості про самооцінювання освітньої програми «Музичне мистецтво» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. (2024). *ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. https://surl.lu/akzejz

Гриньова, М. В. (2023). Партисипативний підхід до виховання лідерів: реалії та перспективи шкільної практики. *Наша школа: науково-практичні студії*, *1*(1), 29–35. https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286295

Дубасенюк, О. А. (2003). А. С. Макаренко про роль вихователя і виховного процесу у формуванні особистості. В *Національна освіта у контексті творчості А. Макаренка* (с. 6–10). ЖДЦНТІЕІ.

Жуков, В. П., & Попова, О. В. (2022). Партисипативний підхід до формування моральної позиції майбутнього вчителя. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (58), 28–40.

Івашкевич, О. В. (2021). Digital transformation of libraries in Ukraine: Current state and perspectives. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, (2). https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2021.238782

Ковшар, О. (2025). Освітня екосистема як умова сучасного розвитку. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, (40-03), 61–65. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2025-40-03-061

Макаренко, А. С. (1990). *Методика виховної роботи*. Рад. шк.

Міністерство освіти і науки України. (2025а). *Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти*. https://surl.li/dtestv

Міністерство освіти і науки України. (2025б, 26 травня). *Про затвердження Наказу МОН України № 765*. https://surl.li/fzordb

Муковіз, О. П. (2023). Особливості та перспективи упровадження партисипативного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (35), 84–93. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-84-93

Нагорна, Н. С. (2022). Міждисциплінарний зміст поняття «партисипація». *Журнал сучасної психології*, (3), 108–115. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-3-14

Перелік дисциплін вільного вибору. (2025). *ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. https://surl.li/lneqvc

Попова, О. В., & Жуков, В. П. (2020). Педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності школярів. *Теорія та методика навчання та виховання*, (49), 67–79. https://doi.org/10.34142/23128046.2020.49.06

Попова, О. В., & Жуков, В. П. (2022). Сутнісно-змістова характеристика емпатійно-партисипативної підготовки майбутнього вчителя. В *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 418–421). Харків. http://surl.li/mmjdsf

Попова, О. В., & Цапко, А. М. (2020). Обґрунтування змісту етапів технології підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Педагогічні науки*, (93), 117–122. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-17

Реброва, О. Є. (2014). Партисипативна технологія та її застосування в активізації художньо-пізнавальних інтересів майбутніх учителів музики. В *Мистецька освіта: традиції і інновації: матер. міжнар. наук. конф.* (с. 106–109). Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького.

Серьогіна, І. Ю., & Жуков, В. П. (2025). Формування партисипативної взаємодії у майбутніх учителів технологій в процесі навчання. *Перспективи та інновації науки*, *9*(55), 881–892. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-881-892

Суріна, Г. (2017). Поняття «партиципація»: ґенеза і актуальність. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія*, *35*(1), 55–63.

Тернавська, Л. М. (2013). Застосування партисипативних методів у процесі навчання іноземної мови майбутніх економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *5*(31), 327–334.

Титова, Н. М. (2018). Використання партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання. *World Science, 1(7(35)),* 38–44. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12072018/6044

Фаст, О. Л. (2020). Партисипативний супровід формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, *68*(2), 202–207. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.40

Швець, Д. Є. (2015). Партисипаторна модель управління в системі вищої освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, (63), 250–257. https://doi.org/10.30839/2072-7941.2015.57534

Ягоднікова, В. В. (2025). Проактивно-партисипативний підхід розвитку соціальної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти. *Вісник науки та освіти*, *1*(31).1983–1992. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-1983-1992

Ярошенко, Т. О., & Ярошенко, О. І. (2024). Digital curation: Opportunities and challenges for Ukrainian libraries. *University Library at a New Stage of Social Communications Development: Conference Proceedings,* (9), 114–119. https://doi.org/10.15802/unilib/2024_314917

РОЗДІЛ IV. АСПЕКТИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СОЦІУМУ ЯК СУБ'ЄКТА МІЖНАРОДНОЇ СПІЛЬНОТИ

CHAPTER IV. ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SOCIETY AS A SUBJECT OF THE INTERNATIONAL COMMUNITY

4. 1. ІСТОРИЧНА СУБ'ЄКТНІСТЬ УКРАЇНИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВПИСУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ У СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Олександр Удод (Київ, Україна)

4. 1. HISTORICAL SUBJECTIVITY OF UKRAINE: METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INSERTING NATIONAL HISTORY INTO THE WORLD CONTEXT

OleksandrUdod (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-7988-0391

Вступ. Історична суб'єктність України в умовах сучасної російсько-української війни, що з боку Російської Федерації одразу набула відверто геноцидного характеру і має на меті ліквідацію державності та національної ідентичності українців, набула надзвичайно важливого значення і стала найактуальнішою науковою проблемою для історичної науки і всієї вітчизняної соціогуманітаристики. *Історичну суб'єктність* України вчені розуміють як здатність українського народу та держави бути активним творцем власної історії, самостійно визначати свій шлях розвитку та впливати на світові процеси, а не бути об'єктом інтересів інших держав. Українські вчені Сергій Пирожков та Назіп Хамітов, на відміну від істориків, ввели в науковий обіг більш розширене поняття – *цивілізаційна суб'єктність.* Вони наголошують, що коли йдеться про суб'єктність країни, то саме про її цивілізаційну суб'єктність як стан цілісної і органічної розвиненості усіх сфер суспільного буття і на основі державної

незалежності, свободи та суверенітету. Цивілізаційна суб'єктність інтегрує в собі всі окремі виміри суб'єктності країни: політичну суб'єктність, економічну суб'єктність, духовно-культурну суб'єктність (Пирожков & Хамітов, 2020, с. 4). Українські історики до цього спектру параметрів суб'єктності додають також поняття *історіографічної суб'єктності*, що полягає в здатності історичної спільноти (нації, групи) або дослідника свідомо формувати власні наративи, інтерпретувати минуле та впливати на історичну пам'ять, переходячи від ролі «об'єкта» до активного творця історії. Історіографічна суб'єктність передбачає звільнення від імперських міфів, цілеспрямовану діяльність та формування національної ідентичності. В умовах сучасної війни українська історіографія активно здобуває суб'єктність, формуючи об'єктивні знання про власне минуле. Отримати науковий ефект можливо тільки на засадах міжгалузевого і міждисциплінарного підходу.

Повернути власну історію. Обговорення й осмислення наукових проблем, пов'язаних із масштабною темою «Культура, наука, освіта: смисложиттєві цінності в сучасних умовах», передбачає не тільки уже добре апробований міждисциплінарний підхід, а й міжгалузевий науковий погляд на найважливіші для людини і суспільства орієнтири. За словами В. Франкла, прагнення знайти сенс життя – це головна мотивація як людини, так і суспільства. Культура, наука, освіта стають смисложиттєвими цінностями українського суспільства за умови історичної суб'єктності України. Історичний розвиток України дає підстави стверджувати, що українська історія має право на ім'я. Провідна ідея такої сентенції полягає в тезі: Україна була, є і буде у світовій (не тільки європейській) історії. Широкомасштабна агресія Росії проти України в 2022 році стала каталізатором переосмислення всього українського спадку. Війна показала, що привласнення історії – це теж зброя. Без відновлення історичної справедливості неможливо побудувати стратегію майбутнього. Втрата інституційної пам'яті призводить до нездатності критично мислити. Повернення імен – це не про минуле, а про фундамент для нових поколінь українців. Протягом століть український інтелектуальний внесок у світову науку розчинявся у великих імперських наративах – спершу Російської імперії, згодом – Радянського Союзу. Українські імена ставали «російськими», українські інституції – «філіями», а унікальні технології – «надбанням центру» (Москви, звісно) (Міронова & Бурянник, 2020). На прикладі історії української фізики відомий український часопис «Дзеркало тижня» необхідність повернення

Україні її історії висловив у метафоричній фразі: «Квант незалежності: як Україна повертає свою історію фізики у світовий простір» (Гриньова, Греков, & Споденець, 2026). Повернення українського виміру, на думку українських вчених-фізиків, це не переписування історії (хоч у цьому немає нічого поганого), а відновлення наукової тяглості. Сучасний історіографічний простір України переповнений публікаціями щодо масштабного явища – повернення своєї історії, усіх її сегментів: історії, культури, науки, фізики, космосу й ін. Під тиском суспільного інтересу вчені-історики покликані, без перебільшення, здійснити справжню реконкісту. Як колись європейські народи протягом VII–XV століть відвойовували від мусульманського завоювання Піренейський півострів, так тепер українська історіографія покликана «завоювати знову» (reconcista) власну історію, привласнену свого часу Російською імперією з метою «поліпшення» свого власного родоводу за рахунок набагато давнішої української історії. Ми маємо повернути нашу колишню впізнаваність у Європі і світі, забезпечити співмірність із світовими трендами в економіці, політиці, культурі, історії. Впізнаваність означає близькість методологій та інтернаціоналізованість понятійно-категоріального апарату. Маємо говорити однією мовою, вільною від нав'язаних Російською імперією стереотипів і комплексом меншовартості.

Оновлення методології як надзавдання. Для методології історичної науки вписування національної історії у світову є значним явищем, давно апробованим і звичним. Але віковічне прагнення Росії всіляко нівелювати українську історію, зробити її провінційною призвели до цілої низки методологічних проблем щодо співвідношення національної і світової (або зарубіжної) історії. В радянські часи українським історикам було відмовлено у праві займатися методологією історії. Публікувалися поодинокі теоретичні праці європейських істориків у перекладі російською мовою з великою частиною спотворень на користь імперським інтересам. Так, наприклад, трапилось із перекладом бестселера французького історика школи «Анналів» Марка Ферро «Як розповідають історію дітям в різних країнах світу», з тексту якого російським видавцем було вилучено незручні для Росії сторінки. Дійсно, переклад російською – це вже політична справа!

Сучасний етап розвитку української історіографії диктує необхідність активного використання зарубіжних праць з методології і теорії історії, їх переклад і введення у науковий обіг без російського посередника. Українські методологічні студії мають вийти зі штучно створених меж маргінальності.

Пригадати, що навіть у радянські часи Київ теж творив методологію історії (А.В. Санцевич, Ф.П. Шевченко й ін.). Розвести наукові і публіцистичні терміни та поняття. Не протиставляти, наприклад, один одному поняття «вимір» і «контекст». Вимір – це переважно публіцистичний термін, що теж означає контекстуальність, відповідність основним засадам історії («цивілізаційний вимір»). Натомість контекст – це академічний, класичний принцип методології історії. Мають рацію ті дослідники, які стверджують дещо метафорично, але сенсово таке: «Не можна зрозуміти історію України, якщо вчити тільки історію України». Потрібен «образ іншого». Контекст – це завжди порівняння, компаративістика. Історія в контексті – це фундаментальний принцип, що вимагає вивчення минулого не ізольовано, а в тісному зв'язку з епохою, що запобігає анахронізмам та забезпечує об'єктивність інтерпретації, розуміння смислів, актуальних для того часу, що є об'єктом вивчення, а не з висоти сьогодення, коли вже відомі всі результати історичних подій. Важливо уникати спокуси бути ментором по відношенню до героїв подій минулих часів.

Так склалося в українському інформаційному просторі, що словом «контекст» частіше козиряють політики, коли відхрещуються від власних невдалих фраз (як от: «не виривайте з контексту!»). В результаті втрачено глибокий методологічний зміст цього поняття в історичній науці. До честі українських істориків, в останні роки вони активно привертають увагу до розуміння минувшини України в контексті глобальної історії. Відома праця Сергія Плохія «Брама Європи» – це є взірець сучасного бачення української історії на тлі світової історії. Бо сам автор давно і добре інтегрований у світову історіографію а його перебування нині в США забезпечує йому оптимальний фокус просторово-часового масштабування нашої історії (Муха, 2026). Варто в цьому ж ключі також згадати монографію Ірини Колесник «Українська історіографія: концептуальна історія» (Колесник, 2019; Колесник, 2021) та кілька праць, зокрема в «Українському історичному журналі», Вадима Ададурова про теоретичні засади та методологію «вписування» української історії у європейський контекст з точки зору історика-всесвітника (Ададуров, 2013; Ададуров & Склокін, 2020).

Контекст у методології історії – це сукупність умов, обставин, соціокультурних та політичних чинників, що оточують історичну подію, джерело або діяча. Ключовими аспектами (вимогами) контексту в історії є: принцип історизму; джерелознавчий контекст; інтерпретація; еволюція знання,

зміна парадигми (право на перегляд і так зване «переписування історії»). Контекст грає важливу роль і в історичних наукових дослідженнях, і в історичній дидактиці та методиці викладання історії. Його ключова функція – це пояснення причинно-наслідкових зв'язків, взаємодії всіх факторів (для історіографії – всього масиву літератури з визначеної теми); верифікація фактів (порівняння, перевірка з допомогою усієї сукупності наявних джерел); подолання суб'єктивізму. Нові світові підходи у підготовці істориків під впливом процесів, пов'язаних з оновленням методології історичної науки, нині стать надбанням українських університетів. Дніпровський університет митної справи і фінансів нещодавно акредитував навчальні програми, які передбачають трансдисциплінарність, розвиток критичного мислення, виявлення фейків, помилок ШІ, співпрацю з науковими установами. На досягнення цієї мети (інтеграція української історії у світову) спрямований також започаткований в листопаді 2025 року кількома українськими університетами проєкт «Європейський вимір української історії» з участю Обсерваторії з вивчення історії в Європі при Раді Європи (Страсбург).

Історія у світовому контексті – це не тільки мати власну версію історії, а й домогтися того, щоб її визнали сусіди. Україна як суверенна і незалежна держава постала, з історичної перспективи, зовсім нещодавно. На нашій внутрішній ментальній мапі Україна існувала завжди, але на глобальній – ні, і вибороти місце на цій мапі в уяві інших – тривалий процес. Ідея домогтися визнання українського історичного наративу постала ще наприкінці XIX століття. Відомо, що Михайло Грушевський писав перші томи «Історія України-Руси» українською мовою і одночасно перекладав їх німецькою та російською мовами, щоб бути почутим в обох тогочасних імперіях.

Добре відома стаття Марка фон Гагена, великого друга України, опублікована в 1995 р. у Slavic Review, мала назву дещо про вокативну – «Чи має Україна власну історію ?» – не тому, що були сумніви щодо її наявності. Йшлося про те, чи має Україна історію, визнану сусідами й світом? У теоретичному розумінні ця концепція спрямована на подолання лінійної вузькості етнокультурного та державницького метанаративів. Концепція вписування наголошує на органічній взаємодоповнюваності документальних свідчень, які створювались у надрах різних етнічних і державних традицій, віддаючи перевагу визначенню ієрархії ідентичності акторів історичного процесу, пошуку великих кордонів перервностей української історії, процесам інкультурації у широкі

спільноти європейського масштабу. Теоретично обґрунтовано необхідність подолати залежність історичного наративу від національних стереотипів і міфів, подолання націоцентризму, пріоритету патріотичної версії національної історії. Але українське історичне середовище ще дуже далеке від того, щоб максимально відсторонитися від ідеологій і політичних диспутів усіх типів. Навпаки, українські історики вміють застосовувати таку стратегію звернення до минулого, яка є способом інтерпретації українського сьогодення. Призвичаєне до дискусій про національну ідентичність, українське суспільство, на думку В. Ададурова, не тямить себе у версіях минулого, які уявно легітимізують той чи інший проєкт її нинішньої будівлі, і головне проголосити «єресю» бодай найменший крок історика в бік наукової безсторонності, яка, проте не видається можливою без усвідомлення дослідником того, що суспільні ідентичності не нагадували нинішні аналоги ані за своїм змістом, ані за своєю формою (Ададуров, 2013, с. 5). Так, наприклад, майже анекдотичною виглядала ситуація свого часу в Дніпрі, коли історики намагалися провести наукову конференцію за мотивами книги С. Плохія «Козацький міф України», але місцеві «активісти» її зірвали на підставі необґрунтованих підозр, що термін «міф», на їхню думку, применшував «всесвітньо-історичне значення» українського, зокрема запорозького козацтва.

Позбавитися упередженості. Вписування української історії у світовий контекст зобов'язує вітчизняних істориків позбавлятися суто національних схем історії. Більшість значущих для української історії подій та явищ мали характер, що не зводиться до вузьких меж етнічної культури, і залежали радше від кон'юнктури зовнішніх контактів. Прийняття християнства, навала кочових народів, утворення й поділи Речі Посполитої, війни ранньомодерного періоду, революції XIX–XX століть, утвердження і скасування системи особистої (кріпосної) залежності селян, поширення ідеології націоналізму й соціалізму, Перша та Друга світові війни, зародження й розпад Російської імперії, утворення і крах СРСР висвітлюють у вітчизняних підручниках, наукових дослідженнях здебільшого методом виокремлення українського сегмента в тому чи іншому явищі. Такий спосіб висвітлювати минуле є нічим іншим, як перенесення на локальний історіографічний ґрунт філософії об'єктивного ідеалізму, що добре почувається в національних схемах історії.

Шкільні підручники з історії в Україні у останні десятиріччя досить часто випереджають теоретичні і методологічні напрацювання академічної науки і, особливо, інструктивно-методичні вимоги освітянського відомства, яке безнадійно

відстало від невпинного процесу модернізації змісту історичної освіти. Так, наприклад, автори підручника «Історія: Україна і світ» (8 клас) Ігор Щупак, Дмитро Секиринський та ін. досить обґрунтовано заявляють про концептуальну основі свого твору: «... ми переконані, що історію України треба вивчати в контексті світової і європейської історії. Не розчинити її в історії світовій, в саме показати як органічну складову, повноправну країну-учасницю світової історії. Чим історія України відрізняється від історії інших європейських країн? Чому її треба розглядати відірваною, як якусь окрему «планету»? Наше бачення – це бачення сучасної органічної історії світу в цілому та України зокрема. Адже всі процеси світової історії так чи інакше пов'язані з процесами, які відбувалися на українських землях… Цей підручник покаже дітям, що сучасна Україна залишається фронтиром, своєрідним кордоном, межею між різними світами, культурами, цивілізаціями. Її розвиток нині – так само органічна частина світової європейської історії.» (Vlasova, 2025) Цей підхід є практичною реалізацією методологічної настанови класика української історіографії Омеляна Пріцака: історія України є світовою історією в українських межах.

Ефективним методом вписування української історії у світовий контекст і з'ясування наукової істини є спеціально зорганізована конфронтація (інтелектуальна, звісно) уявлень сучасних істориків про Україну з уявленнями самих авторів джерельних текстів про території, що нині входять до складу нашої держави. Одним із найбільш перспективних напрямів такого зіставлення є дослідження укладених іноземцями свідчень, яке, на жаль, відбувається наразі шляхом вибіркового вилучення з джерел якомога більшого числа конкретних згадок про русинів чи українських козаків. Ці вирвані з контексту джерел згадки укладаються в ілюзію безперервної дискурсивної лінії, яка має на меті довести пріоритетний інтерес авторів джерел саме до русько-українського сегмента, який таким чином історики репрезентують як єдину тяглість. Іноземці (а це були, як правило, представники еліти) описували український (руський) простолюд доволі зверхньо. Наприклад, французькі джерела початку XIX ст. трактували Волинь, Поділля, Галичину як колишні території Речі Посполитої, населені польською шляховою, євреями та руськими селянами. Територія сучасної України завжди були місцем співіснування культурних традицій різних етносів і релігій. У цьому контексті варто говорити не про історію України, як держави чи монокультурного ареалу, в про українську історію як полікультурну площину у складі різних державних організмів.

На переконання Вадима Ададурова, інтегрувати українську історію у позаетнічні контексти неможливо без її виведення з тих «фортечно-оборонних мурів», в які їх завела лінійна (або «звичайна») схема, утілена у синтезі Михайла Грушевського. Нині ця, колись корисна і необхідна для української історіографії схема, стала парадигмою відгородження від світу, оманливого самонавіювання, самозаспокоєння, яка під гаслом плекання етнокультурної традиції прикриває дедалі більше відставання історичних знань від світового тренду, в якому відмінності (расові, національні, релігійні тощо) стають чимраз менше акцентованими (Ададуров, 2013, с. 6)

Важливо розглядати ті чи інші явища української історії як невід'ємну частину загальноєвропейських процесів, не як відблиск, в зумовленою специфікою того чи іншого регіону адаптацію універсального явища, особливість якого обумовлюється як дією характеру, так і неоднозначним досвідом культурних обмінів понадрегіонального характеру.

Варто також популяризувати діяльність дво- і багатосторонніх комісій істориків, особливо із сусідніх з Україною держав. Але при цьому науковцям потрібно стати на шлях звільнення від ідеологічних і ментальних, а також моральних кайданів національних схем історії.

В уявленні Вадима Ададурова, його погляд на історію не є власне історією «етнокультурних розлучень», а «шлюбів цивілізаційного характеру». Це є складовою запропонованої ним теорії «вписування» української історії в ширший (європейський і світовий) контекст. Українська історія, так само як і Україна, очікує вписування у позаетнічний контекст. Тільки таким чином вітчизняна історія має шанс уподібнитися сучасній ліберальній і толерантній, із чіткими, але доволі прозорими внутрішніми кордонами Європи. Це має бути не банальне розчинення «свого» в «чужому», але вихід на нові причинно-наслідкові зв'язки, масштаби, рівні пояснень, в у широкому сенсі – плекання ідентичності «нашого» через зіставлення з «іншим» (Ададуров, 2013, с. 22–23).

Вектор гранд-наративу. Необхідність вписування історії України в простір світової історичної думки, відповідно наповнення української минувшини джерелами транснаціоналізму, багатоетнічності, регіоналізму, культурної історії є переконанням переважної більшості вітчизняних істориків. Про це засвідчила, наприклад, дискусія на цю тему в «Українському історичному журналі» протягом 2012–2014 рр. Пошук нової формули представлення української історії на тлі світової історії отримав гасло «Сучасний український

гранд-наратив: підходи, концепції, реалізація». Але, як правило, під концептом гранд-наративу більшість розуміли як замінник старого поняття синтезу (узагальнення) історії України. Дехто наголошував на архаїчності самого концепту або пропонував, що в «нормальній країні гранд-наратив не зобов'язаний бути один». Натомість з початком російсько-української війни, а особливо після 24 лютого 2022 р., важливою обставиною, що змушувала прискорити винайдення нового національного гранд-наративу, став суспільний інтерес. Йдеться про потребу в оптимістичному сценарії майбутнього перед викликами російського вторгнення – через нове переосмислення українського минулого. З цього випливає доречність і навіть нагальна потреба мати нормальну історіографію з великою кількістю наративів, що конкурують. Українська історіографія і українське суспільство не тільки до цього дозріли, але й його потребують. Професійні історики і освічені українські «споживачі» історії самі визначають, які ідеї та концепції правильні, а які – ні. Спроби створити певний український гранд-наратив у сучасному українському контексті вкотре підтверджують відому істину, що на драматичних поворотах історії її суто пізнавальний ресурс завжди відступав, відступає і буде відступати перед злободенністю. Апокаліптична українська дійсність цілком прогнозовано спровокувала масову популярність національної минувшини насамперед як резервуару відповідей на драматичні питання сьогодення. Зрозумілою є й реакція професійних істориків. Чимало з них вважає, що виконує важливу суспільну місію – бути посередником між минулим, сьогоденням і майбутнім, й надавати минулому значення відправного пункту в оптимістичну прийдешність. Фактично історики перетворюються на авторів історичної політики, хоча їхнє правдиве покликання в тому, щоб бути сторожовими псами історичної правди (при всій її відносності).

Нинішнє покоління українських істориків покликане не тільки здійснити спробу вписати Україну у світову історію, а й одночасно привести світову історію в Україну. Сучасна російсько-українська війна (з 2014 р.) докорінно змінила геополітику, що неможливо ігнорувати. А отже, неможливо ігнорувати ані Україну, ані її історію. Українські історики, як ніколи раніше, повинні проявляти неабияку активність і наполегливість, щоб донести до європейської і світової громадськості правдиве слово про нашу історію. Безпрецедентним прикладом став виступ українського історика Ярослава Грицака у нижній палаті парламенту Великої Британії 25 лютого 2026 р. з доповіддю «Фактор України»,

що стала основою у проведенні публічних слухань на тему «Фактор України – спадщина України часів Другої світової війни та розуміння її важливої ролі у перемозі Радянського Союзу над нацистською Німеччиною». Ніколи раніше британські політики не чули і не читали подібних правдивих речей про українську історію. Від українського професора вони почули, що «ніхто не знає цієї правди краще за українців. Особлива трагічність ситуації полягає в тому що українці, які загинули у війні, були вбиті двічі: спочатку фізично, а потім стиранням їхньої ідентичності. Їм відмовляли в місці в історії, ніби їхнє індивідуальне існування ніколи не мало значення… Для народу, який пережив «м'ясорубку» Гітлера та Сталіна нинішня боротьба – це не просто битва за територію. Це остаточне розрахування з привидами минулого. Із цим духом вони переможуть» (Грицак, 2026). Україна як країна, що постала на руїнах одразу кількох імперій, може запропонувати нові сюжети світової історії – історію фронтирів, співжиття різних культурних спільнот, прикордонних імперських просторів. Ще один феномен української історіографії – наявність історично тривалої і добре розповсюдженої діаспорної української історії. Українська діаспора створила інституції й ціле покоління сильних істориків. Вони стали для України і її історіографії провідниками у ширший світ. Діаспорна історіографія була виходом у зовсім інший спосіб мислення про історію. Відсунення російської радянщини поєдналося з відкриттям власного коріння і водночас із приходом до того стилю історичного письма, яким світ уже жив у 1980-1990-х рр. Для «материкових» українських істориків це був радикально інший спосіб роботи з минулим.

Висновки. Українська історія у світовому контексті передбачає методологічне переосмислення ролі і місця вітчизняного історичного гранднаративу і співвідношення його із синтезом з історії України. Бо йдеться про так званий історичний детермінізм, який знову стає актуальним, коли ми повсякчас спостерігаємо світові процеси і традиції в українській історії. Це дає основу до визначення певних орієнтирів і прогнозів.

Отже, Україна у світовому історичному контексті – це міст між Сходом і Заходом, зона взаємодії культур і цивілізацій, важливий геополітичний простір у світі й особливо у Європі. Україна має величезний історичний потенціал, але його треба правильно комунікувати світові. Це довгий процес, але він критично важливий для збереження національної ідентичності та протидії імперським наративам.

4. 2. УНІВЕРСИТЕТСЬКА ЕКОСИСТЕМА У ПРОЦЕСАХ ВІДНОВЛЕННЯ

Володимир Пономаренко (Харків, Україна)

4. 2. UNIVERSITY ECOSYSTEM IN RECOVERY PROCESSES

Volodymyr Ponomarenko (Kharkiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-9702-8469

Вступ. Повномасштабна війна, що триває вже понад чотири роки, спричинила в Україні не лише безпосередні людські та матеріальні втрати, а й глибокі, довгострокові демографічні зрушення, які кардинально змінюють контури суспільства та економіки. За оцінками фахівців, загальні демографічні втрати країни через поєднання надвисокого рівня смертності, різкого падіння народжуваності, масової еміграції та внутрішнього переміщення вже сягають близько 10 *млн* осіб (Внутрішньо переміщені особи, б. д.; Литвинчук та ін., 2025; Мануїлов, 2025; Кабінет Міністрів України, 2019; Смертність в Україні утричі перевищує народжуваність у 2024 році, 2024), що становить майже чверть населення, яке Україна мала на початку 2014 року.

На тлі цих процесів особливо гостро постає питання збереження та відновлення людського капіталу – його інтелектуального, професійного й соціального ресурсу (Близнюк та ін., 2025), без якого неможливе ні економічне відродження, ні повноцінна інтеграція в європейський простір. Прифронтові регіони, які зазнали найбільшого удару, опинилися в епіцентрі цієї кризи, саме тут найвищі темпи природного скорочення населення, найінтенсивніші міграційні відтоки молоді, найсерйозніше звуження освітнього контингенту та найважчі умови для функціонування закладів вищої освіти.

У таких умовах університет перестає бути лише місцем підготовки фахівців. Він перетворюється на складну університетську екосистему, мережу взаємодій між самим закладом, місцевими громадами, бізнесом, владою (Ponomarenko & Pysarchuk, 2024), професійними асоціаціями та родинами. Саме ця екосистема здатна виконувати стабілізаційну, інтеграційну та інноваційну функції одночасно, підтримувати локальний ринок праці, допомагати адаптації вразливих груп, генерувати знання та рішення для відновлення регіону. Без збереження університетського середовища та його цілеспрямованого розвитку прифронтові території ризикують потрапити в пастку хронічного відставання з

дефіцитом кваліфікованих кадрів, слабким інноваційним потенціалом і поступовим вимиванням активного населення.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поєднання демографічного, освітнього та інституційного аналізу в єдиних концептуальних межах повоєнного відновлення. Формування людського капіталу прифронтових регіонів нині неможливе без переосмислення функцій університету, його фінансово-організаційних механізмів та інтеграційного потенціалу. Саме в цій площині постає потреба дослідити, якою мірою університетська екосистема здатна компенсувати втрати та стати драйвером довгострокової соціально-економічної стабілізації.

Метою дослідження є комплексний аналіз демографічних та міграційних процесів у прифронтових регіонах як визначальних факторів стану людського капіталу, а також обґрунтування багатопланових функцій і завдань університетської екосистеми як одного з ключових інструментів його формування, збереження та відновлення в повоєнний період.

У сучасній парадигмі соціально-економічного розвитку університет доцільно розглядати як складну багаторівневу екосистему, яка не зводиться до сукупності структурних підрозділів закладу вищої освіти – вона формує багаторівневу мережу взаємодії між університетом, місцевим бізнесом, органами публічної влади, громадянським суспільством (Rayevnyeva et al, 2024), професійними спільнотами та домогосподарствами, забезпечуючи відтворення й оновлення людського капіталу. Саме в такій конфігурації університетська екосистема набуває статусу одного з ключових драйверів відтворення та нарощування людського капіталу прифронтових територій.

Аналіз демографічної і міграційної ситуацій. Сутнісною характеристикою університетської екосистеми є її здатність акумулювати і трансформувати знання в соціально-економічний результат (Rayevnyeva et al, 2025). У прифронтових регіонах, де демографічні втрати поєднуються з міграційною мобільністю та скороченням контингенту здобувачів вищої освіти, університет виконує стабілізаційну функцію, підтримуючи локальний ринок праці, генеруючи професійні компетентності та формуючи інтелектуальний ресурс регіону. Йдеться не лише про підготовку фахівців, а про формування середовища, в якому відбувається інтеграція освітніх траєкторій, дослідницьких ініціатив і практик професійної соціалізації.

Університетська екосистема у прифронтових умовах виконує щонайменше три взаємопов’язані функції. По-перше, вона забезпечує відтворювальну

функцію людського капіталу через освітні програми різних рівнів (Пищуліна, 2024), включно з мікрокваліфікаціями, програмами перекваліфікації та дуальною формою навчання, що дозволяє мінімізувати кваліфікаційний розрив між пропозицією освітніх послуг і потребами регіональної економіки. По-друге, вона реалізує інтеграційну функцію, створюючи умови для соціально-професійної адаптації ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та інших вразливих груп населення через механізми визнання результатів неформального навчання, індивідуальні освітні траєкторії та партнерські програми з роботодавцями. По-третє, університетська екосистема виступає каталізатором інноваційної активності (Schultz, 1971), генеруючи дослідницькі проєкти, стартап-ініціативи та технологічні рішення, спрямовані на відновлення регіональної інфраструктури та модернізацію виробничих процесів. Особливого значення в умовах повоєнного відновлення набуває властивість університетської екосистеми бути здатною формувати довгострокові мультиплікативні ефекти (Пищуліна, 2024). Треба зазначити, що в сучасних умовах освітнє середовище перебуває в скрутному становищі. Скорочення контингенту здобувачів вищої освіти у прифронтових регіонах має відстрочений негативний вплив, оскільки за кілька років це відбивається на зростанні дефіциту кваліфікованих кадрів, зниженні інноваційного потенціалу та ослабленні конкурентоспроможності територій. Натомість збереження та нарощування освітнього контингенту, навіть за умов демографічного спаду, створює передумови для стабілізації економічної активності та підтримання інституційної спроможності регіону.

Університетська екосистема у прифронтових територіях не може розглядатися ізольовано від демографічних і міграційних процесів, які суттєво впливають на конфігурацію людського капіталу. Саме ці процеси визначають не лише кількісні параметри відтворення людського капіталу, а й якісні характеристики освітнього середовища, його соціальну структуру, мотиваційні установки здобувачів освіти та траєкторії їх професійної мобільності особливо в умовах повоєнного відновлення.

Аналіз демографічної динаміки останніх років (Міжнародна організація з міграції, б. д.) засвідчує стійку тенденцію до скорочення чисельності населення (Внутрішньо переміщені особи, б. д.; Кабінет Міністрів України, 2019; Смертність в Україні утричі перевищує народжуваність у 2024 році, 2024) (табл. 1.), що супроводжується структурними зрушеннями вікового складу.

Таблиця 1

Ключові демографічно-міграційні індикатори за регіонами*

Регіон	Природне скорочення осіб на **1** ***тис.*** населення			Відношення кількості померлих до кількості народжених			**Частка ВПО, %**
	2019	2024	2024/19	2013	2024	2024/2013	
1	2	3	4	5	6	7	8
Вінницька	7,9	12,1	1,53	1,460	2,650	1,816	9,39
Волинська	2,8	4,9	1,75	0,930	1,657	1,783	2,88
Дніпропетровська	8,9	10,7	1,20	1,415	3,492	2,468	15,17
Донецька	6,4	39,0	6,09	1,690	7,555	4,471	-
Житомирська	8,5	13,6	1,60	1,391	2,837	2,040	6,22
Закарпатська	2,0	5,6	2,82	0,800	1,617	2,020	6,76
Запорізька	9,6	13,4	1,39	1,461	4,379	2,997	26,72
Івано-Франківська	4,0	8,6	2,19	1,038	2,011	1,936	10,05
Київська	8,0	10,9	1,36	1,326	2,724	2,054	18,87
Кіровоградська	9,7	14,3	1,48	1,563	3,325	2,127	11,83
Львівська	4,4	5,6	1,28	1,072	1,868	1,742	5,77
Миколаївська	8,1	14,2	1,75	1,330	3,301	2,481	15,61
Одеська	5,1	7,8	1,53	1,153	2,393	2,075	9,79
Полтавська	10,0	13,7	1,38	1,704	3,656	2,146	14,50
Рівненська	1,6	4,5	2,80	0,834	1,530	1,834	3,28
Сумська	10,2	17,9	1,76	1,846	4,384	2,375	14,54
Тернопільська	6,6	10,6	1,61	1,243	2,514	2,022	5,87
Харківська	8,5	12,7	1,51	1,478	4,369	2,956	21,26
Херсонська	7,4	32,7	4,41	1,305	9,736	7,462	-
Хмельницька	7,5	10,7	1,42	1,415	2,675	1,891	7,78
Черкаська	10,1	14,4	1,43	1,692	3,470	2,051	13,79
Чернівецька	3,1	7,1	2,29	1,005	1,779	1,771	8,74
Чернігівська	12,5	16,7	1,34	2,021	4,114	2,036	7,38
Київ	0,2	3,3	15,19	0,841	1,659	1,973	9,22

****Авторська розробка, побудована на підставі (Внутрішньо переміщені особи. б. д.; Кабінет Міністрів України, 2019; Смертність в Україні утричі перевищує народжуваність у 2024 році, 2024).***

Природне скорочення населення (стовп. 2–4), що відбувається внаслідок суттєвого перевищення смертності над народжуваністю (стовп. 5–7), поєднується з масштабними міграційними переміщеннями (Кабінет Міністрів України, 2019) (стовп. 8), які спричинили воєнні дії. Така комбінація чинників створює багатовимірний виклик для університетської екосистеми, оскільки зменшення демографічної бази прямо трансформується у звуження потенційного контингенту здобувачів освіти, а міграційні потоки змінюють просторову концентрацію інтелектуального ресурсу.

Особливу увагу привертає темп зростання природного скорочення населення у 2024 році порівняно з 2019 роком. Найбільші значення темпів росту показника

природного скорочення населення фіксуються у Донецькій (у 6 разів) та Херсонській (у 4,41 рази) областях. Навіть в період до широкомасштабного вторгнення за даними 2019 року рівень природного скорочення між регіонами суттєво різнився. Найбільший рівень природного скорочення був у Чернігівській – 12,5 особи на кожну тисячу населення регіону, Сумській – 10,2, Черкаській – 10,1, тоді як у м. Київ цей показник становить лише 0,2 особи на тисячу населення, в Рівненській – 1,6, Закарпатській – 2,0, Волинській – 2,8. За даними 2024 року відбулося не лише зростання середнього рівня показника природного скорочення населення з 6,8 до 12,7, а й збільшилися розбіжності між різними областями з 12,3 до 35,7 осіб на тисячу населення. Так у Донецькій області показник становить 39 осіб на тисячу населення, у Херсонській – 32,7, Сумській –17,9, Чернігівській – 16,7. У регіонах з найнижчим рівнем показника також відбулося зростання до 5 осіб на тисячу населення, м. Київ – 3,3, Рівненській – 4,5, Волинській – 4,9.

В Україні вже тривалий час відбуваються процеси старіння населення. За прогнозними оцінками починаючи з 2070 року, чисельність населення старше 60 років перевершить кількість осіб працездатного віку (від 18 до 59 років) приблизно 11,1 ***млн*** проти 10,9 ***млн*** (Смертність в Україні утричі перевищує народжуваність у 2024 році, 2024; *Ukraine Human Capital Chartbook: як людський капітал визначає сценарії розвитку України,* 2025; World Bank, 2021). Така динаміка свідчить про досягнення критичної межі демографічного старіння суспільства, що неминуче посилить навантаження на медичні служби, системи соціального захисту та механізми пенсійного забезпечення. За таких умов, для збереження економічної стійкості, ключовим кроком стане активізація політики інклюзії, спрямована на більш широке залучення до трудової сфери вразливих верств населення, зокрема пенсіонерів.

Маємо констатувати суттєве зростання коефіцієнта перевищення смертності над народжуваністю у 2024 році порівняно з 2013 роком. Якщо у 2013 році середнє значення такого співвідношення становило 1,350, то у 2024 році воно зросло до 3,321, що означає більш ніж подвоєння дисбалансу. У ряді прифронтових регіонів зазначений показник перевищує середній по країні рівень. Так у Харківській – 4,369, Запорізькій – 4,379, Сумській – 4,384, Херсонській – 9,736, областях найбільш критична ситуація (рис. 1.). Це формує довгострокові ризики демографічного характеру для університетської екосистеми й обумовлює зміну потенційної структури майбутнього освітнього попиту.

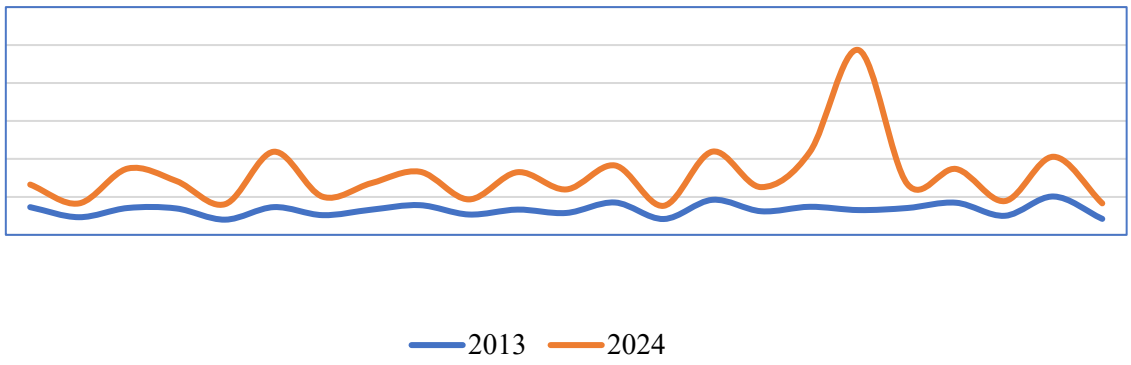


Рис. 1. Відношення кількості померлих до кількості народжених 2013 та 2024 рр. по регіонах України*

****Авторська розробка, побудована на підставі даних (Державна служба статистики України, б. д.; Смертність в Україні утричі перевищує народжуваність у 2024 році, 2024).***

Візуальний аналіз підтверджує системний характер демографічної деформації. У 2024 році практично в усіх регіонах зафіксовано істотне зростання дисбалансу між народжуваністю та смертністю. Особливої інтенсивності цей процес набув саме у прифронтових регіонах, що об'єктивно звужує базу потенційного студентського контингенту та загострює загрозу можливості якісного відтворення інтелектуального ресурсу, інтелектуального потенціалу.

Найсуттєвіший вплив на трансформацію структури та динаміки людського капіталу в прифронтових регіонах чинить саме міграційний рух населення (Антонюк, 2022; Дорош & Познякова, 2023). З початком 2022 року значно посилився відтік населення, зокрема активної її частини з територій, наближених до лінії зіткнення (Внутрішньо переміщені особи, б. д.), причому частина цих осіб отримала статус внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а інша, статус біженців за кордоном.

У період 2022–2025 років внутрішньо переміщені особи стали однією з найбільш уразливих соціальних груп в Україні. За оцінками Міжнародної організації з міграції (МОМ), фактична кількість ВПО в країні становить близько **3,7 *млн*** осіб (Кабінет Міністрів України, 2019). Найбільше таких осіб проживає у Дніпропетровській (приблизно 14% від загальної кількості фактичних ВПО, що становить **479 *тис.*** осіб) та Харківській (близько 12%, майже **414 *тис***. осіб) областях на сході країни. Водночас столиця – м. Київ (близько 10%, **343 *тис.*** осіб) та Київська область (приблизно 8%, а саме, **268 *тис.*** осіб) посідають третє й четверте місця за обсягом прийнятих переміщених осіб.

Переважна більшість ВПО (орієнтовно 75%, або близько **2,68–2,7 *млн***

осіб) походить саме з прифронтових та частково окупованих територій, переважно східних і південних областей.

Серед п’яти основних регіонів прийому ВПО найвищі показники повернення зафіксовано у м. Києві (близько 22%), Київській (15%), Харківській (15%) та Дніпропетровській (6%) областях. Водночас основним напрямком переміщення для значної частки переселенців залишаються Дніпропетровщина (14% від загальної кількості фактичних ВПО), а столиця та Київська область (відповідно 10% і 8%). Така територіальна нерівномірність розподілу ВПО посилює диспропорції в регіональному ринку праці, навантаження на соціальну інфраструктуру та, відповідно, ускладнює збереження та відновлення людського капіталу в умовах тривалого конфлікту.

Основними мотивами, які визначали вибір поточного місця перебування для внутрішньо переміщених осіб, виявилися сприйняття кращої безпекової ситуації (близько 45%) та бажання залишатися ближче до родини й близьких друзів (приблизно 24%). Серед тих, хто повернувся з-за кордону, але не до рідного дому, значна частка оселилася у столиці м. Києві (близько 14%), а також у Дніпропетровській та Харківській областях (по 10%) (Кабінет Міністрів України, 2019). Водночас ці особи, що повертаються до України переважно походили з регіонів, які перебували або перебувають в зоні активних бойових дій та обстрілів, зокрема Харківська область (22%), Донецька (17%) і Херсонська (13%) області.

Для ВПО, які раніше перебували за кордоном, ключовими причинами переїзду стали відчуття відносної безпеки (42%), близькість до родичів (31%), а також сподівання на кращі перспективи працевлаштування чи повернення ближче до рідних місць (по 7%) (Внутрішньо переміщені особи, б. д.). При цьому 37% тих, хто повернувся з-за кордону, ще вагаються щодо подальших планів, лише 5% однозначно налаштовані на новий переїзд, 32% планують повернутися саме до місця походження, а понад половина (53%) мають намір залишитися там, де перебувають зараз. Стосовно економічної активності, то серед тих, хто повернувся з-за кордону, 40% уже мають оплачувану роботу або ведуть власну справу. Ще 12% активно шукають роботу, будучи безробітними, тоді як 2% не займаються пошуком.

Загальна кількість ВПО певним чином корелювала з масштабами окупації територій. У 2024 році офіційна кількість зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб скоротилася на 5,8%, до майже **4,62 *млн*** осіб (Внутрішньо переміщені особи, б. д.). Водночас понад **1,3 *млн*** ВПО продовжують перебувати у східних регіонах, хоча загальна чисельність фактичних переміщених осіб зросла з **1,5 *млн*** до **4,9 *млн***

у 2022 році. Фактична кількість ВПО, за оцінками, на **950** ***тис.*** менша від зареєстрованої, багато хто не знімається з обліку після повернення додому чи виїзду за кордон. Більше двох третин ВПО (69%) походять зі східного макрорегіону, ще 17% – з південного. Усі основні області походження розташовані вздовж лінії фронту або безпосередньо на ній, включаючи території, які були чи залишаються під тимчасовою окупацією російськими військами. З таких регіонів походить 77% усіх ВПО, що становить близько **2,75** ***млн*** осіб.

Така концентрація переміщень із прифронтових зон суттєво впливає на регіональні демографічні та соціально-економічні процеси, ускладнюючи як інтеграцію ВПО в нових громадах, так і відновлення людського капіталу на деокупованих чи звільнених територіях.

Подальше вивчення демографічних та міграційних зрушень показує одну важливу річ: висока концентрація ВПО в окремому регіоні далеко не завжди означає реальне посилення його демографічного потенціалу.

Яскравим прикладом є Харківська область. Тут частка внутрішньо переміщених осіб сягає понад 21 % від загальної чисельності населення регіону, що є одним з найвищих показників в Україні, але було виявлено, кілька особливостей. Багато з цих ВПО – люди, які просто перемістилися в межах самої області, з прифронтових районів до відносно спокійних частин регіону. Тобто відбувається не приток нового людського ресурсу ззовні, а переважно внутрішній перерозподіл. Статистика фіксує концентрацію, але не справжнє демографічне оновлення.

Ще один аспект – різна міграційна активність за віком. Наймобільнішою виявилася молодь, зокрема ті, хто в працездатному чи студентському віці. Вони частіше виїжджали за межі області або взагалі за кордон, оскільки були сили, можливості, мотивація. Натомість старші вікові групи переважно залишалися в регіоні, перебираючись лише в більш безпечні населені пункти.

Результатом такої асиметрії стала суттєва зміна вікової структури. Навіть при високій формальній частці ВПО вікова структура населення погіршується. Молодь та освічений, активний контингент скорочується, а це серйозно впливає на перспективи відновлення.

Подібні тенденції з різною мірою спостерігаємо й в інших прифронтових областях. Це – Запорізька, Дніпропетровська, Миколаївська, де значна частка ВПО призводить до помітних змін у соціально-демографічному профілі регіонів. Іноді це виглядає як приріст, але радше за суттю є перерозподіл і поступова втрата певних вікових та кваліфікаційних сегментів. Поєднання природного

скорочення з вибірковою міграцією молоді посилює ризик формування дисбалансу між потребами регіонального ринку праці та можливостями університетської системи їх задовольнити. В цілому, ситуація за всіма регіонами підтверджує системну депопуляцію. Народжуваність становить лише близько третини від обсягу смертності, що формує загальне природне скорочення. Така диспропорція свідчить про серйозне виснаження людського капіталу. Демографічна структура стає дедалі старішою й менш стійкою. Разом з тим зростає тиск на всі соціально-економічні системи регіонів від пенсійного забезпечення до медичної допомоги й ринку праці.

Вступники: розбирання ситуації. Майбутнє країни прямо залежить від того, наскільки ефективно вдасться розвивати інтелектуальний потенціал, що є ресурсом, який у сучасному світі справді найдорожчий. Щоб вийти на траєкторію сталого розвитку потрібна чітка, послідовна й довгострокова державна політика саме в сфері людського капіталу. Інакше, інші зусилля ризикують залишитися фрагментарними.

Серед усіх форм інвестицій у людський капітал найбільшу віддачу в довгостроковій перспективі дають вкладення в освіту, зокрема у вищу (Schultz, 1971). Особливість цих інвестицій полягає в тому, що вони працюють опосередковано, знання та навички, набуті людиною, не просто накопичуються, а примножують продуктивність усіх інших ресурсів, які вона контролює чи використовує. Освіта підвищує якість робочої сили, розширює її компетенції, збільшує запас знань і вмінь (Міністерство освіти і науки України, 2025). Усе це в сукупності безпосередньо збільшує обсяг і якість людського капіталу як такого.

У такій ситуації університет виступає одним із небагатьох інститутів, здатних одночасно виконувати функцію стабілізації, інтеграції та довгострокового інвестування у людський капітал.

Результати аналізу показників структури та динаміки людського капіталу, міграційних процесів обумовлюють необхідність трансформації університетської екосистеми, перехід від екстенсивної моделі функціонування університетів до інтенсивної, орієнтованої на якість підготовки, гнучкість освітніх траєкторій та активну інтеграцію соціально вразливих груп населення у систему вищої освіти.

Університетська екосистема у подібних умовах стикається з подвійним викликом: з одного боку, вона функціонує в середовищі значного міграційного навантаження, з іншого, втрачає частину потенційного студентського контингенту через виїзд найбільш мобільної категорії населення.

Проте зміщення вікових і професійних пропорцій населення вимагає обережної інтерпретації статистичних показників: міграційний приріст у формальному вимірі не означає автоматичного посилення освітнього чи інноваційного потенціалу території. Для університетської екосистеми принципове значення має не лише кількість населення, а й його якісна структура, рівень освітніх очікувань, готовність до професійної перекваліфікації та інтеграції в освітні програми.

Демографічні та міграційні зрушення не обмежуються зміною чисельності та структури населення; вони безпосередньо трансформують конфігурацію освітнього простору, зумовлюючи його просторову диференціацію. У цьому контексті показовою є динаміка загального контингенту здобувачів вищої освіти. Для аналізу було визначено десятирічний період, з 2014 по 2024 роки. Так, у 2014 році контингент становив **1438 *тис.*** осіб, за десять років – **956 *тис.*** осіб. Фактично це лише 66,5% від рівня 2014 року. Зменшення є не ситуативним коливанням, а проявом стійкої тенденції.

Результати екстраполяції свідчать про подальше скорочення студентського контингенту орієнтовно до **500 *тис.*** студентів у 2038 році (Міжнародна організація з міграції, б. д.). Якщо порівнювати з 2014 роком, це майже трикратне зниження, а відносно 2024 року – удвічі менший показник. Зазначимо, що така чисельність відповідала обсягу прийому лише на перший курс у 2005 році. Така паралель дозволяє відчути масштаб трансформації, який відбувся за відносно короткий історичний відрізок часу.

Воєнні дії на території України, різний ступінь їх інтенсивності та наближеність регіонів до зони активних бойових дій сформували неоднакові умови для функціонування освітніх установ. У закладах освіти, розташованих на територіях потенційної або реальної небезпеки, ситуація є найбільш складною.

На цьому тлі простежується чітка регіональна диференціація чисельності здобувачів освіти. Віддаленість від зони бойових дій дедалі частіше визначає освітній вибір. Для значної частини абітурієнтів пріоритетом стає безпековий фактор, тоді як якість підготовки, репутаційні показники чи традиції університету відступають на другий план. Така зміна мотиваційної структури впливає на перерозподіл освітніх потоків і, відповідно, на територіальну концентрацію людського капіталу.

З метою кількісної оцінки регіональних відмінностей застосовано індексний підхід до визначення втрат вступників. Коефіцієнти розраховувалися

як відношення різниці між фактичною чисельністю зарахованих у 2024 році (Єдина державна електронна база з питань освіти, б. д.) та відповідним показником 2021 року (Єдина державна електронна база з питань освіти, б. д.) до чисельності зарахованих у 2021 році. Така методика дозволяє не лише зафіксувати абсолютні зміни, а й співвіднести їх із базовим рівнем, що забезпечує коректне порівняння між регіонами з різною масштабністю освітньої мережі. Отримані значення відображають глибину втрат та підтверджують, що освітній простір країни зазнає виразної територіальної асиметрії.

Скорочення контингенту має не лише кількісний, а й просторовий вимір. Індексні коефіцієнти втрат вступників у регіональному розрізі демонструють, що прифронтові області зазнали більш суттєвого зниження порівняно з регіонами, віддаленими від зони бойових дій. Негативна динаміка вступу у Харківській області, де індекс втрат є одним із найбільших (–0,37), відображає комплексний вплив безпекових ризиків, внутрішньообласного переміщення населення та виїзду молоді за межі регіону. Водночас у західних областях спостерігається певна стабілізація контингенту або приріст кількості вступників (рис. 2), що зумовлено перерозподілом абітурієнтських потоків. Така асиметрія формує нову просторову конфігурацію університетської мережі, у межах якої одні регіони акумулюють освітній потенціал, тоді як інші втрачають.



Рис. 2. Регіональні диспропорції динаміки кількості вступників 2024 р по відношенню до 2021*

Авторська розробка

Так, внаслідок воєнних дій ЗВО найбільш постраждалих територій мають найбільші втрати в чисельності вступників, зокрема в Харківській (коефіцієнт втрат близько –0,37) та Миколаївській (–0,21) областях. Натомість Волинська

(+0,55) і Рівненська (+0,36) демонструють найвищі темпи зростання контингенту, тобто має місце так званий перетік абітурієнтів внаслідок міграційних процесів.

Такі регіональні диспропорції мають відстрочений, але дуже серйозний негативний вплив. Через кілька років економіка країни зіткнеться з дефіцитом випускників високого рівня підготовки саме тих фахівців, які мають стати основою якісного людського капіталу (Rayevnyeva et al, 2018). Це стає прямою загрозою для конкурентоспроможності та інноваційного потенціалу.

Оптимізація університетської мережі й державна підтримка. Водночас, особливої уваги потребує внутрішня трансформація університетської мережі в умовах зменшення контингенту (Антонюк, 2022). Об'єктивно постає вимога щодо оптимізації освітніх програм, оптимізації кількості кафедр та зменшення чисельності науково-педагогічних працівників. За відсутності стабільного фінансового забезпечення це може призвести до втрати критичної маси дослідницького потенціалу, необхідного для підтримання конкурентоспроможності університету. В умовах прифронтових територій така тенденція є особливо небезпечною, оскільки університет часто виступає ключовим інтелектуальним центром регіону. Скорочення наукових шкіл, зменшення обсягів прикладних досліджень, зниження міжнародної активності формують замкнений цикл деградації освітньо-наукового середовища та можуть призвести до незворотних втрат .

Заклади, розташовані поблизу зони бойових дій, втрачають не лише студентів. Вони також зазнають значного скорочення надходжень до спеціального фонду. З одного боку, відбувається зменшення кількості потенційних студентів, які навчаються за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб та забезпечують формування спеціального фонду, через скорочення кількості місцевого населення відповідної вікової групи та відсутність притоку міграційних потоків з інших регіонів, незважаючи на очікуваний рівень здобуття освіти. З іншого боку, ділова активність у прифронтових регіонах падає, відповідно, ЗВО об'єктивно обмежені в можливостях значного підвищення вартості навчання, а це, в свою чергу, відбивається на обсягах фінансування та формуванні спеціального фонду ЗВО. Саме тому університети з прифронтових територій потребують цільової додаткової підтримки з боку держави. Без цього вони ризикують опинитися в замкненому колі, де менше студентів – менше коштів – зниження якості –

подальше зниження притоку абітурієнтів – вплив на якість та можливість відновлення людського капіталу.

Ця ситуація вимагає не точкових рішень, а системного підходу до перерозподілу ресурсів, аби зберегти освітній потенціал у найбільш вразливих регіонах.

Одним із механізмів державної підтримки ЗВО, розташованих у прифронтових регіонах, стало коригування регіонального коефіцієнту через перерозподіл областей для яких встановлено підвищений рівень регіонального коефіцієнту (1,1) у формулі розподілу бюджетних коштів між ЗВО (Поснова та ін., 2024).

Цей коефіцієнт застосовувався виключно до тієї частини формули, яка базується на показниках результатів діяльності. Фактично, у 2025 році таке доповнення забезпечувало кожному ЗВО з територій, наближених до зон можливих бойових дій, додаткове фінансування в межах 0,8–1,2 мільйона гривень, залежно від обсягів фінансування попереднього періоду. Ці обсяги, однак, виявилися мінімальними й не компенсували реальних втрат університетів. Окремо, для посилення підтримки в 2025 році, було виділено близько 300 мільйонів гривень, розподілених також з урахуванням результатів діяльності закладів.

З 2026 року передбачається розширення дії регіонального коефіцієнта на так званий фонд стабільності, в частині формули, яка забезпечує базову стабільність фінансування. Моделювання на даних 2025 року показує, що це могло б додати кожному такому ЗВО **8–12** ***млн грн*** (Міжнародна організація з міграції, б. д.).

Крім того, у Порядку прийому до закладів вищої освіти на 2025 рік (Пономаренко, 2025) регіональний коефіцієнт було враховано при розрахунку конкурсного балу. Це давало вступникам з прифронтових територій кращі шанси на зарахування на бюджетні місця. Подібні кроки уряду спрямовані насамперед на наповнення загального фонду ЗВО небезпечних територій.

Також серед інструментів державного впливу, спрямованих на підтримку ЗВО прифронтових регіонів, вагоме місце посідають механізми стимулювання та підтримки вступників. Зокрема, у Порядку прийому до закладів вищої освіти на 2025 рік регіональний коефіцієнт було інтегровано до формули розрахунку конкурсного балу. Так, для Запорізької, Миколаївської, Одеської, Сумської та Харківської областей встановлено коефіцієнт на рівні 1,07 (Пономаренко, 2025).

Такий підхід дозволив частково мотивувати абітурієнтів залишатися на навчання в ЗВО на територіях підвищеного ризику, підвищивши їхні можливості щодо участі в конкурсному відборі на місця державного замовлення. Фактично застосування зазначеного інструменту створило додаткові преференції для вступників із прифронтових регіонів. У контексті зниження освітньої мобільності населення та загального скорочення контингенту здобувачів освіти такі кроки мають не лише соціальний, а й фінансово-інституційний ефект. Збільшення ймовірності вступу на бюджетні місця забезпечує стабільніше наповнення загального фонду закладів вищої освіти, розташованих у небезпечних територіях, що є важливим чинником підтримання їхньої функціональної спроможності.

Урахування регіонального коефіцієнта під час визначення конкурсного балу можна розглядати як елемент цільової державної політики, орієнтованої на збереження освітнього потенціалу прифронтових регіонів та мінімізацію негативних наслідків територіальної нерівноваги у сфері вищої освіти.

Ще одним інструментом впливу на систему вищої освіти та її фінансове забезпечення стало запровадження так званої індикативної собівартості (Кабінет Міністрів України, 2020), як показника мінімального рівня ціни контракту для підготовки здобувачів за окремими спеціальностями для кожного ЗВО. У довоєнний період цей інструмент слугував для протидії демпінгу, коли всі університети перебували у відносно рівних умовах. Але війна змінила ситуацію, ЗВО опинилися в нерівних умовах залежно від територіального розміщення.

Застосування цієї постанови у 2025 році призвело до того, що індикативна вартість навчання в ЗВО Харківської, Сумської, Миколаївської областей виявилася вищою за середнє по Україні. Наприклад розрахункова індикативна собівартість в середньому для ЗВО Миколаївської області становить **51199 *грн***, для ЗВО Харківської області – **47754 *грн***, тоді як для ЗВО Черкаської області лише **33924 *грн***, Вінницької – **36658 *грн***, а середня по Україні складає **41863 *грн***. Така регіональна диференціація індикативної собівартості, за якої відхилення між окремими територіями сягають майже половини середнього рівня, зумовлює нерівномірність цін на підготовку здобувачів вищої освіти. Фактично формується ситуація, коли ЗВО прифронтових регіонів опиняються у менш вигідному економічному становищі порівняно з університетами територій зі стабільнішою безпековою ситуацією. Підвищений рівень індикативної собівартості відбивається на необхідності встановлення більшої плати за навчання, що об’єктивно послаблює

їхні позиції у конкурентному освітньому середовищі.

У таких умовах вартісний чинник дедалі відчутніше впливає на поведінкові рішення вступників, рекомендованих до навчання за контрактною формою. Вибір ЗВО визначається насамперед фінансовою доступністю та безпековими міркуваннями, тоді як академічна репутація університету, якісний склад НПП і усталені освітні традиції поступово відходять на другий план. Як наслідок, відбувається подальший перерозподіл вступників у бік університетів, розташованих у безпечніших регіонах із нижчим рівнем оплати за навчання. Подібна зміна мотиваційної структури має прямі фінансові наслідки для ЗВО прифронтових територій. Зменшення кількості контрактних здобувачів освіти призводить до відносного скорочення надходжень до спеціального фонду. Натомість університети регіонів із кращою безпековою ситуацією отримують додаткові фінансові ресурси через меншу вартість контракту та «перетік» студентського контингенту.

У масштабах держави застосування індикативної собівартості в поточній редакції Постанови (Кабінет Міністрів України, 2020) призводить до негативного впливу на систему вищої освіти, фактично сприяє поглибленню регіональної асиметрії, а сумарне надходження до спеціального фонду системи вищої освіти залишаються нижчими за потенційно можливі.

Економічно обґрунтованим та стратегічно доцільним вбачається коригування індикативної собівартості таким чином, щоб для ЗВО з найбільш небезпечних територій індикативна собівартість була б нижчою ніж середній рівень по країні,що дозволить краще враховувати специфіку їх функціонування.

Це може бути реалізовано кількома альтернативними інструментами регуляторного впливу. Зокрема, мова може йти про запровадження додаткового регіонального коефіцієнта, який би коригував параметри розрахунку з урахуванням безпекових та соціально-економічних особливостей територій. Такий підхід передбачає встановлення підвищувального коефіцієнту для ЗВО з відносно безпечних регіонів, що автоматично спричинить зростання середнього рівня індикативної собівартості по країні. Або застосування понижувального коефіцієнту безпосередньо для ЗВО прифронтових регіонів.

Застосування саме, так званого «понижувального» коефіцієнту видається більш виваженим і методично коректним. Його доцільність зумовлена самою логікою формування індикативної собівартості. За своєю суттю показник визначається як співвідношення обсягів фінансування до чисельності

контингенту здобувачів освіти. Водночас обсяги фінансування розраховуються відповідно до Постанови № 1146 (Поснова та ін., 2024), і включають вплив коефіцієнта регіональної підтримки. Для прифронтових територій значення такого коефіцієнта становить 1,1, що фактично означає підвищений обсяг фінансування у порівнянні з іншими регіонами. За таких умов індикативна собівартість об'єктивно зростає не лише внаслідок реальних витрат, а й через дію компенсаційного механізму регіональної підтримки. Виникає певна методична невідповідність: інструмент, покликаний забезпечити додаткове ресурсне підживлення, опосередковано призводить до підвищення вартості навчання та зниження конкурентних позицій університетів цих територій.

Саме тому більш обґрунтованим видається застосування коригувального підходу, що передбачає зменшення обсягу фінансування для ЗВО прифронтових регіонів на величину вже врахованого коефіцієнта регіональної підтримки. Інакше кажучи, запропоновано використовувати умовний коригувальний коефіцієнт 1,1 для нейтралізації ефекту попереднього підвищення, і лише після такого коригування визначати індикативну собівартість. Це дозволить забезпечити більш збалансований розрахунок показника та уникнути непрямого перекладання компенсаційних виплат на споживачів освітніх послуг. Такий підхід сприятиме більш адекватному врахуванню специфіки функціонування ЗВО прифронтових територій та узгодженню механізмів фінансової підтримки з цілями збереження їх конкурентоспроможності.

Подолання втрат. Особливої уваги потребує ризик формування так званих інтелектуальних «пробілів» у прифронтових регіонах. Втрата молодіжного сегмента населення, який є основним носієм освітньої мобільності та інноваційної активності, у поєднанні з поглибленням природного скорочення створює передумови для довгострокового дефіциту кваліфікованих кадрів (Залозна & Азмук, 2022). Університетська екосистема, що традиційно виступала генератором професійного та наукового потенціалу регіону, у таких умовах ризикує втратити здатність до самовідтворення. Відтік студентів зараз означає зменшення кількості фахівців через кілька років. Це призводить до обмеження кадрового забезпечення підприємств, органів місцевого самоврядування та соціальної сфери, що, своєю чергою, знижує продуктивність праці та інвестиційну привабливість території. Втрата молодіжного сегмента населення послаблює підприємницький потенціал і скорочує базу формування середнього класу. Таким чином, освітні втрати сьогодні конвертуються у структурні

економічні обмеження (Топузов та ін., 2024) у середньостроковій та довгостроковій перспективі. Водночас, скорочення контингенту безпосередньо впливає на обсяг спеціального фонду, знижує можливості оновлення матеріально-технічної бази, обмежує дослідницьку активність та кадровий потенціал, впливає на якість підготовки. Демографічні, міграційні процеси трансформуються у фінансово-інституційні виклики, що підсилюють тенденцію до асиметричного розвитку університетської системи. Економічні наслідки такого процесу мають кумулятивний характер.

Посилення регіональної асиметрії через диференційоване скорочення контингенту здобувачів вищої освіти в просторовому вимірі обумовлює необхідність трансформації освітнього простору. Університетська екосистема прифронтових територій функціонує в умовах подвійного тиску, з одного боку, демографічне звуження бази абітурієнтів, з іншого, це перерозподіл освітніх потоків на користь відносно безпечних регіонів. Саме тому подальший розвиток університетів у цих регіонах потребує не лише адаптаційних заходів, але й системної модернізації, спрямованої на інтенсивне формування людського капіталу, підвищення якості підготовки та інтеграцію нових соціальних груп до освітнього процесу. Регіональна асиметрія освітнього простору є безпосереднім наслідком демографічних та міграційних зрушень і водночас чинником, що визначає перспективи повоєнного відновлення людського капіталу. Її ігнорування може призвести до закріплення структурної нерівноваги, тоді як своєчасна інституційна реакція здатна мінімізувати ризики довгострокової втрати кадрового ресурсу прифронтових територій.

Структурне звуження університетської екосистеми є не локальним явищем, а складовою ширшої трансформації регіонального розвитку. Його наслідки виходять за межі освітньої сфери і торкаються економічної безпеки, інвестиційної спроможності та соціальної стабільності прифронтових територій. Саме тому подолання регіональної асиметрії освітнього простору повинно розглядатися як стратегічний пріоритет повоєнного відновлення, що передбачає комплексне поєднання демографічної, освітньої та фінансової політики.

Висновки. Проведений аналіз демографічних, міграційних та освітніх процесів у прифронтових регіонах України дозволяє зробити кілька фундаментальних узагальнень.

По-перше, прифронтові території переживають не просто тимчасове скорочення населення, а системну, багатошарову демографічну деформацію.

Вона поєднує стрімке природне скорочення, з перевищенням смертності над народжуваністю в 3–9 разів порівняно з довоєнним періодом у найбільш постраждалих областях, селективну еміграцію молоді та працездатного населення, внутрішньо обласні переміщення та концентрацію ВПО переважно в межах тих самих або сусідніх регіонів. Усе це разом призводить до звуження відтворювальної бази людського капіталу, погіршення його віково-статевої та кваліфікаційної структури, а також до посилення регіональної асиметрії в розподілі інтелектуального та професійного потенціалу.

По-друге, університетська екосистема прифронтових регіонів опинилася в ситуації подвійного тиску. З одного боку загострення проблеми різкого зменшення потенційного контингенту вступників і відтік найбільш мобільної частини молоді, з іншого, необхідність одночасно виконувати стабілізаційну, інтеграційну та інноваційну функції в умовах обмежених ресурсів, психологічного виснаження колективів і суттєвого зниження доходів спеціального фонду. Регіональна диференціація втрат контингенту (від –37% у Харківській області до суттєвого приросту в західних регіонах) фіксує не просто кількісне скорочення, а перерозподіл майбутнього кадрового потенціалу країни на користь відносно безпечних територій.

По-третє, чинні механізми державної підтримки через коригування регіонального коефіцієнту у формулі фінансування, коригування конкурсного балу, тощо, хоча й демонструють розуміння проблеми, на сьогодні залишаються недостатніми за обсягом і не завжди адекватними реальним умовам функціонування ЗВО в зонах підвищеного ризику. Найбільш помітні обмеження проявляються саме в частині спеціального фонду та індикативної собівартості, яка в нинішньому вигляді створює додатковий тиск на прифронтові заклади замість того, щоб його пом’якшувати. Разом з тим отримані результати дають підстави стверджувати, що університетська екосистема залишається одним із небагатьох інституційних механізмів, здатних протидіяти кумулятивному ефекту демографічно-міграційної кризи та стати точкою опори для довгострокового відновлення людського капіталу прифронтових регіонів. Її потенціал полягає не стільки в простому збереженні кількості студентів, скільки в здатності генерувати гнучкі освітні траєкторії, інтегрувати вразливі групи, акумулювати локальні знання та створювати мультиплікативні ефекти для регіональної економіки.

Отже, без цілеспрямованої політики збереження та модернізації університетських екосистем у прифронтових регіонах повоєнне відновлення

ризикує стати переважно фізичним та інфраструктурним, а не людським і соціальним. Саме тому подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних моделей трансформації університетів від адаптивного фінансування та оптимізації структури до створення регіональних освітньо-інноваційних хабів, які б могли компенсувати демографічні втрати через підвищення якості та інклюзивності підготовки.

4. 3. СИСТЕМА БЕЗПЕКИ КУЛЬТУРИ У КОНТЕКСТАХ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

Володимир Євтух (Київ, Україна)

4. 3. SYSTEM OF CULTURAL SECURITY IN THE CONTEXT OF THE ETHNOCULTURAL SPACE OF UKRAINE

Volodymyr Yevtukh (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0003-2746-2283

Вступ. Формування концепції безпеки культури (cultural security) розпочав відомий американський дослідник Ерік Немет (Erik Nemeth) у контексті міжнародних відносин і глобальної безпеки (Nemeth, 2007). Науковий інтерес до цього феномену актуалізувався на початку 2000-х років: «У нинішньому столітті фраза з'являлася як термін у різних контекстах у міжнародному масштабі і вживався він у трьох значеннях: збереження культур корінних народів, захист національних культур і «сила» національної культури у глобальній економіці» (Nemeth, 2007, p. 23). Таке значення феномена «безпека культури» пов'язується з трьома основними обставинами: 1) з глобалізацією сучасних потоків предметів культурного вжитку і думок, які генерує сама культура; інтенсивному обмінові ідеями у процесі постійного розширення і поглиблення безпосередніх і опосередкованих контактів між людьми; 2) з існуванням на території однієї й тієї ж країни чисельних етнокультурних спільнот; 3) з могутніми міграціями носіїв різноманітних культурних традицій, звичаїв, церемоній, способів життя й способів мислення. Перелічені обставини можуть спричиняти: 1) втрату предметів культури, їхнє викрадення, їхнє пошкодження під час обмінів і переміщень; 2) трансформацію культури мислення під впливом інших культур під час взаємодії, викликаючи послаблення власних культурницьких традицій й зміни ставлення носіїв своєї етнічності (етнофорів) до власної культури; 3)

наругою над культурними правами етнофорів різноманітних традицій у результаті природних катастроф і воєнних дій (властиве для України: наприклад, Чорнобильська аварія, російська агресія (на початок 2026 року у висліді останньої були знищені чи пошкоджені 1 707 об'єктів культурної спадщини та 2 503 об'єкти культурної інфраструктури, серед них бібліотеки, музеї, театри тощо (Укрінформ, 2026); 4) до певної міри взаємодією на теренах спільного етнокультурного простору (в межах одного територіально-адміністративного утворення – держави.

Проблемне поле дослідження та термінологічно-поняттєвий апарат. Проблемне поле у даному випадку формується із двох частин: перша стосується феномена безпеки культури, зокрема вибудовування системи безпеки культури, а друга – етнокультурного простору України. Засади теоретичної моделі дослідження має базуватися на таких теоретичних покликаннях: 1) безпека культури є соціокультурним феноменом, оскільки вона концентрується на культурі у різних її виявах, яка існує й розвивається у різноманітних довкіллях, одним із найбільш впливових й могутніх у формативному сенсі виступає соціальне довкілля. Останнє, на думку дослідників (з чим я погоджуюсь), включає безпосередній фізичний простір, соціальні відносини й культурне середовище, у якому групи людей і окремі особи перебувають і взаємодіють (Barnett & Casper, 2001); 2) цікавим і продуктивним у цьому відношенні є культурний простір (у нашому випадку етнокультурний простір) поліетнічної країни; 3) успішність дослідження, на мою думку, може забезпечити застосування методу соціокультурної перспективи, що відкриває шлях до розуміння ролі феномена в акумулюванні соціального капіталу (ресурс, що базується на груповому членстві, відносинах, мережах впливів й підтримки) та культурного капіталу (форми знання, професійних вправностей та освіти) (Bourdieu, 1986); 4) важливим моментом в осмисленні феномена «система безпеки культури», зокрема у нашій постановці (мається на увазі пов'язаності з етнокультурним простором), є її аналіз з погляду її функціонування, власне, з'ясування того, як феномен функціонує за різних обставин, з якою метою вибудовується система безпеки культури, на які об'єкти спрямовується її дія. Врешті, йдеться про інструментальну роль цієї системи. Тому я і пропоную безпеку культури розглядати у широкому розумінні, включаючи у це поняття активності, які формують навколо об'єктів (елементів) культури систему їхнього захисту. У випадку поліетнічного суспільства не лише фізичного, а, передусім,

активностей, які передбачають посилення дії ментально-поведінкових чинників, що формують умови (атмосферу) збереження унікальних надбань різноманітних етнокультурних спільнот, особливо у турбулентних ситуаціях (Yevtukh, 2022). Я веду мову про дотичні до безпеки культури (системи безпеки культури) феномени, у якій вона функціонує (культурне довкілля) чи то про ті компоненти, котрі тим чи тим чином пов'язані з нею, – культурна спадщина, культурне виживання, культурна пам'ять, культурні практики, культурна партиципація, етнокультурна ідентичність, розвиток етнічно маркованих культур. Йдеться також про шляхи формування способу мислення і поведінки щодо предметів культури і культурницьких акцій та, зрештою, вибудовування ефективної системи безпеки культури (менеджмент стосовно культурних феноменів, культурні компетентності, міжкультурна освіта); 5) у якості інструмента виміру стану системи безпеки культури й визначення можливостей її впливу на культурний розвиток суспільства може бути застосована евалюаційна методологія (міжкультурна евалюація (Yaskula, 2025), що є особливо придатною щодо аналізу етнокультурного простору поліетнічних країн, зокрема України.

Як зазначено вище, я здійснюватиму спробу розкрити контент проблеми через проникнення у зміст термінів і понять, які формують її проблемне поле. Перед зануренням в аналіз проблеми передусім необхідно з'ясувати сутність та пов'язаність між собою термінів, якими ми маємо послуговуватися у дослідженні у запропонованому формулюванні. Ключовими термінами (через усвідомлення значення яких можна розкрити сутність феномена), на моє переконання, є такі: *безпека культури, етнокультурний простір, культурна свідомість, убезпеченість культури, культурницьке довкілля, культурна спадщина, культурне виживання, культурна пам'ять, культурні практики, культурна партиципація, етнонаціональна структура, етнічні спільноти, етнокультурна ідентичність, етнічний анклав, етнічний ареал, зони етнічного контакту (етноконтактні зони), дисперсне розселення етнофорів*.

Попередньо зверну увагу на зміст кількох термінів, що є парасольковими у даному випадкові. Йдеться про такі: *культура, безпека, безпека культури, простір та етнокультурний простір*. Серед багатьох визначень поняття «*культура*» я пропоную застосовувати як найбільш адаптивне до нашого дослідження тлумачення Міжнародної конференції з питань культури (Мехіко, 1982 р.): «У широкому розумінні культура нині може розглядатися як мережа самобутніх духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних

характеристик суспільства чи соціальної групи і вони стосуються мистецтва і літератури, стилів життя, спільного проживання, системи цінностей, традицій та переконань» (Tardif, 2002). До цього варто додати її пов'язаність з мовою, естетикою, освітою, релігією, поглядами, соціальною самоорганізацією (Bakirov & Golovakha, 2018). Ведучи мову про *безпеку* у парасольковому її контенті у її визначенні я сприймаю підхід канадського культуролога Жана Тардіфа (Jean Tardif): «здатність суспільства зберегти свій специфічний характер не дивлячись на те, що змінюються умови та реальні чи віртуальні загрози: більш точно, вона включає тяглість традиційних схем мови, культури, асоціацій, ідентичності і національних чи релігійних практик, що допускають ті зміни, які можуть сприйматися» (Ibid.).

Щодо поняття «*безпеки культури*», то воно вбирає в себе, передусім, такі компоненти, як свобода мислення, свідомість, мова, стилі життя, релігія, звичаї, залучаючи також компоненти, пов'язані з політичною економією, мистецтвом, впливом культурної спадщини у дипломатії тощо. Та за будь-яких обставин важливо мати на увазі, що безпека культури пов'язана передовсім з двома аспектами: перший стосується стану безпеки культурних цінностей у широкому їх розумінні (матеріальні та духовні) й що владні структури роблять, щоби їх зберігати й розвивати; другий пов'язаний з різноманітного роду активностями, що їх здійснюють різні áктори, дотичні до формування системи безпеки культури.

Використання термінів для відтворення контенту понять «*простір*», «*етнокультурний простір*», «*етнокультурний простір України*» зумовлюється, у моєму розумінні, з таким їхнім сприйняттям: *простір* – арена дії, спільне вмістилище для об'єктів, які досліджуються, сутність певної системи; тривимірний протяжний простір, у якому з'являються певні об'єкти чи події, займаючи певні позиції, розгортаючись у певному напрямку. Дослідники простору зосереджують увагу, передовсім, на його якісних характеристиках, згідно з якими, простір у соціогуманітарних науках визначається як: 1) суспільство як ціле, що організоване в соціокультурному плані (за Е. Дюркгаймом); 2) континуум соціальних позицій та каналів мобільності (за П. Сорокіним); 3) активний, визначальний фактор соціального життя (за представниками географічної школи); 4) спільні уявлення всіх членів суспільства про його структурування (за соціологією Т. Парсонса) (Євтух, 2012); 5) арена культурно-історичної динаміки та водночас елемент світосприйняття та

світогляду (згідно з концепцією ноосферних підходів); *етнокультурний простір* – це територія, сфера взаємодії культур їхніх носіїв – представників різних етнічних спільнот, які зазвичай проживають в межах одного етнополітичного організму (держави) (Там само); *етнокультурний простір України* – те саме, що й вище, в українських вимірах, усвідомлюючи той факт, що носії різних культурних традицій проживають в межах українського етнополітичного організму (української держави) (Там само).

Окреме застереження: сьогодні ми повинні враховувати, що етнокультурний простір України поділений на дві частини – одна розташована на території, контрольованій Україною, а інша – на територіях, тимчасово окупованих Росією. Ці дві частини етнокультурного простору України функціонують за різними правилами. На тимчасово окупованих територіях нав'язуються (переважно примусово) традиції російської культури та російські «культурні цінності», здійснюється русифікація, стираються етнокультурні особливості розвитку регіонів, а їхні носії піддаються примусовій асиміляції. Приклади можна взяти із соціологічних досліджень, які проводилися за моєю консультацією з Active Group: 1) Стан суспільства на тимчасово окупованих територіях (серпень 2024 – січень 2025); 2) Ідентичність на тимчасово окупованих територіях (січень 2025); 3) Освіта на тимчасово окупованих територіях (січень 2025 р.) (Єременко та ін., 2025).

Структурні компоненти системи безпеки культури й етнокультурного простору. *Структура безпеки культури* у найбільш її загальному вигляді складається із трьох ключових компонентів: *культурна свідомість, убезпечення культури* та, власне, *безпека культури*. Розглядаючи зміст кожного зі структурних компонентів і оцінюючи їхню вагу, зазначу, що *культурна свідомість* є тим фундаментом, на якому вибудовується уся система безпеки культури. Дослідники трактують її як здатність людини сприймати, інтерпретувати й оцінювати власну культуру, як і культуру інших у процесі комунікації з тим, щоби уникнути непорозумінь у використанні власних означень для оцінки «інакшості»; культурна свідомість стає ключовим моментом, якщо ми прагнемо до взаємодії з людьми, котрі представляють відмінну від нашої культуру (Quappe & Cantatore, 2005). Таке трактування однозначно релевантне в умовах поліетнічного етнокультурного простору, наповненого носіями різноманітних традицій, звичаїв, історико-життєвим досвідом. Етнокультурний простір України, безумовно, вписується у підкреслені вище характеристики. Що ж до змісту *культурного убезпечення*, то

його можна розглядати як рівень комфорту культурного довкілля для життєдіяльності особи, групи, спільноти. Це означає, що людина відчуває себе безпечною, з непорушною культурною ідентичністю, що формує грунтовну платформу для культурних активностей. Термін «*безпека культури*» означає завершальну складову структури системи безпеки, у межах якої функціонують свобода думки, свідомість, мова, стиль життя, релігія, звичаї, які, передусім, пов'язані з культурою. При цьому йдеться про два важливих аспекти: про стан безпеки культурних цінностей у широкому смислі (матеріальні і духовні) й про те, що роблять владні органи та інші а́ктори для збереження і розвою цих цінностей.

Носії різноманітних культурних традицій та етнічної інформації формують етнонаціональну структуру населення України, яка, власне, живить етнокультурний простір. Це: 1) певною мірою автохтонне населення (українці, росіяни, білоруси); 2) алохтонне населення: прибуле населення (іммігрантське населення попередніх періодів – вірмени, євреї, німці, поляки, роми; сучасні іммігранти (турки, китайці, вихідці з арабських та африканських країн). Для розуміння змісту, структури та особливостей етнокультурного простору України необхідно враховувати такі показники – кількість носіїв тієї чи іншої культури та їхнє розташування на території країни. Нагадаємо, що згідно з першим (і поки що останнім) переписом населення у незалежній Україні (2001 року), проживають представники близько 130 етносів. За концентрацією кількості етнічних спільнот тут виділяються три групи регіонів, де частка певних етнічних спільнот становить від 0,2 відсотка в населенні конкретного регіону. Перша група – це регіони Сходу (області: Донецька, Луганська – з урахуванням тих їхніх частин, що тимчасово перебувають під російським контролем; Харківська); регіони Півдня (Миколаївська, Одеська, Херсонська області – частина останньої зараз знаходиться під контролем російського агресора); дві області Центральної України – Дніпропетровська та Запорізька – в останній є кілька частин, тимчасово окупованих росіянами). Друга група – це західні області (Закарпатська, Чернівецька); області Центральної України (Кіровоградська, Полтавська, Черкаська), північні області (Житомирська, Київська). Третю групу утворюють: західні області (Волинська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська), дві області Північного Сходу (Сумська та Чернігівська). У першій групі кількість етнічних громад коливається від 12 до 18, у другій – від 6 до 9, у третій – від 3 до 5. Як окремий випадок можна розглянути тимчасово окуповану Автономну Республіку Крим, де в структурі

населення чітко виокремлюються три домінуючі етнічні громади (росіяни – як руські (до певної міри автохтонне населення), так і нове населення з інших територій Російської Федерації; українці, кримські татари).

Ведучи мову про етнонаціональну структуру, скажімо, українського суспільства, сьогодні експерти визначають її так: український етнос (українська етнонація); етнічні групи – серед них з невизначеним (у нашій інтерпретації) статусом (корінні народи/національні меншини – кримські татари, караїми, кримчаки). Хоча існує закон України про корінні народи, я вважаю, що твердження про корінні народи в Україні потребує глибшого вивчення; представники окремих етнічних груп. Український етнос є найчисленнішою етнічною спільнотою в Україні – українці (за вимірюваннями експертів) зараз становлять понад 80% від загальної чисельності населення. Варто враховувати, що за роки після першого перепису населення відбулися певні зміни в кількісному складі етнічних тих чи тих спільнот через міграцію їхніх представників на етнічні батьківщини. Оскільки зараз важко назвати їхні точні цифри, то я використовую фразу «експертні вимірювання».

Зазначу той факт, що чимало етнічних груп населення України мають внутрішньоетнічні групи – субетнічні групи, які з різних причин зберігають свої специфічні культурні особливості, діалекти мови та самоназви (мікроетноніми). Вони вносять свою специфіку у формування та функціонування етнокультурного простору України, і ми повинні враховувати цю обставину. До цих груп належать, зокрема, бойки, гуцули, лемки, литвини, поліщуки та русини серед українців; козаки серед росіян; південнобережні («ялтинські»), гірські («татари»), центральнокримські («орта-полакські») та степові («ногайларські») серед кримських татар; волго-уральські, сибірські та астраханські татари серед татар; такі підгрупи існують також серед греків, молдаван, ромів, угорців та поляків.

Концептуальний зміст компонентів, що забезпечують функціонування системи безпеки культури. *Попередня заввага* у цьому контексті стосується такого: визначаючи концептуальний зміст компонентів, я буду відтіняти поля перетинів безпеки культури й етнокультурного простору, власне, їхньої взаємодії. Вочевидь, йдеться про особливості створення безпеки культури в умовах поліетнічного культурного довкілля.

Отже, з’ясовуючи значення і функції кожного із перелічених вище компонентів системи безпеки культури, я концентруватиму увагу на основних їхніх властивостях.

Культурне довкілля є чи не ключовою умовою функціонування системи безпеки культури й вибудовування її структури. До того ж, воно визначає траєкторію культурного розвитку групи, суспільства, організованого на етнокультурних принципах (особливо в умовах поліетнічного співтовариства), або ж, принаймні, ці принципи відіграють важливу роль. Найбільш релевантним визначенням у нашому контексті я вважаю таке: «культурне довкілля – це мережа переконань, практик, звичаїв та поведінки, які є спільними (у моїй інтерпретації, зрозумілими) кожному, хто живе у певному людському оточенні. Культурне довкілля прокладає шляхи для розвитку кожного, впливаючи на ідеологію та на саму особистість. Культурне довкілля – це кульмінація багатьох різних аспектів культури, яка визначає вибір особи і її поведінку» (Bakirov & Golovakha, 2018). Занурюючись у контент такого визначення, ми маємо відчути неоднозначність ситуації з реалізацією його покликань у етнічно диверсифікованому суспільстві (полікультурному просторі). Тут культурне довкілля постає як складна багатошарова система, що наповнена різноманітними культурницькими елементами. У цьому довкіллі відбувається інтенсивна міжкультурна взаємодія, що додає своєрідної динаміки етнокультурному просторові.

Коли мова йде про *культурну спадщину*, то маємо, передусім, на увазі всю сукупність матеріальних (пам'ятники, будівлі, книги, предмети мистецтва, артефакти) і нематеріальних (фольклор, традиції, мова, знання тощо) атрибутів, перебраних теперішнім поколінням природнім шляхом від минулого. Етнічно марковані атрибути заслуговують особливої турботи у системі безпеки культури, оскільки у нових часових і соціальних умовах вони, зазвичай, більш легко піддаються трансформаційним змінам; я би сказав вони є вразливими до негативних впливів, спричиненими різного роду факторами, скажімо, природними катастрофами чи то війнами (Yevtukh, 2024), та й до деякої міри міжетнічною взаємодією у межах одного і того ж етнокультурного простору. Я це пов'язую з обмеженими можливостями їхнього поширення й функціонування на території проживання їхніх етнофорів. До слова, основний масив атрибутів у цьому разі зконцентрований саме у нематеріальній сфері.

Культурне виживання відтворює стан зі збереженням атрибутів накопиченого культурного досвіду, який, власне, формує платформу для відтворення цього досвіду після руйнівних (турбулентних) ситуацій. Вважалося, що це поняття стосується культури корінних народів, котрі впродовж своєї історії боролися за виживання. Однак, я схильний цей феномен співвідносити і з більш

широким контекстом: в сучасних умовах культури (її елементи) етнічних спільнот піддаються шаленому тиску новітніх технологій та «новацій», асиміляційних впливів, що змушує серйозно замислюватися про збереження платформи їхнього виживання й існування як маркера самобутності спільнот у етнічно диверсифікованому світі. Звичайно ж, питання культурного виживання надзвичайно гостро звучить для України в умовах російської агресії.

У сукупності феноменів, які забезпечують формування і функціонування системи безпеки культури одну із ключових функцій відіграє *культурна пам'ять*. Базуючись на дослідженнях Яна Ассманна (Jan Assmann, 2013), Пола Коннертона (Paul Connerton, 1989), Астріда Ерля (Astrid Erll, 2011), Сюзан Стюарт (Susan Stewart, 1993), Річарда Тердімана (Richard Terdiman, 1993) та інших авторів, я обираю, на мій погляд, найбільш оптимальний опис цього феномена як такий, що вбирає у себе інформацію, яка пов'язана з культурними елементами і акумульована у різного роду предметах – сувенірах, предметах мистецтва, фотографіях, розповідях-наративах, обелісках, навіть у структурі людського тіла. Якщо ми поглянемо на етнокультурний простір того чи того поліетнічного суспільства, то зможемо усвідомити наскільки важливою є культурна пам'ять для збереження самобутності тієї чи тієї спільноти в умовах іншоетнічності з тим, щоб формувати платформу функціонування своїх культурницьких традицій.

Культурні практики дають можливість прослідкувати, яким чином функціонує система безпеки культури у тій чи тій ситуації. На сьогодні існує кілька підходів визначення поняття «культурні практики». Я привертаю увагу до двох, які уможливлюють осмислити їхню роль як для самої системи безпеки культури, зокрема в тому чи тому етнокультурному просторові, так і для розвитку культури взагалі: 1) культурні практики включають широкий спектр активностей – релігійні і духовні, мистецькі, звичаєві, медичне обслуговування, харчування, міжособистісні зв'язки й піклування про дітей (Bakirov & Golovakha, 2018); 2) повсякденний процес накопичення і передачі культурницької інформації, під час якого усвідомлюється тяглість походження, зобов'язання перед минулим і таким чином зберігається моральна тяглість з минулим (Cultural memory, 2009). Вважаю, що на основі цих двох підходів можна подати операціоналізоване визначення: *культурні практики* – це активності людини чи групи, пов'язані з різноманітними культурними аспектами їхньої життєдіяльності, які маніфестують своєрідність носіїв етнокультурних традицій і етнічно маркованих спільнот узагалі й у той же час спрямовані на підтримку культурної і історичної спадщини, на задоволення специфічних потреб,

сформованих під впливом етнічного походження, з метою забезпечення доступу кожного до культурної спадщини усього суспільства, на розвиток креативного потенціалу особистості, групи. Зазвичай, культурні практики пов'язані, передусім, з традиціями, звичаями і поведінковими паттернами; сьогодні, однак, не можна із їхнього поля виключати сучасні міжкультурні комунікації, зокрема із молодіжного довкілля (наприклад, комп'ютерні ігри).

Близьким до значення поля культурних практик є поле *культурної партиципації* (UNESCO, 2012). Остання, як і культурні практики, великою мірою реалізує право носіїв культур доступу особи до надбань й користування ними, як також завдяки своїм діям особа може сприяти їхньому накопиченню. З цієї точки зору культурна партиципація «відтворює якість життя, традицій та переконань. Вона включає відвідання формальних і оплачених особою подій, як от відвідання кіно й концертів, неформальних культурницьких акцій, зокрема і участь у культурницьких активностях громади, у самодіяльних мистецьких колективах, або ж просто читання книг. Більше того, культурна партиципація включає як активні, так і пасивні дії. Вона поширюється на особу, котра слухає концерт, і особу, котра практикує музику. На деяких фестивалях людина у певних діях може бути виконавцем (творити, активізувати до дій, надихати інших), а на іншому відтинку бути глядачем (пасивним, або ж таким, що шукає натхнення)». Важливо пам'ятати, що «Культурна партиципація не опікується активностями, які здійснюються з метою отримання матеріальної вигоди; культурна партиципація, наприклад, включає відвідувачів музею, але не оплаченого гіда» (UNESCO, 2009).

Зверну особливу увагу на ту частини контенту партиципації, яка логічно вмонтовується у контексти етнокультурного простору України. Йдеться про реалізацію права «носіїв культур доступу особи до надбань й користування ними»; у нашому випадку це різноманітні «носії» (представники етнічних спільнот України, які творять цей етнокультурний простір) (Yevtukh, 2023).

Явище *етнокультурної ідентичності* у системі безпеки культури я пропоную розглядати як її конструктивний компонент, завдяки котрому значною мірою вибудовується безпека культури окремих етнічних спільнот. Разом з тим, вона стосується і суспільства в цілому, оскільки ідентичність останнього значною мірою буде залежати від стану взаємодії носіїв різноманітних ідентичностей, представників різних етнічних спільнот, що особливо актуально для етнокультурного простору у контексті ставлення до «інакшості».

Можна погодитися з поширеним твердженням, що більш позитивне ставлення

до сприйняття етнокультурної «інакшості» спостерігається у тих країнах, де представники різного етнічного походження та культур мають тривалу історію співіснування, а їхня суспільна інтеграція та участь у політичному та громадському житті сформували стійкі традиції, що дозволяє їм користуватися всіма правами громадян країни проживання. Додам, де цьому сприяє офіційна політика держави. І, навпаки, коли виникає ситуація уявного або реального неприйняття та реальної дискримінації за ознакою етнічного походження чи кольору шкіри, одразу ж виникає конфліктогенна атмосфера, яка може перерости у зіткнення, конфлікти та локальні війни. Тепер можна стверджувати, що Україна в цьому сенсі (ставлення до етнічних спільнот) надає позитивні можливості для розвитку своїх традицій в етнокультурному просторі країни значною мірою завдяки сприятливій для цього законодавчій базі, яка забезпечує реалізацію, зокрема культурних прав, етнічних спільнот. На мою думку, ми можемо оцінити ситуацію в Україні, виходячи з останнього твердження. Частково я можу проілюструвати це, спираючись на кілька положень Закону України «Про національні (етнічні) спільноти України» (2023), які активізують участь етнічних спільнот в етнокультурному просторі та сприяють розвитку цього простору: особи, що належать до національних меншин (громад), мають право зберігати та розвивати свою культурну, мовну, релігійну ідентичність, традиції та звичаї, використовувати досягнення своєї культури, зберігати та примножувати свою культурну спадщину; публічні заходи (збори, конференції, мітинги, виставки, навчальні курси, семінари, тренінги, дискусії, форуми, інші публічні заходи), організовані для осіб, що належать до національних меншин (громад), можуть проводитися мовами відповідних національних меншин (громад); культурні, мистецькі, розважальні чи видовищні заходи, організовані та проведені особами, що належать до національної меншини (громади), або для осіб, що належать до національної меншини (громади), можуть проводитися мовою відповідної національної меншини (громади); мови національних меншин (громад) можуть використовуватися в засобах масової інформації відповідно до закону. Національні меншини (громади) мають право створювати власні засоби масової інформації відповідно до закону тощо. Важливо, що законодавство України містить положення, які гарантують представникам різних етнічних громад право вільно встановлювати та розвивати зв’язки з представниками своєї національності та їхніми громадськими організаціями за межами України, отримувати від них допомогу для задоволення своїх потреб, а також брати участь у діяльності неурядових організацій (Україна, 2022).

Щоб досягти адекватного рівня системи безпеки культури в поліетнічному культурному просторові, потрібно відповідно зконструювати її структуру. Дизайн цієї структури можна спроєктувати на базі тих компонентів і феноменів, про які йшлося вище. Є кілька факторів, що можуть стимулювати цей процес. Це *евалюація системи безпеки культури, культурний (більш вузько, етнокультурний) менеджмент*, *міжкультурна освіта* (включаючи культурні компетенції).

Якщо ми говоримо про *евалюацію* системи безпеки культури, то маємо розуміти, що це процес системного відслідковування її стану, її віддачі, її значення, як також способу і результатів її застосування й перспектив її розвитку. Цей процес має дві складові: 1) оцінка стану безпеки культури; 2) підтримка, супровід дій, спрямованих на поліпшення і розвиток системи безпеки культури. Тут з певною мірою модифікації ефективною може виявитися «Чотирирівнева тренінгова евалюаційна модель Кіркпатрика» (The Kirkpatrick Model, 2024).

У вибудовуванні системи безпеки культури важливе значення в обраному нами просторі відіграє *культурний (етнокультурний) менеджмент*, оскільки він, між іншим, виконує функцію координації зусиль у досягненні мети, допомагаючи ефективно використовувати наявні ресурси. Тут особливий акцент варто зробити на ресурс цінностей, переконань і норм, які детермінують ставлення і поведінку особи до власної культури і культур інших. Знову ж таки хочу наголосити на складності феномена і для адекватного його розуміння пропоную згідно з наявними практиками вирізняти два його аспекти: 1) менеджмент / управління культурною спадщиною і 2) менеджмент / управління культурними ресурсами. Фахівці першого опікуються традиційною, пов’язаною з історією, культурою, а другого – переважно, сучасними формами вияву культури.

Щоб евалювати й менеджерувати безпеку культури необхідно мати системну міждисциплінарну інформацію з проблеми, яка здобувається передовсім у процесі формальної і неформальної освіти. Оскільки йдеться про поліетнічне, полікультурне суспільство, то чи не найважливішим інструментом у цьому контексті є міжкультурна освіта. Вона складається із різних форм освіти чи навчання – ознайомлення з історією, цінностями, переконаннями і перспективами розвитку людей з різноманітним культурним бекграундом (походженням) (Євтух, 2021).

Дилема безпеки культури є однією зі складних проблем на шляху побудови системи безпеки культури у поліетнічному етнокультурному просторові. Вона породжена об’єктивною реальністю існування різноманітних етнічностей,

різноманітних носіїв культурницьких традицій у межах одного суспільства і полягає у тому, що, за канадським дослідником дилеми безпеки культури Джоном Коттером (John Cotter), «зусилля однієї групи посилити свою культурну безпеку майже завжди виявляються агресивними, або такими, що становлять загрозу, для інших груп, які відповідають вимогами свого культурного збереження, а подеколи, й автономії» (Cotter, 1999). Мушу зауважити, що «агресивність», яка згадується Джоном Коттером, варто розуміти, на мою думку, не як відкриті агресивні (насильницькі) дії однієї культури супроти іншої, а як спроби інтегрувати «інакшість» у своє культурне середовище. В українських контекстах ми спостерігаємо тенденцію формування платформи взаємодії у напрямку творення спільної, зрозумілої для усіх «інакшостей» культурницької системи. Вирішення дилеми безпеки культури великою мірою залежить від двох чинників: 1) можливостями осмислення, розуміння й сприйняття культури (культурних елементів) інших; 2) вправністю етнополітичного менеджменту вирішувати конфліктогенні ситуації у міжетнічній взаємодії (Євтух, 2010; Tucker, 1998). Позитивні дії у цьому напрямку дозволяють скорочувати етнокультурну дистанцію між носіями різноманітних культур і наближати їх до порозуміння. Особливої уваги дилема безпеки культури потребує в умовах етнічного відродження, коли представники тих чи тих спільнот активізують свої зусилля з метою зайняти гідні ніші у суспільному розвиткові країни проживання (Євтух, 1992), та, додам, за обставин погіршення соціально-економічного становища в країні чи то агресій й воєнних дій.

Зусилля до збереження своєї самобутності в умовах етнокультурного відродження з очевидністю виявляються передовсім у місцях (просторах) компактного поселення представників тих чи тих етнічних спільнот. Таких просторів є кілька видів (Ярославський, 2025). Для України актуальними є такі простори: етнічні анклави, етнічні ареали, зони етнічного контакту, дисперсне поширення. *Етнічний анклав* – термін, що використовується в етнології та етносоціології для позначення певної невеликої території в багатоетнічній країні, на якій проживають переважно представники однієї етнічної групи; ці територіальні утворення зберігають деякі культурні відмінності порівняно з більшою навколишньою територією. Зазвичай виникнення та функціонування анклавів пов’язують з підприємницькою діяльністю, якою займаються та керують члени цих територіальних спільнот; етнічні анклави характеризуються певною ізоляцією, ізольованістю від навколишнього середовища та самоорганізацією внутрішніх відносин, достатньо високим рівнем автаркії етнокультурного життя. Прикладами

такого типу поселень є роми в Закарпатській області, поблизу міста Берегово; *етнічний ареал* – територія, на якій зосереджена значна частина представників певної етнічної групи та яка утворилася в результаті формування етнічних спільнот на основі ядра тієї чи тієї спільноти, в результаті компактного розселення певної етнічної групи, яка прибула на постійне проживання, у результаті виникнення нових держав та довільного формування їхніх кордонів. Такі приклади ми можемо знайти на Закарпатті (угорці), у Чернівецькій (румуни), Одеській (болгари, гагаузи) областях; особливу увагу в контексті нашої теми слід звернути на *зони етнічного контакту (етноконтактні зони)*. Це території з чітко визначеними межами проживання по сусідству представників певних етнічних спільнот. Існує два типи зон етнічного контакту: 1) у межах однієї держави (етнічної спільноти – титульного етносу); 2) у межах, зазвичай, двох держав: наприклад, українсько-румунське пограниччя, українсько-польське пограниччя. Тут спостерігаються два типи культурних контактів: а) з представниками однієї етнічної групи; з представниками титульної етнонації. В результаті ми можемо спостерігати гібридизацію ідентичностей та культур (Гвоздецька, 2009); у *ситуації дисперсного поширення етнофорів* проблемою є збереження та підсилення специфічних етнокультурних рис через відсутність стабільних контактів з ядром тієї чи іншої етнічної спільноти, як також утруднення підтримання безпосередньої взаємодії, зумовленого фактором відстані.

Висновки. Аналіз сформульованої у назві проблеми дає можливість зробити такі попередні висновки: 1) феномен системи безпеки культури (у загальному його означенні і в тих чи тих його виявах) є однією з актуальних тем філософсько-культурологічних досліджень; 2) актуалізація проблеми посилюється в умовах турбулентних ситуацій, спричинених зокрема природними катастрофами та воєнними діями, що пов’язується з необхідністю вибудовування системи захисту об’єктів культури задля їхнього збереження і накопичення й функціонування культурної спадщини як індикатора цивілізації розвитку суспільства; 3) особливу дотичність висловлені у викладі думки мають до поліетнічних суспільств, культурний простір (у нашому випадку етнокультурний простір) яких формується із різноманітних сегментів, представлених носіями чисельних традицій, звичаїв, поведінкових паттернів, зумовлених їхнім етнічним походженням; 4) етнокультурний простір України стає релевантною «лабораторією» дослідження окреслених питань в силу того, що: а) Україна є країною з поліетнічним складом населення; б) природні

катастрофи (Чорнобиль) та воєнна російська агресія завдали і завдають відчутної шкоди об'єктам культури; в) за таких умов ускладнюється взаємодія між сегментами етнокультурного простору, що може викликати проблеми у формуванні атмосфери толерантного ставлення до «інакшості».

Наразі існує необхідність всебічного дослідження таких аспектів проблеми системи безпеки культури, як: а) прогнозування динаміки етнокультурного простору України у зв'язку з передбачуваним потоком іммігрантської робочої сили у контексті її участі у відбудові зруйнованого війною економіки нашої держави; б) конструювання міжетнічної взаємодії представників усіх сегментів етнокультурного простору в умовах надзвичайності з врахуванням можливих змін в етнонаціональній структурі українського суспільства; в) вироблення дійової платформи міжнародної співпраці у посиленні засад системи безпеки культури.

4. 4. ПАТРІОТИЧНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ОБОРОНОЗДАТНОСТІ УКРАЇНИ (ІСТОРІОСОФСЬКИЙ ПІДХІД)

Олександр Шморгун (Київ, Україна)

4. 4. PATRIOTIC MOTIVATION AS A FACTOR IN INCREASING UKRAINE'S DEFENSE CAPABILITY (HISTORIOSOPHICAL APPROACH)

Oleksandr Shmorgun (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-1077-7011

Вступ. Після російського вторгнення 2014 р. та окупації частини території нашої держави постало питання подальшого стримування ворога, який має значно більший демографічний, військовий та економічний потенціал. Усе це максимально активізувало проблематику патріотизму – поняття, зміст якого безпосередньо пов'язують із посиленням національної стійкості за будь-яких екстремальних умов. Не випадково саме після захоплення Криму та частини Донбасу на державному рівні було оперативно прийнято низку законодавчих актів та постанов, спрямованих на реалізацію «Стратегії національно-патріотичного виховання».

Узагальнюючи визначення досліджуваного поняття, можна так описати його зміст: патріотизм – це передусім емоційно-вольова характеристика особистості,

нерозривно пов’язана з глибокими внутрішніми переживаннями та постійною готовністю до активних, у разі потреби навіть жертовних, дій заради Батьківщини.

Патріотизм чи націоналізм? Водночас, потрібно взяти до уваги те, що сама по собі емоційно-вольова домінанта цілком може мати не тільки позитивну, а й гранично негативну конотацію. Справа в тому, що ірраціональна поведінкова установка призводить до зайвої екзальтованості, що унеможливлює тверезий розрахунок своїх об’єктивних можливостей, сил і засобів у реалізації будь-яких реформаторських планів. Ба більше, належним чином не спланована, надто активістська хвалькуватість та показний «ура-патріотизм» дуже небезпечні безпосередньо у процесі бойових дій.

У цьому контексті неминуче постає питання: наскільки почуття та дії, пов’язані із поняттям патріотизму, взагалі відповідають ідеалу буття сучасної цивілізованої людини. Адже традиційно вважається, що на протилежність до модерного націоналізму походження патріотизму має старовинні і навіть архаїчні витоки. Згадаймо знаменитий вислів античного мислителя Лукіана у його есе «Похвала батьківщині», пізніше багато разів обіграний у модерному мистецтві: «І дим вітчизни здається їй [людині] світлішим за вогонь на чужині». За Лукіаном, ми любимо батьківщину не за те, що вона велика, багата чи красива, а просто тому, що вона – наша. Таке бачення також співставне з відомим висловом Сенеки: «Батьківщину люблять не за те, що вона велика, а за те, що вона своя». Це гарно корелює з розповсюдженим нині гаслом «права вона чи ні, це моя країна», що, внаслідок фактичного виправдання навіть загарбницьких дій країни проживання, часто, і насамперед якраз у путінській пропаганді, вживається у виразно шовіністичному контексті.

У зв’язку з цим прихильникам патріотичної налаштованості часто закидають певну провінційність, обумовлену пієтетом до своєї «малої батьківщини» та сприйняття модерної держави як поділеної на окремі «землі», що мають свою культурно-історичну, а подекуди й мовну, специфіку, що є предметом вивчення особливої дисципліни – етнографії або народознавства. (Водночас територіальні діалекти можуть суттєво гальмувати становлення національної мови, а отже системи освіти, ускладнюючи будь-які форми міжрегіональної, насамперед економічної та політичної, комунікації.) Така «автономістська» орієнтація цілком може призводити до певної замкненості на місцевих інтересах на противагу загальнонаціональним цінностям (класичне гасло так званого етноцентричного патріота в економічній царині – «купуй своє», або «свій до свого по своє»).

Своєю чергою все це не тільки ускладнює формування системи загальнодержавних уніфікованих «правил гри», а й навіть може набувати виразного сепаратистського спрямування, посилюючи відцентрову етнічно-релігійну, економічну, географічну відокремленість різноманітних окраїн, що може сприяти діяльності антидержавних сил. Не випадково подібний тип особливого емоційно забарвленого ставлення до певної території, як особистого, а отже й неповторного місця народження та проживання, часто називають територіальним, місцевим і навіть містечковим патріотизмом.

Також ідеологи національної винятковості часто наводять наступний аргумент: патріот на відміну від націоналіста, не маючи обтяженості суто прагматичними мотивами відстоювання конкурентних переваг своєї держави у всіх сферах суспільного життя, може легко впадати в іншу крайність, а саме: знаходячись на абстрактно гуманістичних позиціях, він цілком здатен відчувати себе палким прихильником і навіть борцем за процвітання інших держав.

Нарешті зазначена ідеологічна «всеїдність» патріотизму та його подекуди емоційно некритичне ставлення до реальності допомагають маніпулювати «патріотичними почуттями» та під прекраснодушними гаслами щодо обов'язковості виконання свого «священного обов'язку» насправді слугувати агресивним деспотичним режимам, типу нинішнього путінського, високопосадовці і пропагандисти якого постійно повторюють: «Росія ніколи ні на кого не нападала, а завжди лише боронилась».

Не випадково багато видатних мислителів модерних часів виступали із жорстокою критикою нав'язаних патріотичних ілюзій. Зокрема відомі подібні оцінки Л. Толстого, який писав про те, що «патріотизм у найпростішому, найяснішому і безсумнівному значенні є для правителів не що інше, як знаряддя для досягнення владолюбних та корисливих цілей, а для керованих – зречення від людської гідності, розуму, совісті». Йому вторив Оскар Вальд: «Патріотизм – це чеснота порочних». Гі де Мопассан наголошував: «Патріотизм – це те насіння, з якого виростають війни». На думку Дж. Бернарда Шоу, «патріотизм – це переконання, що ваша країна краща за всі інші тому, що ви в ній народилися». Нарешті Альберт Ейнштейн, протестуючи проти войовничих гасел нацистської пропаганди зазначав: «Героїзм за командою, безглузда жорстокість і огидна штука під назвою патріотизм – як самовіддано я все це ненавиджу!».

Отже, на користь прибічників більшої значущості і позитивної змістовної насиченості понять «нація» і «націоналізм» відносно терміну «патріотизм»,

принаймні на перший погляд, існують достатньо вагомі аргументи. Справді, на протилежність до гранично публіцистично-художньо забарвленого бренду патріотизму, націоналізм у процесі становлення індустріальних держав сформувався у якості окремої історично-соціологічної теорії (Ґелнер, 2003). Існування ж його у формі однієї з класичних ідеологій не просто формує відповідні погляди на модерну національну державу, а й з необхідністю передбачає створення та реалізацію політичної програми, насамперед спрямованої на всебічне посилення її могутності.

З іншого боку, давні дискусії щодо співвідношення між націоналізмом та патріотизмом тривають уже не одне століття і особливо актуалізувались саме після початку російсько-української війни. Цікаво, що вчергове подібні суперечки спалахнули серед відомих українських істориків у 2018 році, уже після початку російської агресії проти України (Савчук, 2018). Безпосереднім приводом для них стала промова Е. Макрона з нагоди сотої річниці з часу завершення Першої світової війни. Тоді Президент Франції заявив буквально наступне: Патріотизм – це повна протилежність націоналізму. Націоналізм є зрадою» (Macron, 2018). Тобто патріотизм не просто має право на існування, а у якості вищої форми етноідентичності протистоїть принципово деструктивному націоналізму, що завжди загрожує перерости у нацизм.

Чи можливий героїзм без свободи? Насправді проблема якраз і полягає в тому, щоб на рівні історіософського аналізу осмислити патріотизм як поєднання загальнолюдських цінностей з уявленням про особливість і навіть унікальність своєї Батьківщини (наразі зараз домінує зайва психологізація досліджуваної проблематики, якою в Україні переважно займаються фахівці у царині психології та педагогіки – Ж. Петрочко, С. Додурич, Н. Волошина і І. Пампуха, І. Циганчук і А. Черкасова). З урахуванням теорії етнонаціогенези подолання антиісторичних підходів передбачає спростування усталеної хибної тези, згідно з якою витоки духовної картини світу сучасної західної цивілізації знаходяться в Античності (таке уявлення про початковий або зародковий «античний капіталізм» свого часу цілком справедливо критикував ще К. Маркс).

Звідси й міф, згідно з яким так званий полісний патріотизм є нічим іншим, як історично першою формою відчуття відданості і любові до своєї держави та здатності проявити героїзм для її захисту. *Йдеться про мотивацію, що за Нового часу лише набуває більшої інтенсивності та географічного поширення: відповідно до розмірів сучасної держави-нації.* За цього підходу античні міста-

держави (поліси) Стародавньої Греції та Риму як столиці імперії фактично розглядають як центри зародження модерного патріотизму, хоча і більш територіально обмеженого. Те саме стосується і полісного громадянства як заснованого на делегованому політичному представництві та навіть поділі влад.

Насправді античні поняття «патріотизм», «громадянство», «подвиг» «героїчна самопожертва» стосовно сучасності можуть вживатися лише з приставкою «так званий» або в лапках. Справа в тому, що згідно з античною міфологією в соціальному житті панує абсолютний детермінізм, найкраще описаний філософом Демокритом. Звідси така велика кількість божеств, що уособлюють цю тотальну контрольованість соціального буття. Це Мойри (Греція) / Парки (Рим) – пряхи життя; Ананке – невідворотна необхідність; Тіхе (Греція) / Фортуна (Рим) – богині випадку та щастя; Айса – уособлення долі, що не оминути, близьке за значенням до поняття «мойра» та Кера – час приречення до смерті.

Внаслідок цієї невблаганної Долі, Фатуму, що втілено у багатьох грецьких та римських божествах, не тільки пересічна людина позбавлена права вибору та залишається лише іграшкою в руках античних богів. Навіть античні герої – смертні, народжені від звичайних людей і богів, позбавлені справжнього розуміння причин того, що відбувається, можливості самостійно приймати рішення, а, значить, і власної ініціативи. Ця принципова нездатність до будь-якого передбачення перебуває в основі всіх колізій античної трагедії, породжуючи нездоланний фаталізм (показово, що самі боги знаходяться під владою зловісних Мойр).

Саме тому, за повної відсутності свободи волі, про жодні героїчні подвиги у повному розумінні цього слова також не може йтися, адже в уявленні члена поліса у війнах насправді перемагають не люди, а саме боги, які використовують військо і навіть видатних полководців лише у якості пасивного знаряддя для реалізації своїх, часто безглуздих з погляду сучасної людини, цілей. Не випадково за часів Античності жодну битву не можна було починати не дізнавшись волі богів, яку тлумачили авгури та гаруспіки, що за допомогою гадань намагалися вгадати, на чиєму боці прихильність жителів Олімпа.

Нарешті, якщо йдеться про «античний патріотизм», то, знов-таки, такий тип відданості та вірності своїй полісній общині спирається зовсім не на власну соціальну активність, спрямовану на процвітання країни. Навпаки, ця форма общинно-родової консолідації *цілковито обумовлена тотальною залежністю античної людини та безсилістю захистити себе самостійно.*

Водночас подібний спосіб життя передбачає повну зануреність у суцільно регламентований обрядами та ритуалами стиль життя, за якого карається будь-яка непокора. Не особа завдяки своїм власним особистісним якостям захищає своє місто-державу, а вона сама лише знаходиться під захистом насамперед тих же богів, які є покровителями певної місцевості. Не випадково так звані «остракізм» та «атимія», тобто позбавлення громадянських прав та вигнання, вигнанець з полісу сприймав мало як не фізичну смерть. Саме тому знаменитий рядок з «Оди» давньоримського поета Горація «солодко і почесно померти за батьківщину», що його наводять як приклад досконалої патріотичної мотивації, не можна трактувати буквально, без додаткового коментаря «за велінням богів підкоряючись своєму жеребу».

Що ж до античного «громадянства», то враховуючи, що у Стародавніх Греції та Римі не тільки раби та чужинці – «метеки», а й жінки і діти були повністю позбавлені будь-яких прав і захисту від сваволі «отців сімейств», можна стверджувати, що у реальності антична Respublika була ні чим іншим, як міською патріархально-становою общиною, що не має нічого спільного з модерною громадянською нацією.

Не випадково «patria» («батьківщина») за тієї доби нерозривно пов'язане з поняттям pater (батько). Відповідно: «Pater Patriae» («Батько Вітчизни») – це найвищий почесний титул у Стародавньому Римі. Аналогічно, термін «патріот» (від грец. «patrios») буквально означає «того, хто належить батькові». Варто зазначити, що за тих часів поняття «син вітчизни» зовсім не було поетичним образом, а згідно з тодішніми правовими і релігійними традиціями буквально прирівнювало піклування про благополуччя держави-полісу до само-*відданого* виконання синівського обов'язку перед батьком-імператором.

«**Патріотизм» як самодержавний шовінізм.** Стадіально цивілізаційну різницю між античним розумінням патріотизму і його некоректним ототожненням із архаїчним родом, що виступає міфологічним фетишем і тотемом для всіх його членів, важливо врахувати саме тому, що подібне, *гранично викривлене розуміння змісту цього поняття складає основу так званого «Русского мира*». Йдеться про міфологему, яка становить, так би мовити, концептуальну основу нинішньої фундаменталістсько-православної неототалітарної ідеології путінізму. В цій імперській загарбницькій доктрині патріотизм, а точніше, гранично фальсифікований в межах імперсько-державного міфу, квазіпатріотизм, пов'язаний з ідеєю існування особливої так званої «русской цивилизации».

Саме в цьому випадку, за повного відкидання базових засад західної демократії, індивідуалістично-правові цінності, що розглядають як принципово антагоністичні по відношенню до так званої російської соборності, відбувається чергова реанімація культу необмеженого абсолютизму часів занепаду Римської, а ще більше, Візантійської імперії.

Так, чи не найбільш шанований у сучасних російських підручниках російської псевдоісторії Петро I, якого філософ М. Бердяєв, перебуваючи у вигнанні з радянської Росії, у своїй програмні роботі «Витоки і сенс російського комунізму», що вийшла з друку у розпал Великого терору 1937 року, називав першим більшовиком. У 1721 р. саме за пізньоантичним взірцем цей *само-держець* був удостоєний титулу імператора та звання «Батько Вітчизни». Нинішні російські пропагандисти від історії навіть визнають певну випадковість появи в російському державному дискурсі поняття «батьківщина», обумовлена насиченістю російської мови латинізмами: «сам термін «батьківщина» являв новацію, яка могла й не утворитися в російській політичній мові. Але цей термін зберігся як аналог поняття patriae, від якого утворилося і навіть увійшло в російську мову слово *патріотизм,* без його родової основи «патріа». Місце «патрії» зайняло слово «батьківщина», а «отечествевізм» не вийшов і утвердився «патріотизм». Титул «Батько Вітчизни» – еквівалент латинського *«pater patriae*» – встановлював нове значення ролі царя як духовного отця своєї пастви» (Тишков, 2013, с. 98). *Тобто, у російському розумінні термін «батьківщина» і «патріотизм» з самого початку асоціювалися зі суціль абсолютистським імператорським правлінням.*

Саме з цього часу російська ментальність остаточно набуває виразного самодержавного спрямування, внаслідок чого, у повному сенсі під-*леглому* населенню, завжди не за окрему людину, а «за державу обидно». Отже, попри постійне вихваляння європейськості Петра I, насправді «хоча Петро мав уявлення про існування політій, які були націями, і навіть мав прямий досвід перебування серед них, він не мислив Росію як націю. Він не робив жодних відмінностей між собою та своєю державою. І це було тому, що держава для його було продовженням його власної персони» (Greenfeld, 1992, с. 197).

Не випадково згідно з фейками одного з головних ідеологів «русской цивилизаци» О. Дугіна модерна європейська «держава-нація», яка справді руйнує архаїчні консервативні витоки на користь просвітництва, секуляризму і навіть атеїзму, є нічим іншим, як тупиковим відгалуженням всесвітньої історії,

приреченим на саморуйнування, позаяк ця історична форма спільності людей виникла в Європі в період остаточного розпаду імперської структури світу. Водночас саме імперію подано як історично вищою та ефективною формою державності «Держава-нація» по суті є спорідненою з домінацією профанічних буржуазних цінностей, що зводять якісні соціальні відмінності до спрощеної кількісної адміністративної структури. «Держава-нація» зазвичай керується не божественною ідеєю (як теократія або Священна Імперія) не «героїчною аристократичною особистістю» (як феодальна система), але «диктатурою закону» («номократією»), що дає величезну владу правознавцям та юридичній бюрократії» (Дугін, 1997, с. 194).

Далі, відверто фальсифікуючи реальну історію, О. Дугін наголошує на тому, що якраз принципова нездатність Росії у будь-яких її геополітичних іпостасях набути статусу повноцінної нації є безсумнівною перевагою цієї довічної євразійсько-візантійської форми державності, що завжди спирається на своє коріння в минулому і саме завдяки цьому зберігає за собою статус «Осі Історії». Вона начебто має безсумнівну стратегічну перевагу над гранично нестабільним, саме внаслідок своєї постійної революційної динаміки, «прогресистським» Заходом. Радянський Союз з його винаходом «нової історичної спільності – радянський народ» та «радянський патріотизм» цей затятий ворог українського народу також зараховує до тієї ж імперської традиції (Дугін, 1997, с. 195).

За такого підходу, на основі твердження, що етнічна специфіка буцімто нівелюється на так званому цивілізаційному рівні, головним критерієм унікальності «русской цивилизации» *стає фактичне заперечення багатонаціонального характеру російської державності, проти якої насправді центральна російська влада сторіччями проводить окупаційно-асиміляторську політику, спрямовану на знищення будь-якої етнокультурної самобутності.* Тобто патріотичне почуття у російському шовіністичному трактуванні повинно означати не що інше як те, що кожний росіянин повинен «в душі» відчувати себе «русским». Особливо показово, що саме у рік окупації Криму, яка означала початок геноциду проти українського народу, було проведено офіційні заходи, спрямовані на узаконення подібного розуміння цивілізаційної ідентичності. «У 2014 році на XVIII Всесвітньому російському народному соборі було прийнято Декларацію російської ідентичності, у якій подано визначення російської ідентичності: російська людина – *це людина, яка вважає себе російською;* не має

інших етнічних переваг; говорить і думає російською; яка визнає православне християнство основою національної духовної культури; відчуває солідарність із долею російського народу. Зараз, за чотири роки, хочеться додати до цього визначення «яка відчуває і усвідомлює солідарність з долею російського народу і російської цивілізації» (Беспалова & Свиридкина, 2019, с. 87).

Насправді, під виглядом патріотизму в Росії завжди всіляко пропагувалася ідея агресивно-загарбницького імперіалізму. Ще у 1802 році головний міфолог російської історії М. Карамзін написав програмну статтю «Про любов до вітчизни та народну гордість». В ній визнано, що єдине чим Росія може похизуватись перед цивілізованою Європою це воєнні (читай: імперсько-загарбницькі) успіхи. При цьому російський придворний клеврет «найкращу бо свою» – національну гордість та так званий російський патріотизм пропонує трактувати подібно до зверхнього, відверто зневажливого, ставлення підданих Римської імперії до варварів, та британців, як громадян найбільшої колоніальної імперії, по відношенню до мешканців своїх колоній: «якщо образливо людині називатися сином зневаженого батька, то не менш образливо і громадянину називатися сином зневаженої вітчизни. Таким чином, любов до власного добра виробляє в нас любов до вітчизни, а особисте самолюбство – гордість народну, яка є опорою патріотизму. Так, греки та римляни вважали себе першими народами, а всіх інших – варварами; так, англійці, які в новітні часи найбільше славляться патріотизмом, більше інших про себе мріють. Я не смію думати, щоб у нас у Росії було небагато патріотів; але мені здається, що ми надміру смиренні в думках про народну свою гідність, – а смиренність у політиці шкідлива. Хто самого себе не поважає, того, без сумніву, й інші не поважатимуть» (Карамзін, 1834).

У цьому пасажі виразно проглядає *непримиренний антагонізм між реальним змістом понять батьківщини і патріотизму та їх використанням задля апології імперіалізму та шовінізму.* Як зазначає у своєму цікавому «антискрепному» дослідженні «Термінологія влади. Радянські політичні терміни в історико-культурному контексті» Д. Фельдман, в європейському модерному дискурсі поняття «патріотизм» сформовано саме як відверта опозиція самодержавним формам тиранії. «Термін «патріот» стійко асоціювався тоді з ідеєю загальної рівності перед законом, заперечення станового розподілу, що було зумовлено традицією, що давно склалася. З XVIII століття актуальним у Європі стає протиставлення інтересів носія влади інтересам суспільства. Наприклад, англійський політичний клімат 1730-х років визначався боротьбою «придворних» і «патріотів»» (Фельдман, 2015, с. 452). Крім

того, ідеологи Американської революції оголосили себе та своїх однодумців «патріотами», що повстали проти «тиранічної» влади англійського короля. Постулюючи рівність всіх перед законом, вони проголосили за мету створення нової держави, яка охороняє права кожного громадянина. Тому під кінець XVIII століття слово «патріот» асоціювалося з протиставленням інтересів вітчизни інтересам монарха, чия влада не контролюється суспільством. Так само малося на увазі, що «патріот» не може не бути противником станових привілеїв. «Патріоти» та «вірнопіддані» були знову протиставлені» (Фельдман, 2015, с. 452).

Це, на думку автора, й обумовило те, що до 1812 року в російській імперії поняття «патріот» здебільшого уникали і асоціювали його виключно з Античністю. Але і пізніше використанню патріотичної термінології продовжували дуже заважати історичні реалії самодержавної кріпосницької Росії. Справа в тому, що гасло Великої французької революції «Батьківщина в небезпеці!» було висунуто у державі, де згідно з принципом рівноправності захист батьківщини – обов'язок кожного, а в Росії навпаки – права і обов'язки «вірнопідданих» були обумовлені міцними становими бар'єрами.

Крім того, у вересні 1815 року, після поразки Наполеона, Росія, Австрія та Пруссія сформували Священний союз, ініціатором якого став душитель всіх можливих свобод російський імператор Микола I («Микола Палкін»), завдяки чому Росія, що воєнним терором придушувала національно-визвольні повстання часів «Весни народів», в тому числі в Угорщині, Польщі та, звичайно ж, в Україні, отримала титул «жандарм Європи». Усе це сприяло тому, що на початку царювання згаданого монарха-реакціонера було практично заборонено вживання у пресі терміну «патріот». У подальшому, саме з метою протистояння новому ідеалу патріотизму, начертаному на прапорі Молодої Європи, у самодержавній Росії все ж постало питання удосконалення імперської доктрини («Молода Європа» – міжнародна революційно-демократична організація, створена у 1834 р. за ініціативою Дж. Мадзіні. Її засновники з декількох європейських країн підписали «Акт братерства»).

Саме в цей час, одночасно з терміном «патріотизм», було введено в ідеологічний вжиток вислів «Вітчизняна війна 1812 року» (під час Другої світової війни з додатком «Велика» взятий на озброєння сталінським режимом). *Метою цієї дезінформації та фальсифікації стала підміна загальнонаціональної єдності єдністю релігійно-самодержавною.* Це дозволяло зберігати прірву між підданими з числа дворянства (титул, який насправді також походив від

«двірні») та кріпосними, а також ідеалізувати кріпосну общину як історично вищу форму патріотичної консолідації (що зараз популярно і в путінській Росії). *Саме тому у пропагандистському дискурсі епохи Миколи I терміни «патріот» та «вірнопідданий» стали вживатись як синоніми.*

Остаточно ж базовий смисл самодержавного «патріотизму» всупереч революційному гаслу «свобода, рівність, братерство» сформулював міністр народної просвіти, відомий «імперець-охоронник» С. Уваров. Йдеться про так звану альтернативну ідеї європейської свободи як прояву любові до Батьківщини «тріаду»: «православ'я, самодержавство, народність». Подібна підміна революції на махрову реакцію відбувалася на засадах візантизму: трактуванні Росії як III Риму, тобто єдиної спадкоємиці II Риму – пізньої, тотально забюрократизованої та деспотичної, Візантійської імперії, освяченої вщент одержавленим православ'ям.

Цю докорінну відмінність, заснованого на рабській покорі та суцільній аморальності *«раболєпного»* тлумачення, ще з петровських часів, «нації», «патріотизму» та «батьківщини» від європейської традиції новітнього націєтворення визнає у своїй фундаментальній праці один з найбільш відомих сучасних ідеологів «Русского мира», вже згадуваний В. Тишков: «Російський парадокс полягав у тому, що можна було одночасно бути «слугою царя» і «сином батьківщини». Це означало (означає і до сьогодні!), що не існує дилеми: нація – це обов'язково вільні громадяни, а без цього немає нації. *Нація могла і може бути і в умовах несвободи у її європейському поданні* (Тишков, 2013, с. 105).

На рівні офіційної ідеології нічого не змінилося і в епоху Олександра II. Що ж до його сина імператора Олександра III, то, як відомо, цей монарх займає особливе місце в путінських імперських вподобаннях, імпонуючи цьому черговому володарю Росії жорстким стилем тиранічного правління. Нинішній узурпатор влади В. Путін ініціював створення та брав участь у відкритті кількох пам'ятників Олександру III, зокрема в анексованому Криму (Лівадія) у 2017 році та в Гатчині у 2021 році. Крім того, російський псевдопрезидент регулярно використовує крилатий вислів, що приписують цьому імператору: «У Росії є лише два союзники – її армія та флот», що цілком співзвучний з його власним, насправді цілковито бездарним, правлінням в ході якого втрачено майже всіх колишніх союзників.

Нарешті сам В. Путін у лютому 2016 року, тобто вже після окупації Криму, неодноразово заявляв, що єдиною національною ідеєю Росії є «справжній

патріотизм», буцімто протилежний традиційно російському «квасному патріотизму». Він постійно наголошує, що іншої об'єднуючої сили спрямованої на виховання відданості вітчизні, просто не існує (в нинішній Росії реалізуються багаточисленні програми патріотичного виховання з багатомільярдним бюджетним фінансуванням) (Путин назвал патриотизм…, 2016).

Зрозуміло, що насправді йдеться про те, що на чолі імперії в будь-якій її іпостасі має стояти одноосібний державник, який очолює «вертикаль влади». *Адже на протилежність до модерної політичної нації з її інтегрованими «горизонтальними» зв'язками – формами етнокультурної, економічної, політичної консолідації – Росія, внаслідок своїх геополітичних, географічних і навіть кліматичних особливостей, завжди була і залишається організованою не «знизу», а «згори», що неминуче передбачає існування архаїчної тиранії патерналістсько-тиранічного типу.*

Саме тому поняття «патріотизм» у сучасній путінській Росії зазвичай вживається з епітетами, «державний» або «державницький» і навіть «імперський». «Найважливішим орієнтиром у прояві почуття патріотизму завжди виступало визнання особливого значення та статусу державної влади та винятково особистості правителя (царя, генерального секретаря, президента). Обумовленість державного патріотизму найважливішими характеристиками російської влади (сакральність, духовно-моральні основи, персоніфікація, патерналізм, віра, справедливість, концепт служіння народу) актуальна і для змісту сучасного російського патріотизму» (Беспалова & Свиридкина, 2019, с. 22).

Нарешті традицію формування «образу ворога» задля обґрунтування своєї імперіалістичної політики В. Путін сповна використав не лише для виправдання агресії проти України, а й заохочення людожерських форм ведення війни проти народу України. Повністю спаплюживши традицію ставлення до перемоги у війні проти нацизму, в якій насправді українцям належить величезний внесок, у 2010 році російський «недофюрер» зробив абсолютно брехливу заяву про те, що, мовляв, Росія перемогла б навіть якщо б Україна не входила до складу СРСР. По суті приватизувавши перемогу над нацизмом у Другій світовій війні, нинішній головний рашист оголосив 9 травня головним святом країни, помпезне святкування якого має бути свідченням видатних «ратних подвигів» виключно «російської зброї» (Путин: Россия…, 2010).

Більше того, путінський режим використовує тему перемоги у Другій світовій як наріжний камінь пропаганди так званого СВО, штучно пов'язуючи

геноцид, розв'язаний РФ в Україні з боротьбою проти «нацизму». Це дозволяє Кремлю легітимізувати агресію через створення культу «побєдобєсія», мобілізувати суспільство та позиціонувати Росію як єдиного спадкоємця переможців.

Таким чином, нинішня гібридна війна, яку веде В. Путін проти України та її народу і одночасно «за» власних «*вірнопідданих*», тобто максимально сприятливих успішному «промиванню мізків» особин, що проживають у нинішній недоімперії, *базується навіть не на квасному, а на чорносотенному антипатріотизмі*, в основі якого лежить міфологічна форма світосприйняття, однаково притаманна як знеособленим племенам первісно-родового ладу, так і сучасному в більшості люмпенізованому й декласованому населенню.

Конституційний «патріотизм» – право без обов'язку. На жаль, в наш час не тільки в цілковито антизахідних екстремістсько-терористичних прожектах геополітичного переустрою світу відбувається відверта фальсифікація змісту співвідносних термінів «націоналізм» і «патріотизм». Не меншого концептуального викривлення зазнає сучасна націологія в працях навіть знаних західних авторів, які неправомірно протиставляють згадані поняття задля обґрунтування перспективності насправді цілковито утопічної моделі тоталітарного неоліберального штибу.

Насамперед тут варто згадати про відповідні спроби ще донедавна живого класика філософсько-соціологічної думки Ю. Габермаса. В низці політичних праць поняття так званого конституційного патріотизму він розвинув у цілу псевдотеорію свого роду антинаціоналізму, в якій зокрема процес модерного і навіть почасти неомодерного націотворення розглядав у повному відриві від стадіально формаційних характеристик класично капіталістичного та посткапіталістичного суспільного ладу (Габермас, 2005, с. 248-259).

Свого часу цей творець «теорії комунікативної дії», спрямованої виключно на толерантне взаєморозуміння в межах цілком раціонального спілкування, долучився до обговорення вже сформульованого раніше концепту конституційного патріотизму як свого роду правового запобіжника повторення Німеччиною свого нацистського минулого, в тому числі і практики Голокосту. Це дозволило традиційний, за Ю. Габермасом, «початковий», або «партикулярний», націоналізм зарахувати до таких форм національного радикалізму, що є несумісними зі сучасними процесами транснаціоналізації та глобалізації, які німецький соціолог розглядав як виключно позитивний процес.

Виступаючи переконаним прихильником денаціоналізації нинішнього ЄС в напрямі реалізації сумнозвісного проєкту Сполучених Штатів Європи, Ю. Габермас сформулював своє бачення заснованого на «європейському громадянстві», «супранаціонального» Євросоюзу, в якому зрештою держави-члени ЄС мають трансформуватись у безнаціональні структури із символічними кордонами. Мовляв, саме завдяки цьому буде реалізовано так звану процедуру «правового дискурсу», «дискутивної демократії», що, згідно з цією цілковито утопічною ідеєю, у перспективі покликано стати основою досягнення міждержавного консенсусу та запобігання будь-яким воєнним конфліктам.

Також Ю. Габермас виключно негативно оцінює «традиційний патріотизм» як начебто базований не на правових та процедурних засадах та славнозвісній дискурсивній толерантності, а на екстремістській націоналістичній опозиції «до іншого», бо це, мовляв, гальмує заснований на альтернативному, так званому конституційному, патріотизмі, процес формування нової транснаціональної ідентичності, без якої не можлива успішна реалізація політики мультикультуралізму в межах сучасного ЄС: «Політична культура має радше слугувати спільним знаменником конституційного патріотизму, який водночас загострює усвідомлення складності та цілісності різноманітних способів життя, що співіснують у мультикультурному суспільстві. У майбутній Федеральній республіці європейських держав ті самі правові принципи також варто розглядати з погляду різних національних традицій та історій. Власна національна традиція у будь-якому разі має бути співвіднесена з ключовими позиціями інших національних культур. Вона має бути пов’язаною із загальним консенсусом спільної наднаціональної політичної культури Європейської співдружності» (Шморгун, 2024).

І все це незважаючи на те, що саме цей проєкт імплантації в тіло Європи емігрантських меншин, ісламсько-фундаменталістські погляди і стиль життя яких абсолютно несумісні із базовими засадами світської національної європейської держави, нещодавно був визнаний цілковито провальним навіть його найбільшим адептом та провідником на національному та наднаціональному рівнях А. Меркель, проти якої зараз постійно лунають звинувачення мало не в зв’язку зі російськими спецслужбами. Більше того, саме спроби реалізувати цей типологічно ворожий цінностям європейських титульних етносів проєкт призвели до безпрецедентного сплеску правого, насамперед антиемігрантського, ультрарадикалізму в самому Євросоюзі (Keane, 2024).

Виходячи з цих неоліберальних засад, Ю. Габермас категорично негативно ставиться і до патріотизму як буцімто визначально войовничо деструктивної форми національної консолідації, спрямованої на готовність до збройного захисту своєї Батьківщини. *Він вважає, що нинішній ЄС сформований не на національних, а на наднаціональних цінностях, в принципі несумісних із «дикунськими» формами нераціонального, а надто емоційно забарвленого героїзму.* Відповідно, за Ю. Габермасом, на нинішньому Заході, який, за його версією, безсумнівно вже перебуває на траєкторії переходу від локальної нації до глобальної цивілізації, вже сформувався якийсь особливий конституційно-правовий «постгероїчний менталітет», який робить пацифізм, тобто миролюбність нинішніх європейців, вже незворотним. І це начебто принципово відрізняє їх від, очевидно, ще недостатньо здатних до «комунікації та дискурсу» українців, які переважно саме з патріотичних міркувань уже декілька років ведуть відчайдушну збройну боротьбу проти рашистських загарбників.

Ось як Ю. Габермас, який постійно бідкався щодо небезпеки реанімації націоналізму в Європі, намагався обґрунтувати у 2022 році справедливість подібної політики: «Грубо кажучи, більш національний та постнаціональний менталітети населення формують підґрунтя для різного ставлення до війни в цілому. Ця відмінність стає очевидною, якщо порівняти героїчний опір та очевидну готовність до самопожертви українців з тим, що можна було б очікувати від західноєвропейського населення в аналогічній ситуації. До нашого захоплення Україною домішується певний подив упевненості в перемозі військових і призовників різного віку, які з похмурою рішучістю захищають свою Батьківщину від ворога, що має значну воєнну перевагу. Ми на Заході навпаки покладаємося на професійні армії, яким ми платимо, щоб у разі потреби нам не довелося захищати себе зі зброєю в руках, а бути захищеними професійними солдатами» (Habermas, 2022).

І саме на підставі наче зміни власної національної ідентичності на загальноєвропейську, а також за врахування постійного ядерного шантажу з боку самого В. Путіна та його поплічників, Ю. Габермас навіть тоді, коли уже стало цілком очевидно, що російські загарбники поставили собі за мету здійснити геноцид українського народу, все одно пропонував піти на мирні перемовини з Росією. Тобто розпочати політику «умиротворення агресора» навіть ціною можливої поразки з боку жертви агресії, гарантованість якої підтримана вимогою цього німецького космополітичного «конституційного патріота» та

«комунікативного миротворця», зверненою до німецького уряду не давати Україні важкого озброєння (на щастя проігнорованою владою цієї провідної європейської держави).

При цьому залишається поза увагою, що саме багаторічна німецька канцлерка і, за сумісництвом, палкà прихильниця В. Путіна, А. Меркель несе безпосередню відповідальність за небачене посилення енергетичної залежності всього ЄС взагалі, та ФРН зокрема, від Росії, завдяки чому путінський режим, використовуючи кошти отримані від експорту нафти та газу, зміг озброїтися для ведення нинішньої війни в Україні. Не кажучи про те, що в разі поразки нашої держави, той же Євросоюз стане геополітичним та геоекономічним заручником (а можливо і черговим об'єктом прямої воєнної агресії) з боку російського реакційно-тоталітарного неоімперіалізму. Не випадково вразливість цієї позиції у науковому (і моральному) плані визнають навіть українські дослідники, які в цілому позитивно ставляться до габермасівських транснаціональних розмислів (Зимовець, 2022).

Насправді так званий раціонально вмотивований і заснований вже на суто правових засадах, «конституційний» або навіть, що є вже справжнім оксюмороном, «космополітичний патріотизм» дуже походить на колабораціонізм та черговий прояв сумнозвісного «мюнхенського синдрому» в західній політиці. Фактично подібна *«примиренська»* стратегічна установка Заходу по відношенню до України веде свій відлік ще з часів по суті примусового-добровільного ядерного та конвенціонального роззброєння України та сприяння доозброєнню та переозброєнню Росії (Лосєв, 2010).

На виправдання неготовності нинішньої Європи до збройного захисту своїх національних інтересів спрямовано й концепти, в яких наявні все нові визначення, спрямовані на уникання будь-якої войовничості своєї нації: все той же «конституційний патріотизм» (Ю. Габермас), «помірний патріотизм» (С. Натансон), «громадянський патріотизм» (С. Лабор), «демократичний патріотизм» (Е. Каллан), «патріотизм кращих традицій» (Л. Блюм) і нарешті «космополітичний патріотизм» (К. Аппіа) (Широков, 2019). В реальності всі ці шукання «помірності», «поміркованості» часто слугують лише пошуку компромісів шляхом потурання загарбницьким вимогам російського агресора з боку антисистемних сил нинішнього Заходу.

А головне, за ситуації, коли пропутінськи налаштований Д. Трамп відмовляє Євросоюзу у воєнній допомозі США, фактично руйнуючи НАТО, і внаслідок цього виникає гостра необхідність створення загальноєвропейського

оборонного союзу проти цілком ймовірної російської агресії, з'ясовується, що європейці, на протилежність до українців, справді вже не готові до захисту своєї Батьківщини. В тій же Німеччині, в якій нещодавно вперше в історії було затверджено власну військову стратегію, де Росію офіційно визначено головною загрозою безпеці в Європі, різко зросла кількість відмов молодих людей від військової служби. У 2026 році вона може досягти найвищого рівня з часу скасування призову у 2011 році (Порощук, 2026).

На моє глибоке переконання – це прямий результат багатолітньої антипатріотичної стратегії космополітизму та конформізму, коли права і свободи розглядають у повному відриві від обов'язків громадян і насамперед обов'язку військового.

Від нації до батьківщини. Якщо ж говорити про сучасність, то *між націоналізмом та патріотизмом як модерними конкретно-історичними формами спільності людей існує не конфлікт, а діалектичне взаємне доповнення.* На відміну від ідей так званих примордіалістів (Е. Сміт) класична нація-держава або політична нація справді могла виникнути лише в процесі становлення індустріально капіталізму, позаяк лише в умовах національного ринку складаються особливі, невідомі стародавнім формам натурального обміну, форми національної консолідації, побудовані на приватному матеріальному інтересі.

Суть знаменитої веберівської протестантської етики чесного підприємництва як богоугодної справи саме і полягає в тому, що кожна людина на національному ринку виступає одночасно продавцем і покупцем певних товарів і послуг, включаючи такі специфічні як самі гроші, капітал, з одного боку, і робочу силу – з іншого. Саме тому вона починає діяти на засадах «розумного егоїзму» під девізом «живи і давай жити іншим» або «даю, щоб ти дав». Адже завдяки значно більш розвиненому за капіталізму поділу праці громадянин буржуазного суспільства отримує можливість якісно підвищити свій рівень життя. Ось чому, згідно з «Декларацією прав людини і громадянина», «люди народжуються і залишаються вільними і рівними в правах». Також у цьому основоположному документі сформульовано базовий ліберальний принцип правової демократії: «свобода полягає в можливості робити все, що не завдає шкоди іншому: межі ці можуть бути визначені тільки законом». Сам же «закон є вираз загальної волі».

До того ж, класичний ліберальний ідеал правової держави залишає за людиною право діяти на свій розсуд навіть за межами правового поля у випадку,

якщо ці дії не шкодять суспільству: «закон має право забороняти лише дії, шкідливі для суспільства. Все, що не заборонене законом, то дозволено, і ніхто не може бути примушений робити те, що не наказане законом».

Згідно з пунктом 3 цього ж документу «джерелом суверенної влади є нація. Ніякі установи, жоден індивід не можуть володіти владою, яка не виходить явно від нації». Тільки за реалізації цих базових принципів та існування загальнонаціонального ринку починає працювати «невидима рука ринку» (А. Сміт): «кожний переслідує свої приватні інтереси, а держава в цілому багатіє».

Але водночас поступальний розвиток суспільства на подібних засадах має свої межі. Після доби Просвітництва з причин, аналіз яких виходять за межі нашої розвідки, здоровий прагматизм протестантизму – «кожний за себе, один бог за всіх», починає поступово трансформуватися у відвертий утилітаризм бентамівського типу, *за якого гедонізм споживацтва, що неухильно зростає, супроводжується домінуванням паразитично-позичкового капіталу над капіталом промисловим, а вивіз капіталу з метою лихварського над збагачення – над інноваційним типом капіталізму, що функціонує на засадах класичного націоналізму.*

Як наслідок, ототожнюючи корисність і користь, І. Бентам винайшов моральну «арифметику щастя», яка начебто полягає в тому, що «мораль в найзагальнішому розумінні – це вчення про мистецтво спрямовувати дії людей таким чином, щоб виробляти найбільшу суму щастя». Подібна форма аморалізму, яка нині функціонує у формі глобально кризового неоліберального тоталітаризму, звучить наступним чином: «доброчинний вчинок є правильним розрахунком, а вчинок аморальний відповідно – розрахунок невірний» (дуже симптоматично, що саме перу того ж І. Бентама належить праця під виразною плутократичною назвою – «Захист лихварства»).

Усе це цілком співзвучно з руйнівними як для США, так і всього світу діями чинного президента США Д. Трампа з його культом, заснованому часто на особистому зиску, брутальної «оборудки» (“Trump’s deal”) як універсального засобу національної та геополітики.

Важливо зазначити, що саме у якості альтернативи подібній деформації класичного буржуазного економічного націоналізму на початку XIX століття відбувається формування новітньої загальнодержавної консолідації патріотичного типу, *заснованої на засадах альтруїстичних неформальних міжособистісних стосунків та орієнтації на безкорисливість і творчу співпрацю навіть в економічній сфері життя* (Шморгун, 2014).

У процесі становлення фактично нової постбуржуазної соціальної формації, багато в чому на противагу ліберальній індивідуалістичній версії демократії, уже з часів О. Бісмарка починає відбуватися неухильна *трансформація держави-нації у концепт народної соціальної держави, а єдність на підставі рівності перед законом доповнюється єднанням на ґрунті «спільної долі» (О. Бауер).* Таке виразне зміщення поняття або ідеї прав людини в бік морального ідеалу та реалізації її свобод не в якості зовнішньої матеріальної зацікавленості, а внутрішньої потреби (зокрема і у захисті Батьківщини) зафіксоване вже у «Загальній декларації прав людини» (1946). Згідно з першою статтею цього знакового документу «всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти один до одного в дусі братерства».

Отже, якщо класичні нації, що формувались за доби модерну, протистояли феодальній роздрібненості та культурній своєрідності етносів, що сформувалися за часів середньовіччя, позаяк такої уніфікації та однотипності (зокрема мові і культурі) потребували нові ринкові відносини та співпраця на промислових підприємствах індустріального типу, патріотично гуманістична ідентичність вже формувалася на докорінно відмінних світоглядно-ціннісних засадах. *Вона справді передбачала, і передбачає в наш час, консолідацію на ґрунті етнічно забарвленої неповторності індивідуальної та колективної самоідентифікації громадян як членів спільноти в ім'я якої вони готові були пожертвувати не тільки своїм добробутом, а, у разі потреби, і життям* (Шморгун, 2016).

Важливо зазначити, що всі описані вище стадіально-цивілізаційні механізми формування етнонаціоідентичності у власне патріотичному дусі прискорились за часів національно-визвольних революцій, що отримали назву «Весни народів». З часом ці нова форма духовного єднання, заснована не на індивідуальному приватновласницькому інтересі її членів, а на спільному ідеалі, отримує назву «народ». Цей термін поступово починає трактуватися зовсім не як «етнічна спільнота» або «народність». *Все частіше під народом розуміють найбільш креативне ядро політичної нації, здатне у разі необхідності самовіддано відстоювати ідеал державного процвітання.* Не випадково згідно з Основними законами практично всіх сучасних демократичних країн Заходу саме народ виступає носієм державного суверенітету та національної незалежності (згідно з Конституцією України, «народ – це громадяни України всіх національностей, які є носієм суверенітету і єдиним джерелом влади»).

За такого підходу Батьківщина, Вітчизна вже сприймається не як міфічний родо-племінний «го-род» – прихисток, притулок, сховище – простір, який надає магічного захисту. Справжнє почуття патріотизму насправді не має нічого спільного і з повним міфологічним розчиненням у антично-полісній общині, перебування в якій повністю знеособлює людину. Вона *є предметом світопереживання народу у якості ідеалу суспільного буття, пов'язаного з тим самим «чуттям єдиної родини» як джерелом натхнення, заснованого на діалектичному синтезі свободи та обов'язку*.

Висновки. Із проведеного аналізу можна зробити незаперечний висновок: сучасне існування різноманітних неототалітарних форм ідеологічної фальсифікації патріотичної мотивації не може бути підставою для відмови від самої ідеї патріотичного виховання. Адже потужний морально-вольовий потенціал модерного патріотизму і став підставою для масового паразитування ідеалів Батьківщини у різноманітних тоталітарних ідеологіях.

Водночас важливо зазначити, що справжнє почуття патріотизму зовсім не виникає як результат державної політики, спрямованої лише на проведення комплексу освітніх та виховних заходів. Також патріотизм, у його гуманістичному вимірі, не може бути зведений, як подекуди це роблять зараз, до якихось релігійно-ритуальних та антиісторичних міфів, спрямованих ніби на возвеличення України. Зокрема йдеться про намагання створити своєрідний культ суцільно «православної України» або довести, що українці мало не найбільш стародавня народність світу.

Не декларативна і не ритуальна любов до Батьківщини як найпотужніша мотивація персональної самореалізації особистості можлива тільки за створення в країні особливого духовного клімату, який своєю чергою може бути сформованим лише на засадах високого загального рівня художньої, в тому числі і модерної (кіно, музика) культури та максимального поширення принципово просвітницького світосприйняття, що виникає на засадах високого рівня загальної гуманітарної та природничої освіти.

4. 5. МОДЕЛІ ПОЛІТИЧНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОРІННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЕТНОПОЛІТИЧНОЇ СТІЙКОСТІ

Олексій Ляшенко (Київ, Україна)

4. 5. MODELS OF POLITICAL REPRESENTATION OF INDIGENOUS PEOPLES AND NATIONAL MINORITIES OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF ETHNOPOLITICAL STABILITY

Oleksiy Lyashenko (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-4348-1655

Вступ. На потенціал стійкості етнічно багатоскладового ідентифікаційного простору України суперечливий вплив справляють політичні репрезентанти корінних народів і національних меншин (політичні партії, національно-культурні товариства, об'єднання тощо). Пов'язана з їх діяльністю політизація етнічності, з одного боку, сприяє збереженню, захисту та розвитку ідентичності спільнот, інтереси яких вони прагнуть репрезентувати, а з іншого, може провокувати напругу в міжетнічних відносинах, а також відносинах етнічних груп і спільнот із Українською державою.

У цьому розділі моделі політичної репрезентації корінних народів і національних меншин розглянемо крізь призму їхнього впливу на етнополітичну стійкість та державну консолідацію України. У межах дослідження пропонуємо аналітичний підхід, що передбачає виокремлення трьох базових моделей такої репрезентації: деструктивної, ситуативно-прагматичної, інтегративної (державотворчої). Їх емпіричну ілюстрацію в історичній ретроспективі здійснено на прикладі трьох політично організованих етнічних спільнот України – русской, угорської та кримськотатарської.

Невід'ємною складовою та умовою перебігу політичного процесу є залученість до нього різноманітних суб'єктів. Цей феномен визначено як політичну участь – залучення членів певної спільноти до існуючих політичних відносин і структури влади, тобто участь громадян у певних справах держави (Головатий, 2006, с. 271).

Політична участь реалізується через відповідну діяльність індивідуума – політичну поведінку. У широкому розумінні політична поведінка виступає як сукупність комплексу внутрішніх рефлексій та дій особи, як її реакції на політичну

систему. Інакше кажучи, політична поведінка є формою інституційної та / або позаінституційної залученості до політичного процесу, агрегації цінностей для дотримання певного курсу та структури політичного середовища (Сингаєвська, 2026). Акторами політичної поведінки є як окремі індивіди, так і групи.

Існують різні форми політичної участі та поведінки особи в політичному процесі та життєдіяльності суспільства: участь у виборчих кампаніях, референдумах, формуванні представницьких органів влади; участь у діяльності політичних партій, громадських організацій тощо; безпосередня політична діяльність, пов'язана з виконанням владних функцій (державні службовці, депутати), а також політична діяльність як основне заняття і джерело існування (політичні лідери, державні діячі, ідеологи тощо); участь у мітингах, демонстраціях та інших масових політичних акціях; узгодження власного життя відповідно до конституційно-правових норм держави.

Переважна більшість населення України залишається не залученою до політичного процесу в якості членів політичних партій чи персоналу виборчих кампаній, не говорячи про участь у якості кандидатів, лідерів чи ідеологів. Натомість, основною формою політичної поведінки більшості українських громадян була й залишається участь у виборчих кампаніях як виборців – електоральна поведінка. Разом з тим участь політичних партій у політичному процесі є одним з головних чинників функціонування демократичної політичної системи та важливою складовою національної стійкості України, зокрема, її етнополітичної складової. Етнічна специфіка політичної поведінки населення особливо виразно проявлялася в Україні на місцевому рівні в поліетнічних регіонах, насамперед, у діяльності політичних інституцій орієнтованих на певні етноспільноти.

Таким чином, дослідження функціонування політичних репрезентантів корінних народів і національних меншин України є актуальним науковим завданням сьогодення й становить інтерес і як практичний електоральний аспект забезпечення політичної участі корінних народів і національних меншин та джерело їхньої політичної влади, і як чинник, що суттєво впливає на етнополітичну стійкість політичної системи держави.

Історія русскіх етнополітичних партій. Класичними прикладами організованих політичних інституцій – політичних репрезентантів корінних народів і національних меншин України – були або є політичні партії: Демократична партія угорців України, Політична партія «КМКС – Партія

угорців України», партія «Русскій блок» (попередня назва партія «За Русь єдину»), партія «Русько-Український Союз», партія «Русскоє єдінство», Партія мусульман України. Частина з цих партій брали участь у виборчому процесі та здобували або мають представництво в регіональних та / або місцевих органах влади. Серед інших інституцій політичного представництва етнічних спільнот особливе місце посідають Курултай і Меджліс кримськотатарського народу України.

Діяльність орієнтованих на РФ, проросійських, етнорусскіх політичних партій є прикладом деструктивного впливу на етнополітичну стійкість України. Діяльність проросійських громадських, а згодом і політичних утворень переважно була зосереджена на теренах АР Крим і м. Севастополь – адміністративно-територіальних одиницях, де русскіє складали більшість населення. Умовно проросійські сили в автономії поділялися на дві групи. Першу становили сформовані ще на початку 1990-х років громадські, а згодом і політичні організації, такі як Республіканський рух Криму (РРК), очолюваний Ю. Мєшковим, Рух 20 січня, очолюваний В. Сагатовським, Демократична Таврида, Російська партія Криму, які згодом об'єдналися у блок «Росія». Іншу частину проросійських організацій Криму становили громадські організації, такі як Російська (Русская – Авт.) община Криму (РОК), Рада російських і русскіх громад Криму «Вітчизна».

Проросійські громадські організації, що стали базою для утворення політичних партій, починаючи з такої, як Республіканський рух Криму, відверто або латентно заперечували право на існування Української держави, апелювали до «не правочинності» акта 1954 р. щодо передачі Криму до складу УРСР, широко експлуатували антиукраїнську риторику на кшталт «Не віддамо Крим татарам і українцям!», «Крим завжди був російським», «Рухівці – фашисти і націоналісти!», «Повернути Крим Росії». Їхні дії, як правило, були синхронними, а нерідко й інспірованими з боку шовіністичних політичних сил Росії, що прагнули до дестабілізації ситуації в Криму, містили характер політичного шантажу (Яремчук, 2016, с. 34–35).

Період активізації партійного будівництва у Криму припав на 1992–1993 рр. У цей час було утворено й зареєстровано тодішнім республіканським Міністерством юстиції Республіканську партію Криму (лідери С. Цеков і Ю. Мєшков), Народну партію Криму (лідер В. Кличніков), Русскую партію

Криму (лідер С. Шувайніков). Ці політичні партії взяли на озброєння «русскую ідею» та ставили за мету досягнення «незалежності» Криму (Мацузато, 2009, с. 48). Фактично ж – зміну його належності з української на російську.

У квітні 1993 р. було здійснено спробу об'єднати республікансько-проросійські партії й групи в подобу єдиного руху шляхом утворення блоку «Народна єдність», до якого увійшли Республіканська партія Криму, РОК, Русская партія Криму, РРК, Союз росіянок та інші. Це утворення стало прообразом майбутнього блоку «Росія». У вересні–жовтні 1993 р. із 196 місць у кримському парламенті вони мали до 28 мандатів (10 – РПК–РРК, 3–8 – Русская партія Криму, 10 – Російськомовний рух Криму), що в сумі становило найбільшу групу (Мальгин, 2000, с. 75).

У 2008 р. в Сімферополі було засновано Політичну партію «Авангард», яку очолив М. Коваленко. Тоді ж було утворено Громадянський актив Криму (ГАК), який очолив С. Аксьонов – на той час персона відома переважно своєю участю в відомих кримських злочинних угрупованнях «Сейлем» і «Греки». Згідно з різними джерелами, ГАК представляв інтереси «бізнес-кримінальних» структур, відсторонених від влади (Бевз, 2016, с. 95).

У грудні 2009 р. РОК і Громадянський актив Криму оголосили про створення громадсько-політичного руху «Русскоє єдінство». Формально співголовами «Русского єдінства» стали лідер РОК С. Цеков та голова ГАК С. Аксьонов. Незабаром, 13 березня 2010 р., було підписано Угоду про співпрацю громадських організацій і політичних партій в межах Всекримського громадсько-політичного руху «Русскоє єдінство». Тоді до складу руху, крім РОК і ГАК, увійшли також кримські республіканські організації партії «Русскій блок» (О. Родівілов), Слов'янської партії (Ю. Петров), а також громадські організації: «Громадський контроль» (С. Баранов), «Русскіє сили Криму» (В. Попов), «Об'єднання казаків Криму» (С. Юрченко), «Русскій фронт» (С. Шувайников) (Драпушко, 2015, с. 45). Таким чином, більшість до того розпорошених політичних організацій кримських русскіх були консолідовані в одну політичну силу. На повну потужність «Русскоє єдінство» запрацювало в 2010 р. у зв'язку із майбутніми місцевими виборами, на яких «Русскоє єдінство» із 4,02% голосів виборців ледь потрапило до складу парламенту автономії.

27 лютого 2014 р. «невідомі» озброєні особи захопили приміщення Верховної Ради АР Крим, а С. Аксьонова було проголошено прем'єр-міністром «Республіки Крим». Самопризначене керівництво взяло курс на проведення

референдуму про «незалежність» Криму. Напередодні його проведення С. Аксьонов, голова Кримського відділення Партії регіонів В. Константінов, заступник голови Кримської республіканської Партії «Союз» С. Савченко і перший секретар республіканського комітету КПУ О. Соломахін підписали меморандум про спільні дії з успішного проведення референдуму про статус Криму та зобов'язалися «надавати всебічне сприяння вільному волевиявленню кримчан в ході загальнокримського референдуму». Своєю чергою місцеві осередки Комуністичної партії України, Партії «Союз» та Політичної партії «Русскоє єдінство», не чекаючи на результатів «референдуму», підписали угоду про співробітництво на шляху до возз'єднання із Росією (Бевз, 2016, с. 109).

9 квітня 2014 р. Міністерство юстиції України звернулося в Окружний адміністративний суд міста Києва з проханням заборонити партії «Русскій блок» та «Русскоє єдінство». 30 квітня 2014 р. Окружний адміністративний суд міста Києва задовольнив позов Міністерства юстиції щодо партії «Русскоє єдінство» й припинив її діяльність (Міністерство юстиції України, б. д. а), а 13 травня 2014 р. аналогічне рішення було ухвалено стосовно партії «Русскій блок» (Міністерство юстиції України, б. д. б). Згодом кримські осередки Партії регіонів та «Русского єдінства» стали основою для регіонального осередку російської політичної партії «Єдіная Россія», очільником якого став В. Константінов. Так в Україні завершилася історія діяльності російських етнополітичних партій.

Таким чином, маємо підстави констатувати, що діяльність російських (русскіх) політичних партій України та відповідні електоральні уподобання громадян спричинили політичні наслідки, які абсолютно не сприяли нормальному функціонуванню політичної системи, а частіше сприяли її дестабілізації та зрештою перетворилися на частину російського окупаційного режиму. Цей факт аргументує важливість запобігання загрозам деструктивної щодо України та української громадянської нації співпраці етнічних партій з урядами та політикумом країн походження, що проводять антиукраїнську політику.

Політичні партії угорців Закарпаття. Політичні репрезентанти угорської етноспільноти мають усталені зв'язки з політичними силами та урядом Угорщини. Угорці України завжди вирізнялися своєю згуртованістю й активністю у відстоюванні власних інтересів у період кінця 1980-х – початку 1990-х рр. Тривалий час угорці виявляли посередній інтерес до громадсько-політичної діяльності, вважаючи, що чинні політичні партії, рухи, товариства зовсім або майже не впливають на їх життя. Винятком є хіба що ТУКЗ,

кандидатам від якого під час виборів до рад різних рівнів вони віддавали свої голоси (Мигович, 1995, с. 28–29).

Інституціоналізація політичного представництва етнічних меншин – одна з особливостей українського партієтворення після Помаранчевої революції. До 2006 р. представники угорської етнічної групи зазвичай обиралися до рад усіх рівнів за мажоритарними округами, в яких угорці становили більшість населення. У 2005 р. Міністерство юстиції України зареєструвало дві угорські партії: 5 лютого «КМКС» – Партію угорців України (далі – «КМКС»–ПУУ), яку очолив М. Ковач, та 24 березня Демократичну партію угорців України (далі – ДПУУ), яку очолив голова Демократичної Спілки угорців України І. Гайдош. Утворення угорських етнополітичних партій стало прикладом політичної інституціоналізації національно-культурних товариств. Потрібно зважити, що як політичні партії вони діяли під час електоральних циклів, а у міжвиборчі періоди поверталися до формату функціонування національно-культурних товариств.

«КМКС» – Партія угорців України, основним своїм завданням визначає захист інтересів закарпатських угорців. Згідно зі Статутом, ухваленим у 2018 р., діяльність партії здійснюється відповідно до норм міжнародного права, Конституції та законів України, зокрема як участь у політичному житті області та країни. Однією з наголошених вимог партії є створення національного самоврядування (Товариство угорської культури Закарпаття, 2018).

Демократична спілка угорців України головним принципом діяльності визначає представництво інтересів усіх угорців, які проживають на Закарпатті т*а за його межами,* служіння місцевим цінностям у всіх сферах життя, підтримуючи місцеві цінності в громаді *та якість виживання Угорщини.* Також Спілка підтримує розробку закону про культурну автономію національностей та організацію органу, що представлятиме автономію *за зразком Воєводини* (виділення автора – О. Л.) (Демократична спілка угорців України, б. д.). Відповідно головною стратегічною метою партії визначено суспільну, економічну та адміністративну модернізацію України, в тому числі збереження традицій, мови та культури національних меншин (Демократична партія угорців України, б. д.).

Угорські партії вперше взяли участь у виборах до обласної ради Закарпаття у 2006 р. Результати місцевих виборів 2006 р. на Закарпатті показали, що рівень самоорганізації угорської етноспільноти досяг досить високого рівня. Показовим у цьому контексті є успіх угорських партій на виборах до обласної та районних рад Закарпаття.

У 2006–2010 рр. на місцевих виборах угорські партії конкурували між собою, що часто негативно впливало на їхній сукупний результат, який був удвічі меншим за частку угорців у населенні області. На місцевих виборах 2015 р. обидві угорські партії скоординували свої дії для покращення спільного результату.

Угорські політичні партії України зайняли свою сталу електоральну нішу в політичному спектрі Закарпаття. Участь угорських партій «КМКС»–ПУУ та ДПУУ в місцевих виборах переважно зосереджено в кількох районах і містах Закарпатської області, де компактно проживає угорська етноспільнота. Таким чином, за масштабом своєї діяльності вони належать до групи локальних партій, а точніше – «партій одного регіону», визначальною рисою яких є висування виборчих списків і кандидатів лише (або майже) в межах однієї області та представництво лише в частині районних і міських рад. Разом з тим, угорські політичні партії Закарпаття стали вагомим чинником, що впливає на політичну поведінку значної частини жителів області угорського походження.

Нині, в умовах російсько-української війни й окупації значної частини української території, виникає питання про те, яким саме є, і найголовніше, може бути в перспективі вплив угорських партій на політичну ситуацію в регіоні та етнополітичну безпеку держави. Це питання обумовлене поєднанням таких основних чинників: з одного боку позицією угорської влади й частини політикуму щодо російсько-української війни й допомоги Україні, що, на думку С. Віднянського, є найбільшою проблемою в українсько-угорських відносинах через численні скандальні, зневажливі щодо України заяви угорського прем'єра В. Орбана (Віднянський, 2024, с. 151), з іншого – впливом на Закарпатті угорських етнополітичних партій України та їхніми тісними зв'язками з провідними політичними силами Угорщини – партіями «Фідес» В. Орбана та націоналістичним праворадикальним «Рухом за кращу Угорщину» (більш відомим під назвою «Йоббік»).

«КМКС»–ПУУ має давні партнерські відносини з угорською чинною партією «Фідес» В. Орбана, відомого своєю проросійською й фактично антиукраїнською позицією, зокрема й у питанні допомоги Україні, за яку його досить жорстко критикують у ЄС, як, наприклад, це зробила президент Єврокомісії Урсула фон дер Ляєн (Бовсуновська, 2026). Водночас нинішній очільник «КМКС»–ПУУ В. Брензович ще у 2020 р. аби уникнути отримання підозри у держзраді виїхав за угорським паспортом до Угорщини, звідки потім

ретранслював ключові меседжі російської пропаганди – про начебто небажання керівництва України дотримуватися Мінських угод, про автономний статус для підтримуваних Росією сепаратистів Донбасу та про ніби обмеження мовних прав національних меншин в Україні (Закарпаття онлайн, 2022).

У діяльності ДПУУ також була низка фактів, що нині принаймні викликають занепокоєння. По-перше, це співпраця колишнього очільника ДПУУ І. Гайдоша з угорською партією «Йоббік», яка підтримала російську «анексію» Криму, та проросійськими й нині забороненими в Україні СДПУ (о) та Партією регіонів (з якої, щоправда, І. Гайдош вийшов у 2014 р.). Нині серед осіб, пов'язаних із фінансуванням ДПУУ, є колишній учасник ГО Віктора Медведчука «Український вибір» А. Опаленик.

Так, проведене Рухом «Чесно» дослідження питання фінансування обох угорських партій свідчить, що вагому його частину становлять кошти, що надходять з Угорщини. Нинішні керівники обох партій – В. Брензович («КМКС–ПУУ) і Л. Зубанич (ДПУУ) очолюють однойменні з партіями громадські організації та благодійні фонди, через які й відбувається фінансування ГО і партій.

Очолює В. Брензович і «Закарпатський центр економічного розвитку «ЕганЕде» та Фонд Іштвана Сечені, що створені та фінансуються Угорщиною для покращення добробуту угорців Закарпаття. Згідно з інформацією на сайті ГО «ТУКЗ», діяльність підтримує уряд Угорщини та фонди, що їх країна-сусідка заснувала на Закарпатті. Колишня громадянка України, а нині депутат Європарламенту від Угорщини В. Ференц у червні 2024 р. на своїй сторінці подякувала Василю Брензовичу та громадській організації «Товариство угорської культури Закарпаття», учасницею якої вона була до 2021 р., за можливість представляти угорців області через партію В. Орбана «Фідес». Загалом, «КМКС»–ПУУ за останні чотири роки переказали понад **2,8 *млн*** грн лише три донори, найщедріший з яких, ГО «ТУКЗ», зробив пожертву на **2,6 *млн***. За подібною схемою відбувається й фінансування ДПУУ. Донором цієї партії також є її очільник – Л. Зубанич, за сумісництвом учасник ГО «Демократична спілка угорців України». У принципі, в українських реаліях ГО-близнюк є типовою практикою для багатьох партій. Проте в контексті угорських політсил варто усвідомлювати, що, ймовірно, однойменні ГО функціонують як проміжна ланка фінансування від Угорщини (Левчак, 2026).

Згідно українського законодавства пряме фінансування партій з-за кордону заборонено, оскільки це має прямий вплив на політичне

представництво. Отже, на Закарпатті існує ризик / небезпека впливу уряду Угорщини або окремих політиків і політичних сил на політичну ситуацію та етнополітичну стабільність у області.

З 2014 р., коли в умовах російської агресії українська влада доклала зусиль для зміцнення національної ідентичності, зокрема, ухвалення законів про мову та освіту, угорська етноспільнота Закарпаття сприйняла це як обмеження прав меншин і схвально поставилася до політики В. Орбана щодо України. Втім, після масштабного вторгнення РФ в Україну в 2022 р. більшість угорців Закарпаття змінили свою думку. Особливо це проявилося в ставленні українських угорців до надання з боку Угорщини зброї Україні, проти чого категорично виступає угорський уряд. Як свідчать результати соціологічного опитування серед угорської громади області, проведеного у липні 2023 р. соціологічною компанією «Smartpoll» спільно з Кафедрою соціології та соціальної роботи Ужгородського національного університету, позиція більшості закарпатських угорців у цьому питанні є діаметрально протилежною до офіційної позиції уряду Угорщини: 53,6% опитаних вважають, що Угорщина повинна виступити союзником України й надати їй озброєння, при цьому протилежну думку, яка суголосна з позицією уряду В. Орбана мають 28,8% опитаних. Крім того, саме РФ відповідальною за війну вважають 71,4% опитаних угорців, які проживають на Закарпатті. Тоді як в Угорщині, за даними останнього дослідження Globsec, проведеного у березні 2023 р., частка населення, яке вважає Росію відповідальною за війну, становить 54% (Дячук, 2026).

Втім, у складних умовах війни розраховувати, що так триватиме завжди, було б вкрай необачно. Особливо, якщо урядові й праворадикальні політичні кола Угорщини будуть і далі докладати зусилля з просування антиукраїнських і відверто проросійських або інспірованих спецслужбами РФ наративів серед угорців Закарпаття, у тому числі й через місцеві угорські етнополітичні партії та пов'язані з ними ГО. Україна вже має досвід Криму, де русскіє етнополітичні партії стали політичним прикриттям «анексії», тому не може ігнорувати подібні ризики в інших регіонах (Ляшенко, 2024, с. 117).

Таким чином, аналіз діяльності угорських етнополітичних партій України дає підстави характеризувати їхню модель політичної репрезентації як ситуативно-прагматичну. Попри імовірні ризики й загрози угорські партії України можуть стати й вагомим чинником у налагодженні більш тісних партнерських відносин між Україною і Угорщиною – це залежить лише від самих партій.

Політична репрезентація кримськотатарського народу. Лояльність кримських татар до України як гаранта безпеки сприяє формуванню в них української національно-громадянської ідентичності з одночасним укрпленням їхньої етнічної ідентичності як чинника опірності русифікації та російщенню з боку окупаційної влади.

Разом з Кримською областю у 1954 р. тодішня УРСР отримала у спадок велику і складну проблему депортованих з Криму народів, насамперед, кримських татар. До початку «перебудови» радянське керівництво України взагалі не розв'язувало проблеми цивілізованого їх повернення з депортації. Разом з тим, ще за радянської доби наприкінці 1980-х рр. у процесі боротьби за повернення на батьківщину почала формуватися організаційна структура кримськотатарського національного руху. Найбільш впливовими виразниками інтересів репатріантів стали заснований у 1987 р. Національний рух кримських татар (НРКТ), основою якого стала Ферганська долинна група Ю. Османова, та утворена в 1989 р. Організація кримськотатарського національного руху (ОКНР), провідну роль у створенні якої відіграв М. Джемілєв.

У роки Перебудови однією із головних вимог кримськотатарського національного руху, поряд із повною моральною та юридичною реабілітацією, поверненням і облаштуванням на історичній батьківщині, стало забезпечення кримським татарам права на самовизначення, яке трактувалося лідерами кримських татар як право на відновлення національної державності кримськотатарського народу на території півострова.

На II Курултаї кримськотатарського народу, що відбувся 26–30 червня 1991 р. (I Курултай кримськотатарського народу відбувся 25 березня 1917 р. у Сімферополі), було висунуто перелік основних цілей кримськотатарського національного руху. Також Курултай утворив Меджліс як вищий повноважний представницький орган кримськотатарського народу, фактично вибудувавши у його середовищі систему, альтернативну кримській владі.

Ставши провідниками політичної волі кримських татар, Курултай і Меджліс спрямували свої зусилля також на забезпечення їх адекватного представництва в інституціях регіональної влади. Розв'язання цієї проблеми пов'язано із питанням набуття репатріантами українського громадянства. Понад 40% прибулих із місць депортації кримських татар не змогли стати українськими громадянами автоматично, оскільки не встигли повернутися на півострів до листопада 1991 р., коли набув чинності український закон про громадянство. І

хоч ухвалені у 1993–1994 рр. зміни до законодавства спростили процедуру набуття громадянства для всіх колишніх мешканців України, як і їхніх нащадків, що «виїхали на законних підставах на постійне проживання до іншої країни», на піддане незаконній депортації населення ці зміни, всупереч наполяганням Меджлісу, не поширювалися (Кулик, 2002, с. 186). Зменшували шанси на проходження представників кримських татар у місцеві органи влади в умовах мажоритарної виборчої системи їхнє дисперсне розселення та упереджене ставлення до переселенців з боку більшості населення.

Зміни у виборчому законодавстві, запроваджені в 2004 р., передбачали перехід до пропорційної системи виборів ВР АР Крим, обласних і місцевих рад (Верховна Рада України, 2004). На той час Меджліс кримськотатарського народу не мав юридичного статусу, тому постала проблема вибору форми участі кримських татар у виборчій кампанії. Оскільки закон вимагав, щоб суб'єктом виборчого процесу була політична партія або блок політичних партій, відповідно політичним партнером Меджлісу став Народний Рух України, що відзначив у своїй доповіді напередодні виборів 2006 р. заступник голови Меджлісу кримськотатарського народу Р. Чубаров: «Якщо ми ухвалимо рішення брати участь у виборах, і в Криму вийде формат Меджлісу кримськотатарського народу і Народного Руху України, то 27 березня ми вперше зможемо визначити ступінь впливу, довіри і параметри сили нас як політичних партнерів не тільки на виборах у ВРАРК, але і на виборах до органів місцевих рад» (Ляшенко, 2010, с. 129). За результатами голосування 26 березня 2006 р. Кримська Крайова організація Народного Руху України отримала 6,26% голосів виборців і сформувала у ВР АР Крим 5-го скликання фракцію «Курултай-Рух» на чолі з Р. Ільясовим.

На виборах 2010 р. до ВР АР Крим Народний Рух України набрав 7,02% голосів виборців. Із шести обраних від НРУ депутатів п'ять представляли кримськотатарську етноспільноту.

У березні 2014 р. відбулася російська окупація півострова, яка докорінно змінила ситуацію. Вже 29 березня 2014 р. позачергова сесія Курултаю кримськотатарського народу в своєму підсумковому документі зазначила, що «Курултай кримськотатарського народу постановив проголосити про початок політичних і правових процедур зі створення національно-територіальної автономії кримськотатарського народу на його історичній території – в Криму», одночасно не визнаючи анексію Криму й втрату його території Україною (ВВС Україна, 2014).

Українська влада вже в умовах окупації Криму також здійснила низку кроків. У березні 2014 р., ідея самовизначення кримськотатарського народу була сформульована Верховною Радою України, яка зафіксувала такі ключові позиції: перше, «Україна гарантує захист та реалізацію невід'ємного права на самовизначення кримськотатарського народу у складі суверенної і незалежної Української Держави», а друге, «Україна визнає Меджліс кримськотатарського народу, виконавчий орган Курултаю кримськотатарського народу, та Курултай як вищий представницький орган кримськотатарського народу» (Верховна Рада України, 2014).

Упродовж 2016 р. президент П. Порошенко декілька разів актуалізував тему кримськотатарської автономії. Зокрема, 16 липня 2015 р. він зробив заяву про необхідність самовизначення кримських татар у формі національно-територіальної автономії, а також висловив побажання до Конституційної комісії дослухатися до лідерів кримськотатарського народу (*Питання автономії Кримського півострова. Дискусії, виклики, зміст.* 2017, с. 18; 26).

У травні 2017 р. Конституційна комісія ухвалила рішення про створення робочої групи з напрацювання пропозицій змін та доповнень до Конституції України щодо Автономної Республіки Крим. До її складу увійшов Р. Чубаров. Уже в листопаді 2017 р. він оголосив про завершення процесу підготовки тексту змін. У їх основі було, зокрема, положення, що джерелом особливого статусу автономії стає право кримськотатарського народу як корінного народу України на самовизначення (Ляшенко, 2023, с. 85).

У серпні 2019 р. група народних депутатів (у т. ч. М. Джемілєв і А. Чийгоз) внесли на розгляд Верховної Ради України проєкт Закону «Про статус кримськотатарського народу в Україні» (Верховна Рада України, 2019), який визначав статус АР Крим як національно-територіальну автономію кримськотатарського народу в межах території Кримського півострова в складі унітарної України, що є формою реалізації кримськотатарським народом свого права на самовизначення. Однак уже за кілька днів цей законопроєкт було відкликано. Втім, у 2021 р. Верховна Рада України ухвалила Закон «Про корінні народи України», в ст. 1 якого вказувалося, що «корінними народами України, які сформувались на території Кримського півострову, є кримські татари, караїми, кримчаки» (Верховна Рада України, 2021).

Нагадаємо, що в листопаді 2024 р., у розпал чергової інформаційної атаки на українське суспільство з метою нав'язати тезу про невідворотність так званих

«територіальних поступок», саме Меджліс кримськотатарського народу виступив із заявою щодо неприпустимості для України «компромісів» за рахунок поступок нею частиною своєї території та суверенітету, у якій наголошено, що поступки в будь-якому вигляді територіальним посяганням РФ на Крим та на інші окуповані землі України, принесуть очікуваний мир, але стануть фактором виникнення нових військових і політичних конфліктів, а також жодне рішення щодо територіальної належності, правового статусу, організації політичного, економічного, соціального, культурного життя Кримського півострова не повинно і не може ухвалюватися без виявлення волі корінного кримськотатарського народу та згоди Української держави (Меджліс кримськотатарського народу, 2024). У квітні 2025 р. після того як вперше з'явилася інформація, що адміністрація президента Д. Трампа заявила про можливість визнання українського Криму російською територією в рамках будь-якої майбутньої угоди про припинення війни (Talcott & Chalfant, 2025). Меджліс кримськотатарського народу виступив із заявою щодо неприпустимості визнання Криму російським, де нагадав про Кримську декларацію Державного департаменту США від 25 липня 2018 р., за якою США і союзники відкидали спробу Росії анексувати Крим та зобов'язувалися зберігати цю політику до відновлення територіальної цілісності України, а також висловив надію, що ця Декларація не буде піддана ревізії та перегляду (Меджліс кримськотатарського народу, 2025). Тим самим кримськотатарська спільнота вкотре продемонструвала свою принципову проукраїнську, державницьку позицію.

Таким чином, Курултай і Меджліс кримськотатарського народу є унікальною для України організованою формою політизації етнічності в історичній національній формі. В умовах російської окупації Криму ця політизація сприяє орієнтуванню внутрішньої солідарності народу на солідаризацію з Україною. Хоча кримськотатарський народ не має власної партії, модель його політичної репрезентації Курултаєм і Меджлісом характеризується як інтегративна (державотворча).

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що характер впливу політичної репрезентації етнічних спільнот на етнополітичну стійкість держави визначається типом її інституційної організації, політичною орієнтацією, способом і характером взаємодії з державними інституціями. Політична репрезентація етнічних спільнот виступає важливим елементом не лише демократичного процесу, але й системи забезпечення етнополітичної стійкості

держави, зумовлюючи різні траєкторії її розвитку – від дестабілізації до інтеграції. Відповідно ми запропонували такі її моделі:

Деструктивна модель політичної репрезентації. Характерна тим, що політичні репрезентанти етнічної спільноти виступають каналом зовнішнього політичного впливу або інструментом мобілізації ідентичності, спрямованої на підрив державної консолідації. У цьому випадку етнополітична репрезентація перетворюється на фактор дестабілізації політичної системи та ослаблення державної стійкості. Прикладом такої моделі була діяльність русскіх політичних партії України на теренах Криму.

Ситуативно-прагматична модель політичної репрезентації. Передбачає діяльність політичних àкторів, орієнтованих переважно на захист групових або регіональних інтересів певної етноспільноти. Така репрезентація не має виразно деструктивного характеру щодо державності, однак і не виступає системним чинником політичної інтеграції. Характер її впливу на етнополітичну стійкість держави є ситуативним і залежить від конкретного політичного контексту. За такою моделлю діють політичні партії українських угорців.

Інтегративна (державотворча) модель політичної репрезентації. Виникає тоді, коли інституції політичного представництва етнічної спільноти виступають активними учасниками процесів державної консолідації, підтримують суверенітет і територіальну цілісність держави та сприяють формуванню інклюзивної політичної нації. У цьому випадку етнополітична репрезентація стає чинником зміцнення етнополітичної стійкості. За такою моделлю послідовно діють політичні репрезентанти кримськотатарського народу – Курултай і Меджліс.

Очевидно, що в контексті забезпечення етнополітичної стійкості України пріоритетного значення набуває підтримка та інституційне закріплення інтегративної (державотворчої) моделі політичної репрезентації етнічних спільнот, що передбачає їхню включеність у загальнонаціональні політичні процеси на засадах лояльності до державного суверенітету та територіальної цілісності.

Список використаних джерел / References

Assmann, J. (2013). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (7. Aufl.). Verlag C.H. Beck.

Bakirov, V., & Golovakha, Y. (Eds.). (2018). *Ukrainian sociology in the 21st century: Theory, methods, research results*. V.N. Karazin Kharkiv National University.

Barnett, E., & Casper, M. (2001). A definition of “social environment”. *American Journal of Public Health*, *91*(3), 465–467.

BBC Україна. (2014, 29 березня). *Кримські татари оголосили про створення національної автономії* . https://surl.li/rsnegn

BBC Україна. (2015, 16 липня). *Порошенко просить змінити розділ про Крим в Конституції* . https://surl.li/pmyncr

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 46–58). Greenwood Press.

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press. 72–104.

Cotter, J. M. (1999). Cultural security dilemmas and ethnic conflict in Georgia. *The Journal of Conflict Studies*, *19*(1), 106–131. unb.ca.

Cultural memory. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved March 23, 2026, from https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_memory

Erll, A. (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung* (2. Aufl.). J.B. Metzler.

Greenfeld, L. (1992). Nationalism. Five roads to modernity. Harvard University Press.

Habermas, J. (2022). *War and outrage*. https://www.researchgate.net/publication/ 360434229_translation_Jurgen_Habermas_War_and_outrage

Keane, F. (2024, September 14). *Migrant crisis: How Europe went from Merkel's 'We can do it' to pulling up the drawbridge*. BBC News. https://www.bbc.com/news/articles/cn5e5q7w41eo

Macron, E. (2018, novembre 11). Discours du Président de la République, Emmanuel Macron à la cérémonie internationale du Centenaire de l’Armistice du 11 Novembre 1918 à l’Arc de Triomphe [Discours]. Élysée - Présidence de la République. https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/11/12/discours-du-president-de-la-republique-emmanuel-macron-a-la-ceremonie-internationale-du-centenaire-de-larmistice-du-11-novembre-1918-a-larc-de-triomphe

Nemeth, E. (2007). Cultural Security: The Evolving Role of Art in International Security. *Terrorism and Political Violence*, *19*(1), 19–42. https://doi.org/10.1080/09546550601054550

Nemeth, Erik. (2015). *Evaluating the power of culture in international affairs*. London: Imperial College Press.

Ponomarenko, V., & Pysarchuk, O. (2024). Analysis of the impact of the volumes of state commissioning on the economy’s availability of specialists in certain professions. *Economics of Development*, *23*(3), 69–81. https://doi.org/10.57111/econ/3.2024.69

Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). *What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it?* Culturosity.com. http://www.insynctraining.nl/artikelen/ what_is_cultural_awareness.pdf

Rayevnyeva, O., Aksonova, I., & Ostapenko, V. (2018). Formation interaction and adaptive use of purposive forms of cooperation of university and enterprise structures. *Innovative Marketing*, *14*(3), 44–56. http://dx.doi.org/10.21511/ im.14(3).2018.05

Rayevnyeva, O., Matusova, S., & Brovko, O. (2024). Analysis and modeling of structural changes in Ukrainian higher educational system. In *2024 14th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT)* (pp. 122–128). IEEE.

Rayevnyeva, O., Stryzhychenko, K., & Matúšová, S. (2025). Challenges of the external environment for an innovatively-active university: Trends and models. In S. Kot, B. Khalid, & A. ul Haque (Eds.), *New challenges of the global economy for business management* (pp. 867–883). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-4116-1_55

Schultz, T. (1971). *Investment in human capital: The role of education and of research*. Free Press.

Stewart, S. (1993). *On longing: Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. The Johns Hopkins University Press. 132–151.

Talcott, S., & Chalfant, M. (2025, March 17). *Trump weighs recognizing Crimea as Russian territory in bid to end war*. Semafor. https://surl.li/jnfgjm

Tardif, J. (2002, september). Intercultural dialogues and cultural security. *Global Policy Forum.* https://archive.globalpolicy.org/globaliz/cultural/2002/ 09intercultural.html

Terdiman, R. (1993). *Present past: Modernity and the memory crisis*. Cornell University Press. 3–32.

The Kirkpatrick Model. (2024). KIRKPATRICK PARTNERS. https://www.kirkpatrickpartners.com/the-kirkpatrick-model/

Tucker M. (1998). *Multiculturalism's five dimensions: Dr. James A. Banks on multicultural education*. NEA Today: a newspaper for members of the Natioal Education Association, Washington, 17(1).

Ukraine Human Capital Chartbook: як людський капітал визначає сценарії розвитку України. (2025, 14 травня). Київська школа економіки. https://surli.cc/rvmwsw

UNESCO Institute for Statistics. (2009). *The 2009 UNESCO framework for cultural statistics (FCS)*.

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Measuring cultural participation*.

Vlasova, N. (2025, Березня 24). *«Історія України є світовою історією в українських межах». Омелян Пріцак...* [Допис]. Facebook. https://www.facebook.com/share/p/17z6MTNvTM/

World Bank. (2021). *Review of public expenditure and assessment of social assistance programs*. https://surl.li/bjdfrq

Yaskula, S. (2025). Mizhkulturna evaliutsiia: kontent poniattia [Intercultural evaluation: The content of the concept]. *Mizhdystsyplinarni Doslidzhennia Skladnykh System*, (26), 139–150.

Yevtukh, V. (2022). Evaliutsiia sotsiokulturnykh proiektiv u turbulentnykh sytuatsiiakh [Evaluation of sociocultural projects in turbulent situations]. In

Pisliavoiennyi svit: liudy, problemy, tsinnosti: Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 15 kvitnia 2022 roku (pp. 48–51). Kyiv.

Yevtukh, V. (2023). Intercultural education as a factor of realization of the rights of people. *Perspektywy Kultury*, *41*(2/2), 31–58. https://doi.org/10.35765/pk.2023.410202.05

Yevtukh, V. (2024). Cultural heritage under the threat: New challenges and new opportunities for intercultural communication (the case of Borodyanka and Ivankiv in Ukraine). *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, (25), 113–125. https://orcid.org/0000-0003-2746-2283

Ададуров, В. В. (2013). Теоретичні засади та методологія вписування української історії в європейський контекст (погляд історика-всесвітника). *Український історичний журнал,* (2). 4–23. http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0000354262

Ададуров, В., & Склокін, В. (Ред.). (2020). *Імперські ідентичності в українській історії XVIII – першої половини XIX ст.* Видавництво УКУ.

Антонюк, В. П. (2022). Проблеми формування людського капіталу України в системі освіти та його ризики в реаліях війни. *Вісник економічної науки України*, *1*(42), 161–170. https://doi.org/10.37405/1729-7206.2022.1(42).161-170

Бевз, Т. (2016). Особливості та суперечності участі партій у політичному процесі в АРК на початку XXI ст. У *Політичний процес в Автономній Республіці Крим: особливості, суперечності, прорахунки (1991–2014 рр.): Аналітична доповідь* (с. 73–123). ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України.

Беспалова, Т., & Свиридкина, Е. (2019). *Культурно-цивилизационные смыслы государственного патриотизма*. Институт Наследия.

Близнюк, В. В., Гук, Л. П., & Левін, Р. Я. (2025). Освітня складова людського капіталу України з точки зору післявоєнної відбудови. *Українське суспільство*, *1*(92), 86–109. https://doi.org/10.15407/socium2025.01.086

Бовсуновська, К. (2024, 9 жовтня). *«Звинувачує окупованих»: президентка Єврокомісії дорікнула Орбану за підтримку Путіна*. УНІАН. https://surli.cc/edtuns

Верховна Рада України. (2004, 6 квітня). *Про вибори депутатів Верховної Ради Автономної Республіки Крим, місцевих рад та сільських, селищних, міських голів* (Закон України № 1667-IV). База даних «Законодавство України». rada.gov.ua

Верховна Рада України. (2014, 20 березня). *Про Заяву Верховної Ради України щодо гарантії прав кримськотатарського народу у складі Української Держави* (Постанова Верховної Ради України № 1140-VII). *Відомості Верховної Ради*, (15), ст. 581. https://surl.li/ojgrok

Верховна Рада України. (2019, 29 серпня). *Про статус кримськотатарського народу в Україні* (Проєкт Закону № 1205). https://surl.lt/leyejv

Верховна Рада України. (2021, 1 липня). *Про корінні народи України* (Закон України № 1616-IX). База даних «Законодавство України». rada.gov.ua

Віднянський, С. (2024). Ставлення влади та суспільства Угорщини до сучасної російсько-української війни. В *Україна – Угорщина: сучасний стан та перспективи міждержавних відносин: зб. наукових праць. Матеріали круглого столу, Київ, 20 черв. 2024 р.* (с. 149–164). Видавництво Лисенко М. М.

Внутрішньо переміщені особи. (б. д.). *Офіційний сайт Державного підприємства «Інформаційно-обчислювальний центр Міністерства соціальної політики, сім'ї та єдності України»*. https://www.ioc.gov.ua/analytics/dashboard-vpo

Габермас, Ю. (2005). Громадянство і національна ідентичність. В *Умови громадянства: Зб. ст.* (с. 49–70). Центр дослідження суспільства. http://litopys.org.ua/rizne/haber.htm

Гвоздецька, Б. Г. (2009). «Карпатський регіон» як приклад творення нових ідентичностей на пограниччі. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. (1). 92–99.

Головатий, М. Ф. (2006). *Політична психологія: Підручник*. МАУП.

Гриньова, Т., Греков, В, Споденець, І. (2026, 17 лютого). Квант незалежності: як Україна повертає свою історію фізики у світовий вимір. *Дзеркало тижня*. https://zn.ua/ukr/TECHNOLOGIES/kvant-nezalezhnosti-jak-ukrajina-povertaje-svoju-istoriju-fiziki-u-svitovij-vimir.html

Грицак, Я. (2026, 4 березня). Фактор України. Україна модерна. URL: https://uamoderna.com/blogy/faktor-ukrainy/

Ґелнер, Е. (2003). *Нації та націоналізм; Націоналізм* (Г. Касьянов, Пер.). Таксон.

Демократична партія угорців України. (б. д.). *Програма політичної партії «Демократична партія угорців України»*. https://surl.li/oowhxg

Демократична спілка угорців України. (б. д.). *Програма спілки*. https://surl.li/zpwqpo

Державна служба статистики України. (б. д.). *Офіційний сайт*. https://www.ukrstat.gov.ua/

Дорош, І. М., & Познякова, О. І. (2023). Дослідження проблем втрати трудового потенціалу України під час російсько-української війни (на прикладі України та Польщі). *Держава та регіони. Серія: Публічне управління і адміністрування*, (2), 21–26. https://doi.org/10.32840/1813-3401.2023.2.4

Драпушко, Н. (2015). Діяльність проросійських політичних організацій АР Крим по відокремленню регіону від політичного і соціокультурного простору України (кінець XX – початок XXI ст.). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 6: Історичні науки*, (13), 42–47.

Дугин, А. (1997). *Основы геополитики: Геополитическое будущее России*. АРКТОГЕЯ-центр.

Дячук, В. (2023, 25 липня). Соцдослідження: Більшість закарпатських угорців вважають, що Угорщина має надати Україні зброю. Тячів NEWS. Новини Тячівського району. https://surl.li/avqivh

Євтух, В. (1992). Етнополітичний ренесанс в Україні. У *Quo vadis, Україно?* (с. 107–125). Маяк.

Євтух, В. (2021). Мультикультурна /міжкультурна освіта: зарубіжний досвід та перспективи для України. *Вища освіта України*, (4), 13–34. https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).02

Євтух, В. Б. (2012). *Етнічність: Енциклопедичний довідник*. Фенікс.

Євтух, О. (2010). Міжетнічна взаємодія: об'єктно-предметне поле дослідження. *Нова парадигма*, (95), 193–203.

Єдина державна електронна база з питань освіти. (б. д.). https://registry.edbo.gov.ua/opendata/entrant/

Єременко, А., Позній, О., Горбова, Ю., Горбов, В., Безрукова, О., Швецов, С., Макарова, І., Чайка, В., Самчук, Г., Базілевич, О., & Євтух, В. (2025, 26 березня). *Звіт за результатами комплексного дослідження стану суспільства на тимчасово окупованих територіях (серпень 2024 – січень 2025 року)*. Active Group. https://activegroup.com.ua/2025/03/26/ zvit-za-rezultatami-kompleksnogo-doslidzhennya-stanu-suspilstva-na-timchasovo-okupovanix-teritoriyax/

Закарпаття онлайн. (2022, 2 лютого). «Держзрадний» Брензович ретранслював з Будапешта в Берегово тези російської пропаганди по Донбасу. https://surl.li/shmrsn

Залозна, Ю., & Азмук, Н. (2022). Людський капітал України в умовах війни: втрати та здобутки. *Економіка і суспільство*, (38). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-59

Зимовець, Р. (2022). Сучасні межі конституційного патріотизму. *Філософія права і загальна теорія права*, (2), 64–85. https://doi.org/10.21564/2707-7039.2.318391

Кабінет Міністрів України. (2019, 24 грудня). *Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності* (Постанова № 1146). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1146-2019-%D0%BF#Text

Кабінет Міністрів України. (2020, 3 березня). *Деякі питання запровадження індикативної собівартості* (Постанова № 191). Верхона Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/191-2020-%D0%BF#Text

Карамзин, Н. М. (1834). О любви к отечеству и народной гордости. В *Сочинения Карамзина* (Т. 7, с. 112–123). Типография А. Смирдина. (Оригінал опубліковано 1802). https://azbyka.ru/otechnik/ Nikolaj_Karamzin/o-lyubvi-k-otechestvu-i-narodnoj-gordosti/

Колесник І. (2021). Глобальна історія як квест для українських істориків. *Український історичний журнал,* (5), 143–164. https://doi.org/10.15407/ uhj2021.05.143

Колесник, І. (2019). *Глобальна історія. Історія понять*. НАН України, Інститут історії України.

Кулик, В. М. (2002). Зовнішнє втручання у внутрішні етнополітичні конфлікти: участь Верховного комісара ОБСЄ з питань національних меншин у розв'язанні кримської та кримськотатарської проблем. В *Національна інтеграція в полікультурному суспільстві: український досвід 1991 – 2000 років. Збірник*. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України.

Литвинчук, А. О., Мельник, С. В., & Терещенко, Г. М. (2025). *Аналіз міграційних процесів в Україні (Аналітична записка)*. Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». https://surl.li/ynqgah

Лосєв, І. (2005, 26 січня). «Мюнхенський синдром» у західній політиці. *День*, (12). https://day.kyiv.ua/article/podrobytsi/myunkhenskyy-syndrom-u-zakhidniy-polityts i

Ляшенко, О. (2010). Участь етнополітичних партій у політичному процесі в Україні: досвід і перспективи. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*, (2), 117–138.

Ляшенко, О. (2023). *Державний устрій України: простір інтеракції національно-громадянського та етнічного*. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України.

Ляшенко, О. (2024). Діяльність угорських етнополітичних партій в Україні. В *Україна – Угорщина: сучасний стан та перспективи міждержавних відносин: зб. наукових праць. Матеріали круглого столу, Київ, 20 черв. 2024 р.* (с. 106–120). Видавництво Лисенко М. М.

Мальгин, А. (2000). *Крымский узел: очерки политической истории Крымского полуострова 1989–1999*. Новый Крым.

Мануїлов, О. (2025). *Ні 50, ні 37 мільйонів. Forbes Україна підрахував, як змінилася чисельність населення України за останні п'ять років. Скільки насправді українців?* Журнал Forbes Україна. https://surl.li/szxdmo

Мацузато, К. (Ред.). (2009). *Регионы Украины. Хроника и руководители. Вып. 3: Крым и Николаевская область*. Slavic Research Center. https://surl.li/izuccb

Меджліс кримськотатарського народу. (2024, 13 листопада). *Заява Меджлісу щодо неприпустимості для України «компромісів»*. https://surl.li/upewoa

Меджліс кримськотатарського народу. (2025, 24 квітня). *Заява Меджлісу кримськотатарського народу щодо неприпустимості визнання Криму російським*. https://surl.li/wjozkh

Мигович, І. (1995). Під боком у праматері: як живуть сьогодні угорці Закарпаття? *Карпатський край*, (5–8), 28–29.

Міжнародна організація з міграції. (б. д.). *Україна*. https://dtm.iom.int/ukraine

Міністерство освіти і науки України. (2025, 10 лютого). *Про затвердження Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2025 році* (Наказ № 168). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/z0312-25#Text

Міністерство юстиції України. (б. д. а). *Партію «Руський блок» заборонено*. https://minjust.gov.ua/news/ministry/partiyu-ruskiy-blok-zaboroneno-19759

Міністерство юстиції України. (б. д. б). *Суд задовольнив позов Мін'юсту і заборонив діяльність в Україні партії «Руська єдність»*. https://surl.li/ceazjx

Міронова, І., & Бурянник, А. (2020). Радянська Україна: ілюзія історичної суб'єктності. *Acta De Historia & Politica: Saeculum XXI*, (01), 15–23. https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2019.01.015

Муха, О. (2026, 31 березня). Сергій Плохій: В Росії до історії ставляться, як до зброї. *Читомо.* https://chytomo.com/serhij-plokhij-v-rosii-do-istorii-stavliatsia-iak-do-zbroi/

Панченко, Ю. (2026, 13 серпня). Російські хвости та кримінал: як влада Чехії обирає суперника Павелу на виборах президента. *Українська правда*. pravda.com.ua

Пирожков, С., & Хамітов, Н. (2020). Чи є Україна цивілізаційним суб'єктом історії та сучасності? *Вісник НАН України,* (7), 3–15. https://doi.org/10.15407/visn2020.07.003

Питання автономії Кримського півострова. Дискусії, виклики, зміст. (2017). ТОВ «Агентство «Україна».

Пищуліна, О. (2024, травень). Лідський капітал – виклики для відновлення України. *Центр Разумкова*; Pact in Ukraine. https://razumkov.org.ua/images/2024/05/29/2024-PAKT-9.pdf

Пономаренко, В. С. (2025). Формування та збереження людського капіталу прифронтових територій. *Освіта і суспільство*, (6), 28–30. https://naps.gov.ua/ua/press/ois/3812/

Порощук, Н. (2026, 28 квітня). У Німеччині стрімко зросла кількість відмов від військової служби – Welt. *Главком.* https://glavcom.ua/world/observe/u-nimechchini-strimko-zrosla-kilkist-vidmov-vid-vijskovoji-sluzhbi-Welt-1116281.html

Поснова, Т., Белінська, Г., & Зятковський, В. (2024). Освітня складова відновлення та розвитку людського капіталу в Україні. *Розвиток людського капіталу*, *2*(28), 97–110. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-2-97-110

Путин назвал патриотизм национальной идеей. (2016, 3 февраля). *BBC News Русская служба*. https://www.bbc.com/russian/news/2016/02/160203_putin_patriotism_idea

Путин: Россия победила бы в войне и без Украины. (2010, 16 декабря). *Украинская правда*. https://www.pravda.com.ua/rus/news/2010/ 12/16/5679727/

Савчук, Т. (2018, 12 листопада). Патріотизм vs націоналізм: що важливо розуміти про ці поняття? *Радіо Свобода*. https://www.radiosvoboda.org/ a/29596508.html

Сингаєвська, Д. М. (б. д.). Політична поведінка. У *Велика українська енциклопедія*. https://vue.gov.ua/Політична_поведінка

Смертність в Україні утричі перевищує народжуваність у 2024 році. (2024). *Опендатабот*. https://opendatabot.ua/analytics/birth-death-2024-6

Тишков, В. (2013). Российский народ: история и смысл национального самосознания. Наука.

Товариство угорської культури Закарпаття. (2018, 7 квітня). *Статут Громадської організації «Товариство угорської культури Закарпаття»*. ГО «ТУКЗ-КМКС». https://surl.li/ahgaek

Топузов, О., Локшина, О., & Головко, М. (2024). Втрати в навчанні: складність проблеми в контексті війни в Україні. *Education: Modern Discourses*, (6), 7–17. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01

Україна. (2022). Про національні (етнічні) спільноти в Україні (Закон № 2827-IX). *Верховна Рада України*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 2827-20#Text29.

Укрінформ. (2025, 18 березня). Росія пошкодила в Україні 1 707 об'єктів культурної спадщини – Бережна. https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/4105159-rosia-poskodila-ponad-1-707-obektiv-kulturnoi-spadsini-berezna.html

Фельдман, Д. (2015). *Терминология власти. Советские политические термины в историко-культурном контексте*. ФОРУМ; НЕОЛИТ.

Широков, С. (2019). Сучасні концепти патріотизму в зарубіжних наукових дослідженнях. *Державне управління та місцеве самоврядування*. *4*(43). 14–19. https://doi.org/10.33287/101902

Шморгун, О. (2014). Постекономічні цінності в контексті пошуку креативно-мобілізаційних мотивацій суспільного розвитку. У *Сучасні європейські культурно-історичні цінності в контексті викликів глобалізації* (с. 82–104). Фенікс. https://ivinas.gov.ua/publikatsiji/novi-vydannia-instytutu/download/1037_14362fde523fb724164996afb6b8bfad.html

Шморгун, О. (2016). Модерні етнонаціональні процеси: потенціал антикризового розвитку України. *Проблеми всесвітньої історії*, (2), 30–49. https://doi.org/10.46869/2707-6776-2016-2-2

Шморгун, О. (2024). Системна криза сучасного глобалізму: проблема пошуку всесвітньо-історичної альтернативи. У *Історія локальна і глобальна. Студії на пошану Андрія Кудряченка* (с. 247–265). Державна установа «Інститут всесвітньої історії Національної академії наук України».

Яремчук, В. (2016). Партії як суб'єкти політичного процесу в Автономній Республіці Крим (1991–2002 рр.). У *Політичний процес в Автономній Республіці Крим: особливості, суперечності, прорахунки (1991–2014 рр.): Аналітична доповідь* (с. 33–72). ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України.

Ярославський, М. В. (2025). Соціокультурні простори практикування етнічного бізнесу. *Габітус*, (70). 70–76. https://doi.org/10.32782/2663-5208

РОЗДІЛ V. НАЦІОНАЛЬНІ Й МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

CHAPTER V. NATIONAL AND INTERNATIONAL EDUCATIONAL TRENDS IN DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

5. 1. МІЖДУ ТРАДИЦЯ А ZMIANĄ – PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI W POLSKIEJ I UKRAIŃSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Larysa Lukianova (Kijow, Ukraina)

Ryszard Bera (Lublin, Polska)

5. 1. BETWEEN TRADITION AND CHANGE – TEACHER PREPARATION IN THE POLISH AND UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE

Larisa Luk'yanova (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-0982-6162

Ryszard Bera (Lublin, Poland)

ORCID ID: 0000-0003-0463-0547

«Skoro świat uległ tak zasadniczej przemianie, to profesja przygotowująca człowieka do życia wtym nowym świecie musi ulec zmianie przynajmniej na miarę zmiany świata».

Henryka Kwiatkowska

Wprowadzenie. Współczesne transformacje w różnych sferach życia społecznego, a także intensywny rozwój nauki i technologii aktualizują potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego i osobistego jednostki. Szczególną rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, którzy powinni nie tylko śledzić te zmiany, lecz także występować jako ich przewodnicy, kształtując u uczniów motywację do rozwoju i uczenia się przez całe życie. Podstawą takiego ciągłego rozwoju,jak podkreślają

badacze, jest wysokiej jakości wykształcenie pedagogiczne oraz efektywnie zorganizowany proces ciągłego rozwoju zawodowego (Grabowska, Parlak, 2020).

Kształcenie zawodowe nauczyciela jako kluczowego podmiotu procesu edukacyjnego zajmuje centralne miejsce w systemie edukacji, gdyż to właśnie jego poziom determinuje jakość i efektywność działalności edukacyjnej. Jednocześnie system kształcenia nauczycieli oraz ich działalność zawodowa mają charakter prognostyczny (foresightowy), co oznacza ich ukierunkowanie na przyszłość, charakter wyprzedzający, z uwzględnieniem prognozowanych zmian w społeczeństwie i edukacji. Takie podejście sprzyja kształtowaniu nauczyciela zdolnego do skutecznego reagowania na współczesne wyzwania oraz pełnienia roli aktywnego czynnika rozwoju społecznego.

Współcześnie wobec nauczycieli formułowane są coraz wyższe wymagania, którym powinni sprostać, jednak często prowadzą one do nadmiernego obciążenia tej grupy zawodowej. Rosnące oczekiwania, zwłaszcza w zakresie efektywności i skuteczności pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych – zarówno zdolnymi, przeciętnymi, jak i mającymi trudności w nauce – stają się niejednokrotnie swoistym „ciężarem", ograniczającym satysfakcję z wykonywania zawodu i realizacji powołania (Szymańska, 2019, s. 4).

W kontekście wskazanych tendencji uwidacznia się kolejny istotny problem. Z najnowszych danych UNESCO wynika, że na świecie występuje niedobór wykwalifikowanych nauczycieli. W celu zapewnienia systemowi edukacji odpowiedniej liczby kadr pedagogicznych wiele państw obniża wymagania wobec kandydatów oraz dopuszcza do zawodu osoby o niewystarczającym przygotowaniu. Przykładowo, według danych Instytutu Statystyki UNESCO, w jednej trzeciej krajów mniej niż 75% nauczycieli spełnia krajowe standardy kwalifikacyjne (UNESCO: globalny deficyt nauczycieli na świecie). Kształcenie nauczycieli od wielu lat budzi kontrowersje, pojawiają się między innymi pytania o to, dlaczego do zawodu trafiają osoby wykazujące zachowania przemocowe (Igielska, 2019).

Aktualność badań nad systemami kształcenia nauczycieli w Polsce i Ukrainie wynika z konieczności pogłębionej refleksji nad transformacją edukacji pedagogicznej w warunkach współczesnych wyzwań społeczno-ekonomicznych i politycznych, w szczególności wojny, procesów migracyjnych oraz przemian związanych z integracją europejską. W kontekście reformowania systemu edukacji Ukrainy szczególnego znaczenia nabiera analiza doświadczeń państw Unii Europejskiej, w tym Polski, która przy zbliżonych uwarunkowaniach historycznych reprezentuje odmienny model organizacji kształcenia nauczycieli.

Wybór Ukrainy i Polski do analizy porównawczej systemów kształcenia nauczycieli posiada zarówno uzasadnienie teoretyczne, jak i praktyczne. Współczesna pedagogika porównawcza wskazuje, że rzetelne porównania systemów edukacyjnych są możliwe w warunkach jednoczesnego występowania podobieństw historyczno-kulturowych oraz istotnych różnic strukturalnych (Bray, Adamson, & Mason, 2014). Kryteria te spełniają zarówno Polska, jak i Ukraina.

Współczesne badania nad kształceniem nauczycieli podkreślają znaczenie analizy doświadczeń krajów, które skutecznie zintegrowały się z europejską przestrzenią edukacyjną, jako ważnego źródła modernizacji krajowych systemów przygotowania nauczycieli (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2023). Należy przy tym zaznaczyć, że Polska i Ukraina funkcjonują w ramach wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz opierają swoje systemy kształcenia na zasadach procesu bolońskiego, co stwarza podstawy do ich porównywania (European Commission/Eurydice, 2023).

Istotne znaczenie ma również założenie, że badania porównawcze powinny opierać się na zasadzie „podobieństwa warunków – odmienności rezultatów" (Phillips & Schweisfurth, 2014). W analizowanym przypadku argumentem uzasadniającym wybór porównania jest historyczna, kulturowa oraz geograficzna bliskość obu państw, która zapewnia podobieństwo warunków wyjściowych rozwoju systemów edukacyjnych.

Analiza porównawcza umożliwia nie tylko identyfikację wspólnych tendencji, lecz także określenie kierunków doskonalenia systemu przygotowania nauczycieli na Ukrainie z uwzględnieniem doświadczeń europejskich.

Badania porównawcze pozwalają na identyfikację strukturalnych, treściowych i organizacyjnych uwarunkowań kształcenia nauczycieli, określenie mocnych stron oraz obszarów problemowych obu systemów, a także wskazanie kierunków ich dalszego rozwoju. Szczególnej aktualności nabiera analiza komponentu praktycznego kształcenia nauczycieli jako kluczowego czynnika warunkującego ich gotowość do pracy w warunkach współczesnej szkoły.

W konsekwencji porównanie systemów kształcenia nauczycieli w Polsce i Ukrainie umożliwia nie tylko ukazanie ich specyfiki strukturalnej, lecz także identyfikację efektywnych mechanizmów modernizacji edukacji pedagogicznej, co ma istotne znaczenie dla podnoszenia jakości przygotowania nauczycieli w warunkach współczesnych przemian edukacyjnych.

Struktura i organizacja kształcenia pedagogicznego w polsce. System edukacji w Polsce podlega dwóm instytucjom – Ministerstwu Edukacji Narodowej (szkolnictwo ogólne i zawodowe) oraz Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego (edukacja wyższa). Sektor oświaty w Polsce jest w dużej mierze zdecentralizowany, a centralizacja dotyczy tylko najistotniejszych założeń system edukacji (Smoczyńska, 2014).

W niniejszym kontekście kluczowe znaczenie ma normatywno-prawna regulacja działalności zawodowej nauczyciela. Podstawy funkcjonowania zawodu określa „Karta nauczyciela", która precyzuje wymagania kwalifikacyjne, warunki zatrudnienia, zakres obowiązków, zasady wynagradzania, tryb rozwiązania stosunku pracy oraz możliwości rozwoju zawodowego.

Równocześnie istotnym elementem analizy porównawczej pozostaje status społeczny zawodu nauczyciela, który w literaturze przedmiotu bywa często oceniany jako relatywnie niski. Jak wskazuje Fazlagić (2017), do czynników determinujących taką ocenę należą m.in. niski poziom wynagrodzenia początkowego, wysokie wymagania zawodowe stawiane nauczycielom rozpoczynającym pracę, a także silna zależność społecznej percepcji zawodu od wyników osiąganych przez uczniów (Fazlagić, 2017, s. 9). Współcześnie system ten podlega określonym przeobrażeniom, jednakże wprowadzenie pięcioletniego cyklu kształcenia nauczycieli oraz ograniczenie uprawnień części uczelni wyższych do prowadzenia kształcenia pedagogicznego nie wydają się w pełni wystarczające dla rozwiązania wskazanych problemów (Igielska, 2019). Należy podkreślić, iż system edukacji w Polsce funkcjonuje w warunkach narastającego deficytu kadry pedagogicznej, szczególnie widocznego w dużych ośrodkach miejskich oraz wśród nauczycieli przedmiotów przyrodniczo-matematycznych (European Commission, 2023).

W odniesieniu do systemu kształcenia nauczycieli należy zauważyć, iż w Polsce funkcjonuje około 350–370 uczelni wyższych, z czego ponad 150–200 prowadzi kształcenie pedagogiczne, co świadczy o jego masowym charakterze oraz szerokiej dostępności (GUS, 2023). Na kierunkach pedagogicznych corocznie kształci się ponad 50 tys. studentów, natomiast liczba absolwentów wynosi około 12–14 tys. osób rocznie, co zapewnia ciągłość reprodukcji kadry pedagogicznej, choć nie zaspokaja w pełni potrzeb systemu edukacji (European Commission, 2023; GUS, 2023). W roku szkolnym 2023–2024 odnotowano ponad 20 tys. nieobsadzonych stanowisk nauczycielskich, co wskazuje na strukturalny deficyt kadrowy, szczególnie dotkliwy w dużych miastach oraz w obszarze nauczania przedmiotów przyrodniczo-matematycznych (MEiN, 2024).

Zasadniczą rolę w kształceniu nauczycieli odgrywają uniwersytety, w szczególności uniwersytety klasyczne, w których realizowana jest przygotowanie nauczycieli przedmiotowych, łączące pogłębione kształcenie kierunkowe z przygotowaniem metodycznym. Istotne miejsce zajmują również uniwersytety i akademie pedagogiczne, ukierunkowane na kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz wychowawców, w których szczególny nacisk kładzie się na pedagogikę, psychologię oraz praktyczny wymiar kształcenia.

Odrębną grupę stanowią akademie nauk stosowanych, charakteryzujące się bardziej praktycznym profilem kształcenia i zapewniające przygotowanie nauczycieli na potrzeby regionalnych systemów edukacyjnych, sprzyjając tym samym szybszej adaptacji zawodowej absolwentów. Istotną część systemu tworzą również niepubliczne uczelnie wyższe, które oferują kierunki pedagogiczne oraz programy podyplomowego przygotowania pedagogicznego, co stwarza dodatkowe możliwości wejścia do zawodu.

System kształcenia nauczycieli w Polsce funkcjonuje w ramach modelu uniwersyteckiego i jest zgodny ze standardami procesu bolońskiego. Kształcenie realizowane jest w uczelniach wyższych według dwóch głównych ścieżek: jednolitych studiów magisterskich oraz systemu dwustopniowego (studia pierwszego i drugiego stopnia), co jest szczególnie charakterystyczne dla przygotowania nauczycieli przedmiotowych (OECD, 2023).

Kształcenie na kierunkach pedagogicznych organizowane jest w formie studiów stacjonarnych, niestacjonarnych oraz wieczorowych.

Studia stacjonarne:

- Studia pierwszego stopnia (absolwenci takich studiów otrzymują tytuł licencjata lub równorzędny). Studia trwają przynajmniej trzy lata, podczas których można zdobyć przynajmniej 180 punktów ECTS.
- Studia drugiego stopnia (tytuł zawodowy magistra, lub równorzędny). Studia trwają od półtora roku do dwóch lat, a studenci mogą uzyskać punkty ECTS w przedziale 90-120.
- Jednolite studia magisterskie (absolwenci uzyskują tytuł zawodowy magistra lub równorzędny). Na kierunkach nauczycielskich studia takie trwają od 4,5 do 5 lat, a studenci mogą uzyskać podczas ich trwania od 300 do 360 punktów ECTS.

Studia podyplomowe (absolwenci otrzymują po ich ukończeniu dyplom bądź świadectwo ukończenia studiów podyplomowych). Studia trwają przynajmniej jeden rok akademicki (2 semestry), a studenci mogą uzyskać co najmniej 60 punktów ECTS podczas ich trwania.

Absolwenci jednolitych studiów magisterskich lub studiów magisterskich uzupełniających posiadają uprawnienia do nauczania we wszystkich typach szkół. Absolwenci studiów licencjackich, którzy nie ukończyli po nich studiów magisterskich uzupełniających, mają uprawnienia do nauczania w przedszkolu i w szkole podstawowej.

Ścieżki kwalifikacji dla nauczycieli:

- poziom wyższy zawodowy, kierunek pedagogiczny (3 lata);
- poziom wyższy magisterski kierunek pedagogiczny 2 lata lub 5,
- poziom wyższy bez przygotowania pedagogicznego 3 lub 5 lat + kwalifikacje pedagogiczne;
- studia podyplomowe na kierunku pedagogicznym;
- kurs kwalifikacyjny z zakresu metodyki nauczania j. obcego nowożytnego + certyfikat języka obcego (znajomość języka na określonym poziomie);
- wykształcenie techniczne oraz kurs pedagogiczny (dotyczy nauczycieli przedmiotów zawodowych) (Minister Edukacji i Nauki, 2023).

Selekcja kandydatów na kierunki pedagogiczne stanowi istotne kryterium w ogólnej analizie systemu kształcenia nauczycieli w danym kraju, gdyż bezpośrednio wpływa na jakość przygotowania przyszłych nauczycieli oraz efektywność całego systemu edukacji. Jednocześnie etap ten ma duże znaczenie dla podnoszenia prestiżu zawodu nauczyciela.W Polsce elementy selekcji zawodowej są obecne, jednak mają charakter pośredni. W szczególności w niektórych uczelniach mogą być przeprowadzane rozmowy kwalifikacyjne lub dodatkowe formy weryfikacji kandydatów.

W systemie kształcenia nauczycieli w Polsce stosowane są różne modele organizacji kształcenia zawodowego, które określają proporcje między przygotowaniem kierunkowym a pedagogicznym przyszłych nauczycieli.

Modele kształcenia nauczycieli. I. Model równoległy (z ang. concurrent model) kształcenia nauczycieli – modelem dominującym w polskim systemie edukacji wyższej, który dotyczy kształcenia nauczycieli w uczelniach pedagogicznych oraz wszystkich innych oferujących specjalności nauczycielskie. Oznacza to, iż studenci mogą zdobywać przygotowanie pedagogiczne w trakcie studiów, równolegle z przygotowaniem merytorycznym, jeśli oczywiście obiorą specjalność nauczycielską (Smoczyńska, 2014). II. Model etapowy (z ang. consecutive model). Studenci, którzy nie wybrali specjalności nauczycielskiej na studiach, a chcą uczyć przedmiotu, do którego mają przygotowanie merytoryczne (np, ukończenie kierunku biologia I

ochrona środowiska, na specjalności innej niż nauczycielska), mogą zdobyć kwalifikacje nauczycielskie na studiach podyplomowych.

Od 1 października 2019 roku w Polsce obowiązują istotne zmiany w systemie kształcenia nauczycieli. Podstawę prawną wprowadzonych reform stanowi Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668, ze zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. (Dz. U. z 2019 r. poz. 1450) w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Celem zmian jest zapewnienie wyższej jakości kształcenia przyszłych nauczycieli poprzez ujednolicenie standardów edukacyjnych, zwiększenie znaczenia komponentu praktycznego oraz doprecyzowanie efektów uczenia się. Nowe regulacje kładą większy nacisk na rozwój kompetencji dydaktycznych, wychowawczych i społecznych.

Przepisy określają, że kształcenie nauczycieli może być prowadzone wyłącznie przez uprawnione uczelnie, obejmuje pięcioletni cykl przygotowania zawodowego (w formie jednolitych studiów magisterskich lub studiów I i II stopnia), a w przypadku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej realizowane jest wyłącznie na jednolitych studiach magisterskich. Ponadto kwalifikacje nauczycielskie można uzyskać na studiach podyplomowych prowadzonych przez uczelnie posiadające odpowiednie uprawnienia do kształcenia nauczycieli. Zmiany te mają na celu podniesienie jakości przygotowania nauczycieli poprzez ujednolicenie standardów kształcenia, wzmocnienie komponentu praktycznego oraz doprecyzowanie efektów uczenia się.

W nowych standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela odrębnie określono:

1) standard kształcenia nauczycieli przedmiotu (zajęć edukacyjnych);

2) standard kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej;

3) standard kształcenia nauczycieli – pedagogów specjalnych.

Standardy te określają sposób organizacji kształcenia, realizowane zajęcia, minimalną liczbę godzin poszczególnych zajęć, efekty uczenia się (ogólne i szczegółowe), wymagania w stosunku do osób prowadzących kształcenie nauczycieli itp.

W ramach reformy określono również minimalny wymiar godzinowy poszczególnych komponentów kształcenia. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne obejmuje co najmniej 270 godzin zajęć dydaktycznych, natomiast praktyki pedagogiczne – co najmniej 150 godzin (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r.). Rozwiązania te mają na celu zapewnienie

odpowiedniego poziomu zarówno wiedzy teoretycznej, jak i umiejętności praktycznych przyszłych nauczycieli.

Ponadto zwiększono znaczenie praktyk pedagogicznych, wzmocniono komponent psychologiczno-pedagogiczny oraz uporządkowano i zaktualizowano programy studiów nauczycielskich, co ma lepiej przygotować absolwentów do pracy w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Istotne zmiany w systemie rozwoju zawodowego nauczycieli zostały wprowadzone w ramach reform ustawodawstwa oświatowego w latach 2018–2022, w szczególności poprzez nowelizację ustawy *Karta Nauczyciela* (Ustawa…, 2022). W wyniku tych zmian zreformowano strukturę awansu zawodowego nauczycieli. Zamiast dotychczasowego czterostopniowego modelu wprowadzono uproszczony system obejmujący trzy podstawowe etapy: *nauczyciel początkujący*, *nauczyciel mianowany* oraz *nauczyciel dyplomowany*. Etap początkowy połączył funkcje wcześniejszych stopni *stażysta* i *nauczyciel kontraktowy*, co pozwoliło na skrócenie czasu oraz uproszczenie procedury wejścia do zawodu (Fazlagić, 2017).

Dalszy rozwój kariery zawodowej wiąże się z oceną pracy nauczyciela, potwierdzaniem kwalifikacji oraz gromadzeniem doświadczenia pedagogicznego. Jednocześnie utrzymano honorowy tytuł *profesor oświaty*, przyznawany zgodnie z przepisami *Karty Nauczyciela* za szczególne osiągnięcia zawodowe, który nie stanowi obowiązkowego etapu ścieżki kariery.

Zgodnie z nowymi regulacjami prawnymi, w tym zmianami w art. 9a–9i *Karty Nauczyciela*, dokonano rewizji wymagań dotyczących stażu, procedur oceniania oraz mechanizmów awansu zawodowego. Szczególną uwagę poświęcono roli mentoringu, ciągłemu rozwojowi zawodowemu oraz praktycznemu przygotowaniu młodych nauczycieli. Ograniczono również poziom formalizacji wybranych procedur, wzmacniając orientację na rzeczywiste kompetencje zawodowe.

Kształcenie nauczycieli obejmuje obowiązkowe odbycie praktyk pedagogicznych, których wymiar wynosi średnio od 150 do 300 godzin i obejmuje obserwację zajęć, działalność asystencką oraz samodzielne prowadzenie lekcji (OECD, 2023)

Instytucjonalne i treściowe podstawy kształcenia nauczycieli w Ukrainie. System edukacji w Ukrainie jest regulowany przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy które realizuje politykę państwa w zakresie edukacji ogólnej, zawodowej oraz wyższej. Jednocześnie organizacja procesu kształcenia opiera się na połączeniu zarządzania scentralizowanego z elementami decentralizacji, w szczególności poprzez

rozszerzenie autonomii instytucji edukacyjnych oraz kompetencji organów samorządu terytorialnego. Poziom centralny określa ramy prawno-normatywne funkcjonowania systemu edukacji, standardy kształcenia oraz ogólne wymagania dotyczące przygotowania kadry pedagogicznej, natomiast realizacja polityki edukacyjnej w dużej mierze spoczywa na poziomie regionalnym i lokalnym.

Normatywno-prawne podstawy kształcenia nauczycieli w Ukrainie charakteryzują się brakiem odrębnego aktu prawnego, który kompleksowo regulowałby zawód nauczyciela. Ogólnie rzecz biorąc, przygotowanie nauczycieli odbywa się na podstawie postanowień Konstytucji Ukrainy, ustaw Ukrainy „O edukacji", „O szkolnictwie wyższym", „O pełnej ogólnej edukacji średniej".

Istotnym etapem modernizacji systemu edukacji było przyjęcie ustawy Ukrainy „O szkolnictwie wyższym" (2014), która zapoczątkowała przejście do europejskich standardów jakości kształcenia. W szczególności wprowadzono trzystopniowy system szkolnictwa wyższego (licencjat, magister, doktor filozofii), rozszerzono autonomię uczelni oraz wdrożono podstawowe założenia procesu bolońskiego. Ponadto znacząco zaktualizowano podejścia do zapewniania jakości kształcenia, m.in. poprzez wprowadzenie mechanizmów licencjonowania i akredytacji programów studiów, w tym programów przygotowania nauczycieli.

Dalszy rozwój tych zmian znalazł odzwierciedlenie w ustawie Ukrainy „O edukacji" (2017). Regulacje normatywne określające specyfikę kształcenia przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem współczesnych tendencji modernizacji edukacji wczesnoszkolnej, podstawowej oraz ponadpodstawowej zostały ujęte w założeniach Koncepcji Nowej Szkoły Ukraińskiej (2018), Państwowego Standardu Edukacji Podstawowej (2020) oraz Państwowego Standardu Szkoły Profilowanej (2024).

W 2024 r. zatwierdzono zaktualizowany standard zawodowy „Nauczyciel szkoły ogólnokształcącej" (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024).

Status społeczny nauczyciela w Ukrainie stanowi złożone i wielowymiarowe zjawisko, łączące wysokie znaczenie społeczne zawodu z relatywnie niskimi wskaźnikami społeczno-ekonomicznymi. Nauczyciel tradycyjnie odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kapitału ludzkiego, rozwoju kultury oraz przekazywaniu wartości społecznych, co zapewnia mu wysoki autorytet moralny w społeczeństwie (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2023). Jednocześnie rzeczywisty status społeczny nauczycieli w dużej mierze determinowany jest warunkami materialnymi pracy, które pozostają niewystarczająco konkurencyjne w porównaniu z innymi zawodami wymagającymi wyższego wykształcenia (Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy, 2024).

W konsekwencji wskazanych uwarunkowań nauczyciele napotykają na szereg problemów, w tym niski poziom wynagrodzenia, wysokie obciążenie zawodowe, biurokratyzację procesu edukacyjnego oraz ryzyko wypalenia zawodowego. Czynniki te negatywnie wpływają na prestiż zawodu, zwłaszcza wśród młodych ludzi, co prowadzi do deficytu kadry pedagogicznej w niektórych regionach. Społeczne postrzeganie zawodu pozostaje ambiwalentne.

Po latach pełnoskalowej wojny, w 2024 roku, ogólna liczba nauczycieli szkół w Ukrainie uległa zmniejszeniu i wynosiła około 440 tys. osób, co stanowi największą grupę wśród pracowników sektora edukacji (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024). Na podstawie obserwowanych tendencji prognozuje się dalszy spadek ogólnej liczby pracowników oświaty, w tym nauczycieli (Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy, 2024).

W związku z tym, w kontekście zmniejszającej się liczby pracowników sektora edukacji, szczególnego znaczenia nabiera jakość kształcenia nauczycieli (Kremen, 2023). Jednocześnie relatywnie niski prestiż zawodu nauczyciela we współczesnym społeczeństwie ukraińskim oraz wskazane wyżej czynniki, które go kształtują, negatywnie wpływają na rozwój całego sektora edukacji. Zdaniem ukraińskich badaczy rozwój kształcenia pedagogicznego hamowany jest przez szereg sprzeczności, z których kluczową jest sprzeczność między uświadomioną potrzebą edukacji na poziomie europejskim a brakiem nowoczesnego, naukowo ugruntowanego modelu przygotowania nauczyciela zdolnego do przygotowania jednostki do funkcjonowania w XXI wieku (Nychkało, Lukianova, Chomycz, 2021).

W tym kontekście szczególnej uwagi wymaga analiza instytucjonalnych podstaw kształcenia nauczycieli. System przygotowania kadry pedagogicznej w Ukrainie reprezentowany jest przez sieć wyspecjalizowanych uczelni wyższych, do których należą uniwersytety klasyczne, uniwersytety pedagogiczne, a także wybrane uczelnie humanistyczne posiadające komponent pedagogiczny. Według uogólnionych danych Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy, w kraju funkcjonuje około 30 uczelni wyższych o profilu pedagogicznym, co stanowi około 10–12% ogólnej liczby instytucji szkolnictwa wyższego. Kształcenie nauczycieli realizowane jest również w uczelniach technicznych, rolniczych oraz innych, zgodnie z ich profilem (ponad 20 instytucji). Licencję na prowadzenie działalności edukacyjnej mogą uzyskiwać także instytucje naukowe.

Jednocześnie liczby te mają charakter dynamiczny, gdyż system szkolnictwa wyższego podlega stopniowej optymalizacji i transformacji pod wpływem zmian

demograficznych, reform edukacyjnych oraz konsekwencji wojny, w tym poprzez konsolidację, reorganizację oraz relokację niektórych uczelni, co prowadzi do ich łączenia oraz zmniejszenia ogólnej liczby instytucji. Proces ten wpływa również na sieć uczelni pedagogicznych (Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy, 2024).

Ponadto współczesna tendencja polega na stopniowym odchodzeniu od wąsko wyspecjalizowanych uczelni pedagogicznych na rzecz uniwersytetów wieloprofilowych, co oddziałuje zarówno na strukturę, jak i wskaźniki ilościowe tego segmentu (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2023).

W Ukrainie selekcja zawodowa na kierunki pedagogiczne na etapie rekrutacji ma charakter ograniczony i nie stanowi obowiązkowej, systemowej procedury. Podstawowy dobór kandydatów odbywa się na podstawie wyników zewnętrznego egzaminu (wcześniej ZNO, obecnie NMT), zgodnie z zasadami określonymi przez Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Oznacza to, że proces rekrutacji opiera się przede wszystkim na wynikach akademickich, a nie na weryfikacji predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela.Jednocześnie elementy selekcji zawodowej mogą występować, jednak nie mają one charakteru powszechnego.

W odróżnieniu od klasycznego modelu selekcji zawodowej (obejmującego m.in. testy psychologiczne czy ocenę predyspozycji pedagogicznych), w Ukrainie system ten nie jest obligatoryjny na etapie rekrutacji. Ocena przydatności zawodowej przyszłego nauczyciela następuje natomiast w trakcie studiów, przede wszystkim w ramach praktyk pedagogicznych, oceny kompetencji psychologiczno-pedagogicznych oraz procedur atestacyjnych.

System kształcenia nauczycieli w Ukrainie obejmuje trzy następujące po sobie poziomy przygotowania, które różnią się czasem trwania studiów, głębokością przygotowania zawodowego oraz możliwościami zatrudnienia (tab. 1).

Tabela 1

Poziomy kształcenia nauczycieli*

Poziom	Zakres wiedzy	Możliwości zatrudnienia	Rola
Młodszy licencjat zawodowy	podstawowy, 2–3 lata	edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna	etap wstępny (120 punktów ECTS).
Licencjat	pełny, 3–4 lata	nauczyciel w szkole	poziom podstawowy (180–240 punktów ECTS),
Magister	pogłębiony, 1,5–2 lata	stanowiska kierownicze, działalność naukowa	rozwój zawodowy (90–120 punktów ECTS)

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Verkhovna Rada Ukrainy, 2014; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024).

Większość przyszłych nauczycieli zdobywa wykształcenie wyższe na dwóch poziomach: pierwszym (licencjackim) oraz drugim (magisterskim), które różnią się stopniem uporządkowania treści kształcenia, organizacją procesu dydaktycznego oraz specyfiką przygotowania praktycznego (tab. 2).

Tabela 2

Specyfika kształcenia nauczycieli na poziomie licencjackim i magisterskim*

Pierwszy (licencjacki) poziom 4 lata studiów	**Drugi (magisterski) poziom 1,5–2 lata studiów**
Równoległa realizacja przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego, kierunkowego oraz fakultatywnego; odbywanie różnych form praktyk (z uwzględnieniem specjalności), zgodnie z profilem kształcenia	Integracja kształcenia kierunkowego z komponentem badawczym; realizacja praktyk badawczych oraz asystenckich w ramach programu o charakterze naukowym
Uzyskanie tytułu licencjata po ukończeniu programu studiów o łącznym wymiarze 240 punktów ECTS; poziom ten zakłada nabycie zdolności do rozwiązywania złożonych, specjalistycznych problemów w określonej dziedzinie działalności zawodowej	Uzyskanie tytułu magistra po ukończeniu programu studiów o łącznym wymiarze 90–120 punktów ECTS; poziom ten zakłada nabycie zdolności do rozwiązywania problemów o charakterze badawczym i/lub innowacyjnym w określonej dziedzinie działalności zawodowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów normatywnych (Verkhovna Rada Ukrainy, 2014; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2023, 2024).

Strukturyzacja treści programów kształcenia nauczycieli na poszczególnych poziomach odbywa się zgodnie ze standardami szkolnictwa wyższego w dziedzinie nauk A – Edukacja, według odpowiednich specjalizacji, które zostały zharmonizowane z europejską klasyfikacją dziedzin i kierunków studiów. Standardy te są opracowywane przez Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy z uwzględnieniem propozycji właściwych organów branżowych i zatwierdzane w porozumieniu z Narodową Agencją Zapewnienia Jakości Szkolnictwa Wyższego. Jednocześnie uczelnie kształcące nauczycieli posiadają autonomię w zakresie określania kompetencji ogólnych i kierunkowych oraz efektów uczenia się, które są formułowane z uwzględnieniem specyfiki przygotowania nauczyciela oraz potrzeb danego regionu lub społeczności lokalnej (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2021).

W Ukrainie kształcenie nauczycieli realizowane jest według dwóch podstawowych modeli: równoległego oraz sekwencyjnego.

Model równoległy polega na jednoczesnym realizowaniu wszystkich komponentów programu studiów – obowiązkowego (obejmującego kształcenie ogólne, zawodowe i praktyczne) oraz komponentu fakultatywnego – przez cały okres studiów.

Model sekwencyjny zakłada natomiast etapowość przygotowania, w której na pierwszym etapie, zazwyczaj na poziomie licencjackim, student koncentruje się na kształceniu kierunkowym, natomiast przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz praktyki realizowane są głównie na drugim etapie, czyli na poziomie magisterskim.

Współcześnie w Ukrainie dominuje model równoległy, w ramach którego na wszystkich poziomach kształcenia realizowany jest zintegrowany proces obejmujący jednoczesne zdobywanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej, odbywanie różnorodnych praktyk oraz realizację komponentu badawczego programu studiów.

Tym samym model sekwencyjny w Ukrainie funkcjonuje głównie jako rozwiązanie teoretyczne lub częściowo realizowane, w szczególności w przypadkach, gdy przygotowanie pedagogiczne zostaje odroczone do poziomu studiów magisterskich (np. w odniesieniu do osób, które wcześniej ukończyły studia na kierunkach niepedagogicznych).

W Ukrainie rozwój zawodowy nauczycieli realizowany jest w ramach systemu uczenia się przez całe życie, którego istotnym elementem jest doskonalenie zawodowe, regulowane uchwałą Gabinetu Ministrów Ukrainy z dnia 21 sierpnia 2019 r. Przewidziano również mechanizmy wsparcia finansowego dla doskonalenia zawodowego nauczycieli w formie współfinansowania ze środków budżetu państwa i budżetów lokalnych, a także możliwość korzystania z oferty niepublicznych dostawców usług edukacyjnych.

Od 2026 r. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy zainicjowało reformę „Pieniądze idą za nauczycielem”, zakładającą wprowadzenie nowego mechanizmu finansowania rozwoju zawodowego nauczycieli. Środki publiczne są przypisywane do indywidualnego konta nauczyciela, który za pośrednictwem platformy „Vektor” może samodzielnie wybierać instytucję oraz program doskonalenia zawodowego zgodnie ze swoimi potrzebami (Platforma „Vektor”. Pieniądze idą za nauczycielem, 2026).

Istotnym mechanizmem rozwoju zawodowego nauczycieli jest również certyfikacja, rozumiana jako proces zewnętrznej oceny jakości doświadczenia zawodowego nauczycieli, mający na celu identyfikację profesjonalistów i liderów zmian w systemie edukacji. Proces ten ma charakter dobrowolny i obejmuje trzy etapy (testowanie zewnętrzne, samoocenę oraz obserwację ekspercką), a jego pozytywne zakończenie wiąże się z dodatkowymi gratyfikacjami finansowymi za wysoką jakość pracy dydaktycznej.

Praktyczne przygotowanie przyszłego nauczyciela w badanych krajach. Praktyka pedagogiczna jest jednym z najważniejszych komponentów przygotowania nauczycieli, ponieważ umożliwia transfer wiedzy teoretycznej do rzeczywistych działań zawodowych. Badania OECD, Eurydice oraz licznych naukowców (L. Darling-Hammond, P. Grossman, K. Zeichner, M. Cochran-Smith) wskazują, że efektywne kształcenie nauczycieli wymaga ścisłej integracji przygotowania teoretycznego z doświadczeniem praktycznym, wspieranym przez mentoring i refleksję zawodową. Praktyka sprzyja kształtowaniu kompetencji zawodowych, tożsamości nauczycielskiej oraz gotowości do pracy w zróżnicowanych warunkach edukacyjnych.

W polskim dyskursie naukowym praktyka pedagogiczna postrzegana jest jako przestrzeń rozwoju zawodowego, refleksji oraz zdobywania doświadczeń w zakresie interakcji pedagogicznych. W Ukrainie problematyka ta analizowana jest głównie w kontekście modernizacji kształcenia nauczycieli i wdrażania podejścia kompetencyjnego. Badania wskazują jednak na utrzymującą się rozbieżność między przygotowaniem teoretycznym a rzeczywistymi warunkami pracy nauczyciela.

Analiza porównawcza pokazuje, że Polska i Ukraina reprezentują odmienne modele organizacji przygotowania praktycznego. W Polsce praktyka pedagogiczna jest integralnym elementem kształcenia nauczycieli i stanowi jego profesjonalny rdzeń. Obejmuje obserwację pracy nauczyciela, działania asystenckie oraz samodzielne prowadzenie zajęć. Student stopniowo wchodzi w rolę nauczyciela, zdobywając doświadczenie w zakresie planowania zajęć, oceniania uczniów, współpracy z rodzicami i funkcjonowania szkoły. Dzięki temu model polski jest bardziej zorientowany na rozwój kompetencji zawodowych i adaptację do realiów pracy szkolnej.

Jednocześnie skuteczność tego modelu zależy od jakości współpracy między uczelnią, szkołą partnerską i mentorem. Oznacza to, że mimo dobrze skonstruowanych ram organizacyjnych efekty praktyk mogą być zróżnicowane.

W Ukrainie przygotowanie nauczycieli realizowane jest w modelu równoległym, zakładającym jednoczesne zdobywanie wiedzy teoretycznej i doświadczenia praktycznego. Dokumenty normatywne przewidują realizację ciągłej praktyki pedagogicznej o wymiarze co najmniej 30 punktów ECTS na poziomie studiów licencjackich oraz magisterskich. Jednak stopień realizacji tych założeń zależy od możliwości poszczególnych uczelni oraz szkół partnerskich.

W odróżnieniu od Polski praktyka pedagogiczna w Ukrainie bywa słabiej zintegrowana z całościową logiką programu kształcenia, co prowadzi do znacznego zróżnicowania doświadczeń studentów. Dodatkowym wyzwaniem jest wojna, która

wpływa na organizację praktyk poprzez konieczność nauczania zdalnego lub hybrydowego, ograniczony dostęp do placówek edukacyjnych oraz częste zmiany warunków funkcjonowania szkół.

W konsekwencji Polska wypracowała bardziej spójny i instytucjonalnie uporządkowany model wprowadzania do zawodu nauczyciela, podczas gdy Ukraina zachowuje silne podstawy teoretyczno-metodyczne, lecz nadal stoi przed wyzwaniem pełniejszej integracji przygotowania praktycznego z rzeczywistymi warunkami pracy szkolnej. W obu systemach to właśnie jakość, ciągłość i realizm praktyki pedagogicznej pozostają kluczowymi czynnikami skutecznego przygotowania przyszłych nauczycieli.

Wnioski. Analiza porównawcza systemów kształcenia nauczycieli w Polsce i na Ukrainie pozwoliła zidentyfikować zarówno wspólne cechy wynikające z funkcjonowania w europejskiej przestrzeni edukacyjnej, jak i istotne różnice dotyczące organizacji przygotowania nauczycieli.

Oba państwa realizują kształcenie nauczycieli zgodnie z założeniami procesu bolońskiego, stosując dwustopniowy system studiów, punkty ECTS oraz podejście kompetencyjne. Jednocześnie system polski charakteryzuje się większą decentralizacją, elastycznością i otwartością instytucjonalną, natomiast system ukraiński pozostaje bardziej scentralizowany i normatywnie uregulowany.

W Polsce przygotowanie nauczycieli odbywa się w różnych typach uczelni, co sprzyja różnorodności ścieżek edukacyjnych i ułatwia dostęp do zawodu. W Ukrainie dominującą rolę odgrywają uczelnie pedagogiczne, co zapewnia większą specjalizację zawodową, ale ogranicza elastyczność systemu.

Istotne różnice dotyczą także organizacji przygotowania praktycznego. W Polsce praktyka pedagogiczna stanowi integralny i centralny element kształcenia, wspierający stopniowe wejście do zawodu nauczyciela. W Ukrainie również jest obowiązkowym komponentem przygotowania, jednak jej realizacja w większym stopniu zależy od możliwości konkretnej uczelni i szkoły partnerskiej, a obecnie dodatkowo pozostaje pod wpływem konsekwencji wojny.

Oba kraje stosują modele równoległe i sekwencyjne przygotowania nauczycieli, jednak w Ukrainie nadal dominuje model równoległy, szczególnie w uczelniach pedagogicznych. Różnice występują również w obszarze rozwoju zawodowego nauczycieli. Polska posiada bardziej uporządkowany system awansu zawodowego, natomiast w Ukrainie rozwój zawodowy opiera się na połączeniu edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Wspólnymi wyzwaniami pozostają niedobór kadry nauczycielskiej, spadek

prestiżu zawodu oraz konieczność modernizacji kształcenia pedagogicznego. W Ukrainie problemy te są dodatkowo pogłębiane przez skutki wojny i związane z nią przemiany społeczne oraz edukacyjne.

Podsumowując, model polski wyróżnia się większą elastycznością, praktycznym ukierunkowaniem i zgodnością z europejskimi trendami rozwoju edukacji, natomiast model ukraiński zachowuje silniejsze podstawy teoretyczno-metodyczne oraz bardziej wyraźnie ukształtowaną tożsamość zawodową nauczyciela. Dalszy rozwój obu systemów powinien koncentrować się na podnoszeniu jakości przygotowania praktycznego, wzmacnianiu atrakcyjności zawodu nauczyciela oraz dostosowywaniu kształcenia do współczesnych wyzwań społecznych i edukacyjnych.

5. 2. НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ І ВИКЛИКИ

Мирослава Вовк (Київ, Україна)

5. 2. NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT OF THE CONTENT OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: TRENDS AND CHALLENGES

Myroslava Vovk (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-9109-9194

Вступ. У сучасному розвитку українського суспільства особливої ваги набувають виклики утвердження національної ідентичності в освітній сфері. Це зумовлено потребою системної ретрансляції національно-культурного досвіду серед різних категорій громадян – дітей, молоді та дорослих, у яких мають формуватися українськомовна, громадянська, загальнокультурна та інші ключові компетентності. Формування цих якостей сприяє зміцненню національної стійкості, громадянської активності, мовної і культурної ідентичності, утвердженню почуття гідності насамперед учнівської та студентської молоді як активного суб'єкта розвитку Української держави в умовах протидії військовій та ідеологічній агресії росії. На переконання Президента Національної академії педагогічних наук України Василя Кременя, «збереження України – це щастя для наших дітей і онуків для майбутніх поколінь українців» (Харченко, 2022).

У контексті означених викликів особливої соціокультурної значущості

набуває діяльність учителя, який виступає ретранслятором традицій національної культури, носієм професійних знань і цінностей мови, літератури, фольклору, історії. У власній освітній практиці він передає ці надбання молодому поколінню та власним життєвим та професійним прикладом формує учня як україномовну особистість із чіткою громадянською позицією, високим рівнем національної ідентичності та української самосвідомості.

Відповідно в умовах поєднання національних традицій і сучасних освітніх інновацій актуалізується проблема *оновлення національно-культурного компонента змісту професійної підготовки майбутніх учителів* у закладах вищої педагогічної освіти. Означений процес зумовлений трансформаційними змінами в українській системі освіти, що пов'язані як з євроінтеграційним вектором розвитку вищої освіти, так і з державною потребою забезпечення закладів освіти професійно компетентними, національно свідомими педагогами, здатними ретранслювати культурний, мовний та історичний спадок у сучасній освітній практиці. Саме такі вчителі формують національно свідому, культурно обізнану та громадянсько активну молодь, спроможну брати участь у відбудові й розвитку України на державному, регіональному та локальному рівнях у повоєнний період.

У межах нашого дослідження ставимо за мету – окреслити тенденції актуалізації національного-культурного компоненту змісту професійної підготовки майбутніх учителів; схарактеризувати виклики та сформулювати рекомендації у процесі структурування національно-культурного складника змісту педагогічної освіти з урахуванням реалій війни і повоєнних викликів.

Сучасний науковий дискурс проблеми. Проблематика національно-культурного змісту педагогічної освіти знайшла відображення у працях українських учених, зокрема І. Беха, Л. Березівської, Я. Галети, О. Комаровської, Г. Філіпчука та ін. Теоретико-методологічні засади культурологічного й аксіологічного підходів до структурування змісту підготовки вчителя обґрунтовано у працях В. Кременя, К. Журби С. Сисоєвої, Л. Хоружої та ін., де наголошено на ролі педагога як носія і транслятора культурних цінностей. У сучасному освітньому дискурсі важливого значення набувають теоретичні положення щодо формування вчителя як елітарної мовної особистості, здатної до глибокого усвідомлення цінності української мови та культури, інтеграції мовних і літературних знань із традиціями національного виховання, а також здійснення ефективного педагогічного впливу на

формування мовної культури учнів (Семеног та ін., 2020). Водночас сучасна школа потребує конкурентоспроможного педагога, здатного здійснювати цілісний вплив на світогляд особистості, її духовний, інтелектуальний, емоційний та естетичний розвиток, сприяти формуванню соціально зрілої особистості з чіткою аксіологічною позицією (Вовк, 2024).

Результати опитування викладачів закладів вищої педагогічної освіти. У процесі проведення онлайн опитування з метою діагностики рівня готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення національно-культурного компоненту змісту професійної підготовки майбутніх учителів за темою наукового дослідження «Національно-культурний компонент змісту професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти» (РК 0126U000850, 2023–2025 рр.) науковці відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України залучили 215 викладачів.

У дослідженні взяли участь викладачі переважно класичних (52,4%) та педагогічних (33,3%) університетів, у яких здійснюють підготовку майбутніх учителів на різних рівнях вищої освіти, передусім на бакалаврському (66,7%). Більшість опитаних мають значний досвід викладання дисциплін національно-культурного спрямування (понад 10 років – 81%), що свідчить про високий рівень фахової компетентності респондентів та репрезентативність отриманих результатів.

В освітніх програм представлено значний спектр дисциплін, пов’язаних із національно-культурною проблематикою (історія української літератури, усна народна творчість, культура української мови, народознавство, українознавство, літературне краєзнавство й ін.), що реалізуються як обов’язкові й вибіркові освітні компоненти програм, що забезпечує системне формування національно-культурних знань майбутніх учителів, розвиток громадянської компетентності, національної ідентичності тощо.

Більшість викладачів визначає дисципліни національно-культурного спрямування як основу ідентичності сучасного педагога, що сприяє формуванню національної самосвідомості, громадянських і патріотичних цінностей, культурної компетентності та духовного розвитку особистості. Викладачі наголошують, що саме національно-культурний компонент забезпечує тяглість традицій, збереження культурної спадщини та виховання відповідального громадянина України.

Респонденти високо оцінили вплив дисциплін національно-культурного

спрямування на формування професійної ідентичності педагога: 74% визначили його як максимальний (5 балів), а 26% – як високий (4 бали). Це підтверджує ключову роль таких дисциплін у становленні майбутнього вчителя як носія культурних і національних цінностей.

Національно-культурний компонент інтегрований у зміст інших дисциплін освітніх програм: системно – у 42,9% випадків, частково – у 52,4%. Це свідчить про поступове утвердження міждисциплінарного підходу до формування національно-культурної компетентності майбутніх учителів.

Викладачі наголошують на необхідності регулярного оновлення силабусів і робочих програм, зокрема з урахуванням сучасних суспільних трансформацій та викликів війни росії проти України. При цьому респонденти зазначають, що частіше потребує оновлення саме змістовне наповнення навчально-методичних дисциплін.

Серед запропонованих напрямів удосконалення – запровадження нових варіативних дисциплін (зокрема з проблем національної культури, символіки, культурних проєктів, мистецтва воєнного часу, сучасної української літератури), а також включення до змісту дисциплін нових тематичних модулів: українська мова як чинник націєтворення; національна культура та ідентичність; мова і культура воєнної доби; персонологія української культури; національно-культурні проєкти та лідерські практики тощо.

Вивчення дисциплін національно-культурного спрямування сприяє формуванню широкого спектру компетентностей майбутніх педагогів – соціальної, комунікативної, культурологічної, предметно-методичної, компетентностей національно-патріотичного та естетичного виховання й ін.

У практиці викладання викладачі активно використовують інтерактивні та інноваційні методи: кейс-метод, проєктна діяльність, аналіз медіатекстів, дискусії, дослідницькі завдання, культурно-освітні проєкти, зустрічі з діячами культури, екскурсії, що сприяє перетворенню знань на особистісний досвід і формуванню національної ідентичності студентів.

Серед ключових рекомендацій викладачів – посилення практичного спрямування навчання, актуалізація змісту через сучасний соціокультурний контекст, розвиток проєктної діяльності студентів, залучення вчителів-практиків до укладання навчальних матеріалів, розширення варіативної складової освітніх програм шляхом розроблення силабусів / робочих програм міждисциплінарних дисциплін.

Відповідно результати опитування засвідчують, що національно-

культурний компонент є одним із ключових складників змісту підготовки сучасного вчителя. Оновлення змісту пов'язано із міждисциплінарною інтеграцією, актуалізацією з урахуванням суспільних викликів, посиленням практикоорієнтованості навчання та впровадженням нових освітніх компонентів і тематичних модулів, спрямованих на формування національної і професійної ідентичності майбутніх педагогів, їхньої громадянської компонентності.

Визначення тенденцій актуалізації національного-культурного компоненту. *Законодавчо-нормативне врегулювання.* Нормативно-правовим підґрунтям розв'язання означеної проблеми є низка стратегічних документів державного рівня, зокрема: Конституція України; Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022); Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021); Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024); Концепція розвитку педагогічної освіти (2018); Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»; Державний стандарт базової середньої освіти (2020); Державний стандарт профільної середньої освіти (2024). Важливим методологічним орієнтиром модернізації педагогічної освіти виступають також міжнародні документи, зокрема Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя, Педагогічна Конституція Європи, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), а також Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей.

Актуальність досліджуваної проблеми посилюється необхідністю реалізації Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року, в якому визначено пріоритети розвитку освіти і науки, інтеграцію до європейського освітнього простору, а також створення освітньої системи, орієнтованої на розвиток потенціалу особистості впродовж життя та її здатність адаптуватися до соціокультурних змін. У цьому контексті на систему вищої педагогічної освіти покладається важлива суспільна місія – підготовка вчителя нового покоління, здатного забезпечувати збереження й розвиток ідентифікаційної належності молоді до свого народу і держави, формувати

відданість національним цінностям, утверджувати гуманістичні ідеали та принципи демократичного суспільства.

Вивчення законодавчо-нормативних документів, положень професійних стандартів вчителя, викладача, стандартів вищої освіти, освітніх програм у галузі «А Освіта» уможливило констатувати, що в освітньому просторі вживаються поняття, що відображають тенденцію утвердження компетентнісної парадигми у підготовці сучасного вчителя. Опанування національно-культурної складової у змісті підготовки вчителя передбачає формування таких компетентностей: національно-культурної, громадянської, українськомовної тощо. Важливим документом, що визначає стратегічну мету педагогічної діяльності сучасного вчителя, є Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), у якому сформульовано власне соціокультурну місію вчителя, який повинен володіти професійними якостями, що дозволило б забезпечити такі компетентності: формування в здобувачів освіти громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови; формування української національної та громадянської ідентичності, готовності до захисту незалежності й територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів і суспільно-державних (національних) цінностей України; формування готовності здобувачів освіти виявляти свою громадянську позицію, що передбачає вміння аналізувати суспільне життя й ідентифікувати себе з українською нацією, суспільством, обстоювати права й свободи українського народу, готовності бути залученими до діяльності у сфері безпеки та оборони України (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Тенденція розширення спектру дисциплін. Вивчення законодавчо-нормативних засад розвитку педагогічної освіти в Україні, аналіз освітньої документації (освітніх програм, силабусів / робочих програм дисциплін національно-культурного спрямування) п’яти закладів вищої педагогічної освіти (Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника) уможливили окреслення тенденцій актуалізації національного-

культурного компоненту змісту професійної підготовки майбутніх учителів.

Студіювання освітніх програм підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України (*Освітньо-професійна програма «Середня освіта (географія)»*, 2025; *Освітньо-професійна програма «Середня освіта (історія)»*, 2024; *Освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова...)*, 2025; *Освітньо-професійна програма «Середня освіта (українська мова...)»*, 2022; *Освітня програма. Середня освіта (Географія)*, 2025; *Освітня програма. «Історія в закладах освіти»*, б. д.; *Освітня програма: Середня освіта (Історія...)*, 2025; *Освітня програма. Середня освіта (Українська мова...) Полтава*, 2025; *Освітня програма. Середня освіта (Українська мова...) Харків*, 2025; *Освітня програма. «Українська мова і література...»*, 2025; *Професійний стандарт «Вчитель...»*, 2024) засвідчив, що національно-культурна складова є важливим структурним компонентом змісту професійної підготовки педагогічних кадрів, реалізується через систему обов'язкових і вибіркових дисциплін історичного, мовно-літературного, культурологічного та краєзнавчого спрямування, які формують у здобувачів освіти національну ідентичність, історичну пам'ять, культурну компетентність і громадянську відповідальність. Аналіз показав, що в усіх розглянутих програмах університетів національно-культурний компонент інтегрований у підготовку майбутніх учителів різних спеціальностей. Так, найбільший обсяг відповідних дисциплін спостерігається у філологічних освітніх програмах, де значна частина фахових курсів безпосередньо пов'язана з вивченням української мови, історії української літератури, фольклору, діалектології та культури мови. У програмах підготовки майбутніх учителів історії національно-культурний компонент реалізований передусім через систему історичних дисциплін, що охоплюють різні періоди розвитку українського суспільства, а також через курси з етнології, археології, історіографії та історичного краєзнавства. Важливу роль відіграють і навчальні практики, зокрема археологічна та етнографічна, що сприяє поглибленню знань студентів про культурну спадщину та історичні традиції українського народу. У програмах підготовки майбутніх учителів географії національно-культурна складова представлена передусім дисциплінами гуманітарного та краєзнавчого спрямування, серед яких важливе місце займають курси з історії України, української культури, географії України, регіональних студій та географічного краєзнавства. У підготовці майбутніх учителів математичного, природничого фаху, у процесі опанування національно-

культурного складника змісту підготовки передбачено вивчення таких дисциплін, як культурологія, релігієзнавство, історія України, проте спектр варіативних дисциплін національно-культурного спрямування недостатньо диференційований.

Узагальнюючи аналіз освітніх програм підготовки майбутніх учителів на першому (бакалаврському) освітньому рівні констатуємо:

- обов'язкові дисципліни національно-культурного спрямування становлять в середньому 20–45 кредитів, серед яких: Історія України – (4–25 кредитів), «Етнографія України» (3–5 кредитів), Українська мова (3–4 кредити), «Історія та культура України» (4–6 кредитів), «Українська література» (5–18 кредитів), «Фольклор» (Усна народна творчість») (4–6 кредитів), «Культурологія» (3–6 кредитів), «Сучасна українська літературна мова» (5–10 кредитів), «Історія регіону» (4–6 кредитів), «Культура мовлення» (4–6 кредитів), «Археологія» (3–4 кредити), «Географія України» (5–7 кредитів), «Географія краю» (4–6 кредитів), етнографічна практика (3–4 кредити), діалектологічна практика (3–4 кредити), археологічна практика (3–4 кредити) тощо;

- вибіркові дисципліни національно-культурного спрямування становлять в середньому 10–15 кредитів, їх вибір залежить від фаху майбутнього вчителя і індивідуальної освітньої траєкторію. Серед них у освітніх програмах наявні часто дисципліни: «Культурологія» (3–4 кредити), «Етика та естетика» (3–4 кредити), «Релігієзнавство» (3–4 кредити), «Краєзнавство» (3–4 кредити), «Соціологія» (3–4 кредити), «Новітня історія України» (3–4 кредити), «Історія незалежної України» (3–4 кредити), «Історія Слобідської України» (3–4 кредити), «Гендерна історія» (3–4 кредити), «Ремесла та промисли України» (3–4 кредити), «Літературне краєзнавство» (3–4 кредити), «Фольклористика регіону» (3–4 кредити), «Соціолінгвістика» (3–4 кредити), «Історичне краєзнавство» (3–4 кредити),, «Етнічна історія України» (3–4 кредити), «Історична граматика» (3–4 кредити), «Стилістика української мови» (3–4 кредити) тощо.

Тенденція міждисциплінарності. Вважаємо, що нині увиразнилася тенденція, зумовлена необхідністю комплексного осмислення феномену культури, національної ідентичності та соціокультурних процесів у сучасному українському суспільстві. У контексті трансформаційних змін педагогічної освіти в Україні, посилення ролі національної культури як чинника консолідації суспільства, а також актуалізації завдань громадянського й патріотичного виховання, підготовка педагога потребує інтеграції знань із різних галузей

гуманітарного знання. Міждисциплінарний підхід до структурування національно-культурного компоненту передбачає синтез педагогічних, психологічних, культурологічних, історичних, філологічних, етнологічних та соціологічних знань, що уможливлює формування цілісного уявлення про національно-культурні процеси та їх педагогічну інтерпретацію. Така інтеграція сприяє глибшому усвідомленню з боку майбутніх учителів феномену української культури, її історичних витоків, мовно-культурних традицій, системи цінностей і символів, що становлять основу національної ідентичності.

Студіювання змісту силабусів / робочих програм обов'язкових і варіативних дисциплін національно-культурного спрямування дозволило констатувати, що викладачі надають перевагу міждисциплінарному структуруванню контенту. Виявом цієї тенденції є інтеграція національно-культурного змісту в різні компоненти професійної підготовки педагога. Зокрема у змісті психолого-педагогічних дисциплін найчастіше акцентовано увагу на виховному потенціалі національної культури, формуванні громадянських і патріотичних цінностей, розвитку культурної ідентичності особистості. У змісті мовно-літературних і культурологічних дисциплін розкрито особливості мовно-культурних кодів, фольклорних традицій, культурної спадщини українського народу. Методичні дисципліни орієнтують майбутніх учителів на використання національно-культурного матеріалу в освітньому процесі, розроблення інтегрованих уроків, проєктів, культурно-освітніх практик. Суттєвим аспектом міждисциплінарності є також поєднання академічних знань із сучасними соціокультурними практиками, що передбачає осмислення ролі медіакультури, цифрових ресурсів, міжкультурної комунікації, діяльності культурно-освітніх інституцій у формуванні національно-культурної компетентності майбутнього педагога. У результаті реалізації міждисциплінарного підходу відбувається формування комплексних професійних компетентностей учителя, зокрема культурної, громадянської, мовно-комунікативної, медіакультурної, що забезпечують здатність педагога інтегрувати національно-культурний зміст у навчально-виховний процес, сприяти розвитку національної свідомості, культурної ідентичності та громадянської відповідальності учнів.

Тенденція міждисциплінарності національно-культурного компоненту змісту підготовки сучасного вчителя виявляється у поєднанні текстів, підходів і методів різних галузей науки для комплексного формування національно-культурної, громадянської компетентності майбутнього педагога. Її прояви

можна окреслити такими аспектами:

- *інтеграція гуманітарних дисциплін:* національно-культурний компонент сформований на основі залучення текстів з педагогіки, психології, історії України, культурології, етнології, фольклористики, мовознавства, соціології. Це забезпечує цілісне розуміння культурної спадщини, національної ідентичності та соціокультурних процесів;

- *поєднання теоретичних і практико-орієнтованих компетентностей:* **м**іждисциплінарність проявляється у зв'язку теоретичної інформації про культуру, мову, історію з педагогічними технологіями їх трансляції у шкільному середовищі (проєктна діяльність, культурно-освітні практики, інтегровані уроки);

- *використання культурологічного, українознавчого та компетентнісного підходів:* структурування змісту відбувається через синтез різних наукових підходів, що дозволяє формувати у майбутнього вчителя здатність інтерпретувати національно-культурні явища та інтегрувати їх у навчально-виховний процес;

- *інтеграція національно-культурного змісту у різні освітні компоненти підготовки:* цей компонент не обмежується окремими дисциплінами (наприклад, народознавством чи історією культури), а пронизує зміст психолого-педагогічних, методичних, мовно-літературних та соціогуманітарних дисциплін;

- *поєднання академічних знань із сучасними соціокультурними практиками:* передбачає врахування сучасних культурних процесів, медіакультури, громадянської освіти, міжкультурної комунікації, що розширює традиційне розуміння національної культури;

- *формування комплексних компетентностей учителя:* культурної, громадянської, мовної, комунікативної, медіаосвітньої, що дозволяє педагогу ефективно реалізовувати національно-культурний зміст освіти.

Відповідно міждисциплінарність структурування національно-культурного компоненту змісту підготовки сучасного вчителя постає як важлива тенденція розвитку педагогічної освіти, що забезпечує цілісність професійної підготовки, інтеграцію наукових знань і освітніх практик та сприяє підготовці педагога, здатного ефективно реалізовувати культуротворчу місію освіти.

Тенденція актуалізації персонології виявляється у посиленні уваги до особистості як центральної цінності педагогічної освіти, її духовно-культурного розвитку, індивідуальних характеристик та ролі особистісного чинника у професійній діяльності педагога. Персонологія освіти є вагомим націєтворчим

чинником поступу освіти та культури, що визначає вектор культурно-освітнього, ідеологічного розвитку України загалом та її регіонів у певний історичний період. З цього приводу Г. Філіпчук зауважує, що «сучасна вітчизняна освіта, виховна система зможе позитивно впливати на особистість, суспільство, коли мінімізована увага до історичної правди, національних надбань, культурних досягнень власного народу, традицій, коли принцип народності залишений на задвірках педагогіки. Російська агресія проти України лише актуалізувала значущість такого вектору науково-освітньої діяльності. Тому логічним у педагогічній теорії і практиці мають ставати саме такі напрями та стратегічні завдання культурно-освітньої політики, які впродовж останніх десятиліть Незалежності вироблялися громадськістю і державою як програма дій» (Філіпчук, 2023, с. 2). Відповідно актуалізація спадщини знаних особистостей, які формували національну культуру й освіти у ретроспективі на різних складних етапах становлення української державності.

У контексті актуалізації проблем персонології означена тенденція проявляється у структуруванні змісту національно-культурного складника підготовки сучасного вчителя:

- *посилення уваги до особистості вчителя як носія національно-культурних цінностей.* У підготовці майбутніх педагогів дедалі більше акцентується роль учителя як особистості, здатної репрезентувати національні культурні смисли, духовні орієнтири, громадянські та моральні цінності. У межах навчальних курсів аналізуються постаті видатних діячів культури, педагогів, мислителів, а також розглядається вплив особистісних якостей учителя на формування світогляду учнів;

- *вивчення життєтворчого досвіду видатних особистостей.* Одним із проявів персонологічної тенденції є звернення до біографій, педагогічної спадщини та світоглядних позицій видатних діячів освіти, науки і культури. Через аналіз їхніх життєвих стратегій майбутні вчителі осмислюють моделі професійної та громадянської самореалізації;

- *розвиток рефлексії та професійної самоідентифікації майбутнього вчителя.* У змісті дисциплін зростає увага до рефлексивних практик: аналізу власних цінностей, світоглядних установок, педагогічних ідеалів, культурної ідентичності. Це сприяє формуванню професійної самосвідомості та готовності до особистісно-професійної самореалізації;

- *формування ціннісного ставлення до досвіду утвердження націєтворчих*

освітніх, культурних, мистецьких практик діячів у регіонах України, що має становити краєзнавчий дискурс української культури, мистецтва.

Тенденція урахування викликів війни **в**иявляється у трансформації змісту, форм і методів педагогічної освіти, її національно-культурного змістового складника з урахуванням реалій воєнного часу та необхідності підготовки педагога до роботи в умовах соціальної нестабільності, безпекових ризиків і спрямованості на підготовку національно свідомої учнівської молоді. Окреслена тенденція увиразнюється саме у контексті змісту дисциплін національно-культурного складника підготовки сучасного вчителя, що виявляється у таких аспектах:

- *актуалізація сучасного історико-культурного дискурсу.* Зміст навчальних дисциплін доцільно доповнювати матеріалами, що висвітлюють сучасні події російсько-української війни як важливий етап новітньої історії України. Це передбачає: осмислення феномену національного спротиву українського суспільства; аналіз трансформації культурних практик, символів, мовних ідентифікаторів у воєнний період; вивчення культурних наративів, що формують сучасну українську ідентичність;

- *інтеграція тем національної пам'яті та культури спротиву.* Оновлення змісту передбачає введення тем, пов'язаних із формуванням історичної пам'яті та культурної спадщини періоду війни, зокрема: дослідження феномену культурного спротиву; осмислення ролі митців, письменників, волонтерів і військових у збереженні української культури; аналіз новітніх меморіальних практик, символів і громадянських ініціатив;

- *розширення українознавчого та культурологічного змісту дисциплін.* До навчальних курсів (українознавство, культурологія, історія культури, фольклористика, педагогіка тощо) доцільно інтегрувати: сучасні приклади розвитку української культури в умовах війни; матеріали про культурну дипломатію України; досвід збереження культурної спадщини та культурних практик під час війни;

- *використання сучасних освітніх та дослідницьких практик.* Зміст національно-культурного компоненту може оновлюватися через впровадження: студентських дослідницьких проєктів, присвячених локальній культурній спадщині та досвіду громад у період війни; проєктів з документування усної історії, свідчень очевидців, культурних трансформацій; міждисциплінарних проєктів, що поєднують історію, культуру, педагогіку, медіаосвіту;

- *посилення мовно-культурної складової підготовки.* В умовах війни

особливого значення набуває формування мовної стійкості та українськомовного освітнього простору, що передбачає: активне використання українськомовних культурних джерел; аналіз мовних практик і дискурсів, що формують національну ідентичність; формування у майбутніх учителів готовності до популяризації української мови і культури;

- *формування ціннісно-громадянської позиції майбутнього вчителя.* Оновлений зміст має сприяти розвитку: національної самосвідомості; громадянської відповідальності; готовності педагога бути носієм і транслятором національно-культурних цінностей у суспільстві;

- *переорієнтація змісту освіти на утвердження національної ідентичності та громадянської стійкості.* Війна актуалізувала необхідність посилення національно-патріотичного, громадянського та культурного виховання. У підготовці майбутніх учителів зростає увага до формування історичної пам'яті, української ідентичності, цінностей свободи, демократії та відповідальності за державу.

Виклики у контексті підготовки сучасних учителів. Оновлення змісту національно-культурного компоненту підготовки майбутніх учителів в умовах війни та повоєнного відновлення України супроводжується низкою складних освітніх, соціокультурних і світоглядних викликів. Серед основних можна визначити такі.

Переосмислення національної ідентичності та ціннісних орієнтирів. Повномасштабна війна актуалізувала потребу посилення у змісті педагогічної освіти тем, пов'язаних із формуванням української національної ідентичності, історичної пам'яті, громадянської відповідальності та патріотизму. Це потребує оновлення змісту навчальних дисциплін через включення сучасних національно-культурних наративів, осмислення досвіду спротиву, солідарності та культурної стійкості українського суспільства.

Урахування воєнного досвіду суспільства. Сучасний учитель має бути підготовленим до роботи з учнями, які пережили травматичний досвід війни, втрати, переміщення. Тому національно-культурний компонент потребує інтеграції тем, пов'язаних із культурою пам'яті, героїкою сучасної боротьби, етикою вшанування полеглих, а також із формуванням культури стійкості та взаємної підтримки.

Протидія інформаційній та культурній агресії. В умовах гібридної війни важливим стає формування у майбутніх учителів здатності протидіяти дезінформації, пропаганді та маніпуляціям щодо української історії і культури.

Це зумовлює необхідність посилення медіаосвітнього, українознавчого та історико-культурного складників у змісті підготовки. Освітній простір стикається з поширенням дезінформації, викривленням історичних фактів, пропагандистськими наративами, що вимагає від учителя розвитку критичного мислення, медіаграмотності та здатності працювати з достовірними джерелами.

Інтеграція українського культурного досвіду у європейський та світовий контекст. Повоєнне відновлення України передбачає активні інтеграційні процеси з європейським освітнім і культурним простором. Відтак постає завдання представлення української культури як органічної частини європейської цивілізації та формування у майбутніх учителів здатності репрезентувати український культурний досвід у міжнародному освітньому середовищі.

Збереження та популяризації культурної спадщини. Руйнування культурних пам'яток, втрати матеріальної та нематеріальної культурної спадщини внаслідок війни актуалізують необхідність включення до змісту педагогічної підготовки тем збереження культурної спадщини, регіональної культурної пам'яті, народних традицій, фольклору та локальних культурних практик.

Здатність працювати з різноманітними соціокультурними групами. Повоєнне українське суспільство характеризуватиметься значною кількістю внутрішньо переміщених осіб, поверненням громадян із-за кордону, активною взаємодією з українською діаспорою, що потребує формування у майбутніх учителів компетентностей міжкультурної комунікації, толерантності та здатності працювати у різноманітному соціокультурному середовищі.

Міждисциплінарне структурування змісту дисциплін національно-культурного спрямування. Національно-культурний компонент дедалі більше потребує міждисциплінарного підходу, що передбачає інтеграцію знань з історії, культурології, фольклористики, мовознавства, медіаосвіти, громадянської освіти та психології травми. Такий підхід сприятиме комплексному осмисленню культурних процесів сучасної України.

Потреба в сучасних методах інтеграції національно-культурного змісту. Традиційні лекційні підходи до вивчення культури не забезпечують достатньої мотивації учнів, тому актуальним є використання проєктної діяльності, краєзнавчих досліджень, міжпредметної інтеграції, цифрових ресурсів та культурних практик.

Відповідно оновлення змісту національно-культурного компоненту

підготовки майбутніх учителів у воєнний і повоєнний період має бути спрямоване на формування педагога як носія української культурної ідентичності, активного громадянина та провідника національних цінностей у сучасному освітньому просторі.

Рекомендації з актуалізації / оновлення національно-культурного складника змісту педагогічної освіти з урахуванням реалій війни і повоєнних викликів. Рекомендації з оновлення національно-культурного змісту підготовки майбутніх учителів в умовах війни та повоєнного відновлення доцільно формулювати на різних рівнях освітньої політики й практики – державному, інституційному, програмно-методичному та рівні професійної діяльності викладачів і здобувачів освіти.

Державний (стратегічний) рівень

- Актуалізувати нормативно-стратегічні документи у сфері педагогічної освіти, передбачивши посилення національно-культурного компоненту підготовки вчителів з урахуванням викликів війни, необхідності формування громадянської стійкості, національної ідентичності та культурної пам’яті.
- Ініціювати розроблення державних концептуальних документів щодо розвитку національно орієнтованої педагогічної освіти в умовах повоєнного відновлення України.
- Підтримувати міжвідомчі та міжнародні освітні проєкти, спрямовані на відновлення культурно-освітнього простору, популяризацію української мови, культури та історичної правди.
- Вшановувати на державному рівні пам’ять про знаних діячів національної культури, мистецтва, освіти, створюючи осередки з метою збереження і популяризації їх спадщини, ідей, націєтворчих освітніх, мистецьких практик.
- Сприяти інтеграції українознавчого та громадянського компонентів у стандарти вищої педагогічної освіти та професійні стандарти вчителя.

Інституційний рівень (заклади вищої освіти)

- Оновити освітні програми підготовки майбутніх учителів, посиливши в них національно-культурний, громадянський та історико-культурний зміст.
- Запроваджувати міждисциплінарні освітні модулі, що поєднують педагогіку, історію, культурологію, українознавство, медіаосвіту, історичну пам’ять та громадянську освіту.
- Розвивати освітньо-культурні партнерства із музеями, культурними інституціями, громадськими організаціями, центрами національної пам’яті.
- Створювати університетські українознавчі та культурно-освітні осередки, що сприятимуть формуванню національно-культурної компетентності майбутніх

педагогів.

- Підтримувати дослідницькі ініціативи студентів, спрямовані на вивчення регіональної культурної спадщини, історії спротиву та культурної стійкості українського народу.
- Популяризувати досвід національних діячів культури, освіти, створюючи осередки, лабораторії, музейні інституції тощо.

Програмно-методичний рівень (зміст освіти)

- Трансформувати зміст навчальних дисциплін, інтегруючи теми національної ідентичності, культурної пам'яті, історії російсько-української війни, культурного спротиву та збереження спадщини.
- Розробляти сучасні навчально-методичні матеріали, що відображають український культурний наратив і сучасний досвід боротьби за державність.
- Інтегровувати у зміст дисциплін змістові модулі, теми з проблем персонології освіти, культури, мистецтва задля збереження спадщини знаних особистостей, розвитку їх ідей у контексті утвердження національних цінностей.
- Використовувати проєктно-дослідницькі та міждисциплінарні підходи до вивчення національно-культурної тематики.
- Активно залучати цифрові ресурси та медіаосвітні інструменти для популяризації української культури, історії та мови.
- Включати практики культурної рефлексії та аналізу культурних наративів, що сприятимуть розвитку критичного мислення майбутніх учителів.

Рівень професійної діяльності викладачів і здобувачів освіти

- Формувати національно-культурну та громадянську компетентність як важливий складник професійної ідентичності педагога.
- Розвивати здатність майбутніх учителів інтегрувати національно-культурний контекст у навчальні предмети, освітні проєкти та виховну діяльність.
- Сприяти формуванню педагогічних практик культурної пам'яті, зокрема через роботу з локальною історією, родинними наративами, культурною спадщиною регіонів.
- Залучати студентів до волонтерських, культурно-просвітницьких та громадянських ініціатив, спрямованих на підтримку національної єдності та культурної стійкості суспільства.

Висновки. Загалом оновлення національно-культурного компоненту підготовки майбутнього вчителя в умовах війни полягає у включенні сучасного культурно-історичного досвіду України, розширенні українознавчого змісту дисциплін, розвитку дослідницьких практик і посиленні мовно-культурної та ціннісної складової педагогічної освіти, що сприяє формуванню педагога як носія

національної культури та громадянської стійкості. Актуалізація змісту національно-культурного компоненту підготовки майбутнього вчителя в умовах війни передбачає цілеспрямовану інтеграцію тем, ідей і практик, спрямованих на осмислення сучасного історичного досвіду України, утвердження національної ідентичності та формування громадянської стійкості майбутніх педагогів. Перспективи оновлення національно-культурного змісту підготовки майбутніх учителів пов'язані з формуванням цілісної моделі національно орієнтованої педагогічної освіти, що інтегрує культурологічний, громадянський, історичний і ціннісний компоненти. У контексті війни та повоєнного відновлення така підготовка має спрямовуватися на виховання вчителя як носія національної культури, транслятора культурної пам'яті та агента суспільної стійкості, здатного сприяти відновленню гуманітарного простору України та консолідації українського суспільства.

5. 3. ЦІННОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: МІЖ ТРАДИЦІЄЮ ТА ІННОВАЦІЄЮ

Наталія Мачинська (Львів, Україна)

Лілія Морська (Жешув, Польща)

5. 3. VALUES AND PRINCIPLES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MODERN TEACHER: BETWEEN TRADITION AND INNOVATION

Nataliya Machynska (Lviv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-4916-3834

Liliya Morska (Rzeszow, Poland)

ORCID ID 0000-0003-0309-7074

Вступ. Нині ми дедалі частіше говоримо про зміну ролі вчителя у світі, де інформація стала миттєво доступною, технології – надзвичайно динамічними, а запит суспільства – більш вимогливим. Відповідно зростає і потреба не просто зберігати професійний статус учителя, а постійно підвищувати цінність учительської діяльності. Цінність – це не абстракція, а вимірюваний показник якості, впливу та довіри, яку ми формуємо у взаємодії з учнями, батьками й колегами.

Ціннісні орієнтири професійної діяльності сучасного вчителя повинні

ґрунтуватися на такій концепції – а яку цінність я несу іншим? Чому так?

Професія вчителя – одна із багатьох, які належать до категорії професій людина–людина. Вплив однієї людини на іншу з певною метою – це завжди відповідально, почесно і досить складно. Серед усіх вимог, що традиційно висуваються до особи вчителя, його професійної діяльності, у сучасному світі постала одна, дуже важлива, і, на наш погляд, найбільш актуальна – створення умов для забезпечення безпеки навчання і перебування в закладах освіти учнів (студентів) та вихованців, незалежно від віку, типу освітнього закладу тощо. Ця вимога посилилася через постійну військову загрозу, реальну небезпеку, що зумовлено повномасштабним вторгненням російського агресора.

Варто зазначити, що педагог завжди ніс відповідальність за життя, здоров'я, фізичний та емоційний стан учня. Українська педагогічна думка також має багато прикладів, коли педагог водночас мав як багато прав і зобов'язань, так і був повністю залежним від батьків, керівництва освітнім закладом чи органів місцевого управління. Скажімо, у братських школах (XVI–XVII ст.) України існувала автономія вчителя і водночас жорстка громадська залежність: педагог мав високий суспільний авторитет, широкі права у сфері навчання й виховання, але водночас перебував під постійним контролем громади та батьків. Статути братських шкіл (наприклад, Львівської 1586 р., Луцької 1624 р.) детально регламентували обов'язки вчителя, його моральну поведінку, стиль життя, методи навчання. Учитель мав право самостійно організовувати освітній процес, обирати методи й підручники, але батьки укладали зі школою письмову угоду, в якій визначали коло предметів та очікувані результати навчання дитини. Учителя могли усунути з посади рішенням братства у разі втрати довіри громади (Марчук & Чемерис, 2018). Це означає, що система управління освітнім процесом тісно поєднувала педагогічну автономії з повною залежністю від громадського самоврядування.

Якщо взяти до прикладу діяльність домашніх учителів та мандрівних педагогів XVIII ст., то приклад життєпису Григорія Сковороди дає підстави стверджувати: вчительська діяльність такої категорії вчителів того часу – це професійна свобода без соціального захисту. Українські педагоги XVIII ст. часто працювали як домашні вчителі або наставники, що надавало їм свободу, проте робило повністю залежними від волі роботодавців. Так, Григорій Сковорода працював викладачем у Переяславському та Харківському колегіумах, але був звільнений через конфлікти з церковною й світською адміністрацією. Його

педагогічні курси («християнського добронравія») не відповідали офіційним доктринам, що призвело до втрати інституційної підтримки. У подальшому він був домашнім учителем у поміщицьких родинах, повністю залежним від меценатів і батьків вихованців, без жодних гарантій (Лебедик, 2023). Тож ми можемо стверджувати, що педагог володів інтелектуальною свободою, але не мав інституційного захисту.

У земських школах другої половини XIX ст. права вчителя фактично перебували під місцево-адміністративним контролем. У земських школах учитель мав відносно високий рівень педагогічної свободи, проте перебував у складній системі підпорядкування. Це зумовлено тим, що земства фінансували школи та забезпечували матеріальні умови, але призначення і затвердження вчителів здійснювали інспектори народних шкіл і повітові ради. Учитель залежав від рішень земської управи, волі місцевої громади, державних інспекторів та духовенства. Використання української мови або «небажаних» підручників могло призвести до звільнення вчителя. Педагог мав професійний вплив у класі, але обмежену свободу поза ним (Мінц, 2005).

У радянський період (XX століття) статус учителя був суперечливим: формально – висока влада над учнями, фактично – повна залежність від держави. Учитель зобов'язаний був реалізовувати державну ідеологію, навчальні програми й методи були жорстко регламентованими. Батьки та партійні органи могли ініціювати перевірки, покарання або звільнення педагога. Учителі не мали академічної свободи, перебували під постійним адміністративним контролем, повинні були вести звітність, брати участь у політичних заходах (*Освіта і педагогіка в СРСР. Радянська школа: концепція, імена та звершення,* б. д.). У цьому контексті ми зазначаємо, що для цього історичного періоду характерним є поєднання владних повноважень у шкільному просторі з тотальною залежністю від держави.

Отож, в історії української освіти педагог неодноразово поставав як фігура з високою моральною місією та реальними виховними повноваженнями, однак водночас залишався залежним від батьків, громади, адміністрації закладу або органів державної влади, що зумовлювало подвійність його професійного статусу.

Сучасні ціннісні орієнтири професійної діяльності педагога. Професійні цінності як орієнтири, на основі яких людина обирає, опановує і виконує свою професійну діяльність визначає Т. Мотуз. Це також ресурси, що забезпечують особистісний соціально значущий результат будь-якої професійної діяльності. Автор виокремлює характерні особливості цінностей професійної

діяльності вчителя, зокрема такі:

- внутрішній, емоційно опанований, регулятор діяльності, що визначає ставлення до навколишнього світу, до самого себе, та моделює зміст професійної діяльності;
- об'єктивні показники, що формуються історично, у процесі розвитку суспільства, інституту освіти і фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень;
- специфічні ознаки професійної діяльності вчителя Нової української школи, що пов'язані з такими напрямами реформи, як педагогіка партнерства, нові стандарти й результати навчання, наскрізний процес виховання, готовність до інновацій, і мають бути орієнтиром і стимулом соціальної і професійної активності;
- гуманістичні, за своєю сутністю, орієнтири, оскільки містять широкий спектр всіх духовних цінностей суспільства;
- цілісна система, тільки в цьому випадку цінності зможуть виконувати роль головних орієнтирів для професійної діяльності вчителя (Мотуз, 2020, с. 88).

Констатуємо водночас, що цінність – це будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства; властивість того чи іншого предмета, явища задовольняти потреби, бажання, інтереси соціального суб'єкта (індивіда, групи людей суспільства); особистісне уявлення про те, що має справжню цінність і значення, і що допомагає особистості визначати поняття про добро і зло, правильне і неправильне, щастя і страждання.

У контексті нашого дослідження виокремлюємо духовні цінності, які постають як сукупність соціально визнаних і підтримуваних уявлень більшості людей про фундаментальні моральні орієнтири, зокрема про добро і зло, справедливість, патріотизм, любов, дружбу та інші значущі для суспільства життєві смисли. Духовні цінності, як зазначають дослідники, це соціально схвалювані й закріплені в суспільній свідомості уявлення про основоположні моральні та світоглядні категорії. Вони відображають колективне розуміння того, що вважається добром і справедливістю, як осмислюються патріотизм, любов, дружба та інші базові орієнтири людських взаємин і поведінки. Духовні цінності є результатом суспільного узгодження й водночас формою нормативних уявлень більшості людей про моральні ідеали. Саме через них визначається ставлення до таких понять, як добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба, що виконують роль моральних орієнтирів у житті особистості й спільноти.

Духовні цінності розглядаються як соціально підтримувана система уявлень про ключові моральні та світоглядні орієнтири, які поділяє переважна частина суспільства. Вона охоплює розуміння добра і справедливості, значення патріотизму, любові, дружби та інших сенсів, що спрямовують поведінку людини і визначають характер її взаємин із соціальним оточенням (Склярова & Кметюк, 2025). Визначаючи питання цінностей часто ми проводимо паралель між цим поняттям і поняттям «ціна». Ціна і цінність як суголосні, синонімічні чи кардинально протилежні характеристики різних явищ.

Ціна питання у нашому контексті – ціна професійної діяльності. Що, зазвичай, ми можемо вимірювати цим поняттям? Усю вартість професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах закладу вищої освіти, що вимірюється коштами відповідно до кошторису? Чи вартість того ресурсу (часу, навчально-методичного забезпечення, індивідуального потенціалу тощо), який був затрачений у процесі підготовки? Чи завжди ціна, яку ми заплатили, визначається цінністю того, що ми отримали, і що ми можемо віддати іншим.

Визначаючи проблему цінностей, досить часто співставляють зміст понять «цінність» і «ціна». Така асоціація не є випадковою, адже обидва поняття пов’язані з актом оцінювання, проте відрізняються за своєю сутністю та сферою застосування. У колективній монографії науковців Львівського національного університету імені Івана Франка ми знаходимо такі судження: ціна зазвичай має матеріальний, економічний вимір і відображає вартість об’єкта в системі ринкових або утилітарних відносин. Натомість цінність виходить за межі суто матеріального й охоплює моральні, духовні, культурні та світоглядні орієнтири особистості й суспільства. Хоча ці поняття є суголосними за формою й інколи вживаються як близькі за змістом, вони не є синонімічними. Більше того, в окремих випадках між ними виникає напруження або навіть протиставлення: те, що має високу ціну, може не мати істинної цінності, і навпаки – справжні духовні цінності часто не піддаються грошовому виміру. Таким чином, співвідношення ціни й цінності дозволяє глибше осмислити різні явища суспільного життя, розмежувати матеріальне і смислове та зрозуміти, на яких засадах людина здійснює моральний і життєвий вибір (Мельник (ред.), 2013).

У контексті педагогіки цінностей співвідношення понять «ціна» і «цінність» набуває особливого змісту. У колективній монографії за загальною редакцією професора О. Дубасенюк, зазначено, що освіта, як соціокультурний інститут, покликана не лише передавати знання чи формувати компетентності, а

й сприяти становленню ціннісних орієнтацій особистості. Саме тут розрізнення між тим, що має ціну, і тим, що має цінність, стає принципово важливим. Поняття «ціна» за своєю суттю апелює до зовнішньої оцінки, до утилітарного або економічного виміру явищ. В освітньому середовищі воно часто проявляється через формалізовані показники: бали, рейтинги, сертифікати, соціальний статус, матеріальну вигоду від освіти. Натомість «цінність» у педагогіці розглядають як внутрішньо засвоєний смисл, що визначає світоглядні установки, моральний вибір і поведінку здобувача освіти. Вона не піддається прямому виміру й не може бути зведена до зовнішніх індикаторів успішності (Дубасенюк (ред.), 2016).

У педагогіці цінностей поняття «ціна» і «цінність» не ототожнюються, хоча й перебувають у постійній взаємодії. Науковці університету імені Михайла Драгоманова наголошують, що виховний процес має допомогти дитині або молодій людині усвідомити, що не все, що має високу «ціну» в соціальному або матеріальному сенсі, є справді цінним з позицій гуманізму, моральності та відповідальності. Водночас багато справжніх цінностей – гідність, чесність, свобода, любов, солідарність – не мають ринкової вартості, але визначають якість людського життя і рівень розвитку суспільства (Гузій (ред.), 2015).

Таким чином, педагогіка цінностей орієнтується на подолання редукції освіти до логіки «корисності» чи «вигоди». Вона спрямована на формування здатності розрізняти тимчасове й сутнісне, прагматичне й значуще, зовнішній успіх і внутрішній моральний вибір. У цьому сенсі роль педагога полягає не лише в трансляції знань, а й у створенні освітнього простору, де цінності проживаються, осмислюються та інтеріоризуються через приклад, діалог, співпереживання і відповідальну діяльність.

Тож констатуємо: у педагогіці цінностей поняття «ціна» і «цінність» можуть виступати як аналітична пара, що дозволяє глибше осмислити виховні завдання сучасної освіти: не просто навчити оцінювати, а виховати здатність цінувати. Професійна діяльність сучасного вчителя – це динамічний процес, який передбачає постійне оновлення змісту навчального матеріалу, методичного інструментарію, який використовує вчитель у практичній роботі, систематичне відновлення внутрішнього ресурсу та оновлення індивідуального потенціалу самого педагога. Ціна професійної діяльності – це грошова винагорода (ставка, гонорар) за час, досвід та витрачені зусилля, тоді як цінність – це реальна користь, результат та унікальність, яку фахівець приносить клієнту чи компанії.

Висока цінність дозволяє встановлювати вищу ціну, перетворюючи послугу на інвестицію, а не витрати. Використовуючи для співставлення змістового наповнення понять ціни та цінності три критерії – одиниці виміру, формування, приклади – ми уклали таблицю 1.

Таблиця 1

Змістове співвідношення «ціни» і «цінностей»*

Ціна	**Цінність**
Одиниці виміру	
Гроші, час (погодинна ставка), собівартість послуги	Вирішена проблема, зекономлений власний час, збільшений прибуток, унікальні знання.
Формування	
Залежить від досвіду (новачок чи експерт), ринкової ситуації, витрат на навчання	Якість роботи, швидкість, репутація, особистий бренд (імідж)
Приклади	
Погодинна ставка фрілансера, фіксована ціна за проєкт	Не просто дизайн логотипу, а створення бренду, що формує імідж.

**** Авторська розробка***

Специфіка професії вчителя. Спираючись на історичний досвід, аналізуючи сучасні напрацювання, пропонуємо декілька акцентів у *співставленні (взаємозумовленості, взаємозалежності)* ціни та цінностей вчительської професії.

Наголос на взаємозалежності. Ціна й цінність праці вчителя – це два взаємопов'язані аспекти, які формують суспільне ставлення до професії; це дві взаємопов'язані категорії, що формуються у взаємодії та доповнюють одна одну. Коли ми підсилюємо цінність роботи педагога – через якість навчання, взаємодію зі здобувачами освіти, професійний розвиток – ми автоматично підвищуємо й її «вартість» у широкому розумінні. Тому важливо працювати з обома компонентами одночасно, адже саме їх взаємодія формує справжню вагу вчительської професії. Розгляд цих понять у комплексі дає змогу обґрунтувати шляхи зміцнення статусу вчителя в сучасному освітньому середовищі.

Розвиток професійних навичок. У професійній діяльності вчителя поняття ціни та цінності нерозривні: вони впливають одне на одного, визначаючи реальний статус педагога в освітній системі; категорії «ціна» та «цінність» учительської праці аналізуються як взаємодоповнювальні. Підвищення цінності роботи – через інноваційні методи, партнерство з батьками, підтримку кожного учня – є шляхом до

зростання суспільної оцінки професії. Ці рекомендації покликані допомогти педагогам підсилити власний вплив і значущість у сучасній школі. Використання окреслених рекомендацій сприятиме подальшому розвитку професійної компетентності та формуванню високого рівня довіри до педагогічної професії.

Суспільний вимір. Цінність учительської праці є тією основою, яка формує «вартість» професії для суспільства. Ці два поняття знаходяться поруч: коли зростає якість педагогічної взаємодії, рівень довіри, професійна компетентність – збільшується й суспільне визнання професії. Тому нам слід працювати комплексно: зміцнювати цінність діяльності вчителя, щоб посилювати його роль у житті громади й держави. Ціна та цінність професійної діяльності педагога не існують окремо, а становлять єдину систему взаємодіючих характеристик. Зростання цінності педагогічної роботи – яке проявляється у якості викладання, педагогічній майстерності та здатності забезпечувати підтримку розвитку дитини – сприяє підвищенню «вартості» праці вчителя у суспільному вимірі.

Практичний аспект. Ціна та цінність професійної діяльності педагога не існують окремо – це дві складові одного процесу. Що більше ми наповнюємо роботу вчителя новими сенсами, сучасними підходами, доказовими методиками, тим більш значущою вона стає для всіх учасників освітнього процесу. Використання цих підходів допомагає підвищувати і власний професійний рівень, і загальну оцінку вчительської праці.

Мотиваційний посил. У контексті співставлення ціни та цінності учительської праці важливо пам’ятати: саме педагог надає сенс кожному своєму кроку, кожній взаємодії з дитиною. Цінність роботи вчителя проявляється в результатах, у довірі, у натхненні, яке отримують учні. І чим більшою є ця цінність, тим вагомішою стає й «вартість» професії. Тож варто інвестувати у власний розвиток і використовувати рекомендації, щоб зміцнювати цю цінність щодня. Підсилення ціннісного виміру педагогічної праці – через розвиток компетентностей, інноваційність, відповідність потребам дитини – стає підґрунтям підвищення її суспільної ваги.

Пропонуємо зупинитися на кількох ключових стратегіях, які, на нашу думку, допомагають учителю підвищувати власну професійну значущість.

Безперервне вдосконалення якості педагогічної роботи. Одним із найдієвіших способів підвищення професійної цінності є систематичне вдосконалення якості власної діяльності. Це не обов’язково означає радикальні

зміни. Часто достатньо уважно проаналізувати освітнє середовище, методики колег, інноваційні практики – і зробити власну педагогічну модель на кілька щаблів кращою. Коли ваш рівень стає орієнтиром для інших, ви отримуєте важливу перевагу: можливість бути попереду, мати час на експерименти, інновації та аналітику, тоді як інші лише наздоганятимуть.

Підвищення функціональності педагогічного «сервісу». Сучасний учитель – не лише носій знань, а й організатор зручного й доступного освітнього процесу. Під «функціональністю» розуміємо таке: швидкий і якісний зворотний зв'язок; зрозумілу структуру матеріалів; сучасні форми комунікації з учнями та батьками; різні формати подання інформації. Це педагогічні аналоги «швидкої доставки»: учень відчуває ефективність *процесу, а батьки – зрозумілість та передбачуваність.*

Урахування різноманітних освітніх ситуацій та потреб. Професіоналізм учителя проявляється також у здатності передбачати потреби учнів і батьків. Якщо клас готується до конкурсу – учитель може завчасно надати додаткові матеріали. Якщо батькам важливо бачити прогрес – варто підготувати індивідуальні аналітичні довідки чи короткі рекомендації. Якщо в дитини складний період – корисно адаптувати завдання або підсилити підтримку. Ці, на перший погляд, «дрібниці» формують дуже вагомий ефект: довіру, партнерство та позитивну освітню атмосферу.

Формування системи педагогічної лояльності та довіри. У бізнесі цю стратегію назвали б «системою лояльності». В освіті йдеться про створення передбачуваних і зрозумілих механізмів взаємодії, коли кожен учень знає, як може покращити свій результат, а батьки – які форми співпраці та підтримки вони отримають. Це можуть бути: індивідуальні траєкторії; прозора система оцінювання; «карта прогресу» учня; механізми мотивації через малі успіхи. Таке середовище формує довіру та бажання дитини «досягати наступного рівня».

Створення корисного педагогічного контенту. Учитель стає справжнім експертом, коли виходить за межі класної кімнати. Серед пропозицій можуть бути такі: короткі методичні поради для батьків; відео- або текстові пояснення складних тем; добірки ресурсів; авторські гіди чи мінікурси для учнів. Подібний контент не лише підсилює професійну репутацію, а й створює додаткову педагогічну цінність – цілком реальну, практичну й затребувану.

Демонстрація можливостей навчання та активностей. Люди охочіше беруть участь у процесах, де бачать переваги. Тому варто активно інформувати учнів і батьків про таке: освітні події; конкурси й акції; навчальні тижні;

спеціальні проєкти. Обмежений час події («до кінця тижня подаємо роботи») часто стає сильним мотиватором.

Формування доказової бази професійності. У педагогіці це надзвичайно важливо. До таких доказів належать: відгуки батьків; історії успіху учнів; результати навчальних проєктів; відеофрагменти уроків; участь у професійних конкурсах; експертні відгуки колег. Це – педагогічний капітал, який підсилює суспільну довіру до вашої діяльності.

Висновки. Підвищення цінності вчительської діяльності постає як складний і багатоаспектний процес, що не може бути зведений до окремої методики, управлінського рішення чи формального стандарту. У ціннісному підході він розглядається як динамічна взаємодія внутрішніх смислів професії та її зовнішнього соціального визнання. Саме тут особливо виразно постає взаємообумовленість понять «ціна» і «цінність» учительської праці. З одного боку, суспільна «ціна» вчительської діяльності – матеріальна, статусна, інституційна – впливає на сприйняття професії, умови її реалізації та можливості професійного зростання. З іншого боку, справжня цінність учительства формується через щоденну професійну практику: постійний розвиток педагога, якісну взаємодію з учнями, відкритість до змін, професійну прозорість та готовність супроводжувати дитину в її індивідуальній освітній траєкторії. Коли цінність праці вчителя стає очевидною на рівні особистісного впливу й освітніх результатів, вона поступово трансформується і в зростання її «ціни» у суспільному вимірі.

Таким чином, ціна і цінність учительської діяльності перебувають у взаємозалежному зв’язку: неможливо стійко підвищити одне, ігноруючи інше. Формальне зростання ціни без опори на внутрішню ціннісну наповненість професії ризикує залишитися поверховим, так само як і висока духовна цінність педагогічної праці потребує гідного соціального та інституційного визнання. Сучасний учитель у цій системі координат постає не лише як транслятор знань, а як лідер змін і носій цінностей. Він створює освітнє середовище, у якому дитина має право рости, відкривати нове, помилятися, пробувати, аналізувати власний досвід і досягати успіху. Саме така педагогічна позиція наповнює професію глибинним гуманістичним змістом і водночас підвищує її суспільну значущість. Отже, осмислення взаємозв’язку ціни й цінності вчительської діяльності дозволяє розглядати професію вчителя не як набір функцій, а як соціально й морально значущу місію. У ціннісному вимірі це стає підґрунтям для формування нової культури ставлення до вчителя – культури, де висока цінність

праці закономірно породжує її гідну ціну, а гідна ціна своєю чергою створює умови для збереження й розвитку цієї цінності.

5. 4. КУЛЬТУРНО-ЧУТЛИВЕ ОНЛАЙН-ВИКЛАДАННЯ В РОБОТІ З АСПІРАНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ[1]

Катерина Юр'єва (Харків, Україна)

5. 4. CULTURALLY SENSITIVE ONLINE TEACHING IN WORKING WITH FOREIGN POSTGRADUATE STUDENTS: VALUES AND PRINCIPLES

Kateryna Yuryeva (Kharkiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0001-6403-9973

Вступ. Культурне різноманіття освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти дедалі виразніше постає не лише як ознака інтернаціоналізації, а і як чинник, що безпосередньо впливає на зміст, форми, засоби й управління освітнім процесом. У цьому сенсі Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди є показовим прикладом багатокультурного університетського простору, в якому взаємодія представників різних національних і культурних спільнот давно вже стала реальною педагогічною обставиною, що потребує спеціального осмислення. На початок 2025 р. в університеті навчалися 111 здобувачів вищої освіти всіх рівнів з Азербайджану, Грузії, Ізраїлю, Китайської Народної Республіки, Литви, Молдови, Німеччини, Туреччини та Туркменістану. Водночас особливу увагу привертає представництво іноземних здобувачів на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти: від початку реалізації освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії тут навчалося 114 аспірантів-іноземців, серед яких зараз 34 є громадянами Китайської Народної Республіки (Бойчук, 2025). За таких умов культурне різноманіття університетського середовища постає як педагогічна

[1]Основою для окремих фрагментів цього розділу слугували результати попереднього дослідження автора, частково оприлюднені у підрозділі «Цифрові інструменти в роботі з аспірантами-іноземцями» звіту про НДР «Інноваційні технології в підготовці фахівців різних галузей» (Ушмарова, б. д.). У цій публікації матеріал не лише оновлено, а й розширено завдяки наголосу на ціннісній та культурно-чутливій інтерпретації проблеми.

реальність, що зумовлює необхідність диференційованих, гнучких і культурно чутливих підходів до навчання.

Звернення до проблеми культурно чутливого викладання випливає з підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства. Тому упродовж попередніх років у центрі нашої уваги перебувало осмислення феномену багатокультурності університетського простору як педагогічно значущої реальності, що створює особливі умови для професійного становлення. Таке осмислення знаходило конкретне втілення, зокрема в аналізі потенціалу багатокультурного освітнього середовища Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Юр'єва, 2016). Саме в цій дослідницькій перспективі поступово визріло розуміння того, що культурна чутливість освітнього процесу не є його додатковою характеристикою, а має розглядатися як одна зі значущих методологічних засад.

Закономірним продовженням цієї дослідницької траєкторії стало звернення до цифрових інструментів, що ми спочатку розглядали як один із ресурсів педагогічної роботи в багатокультурному освітньому середовищі, згодом набули особливого значення в умовах дистанційного й онлайн-навчання. Нові умови функціонування вищої освіти, пов'язані спочатку з пандемією COVID-19, а згодом із повномасштабною війною, істотно змінили формат педагогічної взаємодії, актуалізувавши потребу в переосмисленні вже напрацьованих підходів. Якщо в аудиторному навчанні частина труднощів міжкультурної взаємодії компенсується безпосереднім контактом, ситуативною підтримкою та ширшим спектром невербальної комунікації, то в онлайн-форматі мовні бар'єри, відмінності в комунікативних стратегіях, ставленні до публічного висловлювання, способах реагування на помилку, очікуваннях щодо дій викладача, ціннісних пріоритетів, що впливають на навчальну поведінку, виявляються більш рельєфно. Особливо відчутними ці виклики стали в роботі з аспірантами з Китайської Народної Республіки, що здобувають освіту за спеціальністю «015 Професійна освіта» (за спеціалізаціями) і серед яких переважають представники творчих спеціалізацій – музиканти, художники, дизайнери, хореографи.

Отже, актуальність пропонованої розвідки визначає перетин кількох взаємопов'язаних обставин: реальне культурне різноманіття освітнього середовища університету, наявність попереднього досвіду дослідження підготовки педагога до професійної діяльності в умовах культурного

різноманіття з опорою на потенціал багатокультурного освітнього середовища ХНПУ імені Г.С. Сковороди, а також нових викликів, що постали перед викладачем в умовах онлайн-взаємодії з аспірантами-іноземцями. Саме тому в центрі нашої уваги осмислення тих ціннісних і культурно зумовлених орієнтирів, які мають визначати педагогічний дизайн онлайн-навчання в роботі зі здобувачами третього рівня вищої освіти з іншого соціокультурного середовища. У такій перспективі культурно чутливе онлайн-викладання розглядаємо як цілісну практику, що поєднує врахування етнокультурних особливостей, підтримку психологічно безпечної комунікації, створення умов для академічної взаємодії та використання цифрових інструментів відповідно до реальних освітніх потреб і ціннісних орієнтацій здобувачів.

Актуалізація дискурсу. У працях українських і зарубіжних дослідників простежуємо активне опрацювання споріднених напрямів – мультикультурної, полікультурної, міжкультурної, культурно релевантної та культурно чутливої освіти. Показово, що найбільш інтенсивно ці проблеми досліджено у площині підготовки фахівців соціономічних професій – соціальних працівників, медиків і педагогів. Так, К. Маркі, М. М. Грем, Д. Туохі, Д. Маккартні, К. О'Доннелл, Т. Хеннессі, А. Фахті та Б. О'Браєн аналізують упровадження культурно чутливої педагогіки у процес первинної підготовки й професійного вдосконалення медичних сестер, проголошуючи орієнтацію на здобувача освіти, повагу до культурного походження та врахування впливу культури на навчальну поведінку (Markey et al, 2023). Така дослідницька оптика є принципово важливою і для вищої педагогічної освіти, де культурна чутливість дедалі виразніше постає не як факультативна ознака, а як одна з ціннісно значущих засад організації освітнього процесу.

У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі вагоме місце посідають праці, присвячені адаптації іноземних студентів до навчання в українських закладах вищої освіти, особливостям їх соціалізації, входження в новий мовний і соціокультурний простір, а також загальним умовам педагогічної підтримки цієї категорії здобувачів освіти. Різні аспекти цієї проблематики висвітлено в працях О. Бакало, О. Білик, Л. Боярин і Н. Завацької, О. Долгопол і О. Кір'янової, О. Древицької з колегами, О. Звонок, Я. Лукацької, С. Мітіної, Д. Пороха, Я. Слуцького, І. Савки, С. Савки і Н. Войткевич, Н. Северин і С. Чернявської. Окрему цінність для нашого дослідження становлять праці, присвячені саме здобувачам освіти з Китайської Народної Республіки, зокрема

дослідження Н. Божко, Ван СяоЛуна, Го Яньжань, Дін Сінь, Т. Стоянової і Цзінь Лулу, Лю Мяоні, Сюй Сяотен, Ху Жунсі, Ян Мен. У їхніх працях переконливо показано, що адаптація китайських здобувачів до українського освітнього середовища пов'язана не лише з мовними труднощами, а й із ширшими соціокультурними, психологічними та комунікативними чинниками.

Дотичними до нашої проблематики є також дослідження ролі викладача в організації та управлінні процесом навчання іноземних студентів. Цей аспект розкрито в працях К. Гончаренко і К. Гаврисевич, В. Демченко, І. Семенишиної та Є. Ємельянової, Н. Зіонос, В. Міськіва з колегами, Т. Шмоніної та Ю. Бойчука, а в контексті роботи саме з китайськими студентами – у дослідженнях О. Горчакової та Чжан Цюйцзя. Водночас порівняно менш численним, хоча й помітним, є корпус праць, у яких спеціально розглядаються можливості цифрових інструментів в освітній діяльності саме з іноземними студентами. Йдеться, зокрема, про дослідження О. Білик, А. Борисової і Т. Ульянової, Т. Грунтової, К. Слуцького. Ці дослідження створюють важливе підґрунтя для подальшого осмислення цифрового виміру педагогічної взаємодії, проте переважно зосереджуються або на загальних питаннях адаптації, або на окремих технологічних рішеннях, не завжди пов'язуючи їх із ширшим контекстом культурної чутливості та ціннісних засад організації освітнього процесу.

Окрему групу джерел становлять дослідження, що дають змогу осмислити культурно зумовлені відмінності в навчальній поведінці та ціннісних пріоритетах здобувачів освіти. Так, етнопсихологічні особливості арабських і африканських студентів аналізують В. Парамонова і Т. Сєдойкіна, а крос-культурне вивчення ціннісних орієнтацій українського й китайського студентства здійснили В. Павленко і С. Д. Пуертас. Для нашого дослідження особливе значення мають також результати, представлені в публікації І. Кириченко на основі роботи фахівців Інституту соціології НАН України у співпраці з науковцями низки українських університетів (Кириченко, 2021) Методологічним підґрунтям для такого аналізу виступає теорія базових цінностей Ш. Шварца (Schwartz, 2012; Schwartz, 2022), що дає змогу інтерпретувати відмінності в ціннісних орієнтаціях не як випадкові поведінкові розбіжності, а як глибше вкорінені культурно зумовлені настанови, що мають безпосереднє педагогічне значення.

Водночас у зарубіжних освітянських колах сформувався значно потужніший

напрям досліджень, присвячених культурно зумовленим особливостям цифрового навчання. Так, автори С. Покхрел і Р. Чхетрі (Pokhrel, S., & Chhetri, R., 2021), а також Р. Вотермейєр, Т. Крік, К. Найт і Дж. Гудолл (Watermeyer et al., 2021) аналізують вплив пандемії COVID-19 на трансформацію викладання й навчання та наголошують важливість урахування культурного контексту в цифровому освітньому середовищі. Ш. Гунавардена послідовно обстоює думку про те, що культура впливає на способи взаємодії студентів і викладачів з технологіями та один з одним в онлайн-середовищі (Gunawardena, 2013; Gunawardena, 2014), а Л. Хендерсон наголошує на необхідності врахування академічної, професійної та етнічної культур у навчальному дизайні (Henderson, 1996). С. Храстінскі та С. Стенбом звертають увагу на залежність моделей залучення і стилів спілкування в цифровому навчанні від культурного тла (Hrastinski & Stenbom, 2013). Група дослідників на чолі з А. Бозкуртом демонструє, як різні культурні контексти вплинули на адаптацію цифрових інструментів під час екстреного дистанційного навчання (Bozkurt et al., 2020). Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці Ф. Гудбоді, присвячені культурно чутливому спілкуванню з китайськими студентами (Goodbody, 2025)., а також дослідження Н. Бітар і Н. Давідовіч, у якому показано, що цифрові інструменти в освітньому процесі не просто впроваджуються, а культурно переосмислюються відповідно до глибших освітніх цінностей і практик (Bitar & Davidovitch, 2024). Важливими для нас є також результати Д. С. П. Томаса і К. М. Квінлан, а згодом К. М. Квінлан з колегами, які доводять, що посилення культурної релевантності навчальних програм позитивно впливає на інтерес, залученість і академічну комунікацію студентів з викладачем (Thomas & Quinlan, 2022; Quinlan et al, 2024).

Отже, аналіз наявного наукового доробку дає підстави стверджувати, що на тепер достатньо переконливо окреслено значення культурно чутливих педагогічних підходів у вищій школі, виявлено специфіку адаптації іноземних здобувачів до нового освітнього середовища, а також накопичено певний досвід осмислення цифрових інструментів у роботі з іноземними студентами. Разом із тим значно менш дослідженим залишається питання ціннісно орієнтованого культурно чутливого онлайн-викладання в роботі саме з аспірантами-іноземцями, зокрема з громадянами Китайської Народної Республіки, для яких цифрові засоби навчання виконують не лише технічну, а й комунікативну, адаптаційну та психологічно підтримувальну функцію.

Ціннісні розбіжності як методологічна основа. Важливим аспектом

проблеми є етнокультурно зумовлені відмінності в ціннісних орієнтаціях здобувачів освіти. Ціннісні розбіжності діють глибше й нерідко менш очевидно, визначаючи ставлення до викладача, прийнятні форми зворотного зв'язку, очікування щодо групової роботи, сприйняття помилки, характер навчальної мотивації та способи самопрезентації. Для осмислення культурно чутливого онлайн-викладання недостатньо лише констатувати факт культурного різноманіття або окремі труднощі адаптації іноземних здобувачів; необхідно також враховувати ті ціннісні настанови, які опосередковують їхню навчальну поведінку.

У вже згаданому дослідженні І. Кириченко сформулювала промовисту дихотомію: «українці – за самостійність, китайці – за безпеку» (Кириченко, 2021). Це формулювання є важливим як ключ до розуміння відмінності між двома конфігураціями ціннісних пріоритетів.

Це уможливлює побудову узагальнених ієрархій цінностей студентів обох етнокультурних груп – українців і китайців. Для аналітичної наочності десять базових цінностей доцільно подати у вигляді чотирьох рівнів – домінантних, субдомінантних, цінностей середньої важливості та найменш значущих, виокремлених дослідниками. Саме в такому вигляді ці дані представлено в таблиці 1. Це дає змогу побачити не лише окремі відмінності в ранжуванні, а й цілісні ціннісні профілі двох студентських груп.

Таблиця 1

Ієрархія цінностей українських і китайських студентів*

Ранг	**Цінності українських студентів**	**Цінності студентів – громадян КНР**
Домінантні	Самостійність Гедонізм Доброзичливість	Безпека Доброзичливість Досягнення
Субдомінантні	Універсалізм Безпека	Традиціоналізм Гедонізм
Середньої важливості	Досягнення Ризик–новизна	Конформність Універсалізм
Найменш важливі	Влада Конформність Традиціоналізм	Влада Самостійність Ризик–новизна

**** Авторська розробка,* побудовано на підставі Кириченко, І. (2021, 1 червня). Наші та китайські студенти: знайдіть десять відмінностей. *Україна Молода*, (053).**

Наведене в таблиці доводить, що для українських студентів до домінантних належать самостійність, доброзичливість і доброта, тоді як для студентів – громадян КНР, домінантними є гедонізм, безпека і досягнення. Уже це первинне зіставлення дозволяє помітити важливу розбіжність: в українській групі на перший план виходять цінності, пов'язані з автономією, можливістю власного вибору, відкритістю до самостійного визначення життєвої і навчальної траєкторії, а також із підтриманням позитивних стосунків із близьким колом; натомість у китайській групі значно виразніше артикулюються потреба в безпеці, орієнтація на досягнення та прагнення до позитивно пережитого, комфортного досвіду. Саме для студентів з КНР таке поєднання домінантних цінностей дає підстави говорити про більшу чутливість до стабільності, передбачуваності та соціально схвалюваного результату.

Не менш промовистими є й субдомінантні цінності. В українських студентів до цього рівня належать універсалізм і безпека, тоді як у китайських – традиціоналізм і гедонізм. Таке співвідношення засвідчує, що в українській групі поряд із самостійністю та доброзичливістю вагомим залишається орієнтир на ширший горизонт справедливості, терпимості, рівності та захисту благополуччя інших, тобто на ті смисли, які в теорії Шварца охоплює універсалізм. Для китайських студентів важливішими виявляються, з одного боку, збереження культурно значущих норм і звичаїв, а з іншого – цінність гармонійного, психологічно прийнятного й емоційно комфортного перебування в освітньому середовищі. Це дозволяє припустити, що для них навчальна взаємодія є продуктивнішою тоді, коли не руйнує відчуття внутрішньої безпеки та не вступає в різкий конфлікт із звичними формами соціальної регуляції.

На рівні цінностей середньої важливості відмінності також залишаються показовими. Для українських студентів сюди віднесено досягнення і ризик–новизну, тоді як для студентів з КНР – конформність й універсалізм. Українська група, зберігаючи пріоритет самостійності, все ж високо оцінює й можливість успіху та досвіду новизни, хоча ці цінності не є для неї визначальними. Китайська група, навпаки, демонструє більшу вагу орієнтації на уникнення дій, що можуть порушити соціально прийнятний порядок або завдати дискомфорту іншим, тоді як універсалістські орієнтири не належать у ній до провідних. Це особливо важливо для педагогічної інтерпретації, оскільки дає змогу краще зрозуміти відмінності в готовності до відкритої дискусії, вільного висловлення незгоди, публічного експериментування чи ризику в академічній комунікації.

Найменш важливі цінності в обох групах теж не збігаються повністю. Для українських студентів до них належать влада, традиціоналізм і конформність, тоді як для китайських – влада, самостійність і ризик–новизна. Особливої уваги заслуговує саме низький ранг самостійності й ризику–новизни в китайській групі, адже йдеться про молодих людей, які вже здійснили достатньо сміливий життєвий вибір, обравши навчання за кордоном. Не менш цікавою є й відносно невисока позиція конформності та універсалізму, що не цілком відповідає уявленням про «традиційні азійські цінності». Такі результати дають підстави обережно припускати вплив глобалізаційних процесів, внутрішню неоднорідність сучасного китайського студентства та зміну балансу між традиційними й модерними настановами. Проте для педагогічного аналізу важливішим є інше: ціннісний профіль студентів – громадян КНР, виявляється складнішим, ніж це може видаватися з поверхових культурних стереотипів, а отже, потребує уважного, не шаблонного врахування в освітній взаємодії.

Цифрові технології для комунікацій. У контексті культурно чутливого онлайн-викладання ці відмінності мають практичне значення. Якщо для частини китайських здобувачів особливо чутливими є питання безпеки, збереження гідності, досягнення прийнятного результату, уникнення ситуацій публічного вияву некомпетентності та підтримання доброзичливої взаємодії, то це неминуче впливає на педагогічний дизайн онлайн-навчання: на способи пояснення завдань, характер контролю, форми індивідуального й групового зворотного зв’язку, темп входження в академічну дискусію, доцільність колективних форматів роботи та необхідність створення ситуацій успіху. Саме тому цифрові інструменти в роботі з аспірантами-іноземцями треба розглядати у зв’язку з тим, наскільки вони дають змогу підтримувати психологічно безпечну комунікацію, знижувати тривожність, робити взаємодію зрозумілішою, а освітній процес – культурно чутливим.

Для переважної більшості аспірантів з КНР на початку навчання мовний бар’єр залишався досить відчутним, навіть попри те, що окремі здобувачі вже мали досвід навчання за межами рідної країни або певні навички спілкування слов’янськими мовами. За таких умов одним із перших практичних завдань культурно чутливого онлайн-викладання стало створення таких способів пояснення й супроводу навчальної роботи, які б зменшували мовну напругу і водночас не знижували академічних вимог. Для цього використовувалися різноманітні онлайн-перекладачі, зокрема Google і Microsoft, що давали змогу

перекладати не лише письмові тексти, а й живе мовлення під час синхронного онлайн-спілкування. За потреби під час зустрічей у ZOOM вмикалася демонстрація екрана викладача з відкритим перекладачем, а іноді аспіранти користувалися власними гаджетами та китайським програмним забезпеченням для перекладу мовлення викладача. Особливо зручним інструментом асинхронної комунікації виявилася китайська мобільна платформа WeChat зі вбудованим перекладачем текстових повідомлень і зображень. На етапі опанування професійної лексики групи в WeChat давали змогу не лише оперативно передавати важливу інформацію, відповідати на запитання чи надавати короткі консультації, а й організовувати підтримувальну взаємодію всередині самої групи, коли до розв'язання проблеми могли долучатися інші аспіранти. Під час практичних занять така комунікація ставала також засобом спільного планування роботи: здобувачі узгоджували послідовність виконання завдання, розподіляли ролі, шукали потрібну інформацію, а викладач здійснював консультаційний і організаційний супровід у режимі реального часу. Усе це дає підстави розглядати мовне посередництво в цифровому середовищі не як суто технічну допоміжну дію, а як важливий елемент педагогічної підтримки, що сприяв зниженню тривожності, підвищенню зрозумілості навчальних вимог і поступовому входженню аспірантів у новий для них академічний простір.

Особливого значення набувало створення для китайських аспірантів психологічно комфортної атмосфери, у якій академічна вимогливість поєднувалася б із підтримкою відчуття спроможності й професійної гідності. Важливо організовувати роботу так, щоб кожен здобувач мав змогу проявити себе з найкращого боку, поступово нарощувати впевненість і не опинятися в ситуації публічного виявлення власної слабкості чи недостатньої компетентності. Це було тим більш важливо, що китайські аспіранти, за спостереженнями, схильні уважно зіставляти власні результати з досягненнями колег, а отже, болісніше переживати навчальні невдачі або комунікативні помилки.

Для індивідуалізації навчання поряд з інституційною платформою MOODLE активно використовувалася віртуальна інтерактивна дошка Padlet. Її застосування виявилося особливо доречним в умовах перебоїв з електроенергією та інтернетом, коли робота в MOODLE ускладнювалася або ставала тимчасово недоступною. На Padlet фактично дублювалася основна інформація зі сторінок навчальних дисциплін, що забезпечувало безперервність доступу до матеріалів,

а також створювало можливості для спільної роботи всією групою або в малих групах у режимі реального часу під час зустрічей у ZOOM. Водночас дошка була своєрідним інтерактивним зошитом для домашніх робіт: тут аспіранти могли оперативно отримати консультацію, уточнити вимоги до завдання, виправити помилки ще до завантаження остаточного варіанту в MOODLE. У такому форматі застосування Padlet забезпечило підтримувальну функцію, допомагаючи зробити навчальну взаємодію більш гнучкою, адресною та безпечною для здобувача.

Водночас робота з Padlet слугувала простором символічного знайомства, з якого фактично починалася взаємодія з кожною новою групою здобувачів, у тому числі з аспірантами з КНР. Спочатку викладач розміщував власний допис-візитівку як зразок, після чого кожен аспірант створював аналогічний допис про себе, окреслюючи зокрема свій освітній і професійний бекграунд. Така практика давала змогу вже на початковому етапі точніше адаптувати зміст навчання, приклади, завдання та способи педагогічної взаємодії.

Важливою умовою культурно чутливого онлайн-викладання виявилася підтримувальна комунікація, що поєднувала синхронні й асинхронні форми взаємодії.

Зворотний зв’язок виконував не лише функцію контролю, а й виразну підтримувальну функцію. Його педагогічна доцільність полягала в тому, щоб спрямовувати здобувачів до виправлення помилок у спосіб, який зберігав мотивацію, підтримував відчуття поступу й не створював ситуації публічного знецінення результату. Тому коментарі до виконаних завдань, уточнення під час роботи на Padlet, консультації через WeChat, а також пояснення в режимі реального часу під час зустрічей у ZOOM розглядалися як складники цілісної педагогічної підтримки. Саме така організація комунікації давала змогу поєднувати академічну вимогливість із культурною чутливістю, роблячи онлайн-взаємодію ефективною і психологічно прийнятною для здобувачів.

Культурна релевантність змісту навчання. Важливим складником культурно чутливого онлайн-викладання виявилася також культурна релевантність змісту навчання, тобто така організація навчального матеріалу, за якої він не сприймається аспірантами як зовнішній, абстрактний або відірваний від їхнього попереднього досвіду. У роботі з аспірантами з КНР це передбачало добір прикладів, завдань й ілюстративного матеріалу з урахуванням їхнього професійного профілю, культурного досвіду та звичних для них способів

осмислення інформації. Особливого значення такий підхід набував у роботі з представниками творчих спеціалізацій – музикантами, художниками, дизайнерами, хореографами, для яких безпосередній зв'язок навчального матеріалу зі сферою власної професійної ідентичності істотно підвищував зацікавленість, включеність і готовність до взаємодії.

У практичній площині – це використання прикладів, пов'язаних із мистецькою проблематикою, а в окремих випадках – і матеріалів китайською мовою, якщо це сприяло кращому розумінню алгоритму дій або логіки виконання завдання. Такий підхід був важливим не лише з огляду на полегшення сприйняття складного навчального змісту, а й як вияв поваги до попереднього освітнього і культурного досвіду здобувачів. Завдяки цьому цифрове середовище ставало простором гнучкої педагогічної взаємодії, у межах якої зміст навчання адаптувався до реального контексту сприйняття й академічної роботи аспірантів.

Наведений досвід дає підстави стверджувати, що культурно чутливе онлайн-викладання в роботі з аспірантами-іноземцями реалізується не через ізольоване використання окремих цифрових сервісів, а через цілісну педагогічну логіку, у межах якої цифрові інструменти підпорядковуються завданням адаптації змісту навчання, підтримувальної комунікації, збереження психологічної безпеки, урахування ціннісних орієнтацій здобувачів і створення умов для поступового входження в нове академічне середовище. Практика роботи з аспірантами з КНР засвідчила, що ефективність цифрового освітнього середовища істотно зростає тоді, коли воно використовується не як нейтральний технічний ресурс, а як засіб педагогічного посередництва, що дає змогу гнучко поєднувати мовну підтримку, культурну релевантність навчального матеріалу, індивідуалізацію взаємодії, алгоритмізацію складних навчальних дій і підтримувальний зворотний зв'язок. Саме в такому поєднанні вбачаємо практичне втілення ціннісно орієнтованого культурно чутливого викладання в умовах цифрового освітнього середовища.

Висновки. Культурно чутливе онлайн-викладання в роботі з аспірантами-іноземцями доцільно розглядати цілісно організовану педагогічну практику, в основі якої лежить урахування етнокультурно зумовлених особливостей здобувачів освіти, їхніх ціннісних орієнтацій, комунікативних установок і специфіки входження в нове академічне середовище. За умов реального культурного різноманіття освітнього середовища сучасного університету,

зокрема Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, така практика постає однією з необхідних передумов педагогічної доцільності та результативності.

Звернення до досвіду роботи з аспірантами з Китайської Народної Республіки дало змогу конкретизувати ті педагогічні рішення, які в умовах онлайн-взаємодії є найбільш продуктивними за умови врахування етнокультурно зумовлених ціннісних пріоритетів здобувачів.

Принципово важливим результатом стало усвідомлення того, що відмінності в ціннісних орієнтаціях українських і китайських студентів, виявлені в крос-культурних дослідженнях на основі теорії базових цінностей Ш. Шварца, мають не лише загальнокультурне, а й безпосереднє педагогічне значення. Аналіз відповідних даних показав, що в роботі з аспірантами з КНР особливої уваги потребують ті особливості навчальної поведінки, які можуть бути пов'язані з більшою значущістю безпеки, досягнення, доброзичливості. У зв'язку з цим культурна чутливість викладання виявляється не в абстрактному декларуванні поваги до культурних відмінностей, а в конкретних педагогічних рішеннях, пов'язаних з адаптацією змісту навчання, способів пояснення, типів завдань, форм зворотного зв'язку й організації комунікації таким чином, щоб підтримувати відчуття безпеки, зберігати мотивацію до досягнення результату, уникати ситуацій публічного вияву некомпетентності та забезпечувати доброзичливий характер взаємодії.

Ефективність онлайн-викладання для цієї категорії здобувачів істотно зростає тоді, коли цифрові інструменти застосовано як засоби педагогічного посередництва: можливість забезпечити мовну підтримку, підвищити зрозумілість і структурованість взаємодії, створити умови для поступового формування складних академічних умінь, підтримувати групову й водночас індивідуальну комунікацію, а також зменшувати тривожність, пов'язану з навчанням в іншомовному й іншокультурному середовищі. У цьому контексті використання онлайн-перекладачів, WeChat, Padlet, Grafiati, Wordwall та інших цифрових засобів набуло педагогічної цінності, коли було поєднано з адаптацією навчального змісту, культурною релевантністю прикладів, алгоритмізацією складних дій, підтримувальним зворотним зв'язком і створенням ситуацій успіху.

Отже, ціннісно орієнтоване культурно чутливе онлайн-викладання в роботі з аспірантами-іноземцями передбачає педагогічно виважене врахування тих ціннісних пріоритетів здобувачів освіти, що впливають на характер їхньої

навчальної взаємодії, сприйняття вимог, способи включення в комунікацію та ставлення до навчальних труднощів. Такий підхід дає змогу поєднати чутливе врахування етнокультурних особливостей здобувачів, цифрові можливості сучасного освітнього середовища й педагогічну доцільність гнучких методичних рішень у роботі викладача.

5. 5. INDIVIDUAL AND SOCIAL VALUE OF THE LEADERSHIP OF A GIFTED PERSONALITY

Lidiia Tkachenko (Kyiv, Ukraine)

5. 5. ІНДИВІДУАЛЬНА І СОЦІАЛЬНА ЦІННІСТЬ ЛІДЕРСТВА ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Лідія Ткаченко (Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-2303-1147

Introduction. The issue of leadership in scientific research by Ukrainian scientists has been present for some time and is becoming increasingly popular in pedagogy. Given the results of many studies in the field of leadership studies, leadership as a phenomenon is most closely associated with an extraordinary personality, which in the educational scientific field is designated by the term gifted personality. If we consider the development of a gifted personality in terms of a pedagogical approach, then we need to determine the purpose of raising a leader. In other words, what is the value of personal leadership for a gifted child. Here the question arises of clarifying the value of leadership in terms of the social demand for a leader. That is, what needs to be formed in the personality of a gifted student so that his activities are aimed not only at self-realization of the individual (although this is extremely important), but also for the benefit of society, at solving common problems for society, and achieving a common socially significant goal.

The current era of complex social changes, geopolitical transformations, civilizational challenges, and threats to national independence and integrity focuses attention on the problems of leadership and a leader capable of ensuring the satisfaction of the interests of an independent state.

Here we will outline what we understand by values, which are the methodological principles of our investigations. The reference point here is the generalized definitions given in dictionary editions. The commonly used meaning is

found in the “Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language in 11 volumes”, which gives an understanding of the meaning in the generally accepted sense: value – something that has a certain material or spiritual value (mainly in the plural. values); importance, significance of something (Білодід (ред.), 1980, p. 237)

The academic “Philosophical Encyclopedic Dictionary” gives the following definition (we give a short version): Value is a term that denotes the proper and desirable, as opposed to the real, actual. Values are divided into two large groups: “lower”, or “material” and higher, or spiritual. Universal, or pan-human values, are those that are accepted (or have the prospect of being accepted) by different peoples, cultures, nations, civilizations (for example, human rights). Particular values are the values of a particular society, an original culture, nation, civilization. Values contain a motivating component. That is why they play an important role in transforming reality, they serve as a basis for action, they provide the ultimate (last) grounds for action and activity. They play a leading role in uniting individuals for joint, collective actions; are important in providing the basis for uniting people into a nation, civilization, or even humanity (Шинкарук (ред.), 2002, p. 708).

The research used general scientific methods – analysis and synthesis, comparison, induction and systematization. In particular, analysis was used to review research on the outlined issues; comparison – to clarify essential differences based on the results of the analysis; induction and systematization – to generalize data; synthesis – to generalize and formulate conclusions.

Leadership as a phenomenon. Leadership as a phenomenon has been the subject of many studies and attempts to find some constants that serve as the basis of leadership by foreign researchers throughout the twentieth century. The plurality and diversity of research presents a wide range of approaches. We will present our overview as follows. Personalistic approach – trait theories (R. Cattell, L. Hjelle, R. Stogdill, F. Taylor, D. Ziegler), behavioral theories of leadership (K. Lewin, D. McGregor, R. Likert, R. Blake, J. Mouton), situational leadership theories (K. Blanchard, V. Vroom, N. Tannenbaum, U. Schmidt, F. Fiedler). Management approach – theories of functional leadership (J. Adair, I Adizes), emotional leadership (R. Bar-On, D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee), charismatic leadership (S. Moscovici, R. House, M. Gunter, W. Bennis, N. Enkelmann), transactional leadership (G. Homans, E. Hollander, M. Weber). Socially oriented approach – value-based theories of leadership (C. Hodgkinson, G. Fairholm, Th. Kuczmarski, St. Covey), transformational leadership (J. Burns, B. Bass, St. Covey), etc.

According to scientific research from the 1990s, Richard Daft from the theory of traits summarized the following traits among leaders that occur in most cases: energy, physical endurance, knowledge, confidence in judgments, ability to make decisions, self-awareness, honesty and straightforwardness, enthusiasm, desire for leadership, independence, sociability, interaction skills, cooperativeness, ability to establish cooperation, tact, diplomacy, perseverance, desire for high results, ability not to retreat in the face of difficulties, education, mobility (Нестуля & Нестуля, 2016, p. 34). We must note that the listed traits are the most desirable in the constructive approach of educational systems in the formation of personality, in particular the leadership qualities of an individual.

A specialist in the development of communication, leadership and management skills, J. Adair, determined a rating of the most valuable characteristics of top managers, consisting of 25 positions, but he singled out seven main qualities from them: enthusiasm for one's own activities and ideas that determine its content and direction; the integrity of the leader's personality, his ability to adhere to values that relate to the outside world, primarily goodness and truth, this inspires trust in the leader from the environment; rigidity: demandingness, striving for high standards of activity, a large life resource, a desire to gain respect; fairness: impartiality, striving for fair remuneration; warmth: unity of soul and mind, love for work and people; modesty: the ability to listen to people, limited self-love; confidence: not self-confidence and excess, but confidence in one's own abilities (Нестуля & Нестуля, 2016, p. 35). The two given lists of personal qualities of leaders have a lot in common: one part of them is an undoubted basis for the self-realization of the individual, and the second ensures effective interaction between participants in any joint activity, teamwork, and the achievement of collective goals.

The task of forming leadership qualities of a gifted individual draws attention, among the theories of functional leadership, to the concept by I. Adizes. The researcher believes that a good leader is one who has the following characteristics: is able to act consciously; has versatile abilities, has no gaps; knows his strengths and weaknesses, as well as his uniqueness; accepts his advantages, disadvantages and his individuality; is able to assess the strengths and weaknesses of other people; recognizes and appreciates the distinctive features of other people; knows how to slow down and relax in a difficult situation; creates conditions under which the conflict is resolved in an atmosphere of mutual trust and respect and becomes a means of learning (Нестуля & Нестуля, 2016, pp. 146–148). As we can see, the last of the above characteristics are essentially expanded definitions/explanations of the qualities listed above.

In general, the conclusions presented here, which are the results of many studies, do not raise doubts and can be accepted as guidelines for the formation of individual personal traits of gifted students – future leaders.

A number of studies have been devoted to the development of leadership qualities in the national scientific field since the beginning of the 21st century. There are explorations in the field of higher school management in the context of leadership problems by S.A. Kalashnikova and the theory of management in education by L.I. Danilenko and L.M. Karamushka. This is followed by a number of studies on the formation of the leadership potential of future specialists in various branches of economics and military affairs in higher school (N.P. Babkova-Pylipenko, B.R. Goloveshko, V.I. Zhygir, O.M. Kin, Yu.P. Krashchenko, O.K. Makovsky, N.O. Semenchenko, O.M. Yatsenko). The few studies in the field of pedagogy on the problems of leadership development are presented as follows: in extracurricular activities of junior high school students (O.V. Khmizova) and the educational process of senior high school students (V.V. Yagodnikova).

The Ukrainian scientific and educational conceptual field includes the definition of "leader": it is "one who goes ahead, shows the way and leads" (Кремень (ред.), 2008, p. 454). Researcher S.A. Kalashnikova tries to present the most generalized idea of a modern leader, relying on the content of mainly foreign studies available at that time. She notes that a leader must possess certain personal, social and cognitive skills. Each leader has his own style, which is determined by his behavior and role, and is the result of the interaction of personal traits, needs, motives, self-image, positions, values, knowledge, skills.

The research of L.I. Danilenko and L.M. Karamushka within the framework of research on the theory of educational management and organizational management, reports that leadership foresees and prepares changes, implements and adapts them, forms a position, attitude to changes (Ibid., pp. 454–455).

Experimental pedagogical research by O.V. Khmyzova on the formation of leadership in junior high school students gave grounds to conclude that leadership is characterized by a certain system of attitudes of a person towards people and towards himself in the complexity of social relations, which is leadership behavior and activity. "Internally, the leadership position is determined by a system of attitudes, goals and values and reflects the nature of the needs, motives and beliefs of the individual," emphasizes O.V. Khmyzova (Хмизова, 2010, pp. 14–15). She defines the following components of a leadership position: cognitive (knowledge about oneself and others,

about leadership and leaders, leadership skills, abilities, beliefs); motivational-emotional (motives for leadership, needs, emotions, value attitudes); activity-behavioral (actions, deeds, activities, leadership behavior).

The problems of forming leadership qualities of high school students are studied by V.V. Yagodnikova (Ягоднікова, 2006) and she identifies components of personal qualities that are essential for leadership: motivational (self-confidence, need for achievement, desire for self-affirmation and self-realization); emotional-volitional (balance, emotional-positive well-being, presence of volitional qualities); personal (influence on others, original, creative thinking, communicative and organizational skills); business (ability to make the right decision in foreseeable situations, willingness to take responsibility, knowledge, skills and abilities of organizational work).

The personal value of leadership qualities. A deeper analysis of research in domestic scientific discourse expands the understanding of the personal value of a leader. If we generalize the content of the value component of a leadership position, it is a "life-affirming national image of the world" (V.R. Ilchenko). It includes not only values in the narrow philosophical sense of the word, but also related ideas, knowledge, needs, cultural and other phenomena that make up the image of the world. Note that the image is "a connecting link between the subject and the object of knowledge, thanks to which the subject and the object of knowledge, although remaining really different, acquire unity", and also that the formation of conceptual images "is achieved in the process of their processing by the intellect" (Шинкарук (ред.), 2002, p. 443). Thus, the "life-affirming national image of the world" is the integrity that is formed thanks to the educational process in the conditions of the information-educational environment (primarily a general secondary education institution). In confirmation, we will cite the assessment of researcher K.Zh. Huza: "If the process of obtaining education consists in filling children with hundreds of thousands of disparate concepts, then in this case their talent, their genius, uniqueness, and originality can be covered with a pile of disorganized information that will not turn into knowledge. At the same time, psychologists have proven that the "organ" of a person's interaction with the world, the starting point and result of all cognition, all action, is his image of the world," notes K.Zh. Huz, convincing of the need to form a single picture of the world in the individual, indivisible by subject areas, adds: "School should not produce physicists, chemists, mathematicians, writers, but people with a holistic consciousness, scientific thinking, members of a society of sustainable development with a life-affirming national image of the world" (Гуз, 2016, p. 230–231).

The formation of a worldview is especially important for a gifted child, who must not simply be socialized for life in society, but must have support for national affirmation of life through self-development and self-discovery, as well as self-realization of one's own talents (or creativity). It is national affirmation of life that carries an understanding for a gifted individual of self-worth and self-actualization, the goal of using one's own abilities for the development of society, and therefore one's own mission in society. As the author of the holistic educational technology "Environment" V. R. Ilchenko attests: "An indicator of the integrity of knowledge about reality is the subjection of all elements that make up this integrity to laws common to them. A student can understand new knowledge only when he includes them in his existing integrity – in the worldview. And understanding is the natural state of human existence (*H.-G. Gadamer*). The natural state of a person depends on his health, happiness, and joy of life. Therefore, the presence in a student of an image of the world – a personally significant system of knowledge, based on the most general laws, including the laws of nature, is a condition not only for the presence of scientific thinking in him, but also for the health of the student (Ільченко & Гуз, 2020, p. 52). Thus, the development of a life-affirming image of the world is not only a mutually conditioned process and result of the acquisition of knowledge and successful socialization of the student, but also a set of values on which the entire subsequent methodology of pedagogical activity for the formation of leadership competencies of a gifted child is based or from which it proceeds.

Perhaps the most important, valuable component of an individual's ideas about reality, and therefore self-perception and self-determination in reality, is national self-identification, which includes the concept of a national state (in our case, Ukraine), relating oneself to the citizens of the state (the nation – Ukrainians), and accepting the established way of life of the national majority. The current historical situation encourages the consolidation of the nation-state, and this unity is actually already demonstrated by society. The problem of identity, which is solved by the individual in such a way that he realizes himself as a citizen of Ukraine, and therefore as belonging to the Ukrainian nation, precisely ensures the formation of a national image of the world. This is the path to acquiring identity, when the latter, in the words of the historiographer V.M. Tkachenko, "will be interpreted through the structure of images and meanings of the commonality of the historical fate of our people, its high spirituality and culture, through the collective "WE" as a community that affirms civil society and implements the project of Europeanization of public life" (Ткаченко, 2019, p. 293).

Leadership as a source of humanistic social change. It should be noted that the need for a leader who is able to intelligibly understand the circumstances, understand the problems of society (nation) and lead progressive development is stated in many studies by national scientists of the past and present. At the same time, the ability of a leader to understand social issues and determine ways to overcome problems or the possibility of social development is defined by researchers as elitism.

Researching spiritual-ontological strategies of thinking, N.V. Ivanova cites Dmitry Dontsov's reasoning regarding the national elite: "Caste was wise, courageous and morally strong, and so was the state. Whether it was weak or degenerated, decayed or perished, the state perished", as well as Mykola Mikhalchenko: "The leading stratum is the head of the nation, which gives it strength, therefore the disorganization of the leading caste was the eternal goal of all the riders, the most expedient way to decompose the people," and, relying on them, draws her own conclusion". The nation and the elite must be one that thinks, thinks strategically, effectively, in order to be able to repel encroachments on both the sovereignty of the state and encroachments on its present and future. Therefore, the national elite, as the bearer and exponent of the national idea and spirit, with the help of effective thinking strategies, has the opportunity to build effective models of human relations with society and with oneself on the basis of their spiritual and ontological "kinship" (Іванова, 2016, p. 372).

Scientist V.G. Kremen emphasizes the need to train the national elite, which is in demand by society. Highlighting the innovative type of progress, technologization and informatization as the main directions of modern development, he notes: "The spontaneous nature of these processes cannot adequately satisfy the current needs of society. Indeed, even high intelligence, but not supported by spirituality and responsibility, can become a source of criminal acts. A national elite of a new quality and with a new vision of its important social mission is capable of preventing such an opportunity" (Кремень, 2017, p. 11). That is, we are talking about a predicted leadership that will ensure not only the preservation of the nation-state, but also satisfy the demands for social development. This leads to the importance and necessity of combining the phenomena of leadership and elite in society, which V.G. Kremen formulates as follows: "Given the recognition that the elite should be considered the best representatives of a certain social, professional or other community, we must emphasize that it acts as the bearer of the general and professional culture of the corresponding group of people and moral norms and principles, in particular in interpersonal relations... It is formed by highly professional and highly moral

individuals, mostly people with developed intellect, with a sense of personal responsibility not only for their actions and behavior, but also for the state of affairs in the community and for the nature of the relationships between participants" (Ibid, p. 13). Based on the selected theses as a methodological basis, we understand the phenomenon of social leadership as one that is determined by intellectual advantages, the ability to comprehend the goal and means of satisfying the expectations of followers – social thinking, which is the main characteristic of a leader in the aspect of progressive social development.

Modern research in the field of leadership studies defines leadership as a phenomenon from different positions, and these are mainly phenomenological discourses, as discussed in the first chapter. One of the directions that considers the characteristics of a leader as a conductor, and also in many cases emphasizes the personal traits of a leader that help to unite society, find common ground and a goal that is meaningful to the majority, are value theories of leadership. In particular, Stephen Covey's concept of leadership based on principles that are the inner essence of personal manifestations and qualities, such as values, largely meets the methodological requirements outlined above. The researcher identifies eight personal traits /skills of a successful leader: proactivity; purposefulness; consistency; positive thinking; empathy; synergy; personal development; "find your voice (goal) and inspire others to do so".

The process of developing leadership potential, according to S. Covey, can only occur "from the inside out". The researcher notes that proactive people are proactive, because they model circumstances themselves and realize their responsibility for the development of events; they take on obligations and fulfill them; they outline a goal and work to achieve it. Independence is the result of mastering the first three skills, which are primarily based on values. The result of mastering these three skills S. Covey calls personal victory, which leads to the independence of the individual. However, leadership is always a relationship, so a leader can fully reveal himself only at the level of interdependence. S. Covey calls the fourth skill of interpersonal leadership – positive thinking ("think Win / Win"), defining it as a special mood of the heart and mind, aimed at constantly seeking mutual benefit during the interaction of people with each other. People with this attitude are inclined to cooperation, not competition (Covey, 2011, *as cited in* Нестуля & Нестуля, 2016, p. 178–181).

The social value of leadership. What is the value of a leader capable of organizing society and overcoming the path to a certain goal, that is, the social value of a leader? The researcher S.R. Gaevska, who sees the phenomenon of social thinking

as a "constructive factor in the constitution of social reality" in the search for an answer, directs her efforts, since in the modern world "the need to protect one's identity, as well as one's markets, is just as significant". Therefore, "the world, which is increasingly and radically different from yesterday's, needs real social thinking, aimed at solving global problems at the local level" (Гаєвська, 2018, p. 50–51). Social thinking, according to the researcher, should be based "on the recognition of the priority of human rights and freedoms" and "an atmosphere of intolerance to abuse of power and creating space for the development of diversity and creativity" (Ibid, 51).

The researcher thus defines the tasks (goal setting) of social thinking:

- to see problems and challenges as ways to discover new dimensions of the new era, to establish new relationships and interconnections in order to increase the viability of the social system;
- to be a component of modern strategic thinking;
- to protect against the transformation of challenges into factors of instability and confrontation;
- to develop and maintain criteria and standards, mechanisms for establishing social relationships, preserving sociality in them, identifying the principles of a new social order and what deforms it;
- to identify true public interests and priorities, global challenges, and also to prepare humanity for their understanding (Ibid., pp. 51–52).

Refracting the issues of social thinking into the sphere of education, we find answers at the philosophical and educational level, which determines further pedagogical foundations (didactics and methods) regarding the formation of social thinking of the individual. Scientist S.U. Goncharenko noted that the basic content of education "should ensure the upbringing of certain qualities of the individual: the art of knowing and thinking, the art of communication and language, ... interest in the feasible comprehension and transformation of reality, in moral coexistence ..." (Гончаренко, 2000, p. 89). Regarding the need to build a social worldview of the individual, S.U. Goncharenko notes the following: "If it [education] is humanistic, it is primarily focused on the processes of personality formation in the entire multidimensional completeness of intellectual, cultural, psychological and social development of a person" (Ibid., p. 93). The researcher always combined personal development and the development of society in pedagogical terms. She believes that it is necessary to involve young people from an early age "in emotional life activities aimed at humanistic goals, to develop students' abilities, to involve them in creative

activities, which serve as both a factor of the spirituality of the individual, a way of its self-expression, and a guarantee of the successful development of society" (Ibid., p. 95). And S.U. Goncharenko also emphasized the spirituality of the individual, which needs to be formed in young people. In her opinion, "spirituality reflects the presence of two fundamental needs among the needs of a person who is being formed: the need for knowledge, which forces not to be limited by existing knowledge, and the social altruistic need, which stimulates human activity for "others" (Ibid., p. 97).

From the above, a vector of development (or one of the components of the leadership paradigm) of a gifted individual emerges, namely: intelligible ability and intellectual comprehension, aimed at understanding the needs and ways to solve the problems of social development in the direction of civilizational progress – social thinking, which constitutes the social value of leadership.

The importance of distinguishing phenomena. Here we consider it necessary to emphasize the differences between social thinking and social intelligence, noting that recently, modern researchers have seen practically no difference between the concepts of "social intelligence" and soft skills. So, let's see if that's really the case.

Let us turn to the philosophical meaning of the term. "Social intelligence is a civic virtue and achievement, a civilizational value, an individual and corporate trait" (Заблоцький, 2002, p. 599) – this is how the concept of social intelligence in the field of philosophy is summarized by V.P. Zablotsky. Social intelligence consists of the following phenomena: the level of understanding of society by an individual; social ethos, ethos of duty (respectful attitude towards society); awareness of social affairs; readiness to participate in civic life with knowledge of the matter (citizenship, civic competence); trust in people and readiness to cooperate with them (benevolence, solidarity, social capital). The author summarizes social intelligence, noting that it is "a certain level of personal development, the presence of personal patterns that orient the expression of interest in social life, appreciation of the human community and a friendly attitude towards it" (Ibid.). The pedagogical view of the essence of the definition immediately highlights the thesis of the "level of personal development", which in principle means the possibility of pedagogical influence, the involvement of pedagogical methods, the determination of forms of pedagogical activity and technologies for the development of the specified phenomena that make up social intelligence.

Clarification of the psychological aspect of the problem opens up a wide range of studies of the issues of social intelligence – both among foreign and Ukrainian researchers. A detailed analysis of the concept, functions, and structure of social

intelligence is presented in the latest generalizing articles by L.O. Lyakhovets, O.A. Mateyuk, O.O. Sasko, Y.O. Sukhodolya, etc.

Researcher O.O. Sasko presents social intelligence as "a set of cognitive functions that determine an individual's ability to perceive social reality, self-regulation, and self-knowledge, which serve the purposes of the subject's adaptation to the social environment and are guided by communicative competence" (Сасько, 2011, p. 226).

Having analyzed the leading theoretical and methodological approaches to the problem of conceptualizing the concept of "social intelligence", researcher L.O. Lyakhovets comes to the following conclusions, which we will present here briefly, in accordance with our tasks. Social intelligence is a stable specific ability to understand oneself and other people, their relationships, to predict interpersonal events based on individual mental processes, affective response and social experience. Due to the double representation – verbal (formal-logical intelligence) and non-verbal (intuition) – social intelligence provides effective communication. This follows from the ability to choose possible ways of indirectly achieving one's own / common goals. The main psychological functions of social intelligence, according to L.O. Lyakhovets, are: adaptive, planning, prognostic, motivational, regulatory, self-development, integral, mobilization. The three-component structure of social intelligence contains a cognitive, emotional, and communicative-organizational component (Ляховець, 2013, p. 133).

Having analyzed the numerous investigations of foreign and domestic researchers, O.A. Mateyuk & Yu.O. Suhodola give the following definition of the term: "Social intelligence is a complex and multifunctional socio-psychological phenomenon, a part of general intelligence, which is formed and develops only in conditions of social interaction both in formalized social institutions and outside them. At the same time, social intelligence is considered as a kind of individual-psychological ability to understand, predict people's behavior, etc., which is an integral part of the mental formations of the mental structure of the individual, which appear in the process of socialization of the individual" (Матеюк & Суходола, 2021, p. 119).

Here is the definition of soft skills from the Encyclopaedia Britannica: these are "non-technical and non-industry-specific skills that are applicable to a wide range of tasks across many roles and professions, including interpersonal skills or "people skills" that enable people to work effectively in groups and organizations. Examples of soft skills include critical thinking, emotional intelligence, collaboration, creativity, problem-solving, time management, flexibility, conscientiousness, and various communication skills". (Encyclopaedia Britannica).

The definitions of the concept of social intelligence given from a psychological approach largely repeat or echo the definition given in the Encyclopedia Britannica, and demonstrate a fairly wide range of outlined phenomena inherent in the subject and directed at himself, that is, an almost completely egocentric approach. It is clear that the psychological approach is, by definition, a direction of research into individual characteristics, development, acquisition of new characteristics and competencies. But here we should note that researchers of social intelligence should at least briefly leave the individual comfort zone of the individual and have in mind the intentions of orientation towards society, which were mentioned in the definition presented from the position of philosophical understanding of the world and man in it. But the review of works of a general nature, carried out in our investigation, leads to the following conclusions. Since the publication of the "Philosophical Encyclopedic Dictionary" (2002), the monograph of Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine S.U. Goncharenko (2000) and by the time of the publication of psychological works (2011, 2013, 2021), a significant mental shift has occurred, caused by many factors, including globalization processes, migration trends, constant attention to personal development (which is essentially necessary and natural), etc. Although it is now becoming clear that the cohesion of society, solidarity, definition and achievement of common civilizational goals are possible only with the awareness of common social interests. Including the development of gifted youth, whose high intellectual level should be supported by a social direction aimed not only at successful socialization, which ensures individual success, but at a common, solidarized goal, the satisfaction of which ensures social progress. That is why in recent years a new term has emerged and become popular – "social thinking".

Conclusions. The set of personal qualities that ensure the advancement of an individual through cognition, self-knowledge, self-organization and systematic development of talents ensures the constant advancement of the individual in the direction of elevation among the surroundings in a specific environment. In turn, this contributes to career growth, increased opportunities, as well as self-realization of the individual. In other words, the individual value of leadership lies in the aspect of the formation of the individual as a specialist, as well as a very important aspect of the ability to develop and self-development. At the same time, developed personal qualities of social intelligence distinguish the ability to productive communication, non-conflict cooperation with the environment, and the achievement of personal goals.

At the same time, the request for solving social problems on the path of humanistic transformations of society requires something more than individual

leadership. Among other things, there is an extremely extraordinary requirement for the individual – social thinking. Our understanding of the phenomenon of social thinking, presented above, distinguishes a person from the society that surrounds him, not only as a professional person, aimed at development and success, sociable, capable of managing and directing collective actions towards growth on the path of the activity being carried out, but also as a person who rises to the phenomenon of elitism. That is, the ability to comprehend a socially significant humanistic idea in content and purpose and methods of its implementation (achievement of realization) through joint activity, where the leader becomes the head of followers in the civilizational development of society.

Список використаних джерел / References

Bitar N., Davidovitch N. (2024).Cultural adaptation of digital learning tools in Israeli higher education: a case study of lecturer perceptions and practices. *Tech Trends*. *68*. 1152–1165. https://doi.org/10.1007/s11528-024-01007-3

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Jr., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Jr., Roberts, J., Pazurek, F., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P. … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian journal of distance education*. *15*(1). 1–126. https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.467.4

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7

Ćwiek-Świdecka, J. (2024, 8 sierpnia). Wakatów w szkołach tyle samo co przed rokiem. Co ósmy nauczyciel chce odejść. *Edukacja.* https://edukacja.rp.pl/oswiata/ art40932681-wakatow-w-szkolach-tyle-sam

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. (2024). Osvita v Ukraini: statystychnyi zbirnyk. https://ukrstat.gov.ua

European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023: Poland*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/ publication-detail/-/publication/2d4c4524-8e68-11ee-8aa6-01aa75ed71a1

European Education and Culture Executive Agency. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. europa.eu

Fazlagić, J. (2017). Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich. Poznań: Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.

Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 roku*. https://stat.gov.pl

Goodbody, F. (2025). Overcoming linguistic and cultural barriers to student/staff communication in international higher education: Chinese students' experience and preferences. *Journal of international and comparative education*. 14(2). 31–45. https://doi.org/10.14425/jice.2025.14.2.0704

Grabowska, B., & Parlak, M. (2020). Kształcenie nauczycieli w Polsce w opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań. *Studia Pedagogiczne, 35*, 267–279. https://doi.org/10.25951/4168

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P.W. Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education. 111*(9). 2055–2100. https://doi.org/10.1177/016146810911100905

Gunawardena, C. N. (2013). Culture and Online Distance Learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*. (3rd Ed.). New York, NY: Routledge. 185–200.

Gunawardena, C. N. (2014). Globalization, culture, and online distance learning. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda.* Athabasca University Press. 75–107.

Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia: a cultural critique. *Educational technology research and development*. 44(4). 85–104. ISSN 1042-1629

Hrastinski S., Stenbom S. (2013). Student–student online coaching: conceptualizing anemerging learning activity. *The Internet and Higher Education.* (16). 66–69. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.003.

Igielska, B. (2019). Za mało pedagogiki w kształceniu nauczycieli. *Prawo.pl.* https://www.prawo.pl/oswiata/jak-powinno-wygladac-ksztalcenie-nauczycieli,478070.html

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv (Postanova № 800). https://zakon.rada.gov.ua

Karta Nauczyciela. (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. https://isap.sejm.gov.pl

Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini. (2018). https://mon.gov.ua

Kremen, V. H. (2023). Pidhotovka vchytelia: vyklyky i vidpovidi. *Visnyk NAPN Ukrainy,* 5(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104

Kwiatkowska, H. (1997). Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. H. Kwiatkowska & T. Lewowicki (Eds.). Wydawnictwo ZNP.

Lukianova, L. B., Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2023). Praktychna pidhotovka maibutnikh pedahohiv. Bukrek.

Markey, K., Graham, M. M., Tuohy, D., McCarthy, J., O'Donnell, C., Hennessy, T., Fahy, A., & O'Brien, B. (2023). Navigating learning and teaching in expanding culturally diverse higher education settings. *Higher Education Pedagogies*, *8*(1), Article 2165527. https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2165527

Minister Edukacji i Nauki. (2024). *Informacja o stanie zatrudnienia nauczycieli w Polsce*. https://www.gov.pl/web/edukacja

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). Analitychni materialy. https://mon.gov.ua

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Statystychni dani pro systemu osvity Ukrainy. https://mon.gov.ua

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, August 29). *Nakaz № 1225: Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity"*. https://mon.gov.ua

OECD. (2019). *Supporting teacher professionalism in Ukraine*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9d4a8f1f-en

OECD. (2021). *Improving initial teacher education in Ukraine*. https://www.oecd.org

OECD. (2023). *Education responses to the influx of Ukrainian students in OECD countries*. https://www.oecd.org/education/education-response-ukraine/

OECD. (2023). *Teacher education and professional development*. OECD Publishing.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Platforma «Vektor». (2026). Hroshi khodiat za vchytelem. https://vector.uied.gov.ua

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future*. 8(1). 133–141. https://doi.org/10.1177/2347631120983481

Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. (2018). *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.* https://isap.sejm.gov.pl

Quinlan, K. M., Thomas, D. S. P., Hayton, A., Astley, J., Blackwood, L., Daramy, F. K., Duffin, M., Haider, M. A., Husbands, D., Joiner, R., Kay, H., Mosoeunyane, M., Turner, I. J., Walsh, C., & West, D. (2024). Promoting students' interest through culturally sensitive curricula in higher education. *Higher Education*, *88*(6), 1331–1351. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01172-z

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2019). *W sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450)*.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919

Schwartz, S. H. (2022, May 10). Understanding values: Schwartz theory of basic values. *Integration and Implementation Insights*. (i2insights). i2insights.org

Smoczyńska, A. (Ed.). (2014). *The system of education in Poland*. Foundation for the Development of the Education System.

Soft skills. *Encyclopaedia Britannica.* URL: https://www.britannica.com/ money/soft-skills

Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Tędziagolska, M., Walczak, B., & Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024*. Centrum Edukacji Obywatelskiej; UNICEF.

Thomas, D. S. P., & Quinlan, K. M. (2022). Reimagining curricula: Effects of cultural (in)sensitivity of curricula on racially minoritised students' engagement. *Studies in Higher Education*, *48*(2), 283–298. https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2134239

UNESCO. (2023). *Education statistics: Ukraine*. https://uis.unesco.org

UNICEF. (2024). *Education needs of Ukrainian children affected by war*. https://www.unicef.org

Ustawa. (2022). *O zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*. https://isap.sejm.gov.pl

Verkhovna Rada Ukrainy. (2020). *Zakon Ukrainy "Pro povnu zahalnu seredniu osvitu"*. https://zakon.rada.gov.ua

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, *81*(3), 623–641. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y

Zakon Ukrainy "Pro osvitu". (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Zakon Ukrainy "Pro povnu zahalnu seredniu osvitu". (2020). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". (2014). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Білодід І. К. (ред.) (1980). Цінність. У *Словник української мови.* АН УРСР. Інститут мовознавства. Наукова думка. *11*.

Бойчук, Ю. Д. (2025). Звіт ректора Бойчука Юрія Дмитровича про діяльність Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та про виконання цільових показників, визначених МОН у контракті ректора, за 2025 рік [Звіт]. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. https://surl.li/dfykdd

Вовк, М. (2024). Націєтворчі засади україномовної освіти (про результати проведення щорічного вебінару «Рідномовна і багатомовна освіта у контексті сталого розвитку» до Міжнародного дня рідної мови – 2024). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *6*(1), 1–7. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6102

Гаєвська, С. Р. (2018). До проблеми специфіки соціального мислення в контексті філософського дискурсу. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, *6*(168), 50–52. https://doi.org/10.31174/SEND-HS2018-168VI27-12

Гончаренко, С. У. (2000). Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Видавництво «Віпол». 81–108.

Гуз, К. Ж. (2016). STEAM-освіта і життєствердний національний образ світу учнів – що спільне. *Наукові записки Малої академії наук України*, (8), 224–233. https://doi.org/10.38014/science-notes-man-2016-8-22

Гузій, Н. В. (Ред.). (2015). *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. https://surl.li/gkwfjt

Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2016). *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія*. Вид-во Рута.

Заблоцький, В. (2002). Соціальний інтелект. У *Філософський енциклопедичний словник*. НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. Абрис.

Іванова, Н. В. (2016). Духовно-онтологічні стратегії мислення: соціально-філософський аналіз. Вежа-Друк.

Ільченко, В. Р., & Гуз, К. Ж. (2020). Життєствердний національний образ світу учня як складова справедливої освіти. В *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (XXVII Каришинські читання)* (с. 51–53). Астрая. https://doi.org/10.37472/karishyn-readings-2020-51

Каталог вибіркових дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. (2026). https://surl.li/nrafjs

Каталог вибіркових дисциплін СумДПУ імені А.С. Макаренка. (2026). https://surl.li/hjmvut

Кириченко, І. (2021, 1 червня). Наші та китайські студенти: знайдіть десять відмінностей. *Україна Молода*, (053). https://surl.li/dniahu

Кремень В. Г. (ред.) (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України. Юрінком Інтер.

Кремень, В. Г. (2017). Характер еліти і лідерів як показник якості суспільства. *Лідер. Еліта. Суспільство*, (1), 5–15. https://doi.org/10.20998/2616-3241.2017.1.01

Лебедик, Л. В. (2023). Педагогічні погляди Григорія Сковороди як дороговказ для педагогів закладів позашкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*, *4*(205), 115–119. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-115-119

Ляховець, Л. О. (2013). Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Сер.: Психологічні науки. *114*. 128–133.

Марчук, С. С., & Чемерис, І. В. (2018). Вимоги до вчителів братських шкіл України (на прикладі статуту Луцької братської школи 1624 року). *Молодий вчений*, *12.1*(64.1), 40–44.

Матеюк, О. А., & Суходоля, Ю. О. (2021). Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісник Львівського університету*. Сер.: Психологічні науки. *11*. 113–123. https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.15

Мельник, В. П. (Ред.). (2013). *Наука і цінності людського буття*. ЛНУ імені Івана Франка. https://surl.li/cxqyqk

Мінц, М. (2005). Земські початкові школи у 80-х - 90-х роках XIX століття на Півдні України. *Вересень*, (3), 153–160.

Мотуз, Т. В. (2020). Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (70(3)), 85–88.

Нестуля, О. О., Нестуля С. І. (2016). *Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.).* ПУЕТ.

Освіта і педагогіка в СРСР. Радянська школа: концепція, імена та звершення. (б. д.). Підручники для студентів онлайн. https://surl.li/lvajir

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (географія)» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметна спеціальність А4.07 Середня освіта (Географія). (2025). Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. https://surl.li/snutzk

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (історія)» перший (бакалаврський) рівень за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальністями) предметна спеціальність 014.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта). (2024). Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. https://surl.li/oinlqd

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (українська мова і література)» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) спеціалізація 014.01 Українська мова і література галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. (2022). Прикарпатський національний университет імені Василя Стефаника. https://surl.li/tavosq

Освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова і література. Зарубіжна література) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (Українська мова і література) галузі знань А Освіта. (2025). СумДПУ імені А.С. Макаренка. https://surl.li/pfuzhl

Освітня програма. «Історія в закладах освіти» (бакалавр). (б. д.). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. https://surl.li/cdtqnf

Освітня програма. «Українська мова і література, зарубіжна література в закладах освіти». (2025). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. https://surl.li/nmuxeq

Освітня програма. Середня освіта (Географія). (2025). Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. https://surl.li/luczyb

Освітня програма. Середня освіта (Українська мова і література). (2025). Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. https://surl.li/oypisv

Освітня програма. Середня освіта (Українська мова і література). (2025). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. https://surl.li/fcpgtj

Освітня програма: Середня освіта (Історія та громадянська освіта). (2025). Полтавський національний педагогічний университет імені В.Г. Короленка. https://surl.li/rlsrnd

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 р. https://surl.li/fgwjex

Сасько, О. О. (2011). Проблема визначення соціального інтелекту в психологічній науці. *Наука і освіта.* Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. *9*. 224–226.

Семеног, О., Герман, В., Громова, Н., Левенок, І., Пономаренко, Н., Надутенко, М., & Діхнич, К. (2020). *Формування культуромовної особистості фахівця в умовах неперервної освіти: монографія* (О. Семеног, Ред.). Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Склярова, Г., & Кметюк, О. (2025). Ціннісні орієнтації та якість прив'язаності партнерів як психологічні чинники формування довіри у парі. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (1(77)), 521–527. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-521-527

Ткаченко, В. М. (2019). Україна – Росія: на сконі «пропащого часу». Вид. 2-ге, доповн. Видавництво ПОЛІТІЯ.

Ушмарова, В. В. (б. д.). *Інноваційні технології в підготовці фахівців різних галузей* [Звіт по науково-дослідній роботі]. Національний депозитарій академічних текстів. https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0224U032358/

Філіпчук, Г. Г. (2023). Персонологія освіти і культури Буковини: Сидір Воробкевич як педагог і просвітник. *Мистецтво та освіта*, (3), 2–7.

Харченко, О. (2022, 15 липня). *«Патріотизм – це шлях до кращого життя всіх українців» : Академік Василь КРЕМЕНЬ – про те, як формувати вільних людей*. День. https://surl.li/abrsry

Хмизова, О. В. (2010). *Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.07). Інститут проблем виховання АПН України. Реферативна база даних «Україніка наукова». http://www.irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000310331

Шинкарук В. І. (ред.) (2002). Філософський енциклопедичний словник / НАН України. Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Абрис,

Юр'єва К. А. (2016). Порівняльна етнопедагогіка в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : монографія / І. Ф. Прокопенко (Ред.). Харків : Вид. Рожко С. Г.

Ягоднікова, В. В. (2006). *Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.07). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Національний репозитарій академічних текстів. https://nrat.ukrintei.ua/ua/searchdoc/0406U003021/

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА / CONCLUSIVE PART

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК СКЛАДНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

Петро Саух (Київ, Україна)

HISTORICAL MEMORY AS A COMPONENT OF NATIONAL CULTURE

Petro Saukh (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID 0000-0001-9767-7496

Вступ. Кожен новий крок у соціокультурному розвитку будь-якого суспільства спонукає до визначення у ставленні стосовно своєї історії, того досвіду, що дістався у спадок від минулих поколінь. До того ж існує пряма залежність між масштабністю соціокультурних завдань, що їх ставить перед собою суспільство, і глибиною та розмахом осягнення попереднього історичного поступу. Чим глибші зміни передбачено здійснити, тим всеосяжнішим і відповідальнішим має бути ставлення до історичного досвіду наших попередників.

Потреба заглянути в глибину століть продиктована необхідністю збагнути сенс забутих уроків історії, знайти в них непроминальні цінності, створені предками. Їх надбання – це передусім та життєтворна святиня, до якої знову і знову припадаємо, вирушаючи в незвідану путь соціальних перетворень. Історичний досвід минулого – це досягнення і прорахунки наших прародичів, його належить покласти у підмурок розвитку народу. Забувати або нехтувати ним означає зводити будівлю майбутнього на піску. Іншими словами, визнавати себе випадковими подорожніми на стежках світової історії, які не знають, навіщо прийшли у світ, для чого живуть і чого мають досягти.

Історія органічно пов'язана з пам'яттю, яка долає невпинний час, долає забуття. У цьому непересічна культурна значущість пам'яті. Безпам'ятство – це невдячність перед минулим і безвідповідальність перед майбутнім. Як справедливо зазначає українська письменниця Оксана Забужко, «безпам'ятний – значить ослаблений. Той, хто не знає, звідки він вийшов, позбавлений дуже важливого

ресурсу психологічної підтримки – розуміння логіки і змісту власного життя, і тих подій, що в ньому відбуваються». Щоб не помилятися в майбутньому, треба пам'ятати про свої прорахунки в минулому. При цьому любити своє минуле і пишатися ним, а не постійно переоцінювати його на догоду мінливим суб'єктивним інтересам чи амбіціям. Цінуючи минуле, ми повинні розуміти, що не обов'язково безпосередньо відтворювати його форми, аби відчувати гордість за діяння своїх предків. «Очищена» пам'ять, помножена на моральну оцінку, породжує совість як внутрішню самокритику. Якщо немає пам'яті, то немає оцінки, а отже, нема й совісті. Історична пам'ять народу формує моральний клімат, в якому він живе, в якому кожен із нас повниться добром чи злом.

Віднайти національну парадигму. Культура як світ нашого існування пронизана пам'яттю, що органічно вплетена в тканину сучасності. Будь-яка соціокультурна трансформація (а саме таку ми переживаємо зараз) пов'язана зі зверненням до минулого. Кожне таке звертання збагачувало сучасність, по-своєму розуміло її, формуючи необхідне підґрунтя для руху вперед. Звернення кожного народу до свого національного минулого, якщо воно не було зумовлене прагненням відмежуватися від інших народів та їх культурного досвіду, було плідним, оскільки збагачувало, розмаїтило, розширювало його культурні обрії. Неможна забувати, що некритичний й занадто прискіпливий погляд в глибини історії часто-густо негативно впливає на процес міжкультурної взаємодії, створює умови для деформацій історичної пам'яті та спокуси для відповідних національно-культурних манівців. Надмірне захоплення минулим, його ідеалізація, спроби будувати життя в стилі «Future in the Past» (майбутнє в минулому) є небезпечною політико-культурною стратегією.

І все ж не варто нехтувати старим. Справа в тому, що справжнє нове породжується в смисловому полі старого як його внутрішнє самозаперечення. Нове є таким лише відносно старого, а не саме собою. Нове як щось самодостатнє – нонсенс, такого нового нема і бути не може. Соціокультурний поступ людства – це поступове накопичення, як зазначав відомий французький антрополог Леві-Стросс, форм поведінки, історичного досвіду та культурних цінностей. Невипадково найбільшу сталість та динамізм в історичному розвитку демонстрували ті народи, які творчо слідували традиції, продукуючи нове на її основі, чим забезпечували неперервність поступу (Lévi-Strauss, 1974, p. 280–281).

Історія завжди давала підстави для критичного осмислення. Саме через таке сприйняття свого минулого ми страхуємо себе від допущених помилок, вчимося у наших предків. Людина, байдужа до історії, культури, традицій, звичаїв, не хоче й не

може високопродуктивно працювати. Тобто вона працює…, але прагнення споживати в ній домінує над прагненням продукувати. Споживання, не урівноважене продукуванням, постає як споживацтво, тобто обертається руйнівною стороною. «Після мене хоч потоп» – таким стає життєве кредо людини, «вільної» від історії, тобто від відповідальності перед предками й нащадками, минулим і майбутнім. Така людина аніскільки не обтяжена моральністю.

Нині Україна постає як нація, яка починає усвідомлювати себе в етнічному багатоголоссі світу. Це є неможливим без певної перспективи бачення, без оцінки історії, бо вона не чиясь, об'єктивно бездушна, а власна, переповнена емоціями, поглядами, білими, чорними, а то й кривавими плямами. Те, що Україна впродовж століть не мала, за деякими винятками, свого погляду на власну історію, останніми роками обговорювалося часто. Але чи готові ми тепер не заангажовано подивитись і сприйняти свій історичний поступ? Чи здатні ми відродити нашу пам'ять, очистивши її від безпам'ятства та ідеологічного схематизму? Чи готові ми до сприйняття та засвоєння тієї історичної спадщини, що стала доступною в наш час? Понад три десятиліття існує незалежна Україна, а ці та інші питання постають німим докором нашому національному сумлінню. Ми продовжуємо боротися зі своєю історією, а отже, і зі своєю пам'яттю. Як і колись, намагалися знайти, а ще краще – дочекатися від владного перста вказівки на єдино правильний кут зору, єдино правильне бачення нашої історії. Яскравим прикладом цього є усі три історичні періоди (1990–2004 рр.; 2005–2021 рр.; 2022–2026 рр.), що в цьому дискурсі лише періодично деякою мірою змінювали акценти. За цих часів частина суспільства орієнтувалася то на стару комуністичну та посткомуністичну парадигму, то на нову національну чи націоналістичну парадигму або на змішану матеріальну доктрину історичної пам'яті. Перша з них апелювала до радянської історичної пам'яті. Національна парадигма навпаки заперечувала комуністичну версію української історії ХХ ст., виводячи державницькі традиції від української націоналістичної революції, УНР та ЗУНР, прославляючи антибільшовицький опір, акцентуючи на трагедії голодомору тощо. Ліберальна ж парадигма української державної політики пам'яті була початково гібридною, бо мала примирити й нейтралізувати те, що здавалося її представникам крайнощами з одного чи другого боку. Усі ці підходи так чи інакше проявлялися в державній політиці пам'яті за усіх українських президентів з 1998 по 2022 рік. Іншими словами, у нас довгий час не було методологічної системи координат щодо історичної пам'яті: ми «схилялися то до проросійської, то до пострадянської, то до антирадянської» парадигми (Солдатенко, 2010). Як наслідок, наше суспільство

нерідко втрачало традиційні зв'язки і ментальну єдність, розколюючись на багаточисельні спільноти за соціальними, регіональними, політичними, культурними й релігійними ознаками. Відбувалася, так би мовити, «капсуалізація спільнот», коли люди упереджено трактували події, читали лише звичайні для їхнього бачення тексти, чули лише тих, хто думає, як вони, й заперечували усе те, що не вписувалося в їхнє власне світорозуміння (Мирний, 2020). Ми вкотре зустрілися із соціальною світоглядною філодоксичністю, причиною якої не в останню чергу була обмеженість, а то й примітивізм у розумінні історичної пам'яті.

Історична пам'ять і освіта. На жаль, від самого початку української державної незалежності нашим вченим і освітянам своєю чергою не вдалося обрати виважену цивілізовану стратегію і напрями відродження нашої історії та викладання її в закладах освіти як світоглядної, життєдайної дисципліни. Ми ніби й прагнули бути об'єктивними в осягненні нашої історії, але як і колись, виходили з однобічної заангажованості, змінюючи її періодично залежно від політичної кон'юктури. Як і колись, історії надавали гіпертрофованого значення шляхом політизації. Прикладом цього можуть бути підручники з історії для освітніх закладів, що за оцінками експертів, не відповідали й не відповідають нині ані станові сучасної історичної науки, ані європейським критеріям історичної дидактики, ані зрештою теперішнім потребам українського суспільства (Яковенко, 2008).

Звісно, явище політизації історії, на жаль, неминуче. Повністю позбавитися впливу політики на історію нереально. Швидше має йтися про мінімізацію впливу політичних партій, ідеології на зміст історичної науки. Але в Україні, як це не прикро, донині відсутній формалізований механізм фіксації соціального замовлення на зміст історичної освіти, що обумовлює її масштабну політизацію. Зрозуміло, що це не має нічого спільного ні з так званою науковістю історії, ні з інтересами прогресивного поступу незалежної України. Не випадково на цій основі щоразу пропоновані нові обрії відкидали наше суспільство назад у його соціокультурному поступі. Ми швидше руйнували традиції, ніж накопичували їх. Не випадково ряд сучасних дослідників зазначають, що майже вся політика минулого часто «залишалася в зоні метафоричного моделювання та міфології». На їхню думку, справжнім лихом для вітчизняного історіописання став пасеїзм – ступінь самолюбування минулим, що ускладнює бачення перспективи (Кузьмінець та ін., 2023).

Українська історія справді була непростою, починаючи від військових поразок минулого до негараздів у політиці, економіці сучасності, інформаційної війни та агресивних зазіхань росії. Невипадково як рефрен нерідко повторюють слова

В. Винниченка щодо «брому, без якого нібито не можна читати історію України». Але якщо судити об'єктивно, українська історія є не гіршою і не кращою, ніж в інших народів. «Кожній нації, – як справедливо зазначає з цього приводу українська поетеса Ліна Костенко, – є за що посипати собі голову попелом. Тільки не треба тим попелом запорошувати очі наступних поколінь. Ніхто із нас, нині живучих, не може нести відповідальність за давні неспокутувані гріхи. Але кожен із нас зобов'язаний їх не повторити і не примножувати» (Костенко, 1999, с. 19). Особливу роль в цьому сенсі відіграє культура формування історичної пам'яті. Але при одній умові – за наявності у суспільстві загальновизначеного проєкту майбутнього й принципового консенсусу щодо основоположних цінностей. Якщо ж у суспільстві «гостро стикаються різноспрямовані інтереси і вирують політичні пристрасті, репрезентація минулого здатна перетворитися на небезпечне знаряддя маніпулювання масовою свідомістю» (Шаповал та ін., 2013, с. 6). Адже історичний наратив у будь-якому вигляді – це не стільки фіксація подій, скільки реєстр їхнього відображення у свідомості сучасників і нащадків. Пропущений через свідомість історика факт перестає бути об'єктивною реальністю, перетворившись в образ сформований його уявою. Історія ніколи не була продуктом виключно минулого, події минулого завжди переломлені через призму свідомості історика. Як така, вона відображає не тільки епоху, а й особистість історика. Історія не лише образ минулого і віддзеркалення сучасних зацікавленостей та упередженостей. Історія – це й учитель, що не лише інформує про минуле, але й передає нам досвід минулих поколінь. Для України історія – не тільки і не стільки опис подій в історичній послідовності, а, що головніше, генеалогія нашого існування, незнаний акт борні за те, щоб існувати на цій землі і під цим небом. Це «звіт» наших предків, що має бути переданим в нашу пам'ять, а ми, якщо ми вдячні сини, повинні вчитися на цій безцінній спадщині історичного досвіду. Та чи можемо ми сказати: у нас є історія, отже ми існуємо, здійснюємося буттям на цій землі впродовж століть? Якщо так, то й історія має постати перед нами не просто зібранням фактів минувшини, а сповнитися національним буттям, стати реальністю, а не німим свідком подій що відійшли у минуле. Вона має стати світом, в якому любимо, маємо надію, сподіваємося, а не вишукуємо виправдання своєму існуванню.

Історія і традиція. Але історія не є усталеною конструкцією чи моделлю минулого, а сповнена буттєвості і як така наділена усіма характеристиками буття. Передусім це вимір можливого, тобто здатності змінюватись. Точніше, вона потенційно сповнена можливістю і як така може «проростати» не лише в сучасному, але й майбутньому. Найбільш рельєфно це постає у вигляді сталих структур

ставлення до світу, що складають підвалини нашого національного менталітету. Саме у них прихована сталість «національної фізіономії» з усіма її позитивами й негативами. Формою такої усталеності, перш за все, постає традиція, яка за своєю суттю є не чим іншим, як минулим, включеним безпосередньо в життєві процеси сьогодення. Традиція – це особливий культурний механізм передачі досвіду. Як така, вона зорієнтована на минуле як реальне у своїй смисловій наповненості, тому, безперечно, позитивна. Саме традиція формує цілісність та безперервну послідовність людського буття. Вона триває від покоління до покоління як зразки практичних, символічних дій, гідних наслідування. Необхідною духовною умовою збереження і передачі традиції є пам'ять як індивідуальна психологічна здатність і як спосіб колективного утримання життєвого досвіду.

У цій оптиці наша історія довгий час не була «кумулятивною». Якщо скористатися поняттям Леві-Стросса, вона не накопичувала великої кількості «зразків поведінки» – традицій, що були зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми причинами і якимось незрозумілим чином доповнювали і продовжували одна одну, відкидали вже здобуте (Lévi-Strauss, 1974, p. 281). На цій основі пропоновані нові обрії відкидали суспільство назад у його соціокультурному поступі.

У нас не було повного розуміння того, що, звертаючись до історії ми пробуджуємо її подієвість, розпаковуємо згаслі в її подіях смисли (Нестеренко, 1995, с. 262). Те, що стало минулим, це не музейні експонати. Це події, сповнені смислу прагнень, події, в яких пригасла, заснула актуальність, подієвість. Проте вона здатна пробудитись, актуалізуватися нашим зацікавленим ставленням до неї. Звернення до нашої історії пробуджує громадські та національні почуття, формує в нас духовний стрижень, роблячи історично відповідальними. Не випадково свого часу Ф. Ніцше зазначав: «Історія, оскільки вона сама перебуває на службі у життя, підпорядкована неісторичній владі й тому не може й не повинна стати, з огляду на її таке підпорядковане становище, чистою наукою на зразок, наприклад, математики. Питання ж про те, якою мірою життя потребує послуг історії, є одним з найважливіших питань, пов'язаних з турботою про здоров'я людини, народу й культури» (Ницше, 1991, с. 12). Важко не погодитися зі словами великого негатора про зв'язок між історією та здоров'ям людини і народу. Звичайно ж, йдеться не про здоров'я в його фізичному сенсі, а про здоров'я духу, діянь і прагнень. Той самий Ніцше писав, що «історія належить тому, хто живе в потрійному відношенні: як істоті, що є і прагне, як істоті, що охороняє і шанує, і нарешті, як істоті, що страждає і потребує звільнення» (Там само). Це означає, що проникнутися власною історією,

стати «історичним народом» неможливо, долучаючись до світу європейської історії через чиїсь інтереси. Для цього необхідно берегти і шанувати свою історичну спадщину, страждати від її плюндрування та звільняти від плям, якого б кольору вони не були, а особливо – від історичного безпам'ятства. Отже, історія потрібна тому, хто «веде велику боротьбу, хто потребує зразків, учителів, розрадників і не може знайти таких між своїми сучасниками в теперішньому» (Там само).

Потрійність відношення, згідно Ф. Ніцше, відповідає потрійності *«роду історії»: монументальному, антикварному та критичному.* «Монументальний» підхід до історії – це пошук у минулому зразків для наслідування, пошук смислів, здатних надати певної значущості та виправдати будь-які сучасні діяння. І що важливо в дискурсі цього підходу: до того часу, поки минуле зображатимуть як виключний зразок для наслідування, завжди існує небезпека певних спотворень та прикрашувань. «Антикварний» підхід своєю чергою зосереджений на фольклорі, побуті, історичних пам'ятках тощо. Що ж стосується «критичного», то суть його полягає в критичному осмисленні історичних подій та їх оцінок. Безперечно, що є сенс прислухатися до міркувань великого негатора.

Неупереджений погляд на наше ставлення до історії дає підстави зробити висновок, що ми маємо справу з усіма трьома підходами до історії. Щоправда, всі вони, особливо «монументальний» та «критичний», спрямовані на різні історичні періоди: одні широко героїзовані, інші витлумачені як суцільне історичне небуття. Внаслідок цього складалися умови для нових деформацій історичної пам'яті народу, а отже, й передумови для нових історичних схилень і манівців. Якщо слідувати логіці думок Ніцше, то для нас зараз домінувальним має стати критичне ставлення до історії. Вслухаймося в його слова: «Лише той, чиї груди стискає турбота про нужду сьогодення і хто поставив за мету скинути з себе за будь-яку ціну гнітючий тягар (минулого – *П. С.*), відчуває потребу в критичній, тобто історії, що судить та засуджує» (Ницше, 1991, с. 12).

Критичне ставлення до власної історії не означає простої зміни акцентів, позитиву на негатив і навпаки, як це нерідко у нас робилося. Критичне ставлення до власної історії – це вдумливий, неупереджений аналіз її подій, побудований на конкретиці місця і часу, а не на кон'юнктурі сьогодення. Критичне ставлення до історії – це прагнення зрозуміти її. Не виправдати, а зрозуміти в її власній суті, не фетишизуючи і не заперечуючи можливі її уроки. Історія – не мертвий музейний експонат, а жива подієва структура, і живе вона нашим сьогодення, нашим ставленням до неї. Отже, те, чим є для нас наша історія, залежить від нас самих, від

кожного конкретно. Хотілося б щоб вона стала для нас докором і уроком, приводом для роздумів і надією (Саух, 2001, с. 25).

Культурна багатополярність як методологія. Новітнє осягнення української історії має створити міцне підґрунтя для реконструкції історичної пам'яті українців й одним із першочергових завдань у цьому плані є врахування багатополярності українського політичного ландшафту. В Україні історично мирно або не мирно уживалися різні етноси, відбувався інтенсивний культурний взаємообмін і «ідентичність майже завжди була або гібридною або ситуативною» (Шаповал та ін., 2013, с. 132). Це означає, що ми маємо запропонувати суспільству «образ минулого», який рівною мірою задовольняв би мешканців різних регіонів, представників різних етносів і конфесій. Нині в Україні, в умовах російської агресії, вкрай потрібна стратегія формування загальногромадської ідентичності, консолідації та стійкості суспільства за безпосередньої державної підтримки політики і культури історичної пам'яті. Відомі слова Іогана Екхарта «хто хоче стати тим, ким повинен бути, має перестати бути тим ким є» мають стати життєвим імперативом кожного українця. Стабілізація суспільства й подолання його розколу, формування міцної державно-громадської спільноти сучасного типу (політичної нації) не в останню чергу залежить від науково обґрунтованої концепції історичної пам'яті як репрезентативної форми дійсності та цементувального алгоритму архітектоніки України. Обравши європейську орієнтацію, ми мусимо дотримуватися конструктивної «політики пам'яті» і відповідно будувати свою систему освіти на всіх рівнях. Формування історичної пам'яті на цій основі має сприяти не лише поглибленню власного самоусвідомлення, але й консолідації суспільства з метою вирішення гострих суспільно-економічних, соціокультурних проблем, посиленню патріотичного виховання, рішучості протистояння російській інформаційній війні та російській збройній агресії.

Оптимальна організація й успішне здійснення формування історичної пам'яті звісно можливе лише за участі педагогічних працівників, цілеспрямовано підготовлених на основі науково-методичного забезпечення.

Головною метою вивчення історії має бути виховання соціально-активної, високоморальної особистості, ідейно стійкої, з вираженою національно-культурною самосвідомістю, яка визнає загальнолюдські цінності та вибудовує своє життя на засадах гуманістичних ідей. Іншими словами «Історія» має виконувати наступні завдання: а) формувати систему знань в контексті «факти і тільки факти», яка не має бути причиною виникнення нових протистоянь і конфліктів; б) сприяти здобувачеві

знань в усвідомленні себе, своїх витоків, національної ідентичності, інтеграції у громадянське суспільство з урахуванням його культурно-політичного розвитку, конфесійної належності, різноманітності культури; в) формувати критично мислячу особистість, яка здатна оцінювати минуле і сучасне, розуміти і поважати погляди інших людей, виявляти готовність до діалогу. Вивчення історії має бути спрямованим на досягнення таких цілей як виховання громадянськості, національної ідентичності, розвиток світоглядних переконань учнів на основі осмислення ними історично сформованих культурних, релігійних, етнонаціональних традицій, моральних і соціальних установок, ідеологічних доктрин; формування історичного мислення – здатності розглядати події і явища з погляду їхньої історичної діяльності, зіставляти різні версії й оцінки історичних подій та особистостей, визначати власне ставлення до дискусійних проблем минулого і сучасності (Коваль, 2022, с. 80). Тобто історична освіта має бути цілісною, багатофакторною і багаторівневою гуманітарною системою, що забезпечує збереження цінностей і національних традицій, наступність поколінь, консолідацію й стійкість суспільства в непростих умовах збройної агресії росії. З огляду на це, одним із ключових завдань освіти сьогодні є вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя до громадської компетентності учнівської молоді, яка у майбутньому зможе реалізувати свої права і свободи, впливати на відбудову України та розвиток українського суспільства.

Висновки. Збройна агресія росії активізувала питання очищення освіти від російських наративів. У зв’язку з цим особливо гостро постали проблеми, пов’язані з формуванням національно-культурної ідентичності та історичної пам’яті, що вимагає внесення коректив і уточнень до змісту професійної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої педагогічної освіти. Пріоритетом педагогічної діяльності сучасного вчителя має стати сприяння самоідентифікації учнівської молоді в національно-культурному просторі, усвідомлення та засвоєння нею національних цінностей, збереження української нації та історичної пам’яті. Важливим завданням педагога української школи має бути вміння об’єктивно аналізувати ситуацію та допомагати учням включати національну та громадську ідентичність у свою особисту ідентичність шляхом розуміння особливостей української культури, традицій та мови.

Тобто, основною метою підготовки молодого покоління має бути виховання кожного учня як громадянина України – освіченої, творчої особистості, в якій органічно поєднуються високі духовно-моральні якості, громадянська зрілість, патріотизм та соціокультурна компетентність. При цьому особливу увагу слід

приділяти формуванню національної самосвідомості, у процесі продукування якої виховується свідоме, емоційно-ціннісне ставлення до історії та культури свого народу, а сама особистість стає носієм і продовжувачем цієї культури.

В дискурсі нової моделі історичної пам'яті основною стратегією освіти має стати опертя на цінності українського народу, які консолідують та не піддаються часовій ерозії. І ця стратегія полягає у формуванні відповідальності кожного члена суспільства, що характеризується не віком особистості, її регіональністю, етнічною чи конфесійною приналежністю, а її поглядами, діями, вчинками, гуманістичним світоглядом та передбачає готовність до вчинків в інтересах українського суспільства.

Список використаних джерел / References

Lévi-Strauss, C. (1974). Dynamique culturelle et valeurs. In Approches de la science du développement socio-économique. Paris.

Коваль, Д. (2022). Особливість фахової підготовки майбутніх вчителів історії та правознавства у контексті формування правової культури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя,* (2(26)), 77–87. https;//doi.org/10.31499/2307-4914.2(26).2022.267625

Костенко, Л. (1999). Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала. Видавничий дім «КМ Akademia».

Кузьмінець, Н., Стадник, О., & Букіна, Т. (2023). Вплив історичної пам'яті українців на події сьогодення. Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія, 14(56). https://doi.org/10.24919/2312-2595.14/56.20

Мирний, М. (2020, 13 серпня). Історична пам'ять про сучасну війну: Експерти дискутували, якою вона має бути і як її формувати. *День.* (152–153). https://day.kyiv.ua/article/cuspilstvo/istorychna-pamyat-pro-suchasnu-viynu

Нестеренко, В. Г. (1995). Вступ до філософії. Онтологія людини. Абрис

Ницше, Ф. (1991). О пользе и вреде истории для жизни. Гортипография.

Саух, П. Ю. (2001). Україна на межі тисячоліть: Трансформація духу і випробовування національним буттям. Волинські обереги/

Солдатенко, В. (2010). Збережемо історичну правду. *Історичний календар,* (14).

Шаповал, Ю., Набок, С., Нагорна, Л., Бойко, О., Бушанський, В., Киридон, А., Левітас, Ф., Баханов, К., Рябчук, М., Грицак, Я., Верстюк, В., Гнатюк, О., Рока, К. А., Гирич, І., Радзивілл, О., Турченко, Ф., Кулик, В., Калакура, Я., Перевезій, В., ... Баран, В. (2013). Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід (Ю. Шаповал, Ред.). ІПІЕНД.

Яковенко, Н. (Упоряд.). (2008). Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України. Видавництво імені Олени Теліги.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bera, Ryszard – Prof. Dr hab., Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Lublin, Polska / **Bera, Ryszard** – Prof. Dr. hab., Head of the Department of Pedagogy of Work and Andragogy at the Institute of Pedagogy, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Lublin, Poland

Błażejewski, Grzegorz – Faculty of Health Sciences, Medical College, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Krakow, Poland / **Блажеєвський, Гжегож –** Факультет наук про здоров'я, Медичний коледж, Краківський університет Анджея Фрича Моджевського, Краків, Польща

Błażejewski, Wojciech – Bronislaw Markiewicz State University of Technology and Economics in Jaroslaw, Jaroslaw, Poland / **Блажеєвський, Войцех** – Державна академія прикладних наук імені отця Броніслава Маркевича в Ярославі (PANS), Ярослав, Польща

Leżucha, Magdalena – PhD, Rev. Bronisław Markiewicz State Academy of Applied Sciences in Jarosław, Jarosław, Poland / **Лежуха, Магдалена** – доктор філософії із соціальних наук у галузі педагогіки, декан факультету гуманітарних наук, Державна академія прикладних наук імені отця Броніслава Маркевича в Ярославі (PANS), Ярослав, Польща

Lukianova, Larysa – Prof. Dr hab., Rzeczewisty Członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych imienia Ivana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijow, Ukraina / **Lukianova, Larysa** – Prof. Dr. hab., Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Ziaziun of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Popova, Olena – DSc in Education, Professor, Professor of the Department of Osvitology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine / **Олена Попова –** професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С Сковороди, доктор педагогічних наук, професор, Харків, Україна

Tkachenko, Lydia – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Intellectual Development of Gifted Individuals, Institute of Gifted Children NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine / **Ткаченко, Лідія –** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу інтелектуального розвитку обдарованої особистості Інституту обдарованої дитини НАПН України, Київ, Україна

Tkachenko, Marharyta – PhD student, Faculty of Social Sciences and Humanity Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine / **Ткаченко, Маргарита** – аспірантка соціально-гуманітарного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна

Zhukov, Vasyl – PhD in Education, Associate Professor, Doctoral Student of the Department of Osvitology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine / **Василь Жуков –** доцент, докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, Харків, Україна

Андрущенко, Віктор – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент Національної академії наук України, академік Національної академії педагогічних наук України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна / **Andrushchenko, Viktor –** DSc in Philosophy, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Бойченко, Михайло – доктор філософських наук, професор, професор кафедри теоретичної і практичної філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка, головний редактор наукового журналу «Філософія освіти», Київ, Україна / **Boychenko, Mykhailo** – DSc in Philosophy, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Practical Philosophy of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Editor-in-Chief of the Scientific Journal "Philosophy of Education", Kyiv, Ukraine

Борінштейн, Євген – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософських і соціологічних студій та соціокультурних практик Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна / **Borinshtein, Yevhen** – DSc in Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophical and Sociological Studies and Sociocultural Practices, K.D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odesa, Ukraine

Вовк, Мирослава – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна / **Vovk, Myroslava** – DSc in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Євтух, Володимир – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, професор кафедри соціології та публічних комунікацій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна / **Yevtukh, Volodymyr** – DSc in History, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Professor of the Department of Sociology and Public Communications, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Кармазіна, Марія – доктор політичних наук, професор, працівник Збройних Сил України, Київ, Україна / **Karmazina, Maria** – DSc in Political Sciences, Professor, Employee of the Armed Forces of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Крилова, Світлана – доктор філософських наук, професор, професор кафедри теоретичної і практичної філософії філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна / **Krylova, Svitlana** – DSc in Philosophy, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Practical Philosophy, Faculty of Philosophy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Кудряченко, Андрій – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, директор Інституту всесвітньої історії НАН України, Київ, Україна / **Kudryachenko, Andriy** – DSc in History, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Director of the Institute of World History of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Ліпін, Микола – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, соціології та політології Державного торговельно-економічного університету, провідний науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України, Київ, Україна / **Lipin, Mykola** – DSc in Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Political Science of the State University of Trade and Economics, Leading Researcher of the Institute of Gifted Children of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Ляшенко, Олексій – кандидат історичних наук, науковий співробітник відділу етнополітології Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, Київ, Україна / **Lyashenko, Oleksiy** – Candidate of Historical Sciences, Research Fellow, Department of Ethnopolitical Science, I. F. Kuras Institute of Political and Ethnonational Studies NAS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Марієнко, Альона – аспірантка педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна / **Marienko, Alyona** – Postgraduate Student, Faculty of Pedagogy, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Мачинська, Наталія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, Україна / **Machynska, Nataliya** – DSc in Education, Professor, Head of the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

Морська, Лілія – доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки Жешувського університету, Жешув, Польща / **Morska, Liliya** – DSc in Education, Professor, Institute of Pedagogy, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland

Пономаренко, Володимир – доктор економічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, ректор Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, Харків, Україна / **Ponomarenko, Volodymyr** – DSc in Economics, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of the Semyon Kuznets Kharkiv National Economic University, Kharkiv, Ukraine

Савенкова, Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна / **Savenkova, Lyudmila** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Саух, Петро – доктор філософських наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України, Київ, Україна / **Saukh, Petro** – DSc in Philosophy, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-secretary of the Department of Higher Education of the NAES of Ukraine, Kiyv, Ukraine

Ткаченко, Василь – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник Інституту всесвітньої історії НАН України, Київ, Україна / **Tkachenko, Vasyl** – DSc in History, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chief Researcher of the Institute of World History of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Удод, Олександр – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу української історіографії Інститут історії України НАН України, Київ, Україна / **Udod, Oleksandr** – DSc in History, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Ukrainian Historiography, Institute of History of Ukraine National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Хамітов, Назіп – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, провідний науковий співробітник Інституту філософії імені Григорія Сковороди НАН України, завідувач відділу наукових і освітянських методологій та практик Центру гуманітарної освіти НАН України, Президент Міжнародної асоціації філософського мистецтва, Київ, Україна / **Khamitov, Nazip** – DSc in Philosophy, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Leading Researcher of the Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Head of the Department of Scientific and Educational Methodologies and Practices of the Center for Humanitarian Education of the NAS of Ukraine, President of the International Association of Philosophical Art, Kyiv, Ukraine

Шевчук, Тетяна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології та світової літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ізмаїл, Україна / **Shevchuk, Tetyana** – DSc in Philology, Professor, Professor of the Department of English Philology and World Literature, Izmail State Humanitarian University, Izmail, Ukraine

Шморгун, Олександр – кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу теорії та методології всесвітньої історії Інституту всесвітньої історії НАН України, Київ, Україна / **Shmorgun, Oleksandr** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Theory and Methodology of World History of the Institute of World History of the NAS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Юр'єва, Катерина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна / **Yurieva, Kateryna** – DSc in Education, Professor, Professor of the Department of Musical Art Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine

Наукове видання

КУЛЬТУРА, НАУКА, ОСВІТА: СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Монографія

за загальною редакцією Василя Кременя,
Станіслава Довгого, Максима Гальченка

Підписано до опублікування: 15 вересня 2026 року.
Умов.-друк. арк. 43,01. Електронне видання.
Зам. № 0109

Видавництво Інститут обдарованої дитини НАПН України
вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, 04053
тел./факс.: (044) 481-27-27
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру серія
ДК № 6081 від 14.03.2018 р.

Інформація про міжгалузеві конференції Національної академії педагогічних наук України на базі Інституту обдарованої дитини НАПН України

https://surl.li/ivxgtz

Науково-практична міжгалузева конференція

«НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА НАУКИ Й ОСВІТИ»

12 березня 2020 року

https://surl.li/jhmgzt

ІІ Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція

«ФІЛОСОФСЬКІ, ІСТОРІОСОФСЬКІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЄДНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА»

31 березня – 2 квітня 2021 року

https://surl.li/dcqidm

ІІІ Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція

«ПРОБЛЕМИ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ УКРАЇНИ: МІСІЯ НАУКИ І ОСВІТИ»

29 вересня – 1 жовтня 2022 року

https://surl.li/iuhgov

IV Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція

«УКРАЇНА НА ШЛЯХУ ВІДНОВЛЕННЯ: ЗАВДАННЯ НАУКИ І ОСВІТИ В ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ДЕРЖАВИ»

17–19 травня 2023 року

V Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція

«НАЦІОНАЛЬНА НАУКА І ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ ТА СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ»

27 березня–2 квітня 2024 року

https://surl.li/ceavmr

VI Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція

«УКРАЇНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО У ПЕРСПЕКТИВАХ РОЗВИТКУ: ІСТОРИЧНИЙ, СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ, ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ»

26–31 березня 2025 року

https://surl.li/qckaij

VII Міжнародна міжгалузева науково-практична онлайн-конференція

«КУЛЬТУРА, НАУКА, ОСВІТА: СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ»

25–31 березня 2026 року

https://surl.li/jeqoni