

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**КИВЛЮК ІГОР МИКОЛАЙОВИЧ**

УДК: [316.4:37.01]:[004.738.5:378]

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТАМОРФОЗИ СОЦІАЛЬНОЇ РОЛІ УНІВЕРСИТЕТУ В**  
**ДІГІТАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ**

За спеціальністю 033 – Філософія

Галузь знань 03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ І.М. Кивлюк

Науковий керівник: Кравченко Алла Анатоліївна, доктор філософських наук, доцент, завідувачка кафедри філософії, соціології та політології

**Київ – 2026**

## АНОТАЦІЯ

Кивлюк І.М. Метаморфози соціальної ролі університету в діджиталізованому світі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» (03 - Гуманітарні науки). – Державний торговельно-економічний університет, Київ, 2026.

У дисертаційній роботі показано, що діджиталізація змінює характер академічної автономії, соціальної комунікації та культурної спадковості, водночас відкриваючи нові можливості глобальної інтеграції університету в мережеві екосистеми знання й породжуючи ризики інструменталізації освіти та фрагментації смислів. Ці процеси супроводжуються зміною механізмів легітимації знання, зростанням залежності академічної діяльності від платформних і алгоритмічних режимів управління, а також трансформацією символічного статусу університету в суспільстві. Збереження його соціально-філософського сенсу пов'язується не лише з технологічною адаптацією до цифрового середовища, а передусім із захистом автономії, критичного мислення, культурної відповідальності та нормативної саморефлексії як засад інституційної ідентичності.

Обґрунтовано, що попри тиск економізації знання, стандартизації та алгоритмічної регуляції, університет зберігає потенціал простору формування критичної раціональності й соціальної відповідальності, за умови переосмислення меж технологічної раціональності та підтримки міждисциплінарного діалогу. Університет постає як середовище рефлексії над наслідками цифрового контролю, комодифікації знання та зміни режимів соціальної взаємодії, що дозволяє розглядати його не лише як адаптивну освітню структуру, а як соціокультурний механізм підтримки смислової цілісності суспільства.

У першому розділі здійснено аналіз соціокультурної місії університету, що дозволило встановити: історичне становлення університету пов'язане не

лише з передаванням знання, а з формуванням ціннісних орієнтирів, інтелектуального потенціалу та культурної цілісності суспільства. Університет осмислено як фундаментальний соціальний інститут, що забезпечує збереження й розвиток культурної спадщини, інтеграцію різних наукових і світоглядних традицій та підтримку міжкультурного діалогу. Показано, що його соціальна роль визначається інтегративною, культуротворчою та нормативно-ціннісною функціями, які формують інтелектуальне й етичне підґрунтя сталого розвитку суспільства та виконують стабілізуючу функцію в умовах соціальної мінливості.

Обґрунтовано, що цифрові наративи сучасного освітнього простору виступають структурним чинником трансформації способів пізнання, комунікації та організації університетського середовища. Вони сприяють формуванню інтерактивного й персоналізованого освітнього простору, у якому здобувач освіти набуває статусу активного суб'єкта навчання, здатного конструювати власну освітню траєкторію. Водночас встановлено, що поширення цифрових наративів змінює критерії легітимації знання та характер академічної комунікації, породжуючи ризики фрагментації смислів, цифрової нерівності, алгоритмічної стандартизації та редукції освіти до інструментальної ефективності. Зроблено висновок, що цифрові наративи є не лише засобом модернізації освітнього процесу, а чинником глибинної трансформації його аксіологічних і антропологічних засад, що актуалізує потребу збереження гуманістичної спрямованості університету в умовах цифрових змін.

У другому розділі проаналізовано трансформацію місії університету в умовах цифрової епохи, де вона постає як поєднання формування знання, інноваційних компетентностей і соціальних цінностей із необхідністю адаптації до викликів комодифікованого суспільства та логіки сталого розвитку. Показано, що цифровий освітній простір набуває ознак мережевої, динамічної та саморегульованої екосистеми, у межах якої знання характеризується мобільністю, відкритістю та алгоритмічною опосередкованістю, а освітня присутність виходить за межі фізичної аудиторії та набуває гібридного виміру.

Обґрунтовано, що цифровізація змінює структуру академічної взаємодії, акцентуючи когнітивну присутність, персоналізацію навчання та використання алгоритмічних систем і штучного інтелекту, водночас породжуючи феномени цифрової втоми, фрагментації уваги, прискорення інформаційних потоків і трансформації часової організації освітнього досвіду.

Встановлено, що цифрова трансформація освіти має не лише технологічний, а й аксіологічний вимір: нові критерії ефективності, вимірюваності та алгоритмічна логіка організації навчання впливають на структуру освітньої комунікації, формуючи нові моделі поведінки та ідентичності учасників освітнього процесу. Здійснено комплексний аналіз цифрової освіти на онтологічному, феноменологічному, синергетичному, аксіологічному та культурному рівнях, що дозволило розглядати цифровий університет як цілісну філософську систему інтеграції технологій, людського досвіду та цінностей. Філософсько-антропологічний вимір дослідження розкриває цифрову освіту як простір трансформації ідентичності та способів буття людини, у якому суб'єкт постає як гібридна, мережева істота, що взаємодіє з алгоритмічними структурами та штучним інтелектом. Обґрунтовано необхідність подолання технократичної редукції освіти та інтеграції етичних, культурних і соціальних вимірів у процес цифровізації. Зроблено висновок, що гуманістично зорієнтована модель розвитку компетентностей XXI століття має підпорядковувати цифрові трансформації завданню збереження людської самототожності, критичної раціональності та соціальної відповідальності.

У третьому розділі обґрунтовано, що освітній простір університету в умовах мережевого суспільства функціонує як гібридна інтегративна реальність фізичного та цифрового вимірів, у межах якої трансформується структура академічної присутності та способи існування знання. Університет постає як цифрова екосистема пізнання й комунікації, де поєднуються онтологічні, епістемологічні та соціокультурні рівні освітнього досвіду, а знання набуває мобільності та алгоритмічної опосередкованості. Показано, що цифрові платформи інтегруються з традиційними академічними формами, формуючи

гібридну модель освітньої взаємодії, яка розширює можливості розвитку компетентностей XXI століття та водночас змінює характер суб'єктності й комунікації.

Доведено, що взаємодія традиційного та інноваційного в освіті має характер динамічної екосистеми, у якій гуманітарні цінності університетської культури поєднуються з алгоритмічно опосередкованими цифровими практиками. Інновації розглянуто не як технічне доповнення до освітнього процесу, а як чинник переосмислення освітніх сенсів, трансформації академічних структур і формування нової конфігурації університетського середовища, здатного до самоорганізації та еволюції. Установлено, що поєднання традиції й інновації виконує функцію структурного механізму трансформації університету, забезпечуючи інтеграцію технологічної динаміки з критичною рефлексією, культурною спадковістю та ціннісною орієнтацією освіти.

Обґрунтовано концепт «сталого цифрового університету» як інтегративну модель розвитку, у межах якої цифровізація підпорядковується гуманістичним і аксіологічним засадам університетської культури. Показано, що сталий цифровий університет функціонує як освітня екосистема, здатна гармонізувати технологічну раціональність і ціннісні орієнтири, підтримуючи інтелектуальну автономію, міждисциплінарний діалог та культурну цілісність у довготривалій перспективі. У такій моделі університет постає не лише адаптивним суб'єктом цифрової трансформації, а інституційним стабілізатором і гуманітарним медіатором у структурі сучасної цивілізації.

**Ключові слова:** університет, соціальна роль університету, освіта, діджиталізація освіти, цифровий університет, цифрова раціональність, гібридний освітній простір; академічна автономія, соціальна відповідальність, відкрита наука, сталий розвиток, інформаційне суспільство, цифрова культура, соціальна філософія освіти.

## ABSTRACT

Kyvliuk I. M. Metamorphosis of the social role of the university in the digitalised world Qualifying scientific work on the rights of manuscript. Thesis for a PhD degree in Philosophy, speciality 09.00.03 - Social Philosophy and Philosophy of History (03 - Humanities). - State University of Trade and Economics, Kyiv, 2026.

The dissertation demonstrates that digitalization reshapes academic autonomy, social communication, and cultural continuity, while simultaneously opening new opportunities for the university's global integration into networked knowledge ecosystems and generating risks of educational instrumentalization and the fragmentation of meaning. These processes are accompanied by shifts in the mechanisms through which knowledge is legitimized, the growing dependence of academic activity on platform-based and algorithmic governance regimes, and the transformation of the university's symbolic status within society. Preserving the university's socio-philosophical meaning is therefore linked not only to technological adaptation to the digital environment, but above all to safeguarding autonomy, critical thinking, cultural responsibility, and normative self-reflection as foundations of institutional identity.

It is argued that, despite the pressures of the economization of knowledge, standardization, and algorithmic regulation, the university retains the potential to serve as a space for the formation of critical rationality and social responsibility—provided that the limits of technological rationality are reconsidered and interdisciplinary dialogue is sustained. In this sense, the university emerges as a milieu for reflecting on the consequences of digital control, the commodification of knowledge, and changing regimes of social interaction, which makes it possible to view it not merely as an adaptive educational structure but as a sociocultural mechanism for maintaining society's semantic coherence.

The first chapter analyzes the socio-cultural mission of the university and shows that its historical formation is connected not only with the transmission of knowledge but also with shaping value orientations, intellectual potential, and the cultural integrity of society. The university is conceptualized as a fundamental social

institution that preserves and develops cultural heritage, integrates diverse scientific and worldview traditions, and supports intercultural dialogue. Its social role is shown to be determined by integrative, culture-forming, and normative-value functions that create the intellectual and ethical foundation for sustainable social development and perform a stabilizing role under conditions of social changeability. The chapter also substantiates that digital narratives in the contemporary educational space act as a structural factor transforming modes of cognition, communication, and the organization of the university environment. They contribute to an interactive and personalized educational space in which the learner becomes an active subject capable of constructing an individual educational trajectory. At the same time, the spread of digital narratives changes the criteria for legitimizing knowledge and the nature of academic communication, producing risks of meaning fragmentation, digital inequality, algorithmic standardization, and the reduction of education to instrumental efficiency. The conclusion is that digital narratives are not merely tools for modernizing education but drivers of a profound transformation of its axiological and anthropological foundations, which makes the preservation of the humanistic orientation of the university especially urgent.

The second chapter examines the transformation of the university's mission in the digital age, where it appears as a combination of knowledge formation, innovative competencies, and social values with the need to adapt to the challenges of a commodified society and the logic of sustainable development. It is shown that the digital educational space acquires features of a networked, dynamic, and self-regulating ecosystem in which knowledge is characterized by mobility, openness, and algorithmic mediation, while educational presence extends beyond the physical classroom and takes on a hybrid form. The chapter argues that digitalization transforms the structure of academic interaction by emphasizing cognitive presence, personalized learning, and the use of algorithmic systems and artificial intelligence, while also generating phenomena of digital fatigue, attention fragmentation, accelerated information flows, and changes in the temporal organization of educational experience. It is established that the digital transformation of education is

not only technological but also axiological: new criteria of efficiency, measurability, and the algorithmic logic of organizing learning affect the structure of educational communication, shaping new behavioral patterns and identities of participants in the educational process. A comprehensive analysis of digital education is carried out at the ontological, phenomenological, synergetic, axiological, and cultural levels, which makes it possible to consider the digital university as an integral philosophical system integrating technologies, human experience, and values. The philosophical-anthropological dimension reveals digital education as a space of identity transformation and modes of human being, in which the subject appears as a hybrid, networked entity interacting with algorithmic structures and artificial intelligence. The need to overcome a technocratic reduction of education and to integrate ethical, cultural, and social dimensions into digitalization processes is substantiated. It is concluded that a humanistically oriented model of developing 21st-century competencies should subordinate digital transformations to the task of preserving human self-identity, critical rationality, and social responsibility.

The third chapter substantiates that the educational space of the university in a network society functions as a hybrid integrative reality of physical and digital dimensions, within which the structure of academic presence and the modes of knowledge existence are transformed. The university is presented as a digital ecosystem of cognition and communication that combines ontological, epistemological, and socio-cultural levels of educational experience, while knowledge gains mobility and algorithmic mediation. It is shown that digital platforms integrate with traditional academic forms, producing a hybrid model of educational interaction that expands opportunities for developing 21st-century competencies and simultaneously changes the character of subjectivity and communication. The dissertation demonstrates that the interaction of the traditional and the innovative in education takes the form of a dynamic ecosystem in which the humanistic values of university culture are combined with algorithmically mediated digital practices. Innovations are treated not as a merely technical addition to education but as a factor in rethinking educational meanings, transforming academic

structures, and shaping a new configuration of the university environment capable of self-organization and evolution. It is established that the combination of tradition and innovation functions as a structural mechanism of university transformation, enabling the integration of technological dynamism with critical reflection, cultural continuity, and the value orientation of education. The concept of the “sustainable digital university” is substantiated as an integrative development model in which digitalization is subordinated to the humanistic and axiological foundations of university culture. It is shown that the sustainable digital university functions as an educational ecosystem capable of harmonizing technological rationality with value orientations, supporting intellectual autonomy, interdisciplinary dialogue, and cultural integrity in the long term. Within this model, the university appears not only as an adaptive subject of digital transformation but also as an institutional stabilizer and a humanitarian mediator within the structure of contemporary civilization.

**Keywords:** university, social role of the university, education, digitalization of education, digital university, digital rationality, hybrid educational space, academic autonomy, social responsibility, open science, sustainable development, information society, digital culture, social philosophy of education.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

### Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Кивлюк І. М. Соціальна роль університету: актуальність і сучасні виклики. Освітній дискурс. 2023. № 43. С. 32–39. Режим доступу: [https://journal-discourse.com/files/pdf/2023\\_43\\_1-3\\_-3.pdf](https://journal-discourse.com/files/pdf/2023_43_1-3_-3.pdf).
2. Кивлюк І. М. Переосмислення ролі освіти та університету у призмі філософсько-антропологічних концепцій. Humanities Studies. 2024. 19 (96). С. 49–54. Режим доступу: <https://humstudies.com.ua/article/view/307055/298405>.
3. Кивлюк І. М. Філософське осмислення значення віртуалізації в освітньому середовищі. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2025. № 53. С. 47–52. Режим доступу: [http://apfs.nuoua.od.ua/archive/53\\_2025/53\\_2025.pdf#page=47](http://apfs.nuoua.od.ua/archive/53_2025/53_2025.pdf#page=47).
4. Кивлюк І. М. Від університету як храму знань до університету як мережевого центру інновацій. Освітній дискурс. 2025. № 55(7-10). С. 62–70. Режим доступу: [https://journal-discourse.com/files/pdf/2025\\_55\\_7-10\\_-7.pdf](https://journal-discourse.com/files/pdf/2025_55_7-10_-7.pdf).

### Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Кивлюк І., Кравченко А. Освітні імперативи сучасного європейського розвитку. Соціокультурні трансформації та геополітичні виклики в умовах багатопольярного світу: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 24 листопада 2022 року). Київ: Державний торговельно-економічний університет, 2022. С. 76-80.
2. Кивлюк І., Кравченко А. Вплив війни на вищу освіту в Україні: виклики та перспективи // Соціокультурні засади економіки і політики: взаємозв'язки, тренди, суперечності: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (онлайн, Київ, 16 листопада 2023 року). Київ: Державний торговельно-економічний університет, 2023. С. 162-165.
3. Кивлюк І. Медіаграмотність як гарант забезпечення інформаційної безпеки в умовах війни // Концептуальні, методологічні та практичні проблеми

соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (онлайн, Київ, 11 травня 2023 року). Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

4. Кивлюк І. Освіта у вимірі діджиталізованого суспільства: досягнення та парадокси // Фундаментальні та прикладні проблеми суспільства: історія, сьогодення, майбутнє: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (онлайн, Київ, 11 квітня 2024 року). Київ: Державний торговельно-економічний університет, 2024. С. 244-248.
5. Кивлюк І. Освітні імперативи сучасного європейського розвитку // Львівський науковий форум: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти», 19–20 листопада 2024 р. Львів, 2024. С. 185–189.
6. Кивлюк І. Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти // Фундаментальні та прикладні проблеми суспільства: історія, сьогодення, майбутнє: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (онлайн, Київ, 11 квітня 2025 року). Київ: Державний торговельно-економічний університет, 2025. С. 102-106.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОЛІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	28
1.1. Соціально-культурна місія університету.....	28
1.2. Філософська рефлексія цифрових наративів освітнього простору...55	55
Висновки до розділу 1.....	74
РОЗДІЛ 2. ДІГІТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ – КОМПЕТЕНЦІЇ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	77
2.1. Місія університету в параметрах комодифікованого суспільства.....	77
2.2. Евристичний потенціал філософсько-антропологічних концептуалізацій діджитальної освіти.....	103
Висновки до розділу 2.....	120
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ МОДУСИ УНІВЕРСИТЕТУ В ПАРАМЕТРАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	123
3.1. Реальність та віртуальність освітнього простору в мережевому суспільстві.....	123
3.2. Контамінація традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін.....	145
3.3 Сталий цифровий університет як філософська модель розвитку освіти .....	164
Висновки до розділу 3.....	179
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Університет у цифрову епоху переживає глибокі метаморфози своєї соціальної ролі, що зумовлені стрімким технологічним прогресом, зростанням доступності інформації та трансформацією культурних і освітніх практик. Він перестає бути виключно класичним осередком знань і перетворюється на відкриту інноваційну екосистему - простір міждисциплінарної взаємодії, продукування сенсів, генерації ідей та формування етичної відповідальності в умовах глобальних викликів. Сьогодні університет стає не лише місцем передачі знань, а платформою розвитку критичного мислення, творчості й громадянської зрілості. Цифровізація освіти змінює саму природу освітнього процесу, перетворюючи університет на гнучку мережу відкритої освіти, що формує компетентності для життя в цифровому світі. Водночас університети мають долати ризики інформаційного перенасичення, комодифікації знання й втрати гуманітарного виміру освіти.

Цифрові технології відкривають широкі можливості - онлайн-доступність, глобалізацію навчання, інтерактивні платформи, симуляції та віртуальні лабораторії - однак водночас породжують низку викликів, серед яких питання рівного доступу до ресурсів, формування цифрової грамотності, захисту даних, а також необхідність збереження живої міжособистісної комунікації. В умовах постійних змін університет має не лише адаптуватися до цифрових тенденцій, а й формувати ціннісні орієнтири суспільства, розвиваючи етику відповідального використання технологій. Філософське осмислення цих процесів є особливо важливим, оскільки воно дозволяє побачити університет не просто як інституцію освітньої діяльності, а як культурний феномен, що визначає межі й перспективи людського розвитку. Університет стає фасилітатором навчання, простором співпраці, саморефлексії та пошуку смислу, де взаємодіють технологічні й гуманістичні виміри сучасної цивілізації.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибокого філософського аналізу трансформацій університету в діджиталізованому світі,

пошуком нових моделей його функціонування, що поєднують технологічну інноваційність із гуманістичними цінностями сталого розвитку. Осмислення цих змін є ключем до розуміння майбутнього освіти та її ролі у формуванні відповідального, творчого й морально зрілого громадянина цифрової епохи. Соціально-філософський аналіз цієї проблеми засвідчив, що університети у цифрову епоху зазнають глибоких метаморфоз своєї соціальної ролі через технологічний прогрес і доступність інформаційних та комунікаційних засобів. Вони перестають бути лише класичними осередками знань і стають інноваційними хабами, відкритими освітніми екосистемами, що реагують на виклики інформаційного перенасичення, трансформації праці, етичних дилем технологічної епохи та викликів сталого розвитку. Цифровізація спричиняє переосмислення функцій університету як соціального інституту: він переходить від традиційного викладацького центру до гнучкої мережі відкритої освіти, що формує громадян із цифровою грамотністю, міждисциплінарним мисленням і моральною відповідальністю. Виникає необхідність у переосмисленні освітніх моделей, які не лише передають знання, а й виховують здатність до безперервного саморозвитку, гнучкого адаптивного мислення та відповідального вибору в умовах постійних соціальних і технологічних трансформацій. Цифрові трансформації створюють як нові можливості, в основі яких онлайн-доступність освіти, глобалізація, інтерактивні методи навчання та об'єктивне оцінювання, так і виклики: забезпечення рівного доступу до технологій, розвиток цифрової грамотності, баланс між онлайн- та офлайн-взаємодією. Саме тому важливо осмислити, як університети адаптуються до цих викликів, зберігаючи водночас свою культурну, соціальну та гуманітарну місію, що є ключовим для стратегічного розвитку освіти в умовах цифровізації.

У цифровому середовищі університети виходять за межі функції трансляції знань і постають як навігаційні центри пізнання, де освітній процес набуває характеру спільного відкриття та смислотворення. Дігіталізація відкриває здобувачу освіти доступ до знань у будь-який час і з будь-якого

місця, сприяючи формуванню автономної, рефлексивної особистості та персоналізації освітнього шляху. Університет набуває рис інтерактивної екосистеми, де здобувачі освіти й викладачі стають співтворцями знання, а процес навчання постає як філософська практика, що поєднує досвід, критичне мислення та етико-сміслові осмислення світу. Університет трансформується на простір взаємодії та спільного творення знань, де здобувачі й викладачі стають партнерами в процесі навчання, обміну ідей та конструювання смислів. Цифрові технології не просто змінюють освітній процес та методи оцінювання - вони трансформують саму природу знання та способи його засвоєння. Використання інтерактивних інструментів, симуляцій, віртуальної та доповненої реальності створює простір, де знання стає не абстрактною інформацією, а живим досвідом, який можна пережити та осмислити. У цьому контексті освітній процес перетворюється на феномен взаємодії людини з цифровим середовищем, де формуються не лише когнітивні компетенції, а й уміння рефлексивно аналізувати, конструювати смисли та приймати етичні рішення. Онлайн-тестування, проєктна діяльність та інші форми оцінювання стають інструментами не стільки контролю, скільки самоусвідомлення здобувача освіти власного процесу пізнання, підкреслюючи філософську ідею знання як динамічної взаємодії між суб'єктом і світом, між реальністю та її цифровим відображенням. Таким чином, оцінювання трансформується із формального вимірювання в глибокий філософський акт осмислення, що формує автономну, критично мислячу та відповідальну особистість у цифровому суспільстві.

Незважаючи на очевидні переваги цифровізації освітнього процесу, вона породжує низку фундаментальних викликів, що потребують цілісного та стратегічного підходу: необхідно гарантувати рівний доступ до інтернету та сучасних цифрових технологій для всіх здобувачів освіти, інакше ризикуємо відтворювати соціальні та освітні нерівності, що стають новим виміром цифрового поділу; критично важливо розвивати цифрову грамотність, адже знання технічних навичок без усвідомлення етичних, соціальних та когнітивних

аспектів використання технологій можуть призвести до дегуманізації освітнього простору, у контексті якого філософія освіти повинна переосмислити університет не лише як постачальника знань, а як платформу культурного та соціального становлення особистості, де цифрове і реальне існують у взаємодоповнюючому синтезі. Цифровізація освіти ставить перед суспільством виклик не лише технологічний, а й глибинно антропологічний, який полягає у тому, як зберегти людську взаємність, критичне мислення та творчість у світі, що дедалі більше визначається алгоритмами та віртуальними форматами пізнання. Цифрові платформи розширюють простір пізнання, але не здатні повністю замінити міжособистісну взаємодію, яка формує соціальні навички, емоційну інтелігентність та творчий потенціал здобувача освіти.

Університети в цифровізованому світі не лише адаптуються до стрімких технологічних трансформацій, а й стають активними творцями майбутнього цифрового суспільства. Вони функціонують як платформи для генерації знань, розвитку інновацій та глибинного етичного осмислення технологій, поєднуючи наукове пізнання з формуванням ціннісної свідомості. У цьому контексті університет перетворюється на простір, де інтегруються соціальна відповідальність, критичне мислення та міждисциплінарна взаємодія, сприяючи становленню людини як суб'єкта цифрової культури. Більше того, університет виступає як культурний та гуманістичний осередок, що осмислює наслідки цифрової революції, зберігає людяність у технологічному середовищі та формує нові моделі взаємодії між людиною, суспільством і цифровою реальністю, активно формуючи майбутнє цифрового суспільства.

Отже, можемо засвідчити, що університети в умовах цифрової трансформації переживають суттєві метаморфози своєї соціальної ролі. Вони перестають бути виключно інституціями передачі знань і перетворюються на інноваційні, відкриті та глобальні освітні платформи - фасилітатори навчання і розвитку особистості. Цифрові технології розширюють можливості освіти, роблячи її більш доступною, інтерактивною та персоналізованою, проте

водночас ставлять нові виклики, пов'язані з доступністю, цифровою грамотністю та збереженням живого спілкування.

Університети в епоху цифровізації не лише реагують на технологічні виклики, а виступають активними творцями майбутнього цифрового суспільства, формуючи громадян, здатних до критичного осмислення, етичної відповідальності та спрямованих на сталий розвиток. У цьому контексті освіта перестає бути лише трансляцією знань і стає простором для розвитку автономності, сенсоутворення та соціальної відповідальності, реалізуючи фундаментальну місію університету як осередку культурної і моральної трансформації суспільства.

### **Стан наукового опрацювання проблеми.**

У сучасному науковому дискурсі проблематика соціальної ролі університету, його соціокультурної місії та трансформацій у цифровізованому світі отримала ґрунтовне висвітлення як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях. У вітчизняній науковій традиції вагомий внесок у теоретичне осмислення університету як соціокультурного інституту, носія ціннісних орієнтацій і чинника цивілізаційного розвитку зробили В. Андрущенко, А. Бойко, М. Бойченко, В. Бондар, В. Воронкова, Г. Волинка, О. Гомілко, Л. Дротянко, В. Кізіма, О. Кивлюк, А. Кравченко, В. Кремень, Н. Кочубей, М. Култаєва, С. Курбатов, В. Кущерець, С. Куцепал, Н. Мозгова, О. Поліщук, С. Сапожніков, М. Ситницький, М. Триняк, Ю. Федів, які досліджували університет як інституцію культури, простір формування громадянськості, критичного мислення та соціальної відповідальності. Питання соціокультурної місії університету, його ролі у формуванні сучасної людини, знання та соціальної реальності у зарубіжній науковій думці розробляли З. Бауман, Д. Белл, М. Гайдеггер, Е. Гідденс, В. фон Гумбольдт, К. Ясперс, Дж. Корбет, Р. Левітас, Д. Ліндсей, Н. Луман, В. Макдональд, К. Месью, Д. Мітчел, Ю. Найда, К. Ніхолм, Дж. Г. Ньюмен, П. Реткліф, Дж. Томас, Е. Тоффлер, Я. Пелікан, Т. Сак, Л. Флоріді, П. Фрейре, які інтерпретували університет як соціокультурний інститут, у межах якого формуються громадянська зрілість. Водночас у

контексті цифрової трансформації освіти та університету вітчизняні дослідники Л. Дротянко, В. Воронкова, А. Кравченко, О. Кивлюк, С. Курбатов, М. Култаєва, Н. Мозгова, О. Поліщук, М. Триняк, В. Кізіма, М. Ліпін аналізували інтеграцію цифрових технологій в освітні процеси, формування цифрових компетентностей, становлення Homo Digitalis та розвиток цифрової культури. У зарубіжних дослідженнях проблеми цифрової філософії, цифрової педагогіки та трансформації освітніх моделей розробляли П. Брунер, С. Гросс, Р. Кейзер, Ш. Лім, М. Прінгл, Т. Раймер, Н. Селвін, Д. Тапскотт, Дж. Вірт, зосереджуючи увагу на цифровій педагогіці, онлайн-освіті, впливі штучного інтелекту, цифровій антропології та зміні соціальної ролі людини у цифровому суспільстві. Загалом наукові дослідження охоплюють філософські й антропологічні засади цифрової освіти, моделі цифрового навчання, трансформацію університетів у глобальному і локальному контекстах, а також етичні й ціннісні виміри цифрової освіти.

Аналіз літератури засвідчив, що питання соціальної ролі університету є одним із фундаментальних у філософії освіти, соціології знання та освітній політиці. У працях класиків освітньої думки, таких як В.фон Гумбольдт, університет постає як автономна установа, що покликана бути центром пошуку істини, синтезу науки та освіти. Його ідея про єдність викладання й дослідження лягла в основу так званої гумбольдтівської моделі університету, яка стала взірцем для класичного європейського університету. У ХХ столітті К. Ясперс у своїй праці «Ідея університету» акцентував на необхідності поєднання трьох ключових функцій університету: дослідження, навчання та виховання, підкреслюючи його культурно-моральну місію у збереженні духовних цінностей суспільства. М. Гайдеггер, аналізуючи кризу університету в контексті технологічної доби, порушував питання втрати автентичності та перетворення університету на інструмент технократичного виробництва знання. У другій половині ХХ ст. американські соціологи і футурологи, зокрема Е. Тоффлер та Д. Белл, наголошували на трансформації університету в умовах переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства. Белл вводить

поняття університету як провідного інституту знаннєвого суспільства, а Тоффлер бачить в освіті головний механізм адаптації до «третьої хвилі» цивілізаційного розвитку. Університет, за їхнім баченням, має виконувати роль інноваційного центру, що формує нові компетентності, необхідні в епоху глобалізації та цифровізації. Переважна більшість наукових робіт присвячена аналізу класичного університету, проте питання його сучасної актуальності розкрито недостатньо, особливо з урахуванням стрімких темпів змін та потреби університету в адаптації до них. Хоча функції класичного університету досліджено широко, сучасний контекст висвітлює низку нерозкритих проблем: місія університету в умовах комодифікованого суспільства, евристичний потенціал філософсько-антропологічних концепцій діджитальної освіти, взаємодія реального та віртуального освітнього простору в мережевому суспільстві, контамінація традиційного та інноваційного в освітньому процесі як атрактор соціальних змін, вплив цифрового світу на модуси університету в контексті сталого розвитку.

**Метою дисертаційної роботи** є філософський аналіз метаморфоз соціальної ролі університету в діджиталізованому світі, що зумовлені впливом цифрових технологій на освітній процес, наукову комунікацію та суспільне сприйняття знання.

**Для досягнення мети поставлені наступні завдання:**

- проаналізувати соціокультурну місію університету в історико-філософському контексті, визначивши її трансформацію від класичної до сучасної цифрової моделі;
- здійснити філософську рефлексію цифрових наративів освітнього простору, з'ясувавши їх вплив на зміст, структуру та ціннісні орієнтири освіти;
- визначити місію університету в умовах комодифікованого суспільства, окресливши виклики комерціалізації знання, інформаційної економіки та ринкових механізмів у сфері освіти;

- розкрити евристичний потенціал філософських концептуалізацій дігiтальної освіти, що формують нові підходи до розуміння взаємозв'язку людини, технологій і знання;
- розглянути освітній простір у вимірах реальності та віртуальності як феномен мережевого суспільства, де університет постає простором перетину фізичного й цифрового буття;
- дослідити взаємодію традиційного та інноваційного в освіті як чинника (атрактора) соціальних змін і джерело оновлення гуманітарних практик у цифрову добу;
- обґрунтувати концепт «сталого цифрового університету» як інтегративної філософської моделі розвитку освіти.

**Об'єкт дослідження** – університет як соціальний і культурний феномен.

**Предмет дослідження** – метаморфози соціальної ролі університету у дігiталізованому світі.

**Методи дослідження.**

Методологічна основа дисертаційного дослідження спирається на комплекс філософських, загальнонаукових і спеціальних методів, що у своїй сукупності забезпечують багатовимірне осмислення метаморфоз соціальної ролі університету в умовах цифрової трансформації суспільства.

В аналітичній площині використано метод порівняння для співставлення традиційних і новітніх функцій університету, а також метод аналогії - для осмислення переваг і ризиків, що виникли внаслідок глобальної цифрової трансформації освіти. Ці методи допомагають з'ясувати, як змінилися уявлення про університет, його місію та суспільну роль у новій культурно-інформаційній реальності.

У праксеологічному вимірі застосовано метод моделювання, який дав змогу побудувати узагальнену концептуальну модель університету в цифровому освітньому середовищі, зорієнтовану на дистанційні та гібридні форми навчання. У межах гіпотетико-дедуктивного методу висунуто

положення про те, що сучасна освіта, завдяки цифровим технологіям, набуває якісно нових можливостей і форм взаємодії, які сприяють розширенню пізнавального простору й демократизації доступу до знань.

Для цілісного осмислення предмета дослідження використано синергетичний, герменевтичний, феноменологічний та аксіологічний підходи, які забезпечують філософську глибину аналізу та взаємно доповнюють одне одного.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати університет як складну відкриту систему, що функціонує у стані динамічної рівноваги, самоорганізації та адаптації до цифрових викликів. Він дає змогу осмислити нелінійний характер змін, кризові фази розвитку й можливості виникнення інноваційних структур у межах університетської екосистеми.

Герменевтичний підхід спрямований на тлумачення смислів і освітніх наративів, які формуються в університетському середовищі під впливом цифровізації. Він допомагає розкрити культурні коди, трансформацію уявлень про знання, академічну автономію та відповідальність, а також осмислити університет як простір розуміння, комунікації та саморефлексії.

Феноменологічний підхід дає змогу виявити безпосередній досвід учасників освітнього процесу у нових цифрових реаліях. Завдяки цьому виявляються зміни у сприйнятті навчального середовища, у формах комунікації, у практиках пізнання й самоідентифікації, що формують нові модули існування університету.

Аксіологічний підхід акцентує увагу на ціннісних трансформаціях, які відбуваються внаслідок цифрової модернізації освіти. Він дозволяє дослідити еволюцію академічних, етичних і культурних орієнтирів, співвідношення між комерціалізацією знань і гуманістичною місією університету як простору свободи, творчості та духовного розвитку.

**Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертації:**

**Уперше:**

- здійснено цілісний соціально-філософський аналіз метаморфоз соціальної ролі університету в умовах дигіталізованого світу, в межах якого університет осмислено як динамічну форму соціального буття, а не як інституцію з фіксованими функціями. Показано, що дигіталізація трансформує не лише інструментальні умови освітньої та наукової діяльності, а онтологічний статус університету, змінюючи способи виробництва й легітимації знання, а також форми академічної суб'єктності та відповідальності. Обґрунтовано нелінійний характер цих метаморфоз, що виявляється у переході від класичної моделі університету як центру трансляції універсального знання до мережових, відкритих і процесуальних режимів пізнання. Доведено, що такі трансформації супроводжуються переосмисленням ціннісних засад університету та зміною антропологічного образу викладача і здобувача освіти як рефлексивних суб'єктів, включених у гібридні простори фізичної й цифрової реальності, унаслідок чого університет набуває нової філософсько-медіативної соціальної ролі в цифровій цивілізації;

- концептуалізовано університет як багатовимірний соціокультурний інститут, у межах якого дигіталізація постає не як інструментальна модернізація освітнього процесу, а як структуроутворювальний чинник переосмислення місії університету, форм виробництва й легітимації знання та моделей соціальної відповідальності. Показано, що цифрові трансформації змінюють саму логіку університетської діяльності, переводячи її з площини стабільних інституційних функцій у простір відкритих, мережових і контекстуально зумовлених практик пізнання, комунікації та соціальної взаємодії, унаслідок чого університет набуває нових форм культурного посередництва між знанням, суспільством і технологічною раціональністю;

- обґрунтовано концепт «сталого цифрового університету» як філософську модель, що репрезентує інтеграцію гуманістичних цінностей, цифрової раціональності, принципів відкритої науки та етики відповідальності в умовах глобальних соціокультурних змін. Доведено, що дана модель фіксує якісно новий етап розвитку університету, у межах якого дигіталізація

підпорядковується не логіці технічної ефективності, а завданню збереження людського виміру освіти, критичної рефлексії та соціальної відповідальності, формуючи університет як простір гармонізації технологічного розвитку й ціннісних засад сучасної цивілізації.

**Удосконалено:**

- категоріальний апарат, зокрема у соціально-філософському та філософсько-освітньому контексті уточнено зміст і межі понять «соціальна роль університету», «цифровий університет», «віртуалізація освітнього простору», показавши, що вони не зводяться до організаційних або технологічних характеристик освітнього процесу, а відображають глибинні зміни у способах соціальної інтеграції знання, формах академічної суб'єктності та механізмах культурної трансляції. Обґрунтовано, що ці поняття описують різні рівні трансформації університету як соціокультурного інституту від інституційного до антропологічного, що дозволяє розмежувати інструментальні та світоглядні виміри діджиталізації освіти;

- визначення характеру взаємозв'язку між діджиталізацією освіти та трансформацією форм соціальної комунікації, академічної автономії й культурної спадковості: показано, що цифрові технології виступають не лише інструментом розширення комунікативних можливостей університету, а й чинником структурної перебудови академічного простору, що породжує ризики його фрагментації та послаблення інституційної пам'яті. На відміну від поширених технологічно-оптимістичних трактувань, де діджиталізація інтерпретується як нейтральний ресурс модернізації, вона розглядається як середовище зміни режимів виробництва, циркуляції та легітимації знання. Академічна автономія за цих умов постає не як самодостатня інституційна властивість, а як реляційна характеристика, залежна від мережевих структур, платформної логіки та алгоритмічних механізмів доступу до інформації, що уточнює її сучасний соціально-філософський статус.

**Отримало подальший розвиток:**

- філософське осмислення університету як простору формування критичного мислення, ціннісної рефлексії та соціальної відповідальності в умовах комерціалізації знання й домінування мережевих моделей взаємодії: на відміну від концепцій, у яких університет тлумачиться переважно як суб'єкт освітнього ринку або як елемент інноваційної економіки, його роль окреслено як інституційно закріплений механізм підтримки рефлексивного ставлення до знання, влади й технологій. Такий підхід зміщує акцент із функціональної ефективності на збереження критичної традиції як умови недопущення редукції освіти до інструмента ринкової доцільності;

- ідея університету як актора соціальної стабілізації та гуманітарного опору в контексті глобальних криз, цифрової фрагментації та символічної нестабільності сучасності: порівняно з підходами, що описують університет як адаптивну структуру мережевого суспільства, його статус визначено як активний культурний та інтелектуальний посередник, здатний інтегрувати розпорошений соціальний досвід, підтримувати нормативні горизонти спільноти та формувати умови для відповідального колективного майбутнього.

**Теоретичне значення одержаних результатів** полягає у поглибленні концептуального розуміння трансформацій соціальної ролі університету під впливом дігіталізації. Дослідження розкриває нові теоретико-методологічні підходи до аналізу університету як соціокультурного інституту в умовах цифрової модернізації; уточнює та розширює понятійно-категоріальний апарат щодо феноменів «цифровий університет», «цифрова компетентність»; обґрунтовує метаморфози місії університету, зокрема перехід від традиційної освітньо-наукової ролі до мультифункціональної ролі центру інновацій, комунікацій та цифрової соціалізації; формує нову концепцію взаємодії університету з суспільством, що ґрунтується на відкритості, сервісності, мережовості та сталому партнерстві з цифровими екосистемами; сприяє подальшому розвитку теорії дігітальної освіти, цифрової педагогіки та соціальної філософії знання.

**Практичне значення одержаних результатів.** Практичне значення дослідження метаморфоз соціальної ролі університету в діджиталізованому світі полягає у філософському осмисленні трансформацій освітнього простору під впливом цифрових технологій та дає змогу глибше зрозуміти нові модуси існування університету як соціокультурного інституту. Аналіз метаморфоз соціальної ролі університету у контексті глобальних змін цифрової епохи сприяє переосмисленню місії університету у формуванні критичного мислення цифрової суб'єктності та громадянської відповідальності, що дозволяє адаптувати освітні стратегії до потреб сучасного суспільства з урахуванням взаємодії між реальним і віртуальним вимірами знання.

Обґрунтовані в дисертації узагальнення, висновки і пропозиції спроектовані на практичне використання в різних сферах суспільного життя. Для університетських спільнот результати дослідження можуть стати основою для розробки ефективних підходів до цифрової трансформації освітнього середовища, переосмислення соціальної ролі університету, удосконалення освітнього процесу, налагодження комунікації зі здобувачами освіти та розвитку співпраці з різними партнерами. Для політиків і осіб, що приймають рішення у сфері освіти, ці результати становлять філософсько-методологічне підґрунтя для формування стратегій цифровізації університетів, визначення пріоритетів фінансування та підтримки інновацій у вищій освіті. Для бізнес-середовища дослідження відкриває нові можливості у налагодженні взаємодії з університетами на основі розуміння актуальних навичок і компетентностей, які формуються у здобувачів освіти у цифрову епоху, що сприяє інноваційним практикам і трансформації економічного ландшафту. Для суспільства загалом результати мають значення в контексті забезпечення доступу до якісної освіти, розширення можливостей саморозвитку особистості та формування більш справедливого й адаптивного освітнього простору, який відповідає викликам діджиталізованого світу.

Результати дослідження створюють підґрунтя для розроблення та впровадження у закладах вищої освіти нових навчальних курсів і освітніх

компонентів, спрямованих на формування компетентностей, необхідних у діджиталізованому суспільстві. Це такі курси, як: «Філософія діджитальної освіти», «Цифровий університет: моделі, інновації, управління», «Академічна комунікація в цифровому середовищі», «Штучний інтелект і вища освіта», «Соціальна філософія університету», «Філософія технологій та суспільства», «Етика та філософія цифрової взаємодії». Матеріали дослідження можуть бути використані в закладах вищої освіти для оновлення змісту освітніх програм, зокрема шляхом упровадження нових навчальних курсів і модулів, спрямованих на розвиток цифрових компетентностей, розуміння соціокультурної ролі університету в умовах діджиталізації та освоєння інноваційних освітніх технологій

**Особистий внесок здобувача.** Висновки й основні положення дисертаційного дослідження виконані здобувачем самостійно. Використані у дисертації ідеї, гіпотези та положення інших авторів мають відповідні посилання. Основні ідеї та результати дисертаційного дослідження викладені автором у 4 наукових публікаціях автора, в яких повністю відображені основні результати дисертації.

**Апробація результатів дисертації.** Матеріали дисертації були доповідалися і обговорювалися на наступних наукових заходах:

Всеукраїнська науково-практична конференція, Київ, 24 листопада 2022 року, Державний торговельно-економічний університет, 2022;

Львівський науковий форум у рамках XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти», Львів, 19–20 листопада 2024 року;

Міжнародна науково-практична конференція (онлайн), Київ, 11 квітня 2024 року, Державний торговельно-економічний університет, 2024;

Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Комунікаційний простір постінформаційного суспільства: проблеми та перспективи», Київ, 30 травня 2023 року.

**Структура та обсяг дисертації** зумовлені поставленою метою та

завданнями дослідження. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, що включають 7 підрозділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить 203 сторінки, з яких основний зміст - 157 сторінок. Список використаних джерел містить 185 позицій, з яких - 74 іноземною мовою.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОЛІ УНІВЕРСИТЕТУ**

У першому розділі поставлено завдання проаналізувати соціокультурну місію університету в історико-філософському контексті, визначивши її трансформацію від класичної до сучасної цифрової моделі; здійснити філософську рефлексію цифрових наративів освітнього простору, з'ясувавши їх вплив на зміст, структуру та ціннісні орієнтири освіти.

Соціальна місія університету полягає у формуванні освіченого, відповідального та активного громадянина, розвитку науки й інновацій, а також у служінні суспільству через поширення знань, підтримку соціальної рівності та сталого розвитку. У контексті поставлених завдань університет, як соціально-культурний інститут, повинен не лише адаптуватися до цифрових трансформацій, але й інтегрувати цифрові наративи з глибоким філософським розумінням їх впливу на людину і суспільство. Такий підхід забезпечить гармонійний розвиток особистості, здатної критично мислити і відповідально діяти в умовах швидких змін і глобальної взаємозалежності. Це, у свою чергу, вимагатиме збереження балансу між інноваціями та традиціями, між технологічним прогресом і гуманістичними ідеалами, що є основою сталого, всебічного та гармонійного розвитку сучасної освіти і суспільства в цілому.

#### **1.1 Соціально-культурна місія університету**

Завдання дослідження – проаналізувати соціокультурну місію університету в історико-філософському контексті, визначивши її трансформацію від класичної до сучасної цифрової моделі

Трансформація університету від класичної моделі до сучасної цифрової є процесом інтеграції традиційних гуманістичних цінностей і новітніх технологічних можливостей, що дозволяє йому залишатися ключовим

соціокультурним інститутом, здатним відповідати на виклики сучасності та формувати суспільство знань. Університет як соціокультурна інституція протягом століть відіграє фундаментальну роль у формуванні інтелектуального, культурного та духовного потенціалу суспільства. Його місія постійно змінювалася відповідно до історичних умов, наукових відкриттів і технологічних трансформацій, однак незмінною залишалася його функція як простору творення та передачі знань. Від середньовічних корпорацій учених і здобувачів освіти до сучасних цифрових кампусів, університет завжди був центром розвитку критичного мислення, інновацій, культурних смислів і суспільних змін. Сьогодні, в умовах стрімкої глобалізації та цифровізації, університет переживає чергову глибинну трансформацію, що вимагає нового філософського осмислення його місії, ролі та відповідальності в сучасному світі. Саме тому соціокультурний аналіз в історико-філософському контексті є важливим інструментом розуміння того, як змінювалися його функції - від класичної моделі формування освіченої еліти до сучасної концепції університету як мережевої, цифрової та інноваційної платформи. У такому контексті актуальним стає питання про соціокультурну місію університету як складну, багатовимірну й динамічну категорію, що поєднує в собі освітні, наукові, культурні, духовні та соціальні виміри. Її філософське осмислення дозволяє зрозуміти, яким чином університет впливав і продовжує впливати на формування суспільства, ідентичності людини, знанневих структур та інтелектуальної культури. Через аналіз історичних моделей університету - від середньовічної до сучасної цифрової - можна простежити еволюцію не лише освітніх практик, але й самого розуміння університету як культурного феномена. Як свідчить С. Курбатов, «сьогодні університет є живою, динамічною інституцією, що органічно вбудовується в контекст нашої цивілізації та адекватно відповідає на її виклики» [64, с. 11].

У філософсько-освітніх дослідженнях Т. Култаєвої університет інтерпретується як «простір культуротворення та формування ціннісних орієнтацій особистості, що виходить за межі суто освітньої функції» [62, с. 86].

Дослідниця підкреслює, що «сучасний університет перебуває у стані глибокої трансформації під впливом глобалізаційних процесів» [62, с. 41]. У працях С. Пролеєва університет розглядається як «інституція, що переживає зміну своєї історичної ідентичності та функціонує в умовах напруження між культурною традицією і новими соціально-економічними викликами; водночас університет зберігає роль простору свободи думки і критичної рефлексії, що забезпечує здатність суспільства до саморефлексії та культурного розвитку» [87, с. 15].

Отже, яким є глибинний зміст поняття «місія університету» в горизонті його соціокультурного буття? У сучасній філософії освіти термін «місія університету» тлумачиться не як формальний опис функцій, а як ціннісно-сміслові покликання університету в культурі та суспільстві. Р. Барнетт визначає місію університету як «відповідальність за формування людської суб'єктності в умовах радикальної невизначеності, оскільки університет існує не лише для передачі знань, а для підготовки людини до буття в складному, ризиковому й мінливому світі; місія полягає у розвитку здатності жити, мислити й діяти в умовах надскладності» [123, с. 258]. Б. Рідінгс трактує місію університету як проблематичну і кризову в умовах глобалізації. Він вважає, що «традиційні ідеали істини, культури й національної ідентичності втратили очевидність, і місія університету більше не є заданою наперед, а повинна постійно переосмислюватися в діалозі з суспільством» [88, с. 75]. Ю. Габермас пов'язує місію університету з підтримкою публічного розуму, критичної раціональності та комунікативної дії. «Університет має служити простором формування критично мислячого громадянина та підтримки демократичної культури» [114, с. 84]. Тобто «місія університету - це філософськи осмислене покликання бути простором істини, критики та людського становлення в мінливому світі» [4].

Історичний аналіз розвитку університету засвідчує, що ця інституція не є застиглою організаційною формою, а постає складною соціокультурною практикою, яка постійно переосмислює власну роль у відповідь на зміни суспільного порядку. Університет від моменту свого виникнення в

середньовічній Європі до сучасної цифрової епохи функціонує як один із ключових механізмів виробництва, легітимації та трансляції знання, а також як простір формування інтелектуальної культури та соціальної рефлексії. Поява перших університетів XI–XIII століть - Болонського, Паризького, Оксфордського - означала інституціоналізацію нової форми організації знання. Університети виникли як автономні корпорації викладачів і здобувачів освіти, об'єднаних навколо ідеї пошуку істини та інтелектуальної дискусії. Саме в цьому середовищі сформувалися принципи академічної свободи, автономії університету та корпоративної солідарності наукової спільноти. Університет стає не лише місцем навчання, а простором формування інтелектуальної традиції, у межах якої критичне мислення постає як фундаментальний метод пізнання.

У добу Ренесансу та Реформації університет поступово виходить за межі теологічної моделі знання і стає центром гуманістичної культури. Повернення до античної спадщини, розвиток філософії, філології та риторики формують новий тип науковості, де в центрі опиняється людина як суб'єкт мислення та творчості. Університет стає простором інтелектуального перелому, у якому народжуються нові наукові уявлення про природу, суспільство і людину. У добу Просвітництва університет поступово інтегрується у структуру модерного суспільства. Знання починає розглядатися як ключовий ресурс суспільного прогресу, а університет - як інституція, що забезпечує раціоналізацію соціального життя. Саме в цей період формується інтелектуальна інфраструктура модерної науки: академії, наукові товариства, дослідницькі лабораторії, які разом з університетами утворюють нову систему виробництва знання.

XIX століття позначене становленням гумбольдтівської моделі університету, що утверджує принцип єдності дослідження та навчання. У цій моделі університет постає як простір інтелектуальної автономії, де свобода викладання та свобода навчання створюють умови для розвитку наукового мислення. Саме ця концепція визначила подальшу еволюцію університету як

дослідницької інституції та заклала підвалини сучасної академічної культури. Із розвитком індустріального суспільства університет поступово включається у процеси економічної модернізації. Його функції розширюються: поряд із формуванням наукового знання університет починає виконувати роль центру підготовки професійних кадрів для промисловості, технічних наук та державного управління. Водночас відбувається масифікація вищої освіти, що трансформує університет із елітарної інституції у відносно відкриту систему доступу до знання.

Наприкінці XX - на початку XXI століття університет опиняється в умовах глобалізаційних та ринкових трансформацій. Знання перетворюється на стратегічний ресурс економіки, а університет поступово інтегрується в глобальний ринок освітніх і наукових послуг. Комодифікація освіти, конкуренція за здобувачів освіти, інтернаціоналізація академічної мобільності та поширення глобальних рейтингів змінюють традиційні уявлення про місію університету. Він дедалі більше функціонує не лише як культурна і наукова інституція, а й як економічний актор у глобальному інформаційному просторі.

У XXI столітті цифровізація та розвиток технологій штучного інтелекту формують нову парадигму існування університету. Освітній процес поступово набуває мережевого і платформеного характеру: з'являються онлайн-курси, цифрові кампуси, системи аналітики великих даних, лабораторії віртуальної реальності. Університет дедалі більше функціонує як мережевий інтелектуальний простір, здатний забезпечувати безперервне навчання впродовж життя та формувати нові цифрові компетентності. У цьому контексті формується концепт «сталого цифрового університету», який поєднує технологічні інновації з гуманістичними цінностями, принципами відкритої науки та соціальної відповідальності. Як зазначає М. Бойченко, «історична динаміка університету свідчить про його здатність адаптуватися до соціальних змін, зберігаючи водночас свою базову функцію - бути простором творення, передачі та інтерпретації знання, розвитку критичного мислення і формування відповідального громадянства» [9].

У сучасному світі університет постає як складна інтелектуальна екосистема, у межах якої формуються нові смисли, трансформуються культурні практики та переосмислюються горизонти людського буття. Його місія визначається новими викликами глобалізації, цифрової революції, екологічних загроз та культурного різноманіття. Університет покликаний бути не лише генератором знань, а й культурним і етичним центром суспільства, здатним формувати нові моделі громадянської свідомості, комунікації та інноваційного мислення. Соціокультурна місія університету полягає у створенні відкритого інтелектуального простору, де можливі міжкультурний діалог, критичне осмислення соціальних процесів і формування гуманістичних цінностей. Як підкреслює Т. Жижко, «філософія академічної освіти виступає платформою діалогу поколінь, традицій і технологічних інновацій, сприяючи розвитку інтелектуального потенціалу не лише здобувачів освіти, а й ширшої суспільної спільноти» [32].

Звернімося до принципового питання: у який спосіб конституюються та осмислюються цілі, завдання, функції й місія університету в структурі його соціального буття? Від самого початку свого становлення ідея університету виходила з орієнтуру на високі етичні та інтелектуальні цінності, і ця концепція відображена у всій університетській традиції світового рівня. Університетська ідея закладена в концепції об'єднання культур та синтезу досягнень загальнолюдської гуманістичної культури для інтелектуального розвитку особистості. Ці ідеї становлять ідеологічну основу університетської освіти. Роль університету як професійного, культурного та дослідницького центру визначає тривалу єдність завдань системи університетської освіти: професійна підготовка, виховання особистості та підготовка до наукової діяльності. Ця цілісність завдань формує інтелектуальну атмосферу та дух університетської освіти. Дж. Г. Ньюман, аналізуючи ідею університету в її структурній та сутнісній єдності, виділяє серед місій та функцій університету інтелектуальну (яка проявляється в навчальних і дослідницьких функціях), соціальну (яка виявляється в професійній і соціальній сферах діяльності) та освітню (яка

знаходить своє втілення в культурній і гуманістичній функціях університету), - відмічає автор у фундаментальній праці «Ідея університету» [159, с. 179]. Він відзначає, що університет, у своєму глибокому сенсі, є творінням, тому що це передусім інституція, яка формує інтелект, розвиває здатність мислити, аналізувати, оцінювати, освіта має бути не утилітарною, а цілісною. Центральний концепт Ньюмана - це ліберальна освіта, яка спрямована на розвиток розуму, свободи думки, культури інтелекту, а не на вузьку професійну підготовку. Його ідеї є надзвичайно сучасні, до яких ми можемо віднести продукування знання, формування еліти, створення культури відповідального мислення. Він обґрунтовує ідею, що знання є цілісним, взаємопов'язаним, виступає проти фрагментарності й надмірної спеціалізації. Функція університету - служити суспільству через розвиток інтелекту та моральності, тому в її основі інтеграція моральних і духовних засад, а виховання повинно включати етичні, духовні компоненти. Д. Г. Ньюман досліджує важливість свободи викладання, мислення, дискусії, тому університет повинен бути незалежним інтелектуальним простором, який сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, здатної мислити критично, діяти відповідально, інтегрувати знання й моральні принципи. Його соціальна місія виявляється у «виконанні множини функцій, які переплітаються з витокami науки, культури, пізнання і людського вдосконалення» [158, с. 175].

Ідеї Дж. Г. Ньюмана є актуальними і для сьогодення, тому що він отримував ідеї, що вищий навчальний заклад несе в собі важливу роль надання освіти, а не просто передачу знань, а процес розкриття істини сприяє духовному зростанню особистості. Університет виявляється як лабораторія для розвитку науки, місце, де вчені розширюють межі пізнання та прагнуть розкрити глибинні закони природи та життя. Ізраїльський історик і футурист Ю. Н. Харарі зробив висновок, що «для того, щоб йти в ногу зі світом 2050 року, потрібно буде не просто винаходити нові ідеї та продукти, а доведеться знову винаходити себе в черговий раз» [102], що робить когнітивну гнучкість мозковим ключем до переосмислення, яку слід розвивати.

Університет у сучасному суспільстві є багатофункціональним соціальним інститутом, діяльність якого прийнято аналізувати через систему місій, що відображають основні напрями його взаємодії з суспільством. Концепція місій університету дозволяє простежити як історичну еволюцію цієї інституції, так і сучасні тенденції розширення її функціонального поля. Сьогодні існують чотири місії університету. Перша місія університету – освітня, закладена у традиції середньовічних університетів і науково осмислена Дж. Г. Ньюменом. Її сутність - у передаванні знань від покоління до покоління, забезпеченні професійної підготовки, розвитку загальних і фахових компетентностей. «Освіта розглядається як фундаментальна функція, без якої неможливе існування університету» [159]. Друга місія університету - науково-дослідницька, сформована В. фон Гумбольдтом і підтримана М. Вебером та Р. Мертоном. Друга місія, сформульована в концепції В. фон Гумбольдта, полягає у створенні нових знань через наукові дослідження. Університет виступає центром генерації інновацій, розвитку фундаментальної та прикладної науки, методологічних проривів, технологічних нововведень. Дослідження інтегруються з освітнім процесом, забезпечуючи навчання через науку. «Друга місія визначає університет як інституцію, що не лише транслює знання, а й продукує їх» [13]. Концепція третьої місії університету сформувалася у працях Б. Кларка та теорії «потрійної спіралі» Г. Ецковіца і Л. Лейдесдорфа, де університет постає активним актором інноваційного й соціального розвитку. У сучасних умовах цифровізації та сталого розвитку третя місія розширюється, інтегруючи «функції відкритої науки, соціальної відповідальності, цифрової інклюзії та виробництва суспільного блага» [130]. Четверта місія університету - глобальна відповідальність і включеність у світові процеси, пов'язана з ідеями М. Кастельса, Б. Латура, С. Стеглера, документами ЮНЕСКО та цілями сталого розвитку ООН. Вона охоплює діяльність у сфері сталого розвитку, екологічної відповідальності, цифрової етики, міжнародної співпраці, глобальної безпеки та захисту прав людини. Четверта місія характеризує університет як «інституцію, що бере участь у загальнолюдських процесах розвитку» [159; 160].

Особливу увагу варто приділити третій місії університету, яка передбачає активну співпрацю з урядовими та громадськими організаціями, а також участь у створенні та впровадженні соціальних, економічних і культурних проєктів. Вона включає надання освітніх послуг, проведення експертиз та інші ініціативи, які формують неакадемічне середовище та водночас пов'язані з освітньою і дослідницькою діяльністю університету. Діяльністю третьої місії вважається така, що активно формує неакадемічне середовище, споживає інституційні ресурси та пов'язана з основними видами діяльності вищої освіти, такими як навчання та дослідження, або зі стратегічними цілями відповідного закладу вищої освіти. Розвиток соціальних та громадянських навичок здобувачів освіти дозволяє молодим людям функціонувати в плюралістичному суспільстві, де важливими є співпраця та взаємодія: «Соціальні навички розглядаються як створення можливості для молодих людей функціонувати в плюралістичному суспільстві, в якому важливими є співпраця і взаємодія» [23]. Дискусійним є питання трансформації третьої місії на головний пріоритет діяльності університету, оскільки частина академічної спільноти вважає, що надмірна увага до соціальних проблем може відволікати від фундаментальної науки та освіти. Водночас сучасні глобальні виклики, включно з пандемією COVID-19, вимагають від університетів активної участі у соціальних трансформаціях та створенні реального соціального впливу.

Четверта місія університету пов'язана із сталим розвитком та соціальними інноваціями. Соціальні інновації розглядаються як частина регіональної системи інновацій, де важливість знань визначається не лише конкурентоспроможністю та продуктивністю, але й створенням соціального благополуччя та впливом на якість життя: «Соціальна інновація є складовою частиною регіональної системи інновацій, де знання визначають не тільки конкурентоспроможністю і продуктивністю, але також створенням соціального благополуччя, впливом на якість життя і спільну творчість знань в рамках публічно-приватних партнерств» [125]. Як зазначають А. Пупкіс та Т. Сауліус

«Університети стають джерелом інновацій і змін, інтегруючи академічні досягнення з практичними потребами суспільства» [169, с. 127-136].

В Україні стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти включають підготовку інтелектуальної та культурної еліти, формування «капіталу компетентностей» для самореалізації, впровадження цифрових технологій у освітній процес та розвиток міжнародної академічної мобільності: «Вища освіта передбачає підготовку інтелектуальної та культурної еліти суспільства, збагачуючи людину “капіталом компетентностей”, необхідних для її успішної самореалізації в сучасному світі» [89, с. 40]. Соціальна місія університетів може проявлятися у трьох векторах: 1) соціально-громадський - вплив на соціальний і культурний розвиток, покращення якості життя без комерційного інтересу; 2) підприємницький - надання послуг суспільству за оплату; 3) інноваційний - пошук венчурного капіталу, консультування урядових органів, сприяння інноваціям у різних галузях. Як вказують автори: «Трансформація ролі та сутності освіти та університету - це важкий, болісний і тривалий процес» [89, с. 40]. Таким чином, третя та четверта місії університету визначають його соціальну значущість, інтеграцію з громадою та здатність до впровадження інновацій, що відповідають сучасним викликам і сприяють сталому розвитку суспільства.

Соціально-культурна місія університету реалізується як системний напрям його інституційної діяльності, спрямований на відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, забезпечення соціальної мобільності, формування громадянської свідомості та підтримку ціннісних засад соціального розвитку. Університет виступає базовим інститутом підготовки висококваліфікованих фахівців, формуючи у здобувачів освіти здатність до критичного мислення, аналітичної рефлексії та інноваційної діяльності, що забезпечує інтелектуальне підґрунтя соціально-економічного розвитку. Освітній процес орієнтований на постійне оновлення знань і розвиток практичних компетентностей, що відповідають динаміці сучасних суспільних і технологічних змін. Соціально-культурна функція університету також

проявляється у забезпеченні соціальної мобільності та зниженні нерівності через розширення доступу до вищої освіти, зокрема для представників соціально вразливих груп. Реалізація принципу рівних освітніх можливостей сприяє відтворенню соціальної справедливості та формуванню університету як інституційного механізму соціального ліфта. Водночас університет здійснює формування громадянської відповідальності здобувачів освіти, їх здатності до участі в суспільному житті, демократичних процесах і прийнятті соціально значущих рішень, інтегруючи у зміст освіти етичні, правові та соціальні компоненти.

У межах науково-освітньої діяльності університет забезпечує формування критичного типу мислення, здатності до аналізу інформації, подолання когнітивних стереотипів та генерації інноваційних рішень. Підтримка міждисциплінарних досліджень і міжнародної наукової співпраці сприяє розвитку наукової культури та підвищенню якості освітнього процесу. Важливим напрямом реалізації соціально-культурної місії є формування інклюзивного освітнього середовища, заснованого на принципах рівності, недискримінації та доступності, що забезпечує участь усіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних характеристик і соціального статусу.

Соціально-культурна місія університету включає також розвиток міжкультурної комунікації та формування толерантності як основи соціальної взаємодії в умовах глобалізованого світу. Через міжнародні освітні програми, академічну мобільність і міжкультурні ініціативи університет забезпечує інтеграцію здобувачів освіти у глобальний освітній і науковий простір, підвищуючи їхню конкурентоспроможність. Водночас університет виконує функцію формування екологічної свідомості та підтримки принципів сталого розвитку через інтеграцію відповідних компонентів у зміст освіти та наукові дослідження.

В умовах цифрової трансформації університет забезпечує формування цифрових компетентностей здобувачів освіти, підготовку до ефективної діяльності в технологічно насиченому середовищі та участі в інноваційних

процесах, що сприяє розвитку інноваційної екосистеми. Реалізація соціально-культурної місії також здійснюється через участь університету у вирішенні локальних і глобальних соціальних проблем, зокрема шляхом залучення здобувачів освіти до соціальних і волонтерських практик, що сприяє формуванню соціальної відповідальності, солідарності та громадянської зрілості.

Сутність соціокультурної функції університету розкривається як багатовимірний процес формування гуманного, відповідального й культурно цілісного суспільства. У цьому вимірі університет постає не просто як освітня інституція, а як простір духовного самотворення, де культивується громадянська відповідальність як форма зрілої свободи; де цінності сталого розвитку інтегруються в освітній досвід, стаючи новою етикою співіснування людини й світу; де культурна спадщина оживає в цифрових медіапрактиках, утримуючи тяглість історичної пам'яті в епоху швидкоплинності. Через трансляцію етичних стандартів та участь у формуванні публічного дискурсу університет виконує роль морального навігатора суспільства, водночас утверджуючи принципи цифрової інклюзії, що долають соціальні бар'єри та забезпечують рівний доступ до знання незалежно від статусу, мови чи національної ідентичності. «Університет постає як інституція, що зв'язує минуле й майбутнє, людину та спільноту, культуру й технологію, творячи нову цивілізаційну парадигму світу відкритості, рівності та культурної самосвідомості, формуючи суб'єктність як фундаментальний концепт сучасної освіти», - зазначає В.Довбня [27, с. 204-205]. Інноваційні освітні формати, такі як дизайн-мислення, міждисциплінарні проекти, освітні хаби, віртуальні лабораторії, арт-резиденції перетворюють класичну академічну модель на осередок інтелектуальних і культурних інновацій.

Соціально-культурна місія університету представляє динамічну функцію, що постійно оновлюється відповідно до ритмів змін сучасного світу. Вона вимагає від академічної спільноти не лише інтелектуального лідерства, але й моральної відповідальності, відкритості до інших культур, спроможності діяти

як провайдер ціннісних орієнтирів і майданчик для суспільної консолідації. Саме тому університет сьогодні - не тільки центр освіти, а культурний актор нового типу, «формує майбутнє у взаємодії з людиною, суспільством і технологією, який водночас адаптується до цивілізаційних змін і породжує їх, виступаючи каталізатором розвитку у взаємодії з людиною, суспільством і технологією» [16, с. 31-32]. Університети, як символи інтелектуального плекання, засвідчують своє покликання - творити й поширювати знання. Виходячи за межі суто академічної діяльності, вони перетворюються на простори народження інновацій та формування культурних смислів. Досвід, акумульований спільнотами дослідників і здобувачів освіти, надає університетам статус не лише сховищ мудрості, а й осередків стратегічного бачення, етичної рефлексії та суспільної відповідальності, - зазначає відомий український вчений В.Андрущенко у монографії «Просвітницька одісея розуму» [3, с. 6].

Як приклад, що відповідає вищесказаному, можна взяти Болонський університет, заснований у 1088 році. Він є найстарішим у світі. За словами Б. Вітрока та Ш. Розблатта, цей університет є «найстарішою інституцією західного світу після католицької церкви з безперервною історією», і він святкує свою тисячну річницю в цьому сторіччі» [173]. «Університет - це єдина європейська інституція, яка майже не змінювала свої основні складові, а також свою ключову соціальну роль та функції протягом всього свого історичного розвитку» [170]. Більше того, університет зберіг свої основні інституційні характеристики і поширився практично по всьому світу, ставши фундаментальною моделлю для організації систем вищої освіти. Але чи актуальні ці висловлювання та думки сьогодні? Чи зазнав університет глобальних змін і, відповідно, це дало поштовх метаморфозам його соціальної ролі як інституції вищої освіти? Чи взагалі залишиться університет таким, яким він був майже останні тисячу років поспіль?

Загалом аналіз місії університетів є популярною темою у західній соціально-гуманітарній науці вже понад століття. Наприклад, ще у 1910 році В.

Макдональд опублікував свою роботу «Місія державного університету», де розглядав роль університету як вищої освітньої установи, підкреслював важливість практично орієнтованих досліджень університетського середовища та намагався переосмислити місце та роль університету в суспільстві. В. Макдональд [149, с. 199-207], спробував переосмислити місце та роль університету в суспільстві, звертаючи увагу на важливість практично орієнтованих досліджень університетського середовища. К. Ясперс розглядав університет як «духовну спільноту пошуку істини, засновану на єдності дослідження, навчання і виховання та на принципі академічної свободи як умові відповідального пізнання» [111, с. 18]. В 1971 році Е. Касл розглядав місію сучасного університету як інституції, що «розповсюджує та продає освітні послуги» [126, с. 555]. У працях П. Бурдьє університет постає як «елемент поля влади, що через механізми культурного капіталу та символічної легітимації відтворює соціальні ієрархії й нерівності доступу до знання» [121, с. 27]. Р. Барнетт, аналізуючи сучасну вищу освіту, трактує університет як «простір формування суб'єктності в умовах радикальної невизначеності та надскладності, де освіта має готувати людину не лише до професійної діяльності, а до буття в мінливому світі» [116, с. 15].

Українські дослідники присвятили увагу аналізу університетської місії в колективній монографії під назвою «Ідея університету: Антологія» [37, с. 4]. У цій монографії здійснюється докладний аналіз класичної моделі університету та її відношення до сучасного стану університетської освіти в Україні. В. Андрущенко розглядає університет «як провідний інститут формування громадянського суспільства, гуманістичних цінностей і національної ідентичності, підкреслюючи його місію у вихованні відповідальної, культурно вкоріненої особистості» [2, с. 115]. В. Кремень трактує місію університету крізь призму людиноцентризму, вважаючи, що «вища освіта має бути спрямована на розвиток особистості, її творчого потенціалу та здатності жити в умовах глобалізації й інноваційного суспільства» [60, с. 46]. В. Луговий визначає місію сучасного університету як «інтеграцію в європейський освітній простір,

поєднання якості освіти з соціальною відповідальністю та підготовкою фахівця, здатного діяти в умовах динамічних суспільних змін» [69, с. 27].

У законодавстві України поняття «освітній простір» прямо не визначене, водночас його змістовим аналогом виступає категорія «освітнє середовище», яке, відповідно до Закону України «Про освіту», трактується як «сукупність умов, способів і засобів, що забезпечують здобуття освіти, розвиток і соціалізацію особистості» [34].

Ідея університету в європейській традиції формується як філософсько-нормативна модель, що визначає сенс існування університету як спільноти пошуку істини, простору свободи мислення та єдності навчання і дослідження. Класичний зразок такої моделі запропонував В. фон Гумбольдт, обґрунтувавши принципи академічної свободи, єдності викладання і наукового пошуку та формування інтелектуальної і культурної еліти. На основі ідеї університету формується його місія як ціннісно-цільове призначення в конкретному історичному й соціокультурному контексті. В епоху становлення національних держав університет набуває ролі ключового культурного та інтелектуального центру нації, який водночас зберігає етнокультурну спадщину й формує нові моделі осмислення світу через мову, традиції та науку. У цьому вимірі університет виступає інструментом формування національної ідентичності та еліти, поєднуючи універсальні гуманістичні цінності з національною культурною специфікою.

В умовах глобалізації взаємодія між національним і міжнародним вимірами місії університету стає предметом інтенсивних дискусій. Сучасний університет функціонує водночас як осередок національної науки й освіти та як учасник глобальної академічної спільноти. С. Курбатов показує, що «історично університет виникав як інтернаціональний інститут, згодом набув національного характеру, а сьогодні знову намагається гармонізувати свою глобальну природу з національною ідентичністю» [64]. У цьому ж контексті М. Ситницький обґрунтовує місію університету як «синтез досліджень, навчання, служіння державі та інноваційного мислення, де глобальні виклики (зокрема

ідеї сталого розвитку) поєднуються з потребами конкретного суспільства» [90, с. 38].

Реалізація місії університету здійснюється через його функції, які історично зберігають відносну сталість: освітню, наукову, виховну та соціальну. Вони утворюють цілісну систему, в межах якої професійна підготовка, формування особистості та залучення до наукової діяльності не розглядаються ізольовано. Саме ця єдність функцій формує особливу інтелектуальну атмосферу університету як простору культури, науки і морального розвитку. У сучасному суспільстві дедалі частіше університет редукується до інституції кар'єрної підготовки, що загрожує втраті його гуманістичної місії. Водночас провідні дослідники наголошують, що університет перебуває на перехресті викладання, досліджень і соціальної відповідальності, а його завдання полягає не лише у виробництві знань, а й у формуванні людського капіталу, культури мислення та відповідального ставлення до світу. Саме в цьому вимірі зберігається значення класичної ідеї університету як простору істини, свободи та духовного зростання, здатного відповідати на виклики глобалізованого й технологізованого світу.

Сучасний стрімкий науково-технічний прогрес перетворив знання на ключовий ресурс розвитку, що підвищило соціальну вагу університетів і змінило їхню роль у суспільстві, культурі та технологічній еволюції. Протягом останніх двох-трьох десятиліть відбулися послідовні зміни, які сформували нову структуру і цінності університету. Як зазначав Я. Пелікан: «Один з найголовніших недоліків університету, що водночас є, безперечно, однією з найпривабливіших його рис, полягає в химерній схильності занурюватися в себе й ігнорувати суспільство, в якому він живе і без якого не може існувати» [81, с. 228]. Я. Пелікан підкреслював, що сучасні трансформації університету визначаються не лише науково-технічним прогресом та економічним розвитком, а й активною участю громадськості, яка формує очікування та стимулює університет до реформ.

Соціально-культурна місія університету проявляється у підготовці висококваліфікованих фахівців, які становлять основу інноваційного розвитку держави, формуванні критичного мислення, аналітичних здібностей і творчого підходу, що забезпечує створення інтелектуального потенціалу, здатного відповідати на сучасні й майбутні виклики, а також у постійному оновленні знань і практичних навичок, завдяки чому університет виступає чинником соціально-економічного прогресу. Вища освіта відкриває можливості соціальної мобільності для представників різних верств населення, зокрема через підтримку здобувачів освіти з уразливих груп, що сприяє зменшенню соціальної нерівності та утвердженню принципів справедливості. Водночас університет формує активну громадянську позицію, відповідальність і готовність до участі у суспільному житті, інтегруючи у зміст освіти етичні, правові й соціальні компоненти та розвиваючи лідерські якості й волонтерські практики. Через освітні програми і наукові дослідження університет розвиває здатність до критичного аналізу, подолання стереотипів і генерації інновацій, підтримує міждисциплінарну взаємодію та міжнародну наукову співпрацю, що сприяє розвитку наукової культури і підвищенню якості освіти. Важливим напрямом є формування інклюзивного освітнього середовища, заснованого на принципах рівності, недискримінації та доступності, що забезпечує різноманіття досвіду й поглядів. Університет також виступає простором міжкультурної комунікації, сприяє взаєморозумінню та толерантності через міжнародні програми, академічну мобільність і культурні ініціативи, інтегруючи здобувачів освіти у глобальний освітній простір і підвищуючи їхню конкурентоспроможність. Через освіту і науку університет формує екологічну свідомість, відповідальне ставлення до довкілля і підтримку принципів сталого розвитку, готуючи фахівців, здатних розв'язувати соціальні та екологічні проблеми. «В умовах цифрової трансформації університет забезпечує формування цифрових компетентностей, здатність до використання сучасних технологій і участі в інноваційних процесах, що сприяє розвитку інноваційної екосистеми. Водночас через соціальні та волонтерські ініціативи університет

залучає здобувачів освіти до вирішення локальних і глобальних соціальних проблем, формуючи відповідальність, солідарність і емпатію» [20].

Соціально-філософський аналіз засвідчив, що університет давно перестав бути лише закладом освіти. Він постає як особливий простір, де знання перетворюється на досвід, а навчання стає процесом глибокої рефлексії над сенсами людського існування. У цьому сенсі університет - не просто інституція, а «культурна і соціальна лабораторія, де формується національна еліта, де молодь вчиться не лише професійним компетенціям, а й здатності критично мислити, етично оцінювати світ та інтегрувати себе у суспільний дискурс» [33].

Онлайн-освіта, яка стрімко розвинулася під час пандемії, відкрила нові виміри знання: вона дозволила проникати у простори, що раніше були недоступні, сприяла розвитку самостійності й творчої допитливості. Водночас цифрова трансформація виставила університети перед випробуванням: ті, хто відстав від технологічного прогресу, ризикують втратити не лише конкурентоспроможність, а й здатність виконувати соціальну місію. Для України ці виклики посилилися через складну економічну ситуацію та обмежене фінансування освіти під час пандемії та війни. Як зазначають Н.Лакуша, Н. Крохмаль та М. Єгупов «в умовах українських реалій ці виклики «поєднуються» з війною з росією, яка триває вже більше 10 років. Таке поєднання вимагає від вищої освіти одночасного оперативного пристосування до теперішніх реалій в умовах війни та воєнного стану, з одного боку, а з іншого - врахування глобальних та європейських умов, що впливають на розвиток освітянської галузі, як у поточному стані, так і на перспективу з чітким усвідомленням та орієнтацією на повоєнне відновлення та розвиток країни» [Лакуша Н., Крохмаль Н., Єгупов М. Роль вищої освіти у формуванні майбутнього України: виклики і перспективи. Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство» , 2024. №18. С.119-137 с. 122 <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-119-137>].

Філософія соціокультурної місії університету, особливо в західній традиції, осмислює цю інституцію не лише як центр навчання та науки, а як

простір, де народжуються суспільні цінності, зберігається культурна спадщина та формується публічний інтелектуальний дискурс. Класична гумбольдтівська модель університету підкреслює автономію, академічну свободу та ціннісну відповідальність, адже саме свобода мислення є фундаментом соціальної і культурної трансформації. Університет стає «арбітром між знанням і суспільством, між інновацією та етикою, між науковим відкриттям і моральним вибором» [84, с. 170-174]. Головна місія університету сьогодні - розвиток інноваційних талантів. Інновації не обмежуються технологіями: вони народжуються з допитливості, прагнення до знання, здатності ставити запитання там, де відповіді ще немає. Університет виховує новаторів, здатних трансформувати знання у практичні рішення, стимулює науково-технічний прогрес і водночас формує етичні орієнтири, що спрямовують суспільство в умовах глобальних викликів.

Таким чином, сучасний університет - це не просто осередок навчання й наукових досліджень, а багатовимірний соціокультурний простір, де інтегруються інтелектуальна, етична та духовна складові людського буття. Він одночасно віддзеркалює сучасність і творить майбутнє, формує інноваційні горизонти та спрямовує моральний компас суспільства, утверджуючи цінність знання як основи свободи, відповідальності та творчого прогресу. В епоху інформаційного вибуху критичне мислення стає ключовим інструментом, який дозволяє «відрізнити достовірну інформацію від маніпуляцій та приймати зважені рішення» [158]. Університети повинні сприяти розвитку цього навичку через реформування освітніх методів, створюючи умови для активного мислення, дискусій та практичних завдань, які формують здатність до аналізу складних соціальних і наукових проблем.

Сучасні університети повинні виховувати таланти з глобальним баченням, здатні розуміти міжнаціональні та міжкультурні проблеми, адаптуватися до них і робити внесок у їхнє розв'язання. «В умовах глобалізації університети виконують роль центрів інновацій, досліджень соціальних процесів і вирішення глобальних викликів», - зазначає Т. Калюжна [42, с. 107].

Програми міжнародного обміну, співпраця з університетами інших країн, знайомство здобувачів освіти з культурою та цінностями різних народів - усі ці заходи сприяють формуванню міжнародної відповідальності та глобальної свідомості здобувачів освіти. Важливою місією університету є участь у вирішенні соціальних проблем. Він може виступати центром соціальних служб, співпрацюючи з урядами, підприємствами та громадськими організаціями для реалізації проєктів громадських послуг та соціальних ініціатив. Така діяльність допомагає не лише здобувачам освіти, а й суспільству формувати соціально відповідальних громадян. «Університети також готують майбутніх лідерів, які поєднують новаторський дух, критичне мислення і глобальну свідомість. Для цього важливе реформування освітніх концепцій та методів, створення умов для практичного навчання, всебічного розвитку здобувачів освіти та надання соціальних ресурсів. Тільки таким чином університети можуть ефективно сприяти розвитку талантів і робити значний внесок у соціальний прогрес та вдосконалення освітньої системи» [170]. Місія університету нового часу полягає у гармонійному поєднанні розвитку критичного мислення, глобальної свідомості та соціальної відповідальності здобувачів освіти. Через таку інтегровану освіту університети не лише готують професіоналів, а й формують активних громадян, здатних вирішувати складні суспільні та глобальні проблеми, а також вносити внесок у прогрес держави та суспільства в цілому.

Постає закономірне питання: яких трансформацій зазнає сьогодні університет в Україні в контексті сучасних соціокультурних і цивілізаційних викликів? Університет у сучасній Україні - це не просто заклад вищої освіти, а стратегічний суб'єкт суспільного поступу, центр формування нової ідентичності, національної гідності, цінностей свободи, критичного мислення та творчої стійкості. В умовах війни та глибоких трансформацій глобального порядку його соціально-культурна місія набуває надзвичайного значення, стаючи моральним, інтелектуальним і культурним орієнтиром для держави, суспільства й особистості. Університет у сучасній Україні - це складне соціокультурне явище, що перебуває на перетині трансформаційних процесів у

державі, суспільстві та глобальному освітньому просторі. Його сутність значно виходить за межі функціонального розуміння як закладу вищої освіти і дедалі більше асоціюється з місією культурного посередника, генератора ідей та простору для формування критичного мислення, громадянської свідомості й національної ідентичності. В умовах пострадянської спадщини, політичної нестабільності та викликів війни університет в Україні постає не лише як «освітній інститут, але й як активний учасник соціального опору, культурного самоствердження та модернізаційного поступу. Він інтегрує європейські стандарти академічної доброчесності, автономії та міждисциплінарного підходу, прагнучи поєднати глобальні виклики з локальними потребами», відзначає Л. Морозова [77, с. 259]. Водночас університет залишається ареною філософського осмислення смислів освіти та науки. Він ставить запитання про те, якою має бути освіта в умовах гібридних воєн, інформаційної перенасиченості та екзистенційної невизначеності. Таким чином, університет у сучасній Україні це не лише навчальний заклад, а й «культурно-етичний суб'єкт, здатний ініціювати суспільний діалог і трансформувати націю в напрямку відкритості, самостійності й відповідальності» [52].

Під час повномасштабного вторгнення росії в Україну університети стали не лише осередками знань, а й символами опору, солідарності та громадянської мобілізації. Вони взяли на себе функцію підтримки внутрішньо переміщених осіб, волонтерських ініціатив, психологічної допомоги, фіксації воєнних злочинів та збереження національної культурної спадщини. Університетська спільнота формує простір надії, де освіта і культура перетворюються на інструменти виживання і переосмислення людського буття.

Роль університету - бути мостом між минулим і майбутнім, між наукою і життям, між локальним і глобальним. У цьому полягає глибинний сенс його соціокультурної місії в умовах історичного зламу, в якому перебуває сучасна Україна. Університет у період війни постає не лише як інституція знання, а як гуманітарний форпост, де освіта, культура і наука зливаються в єдиний ресурс опору, надії та відновлення. «Повномасштабна війна перетворила освітні

заклади України на живі платформи солідарності, де викладачі, здобувачі, дослідники долають фізичну небезпеку, евакуацію, втрати, але водночас зберігають інтелектуальну сталість, культурну тяглість і людську гідність», - відмічають Р. Олексенко та інші [78, с. 197]. Соціально-культурна місія університету сьогодні - це активна участь у відбудові соціального капіталу, плеканні міжрегіональної довіри, формуванні культури миру та реінтеграції травмованих спільнот. Університет має стати лабораторією нової України - відкритої до світу, але водночас «глибоко вкоріненої у власні традиції, мову, культуру, з новим типом громадянського патріотизму, що ґрунтується на повазі до людської гідності, свободи, демократії» [33].

Перед якими ж викликами стоять університети? Сучасна освіта стикається з багатовимірними та комплексними викликами, що охоплюють технологічні, соціальні, культурні, економічні й світоглядні аспекти. Швидка цифрова трансформація, розвиток штучного інтелекту, роботизації, віртуальних середовищ і великих даних вимагають від освітніх систем оновлення програм, переосмислення ролі викладача та подолання цифрової нерівності. «Зміщення меж наукового пізнання, міждисциплінарність і постнекласичний характер сучасної науки формують потребу у глибокому критичному мисленні, умінні працювати з інформаційними потоками та осмислювати етичні наслідки наукових інновацій» [16]. Освіта також перебуває під впливом соціальних і цивілізаційних криз - війни, глобальні конфлікти, міграція, економічна нестабільність та демографічні зміни вимагають готувати здобувачів освіти до життя в умовах непередбачуваності та постійної трансформації. Глобалізація посилює конкуренцію між освітніми інституціями й одночасно відкриває можливості для міжнародної співпраці, академічної мобільності й створення інноваційних проєктів. Поширення інтернет-комунікацій та соціальних мереж ставить перед освітою завдання формувати культуру діалогу, медіаграмотність, уміння розрізняти фейки й протидіяти інформаційним маніпуляціям. Застарілі навчальні програми потребують оновлення відповідно до вимог економіки знань, включення тем штучного інтелекту, сталого розвитку, цифрової

культури та кіберетики. Водночас зростають психологічні виклики: емоційне вигорання, стрес, втрата мотивації, потреба у ціннісній стабільності й гуманістичних орієнтирах. Недостатнє фінансування, необхідність модернізації інфраструктури та адаптації до нових моделей ринку праці формують додаткові труднощі, серед яких особливо помітною є потреба у підтримці навчання впродовж життя, перекваліфікації та гнучкості освітніх траєкторій. Поряд із цим зростає значення етичних питань, пов'язаних з алгоритмічними рішеннями та автономністю цифрових систем. Університети та вся система освіти змушені переосмислювати свою місію - від традиційного центру передачі знань до простору інновацій, дослідницьких практик, соціальної відповідальності, творчого розвитку та формування здатності діяти у швидкозмінному глобальному середовищі. Таким чином, сучасна освіта перебуває на межі радикальних трансформацій, що потребують нової філософії, нових методів і нових стратегій для підготовки людини майбутнього.

Університети опинилися у центрі цих трансформацій, адже саме вони формують інтелектуальний потенціал суспільства та визначають напрями культурного і наукового розвитку. Однією з ключових ознак сучасного етапу є «суттєве посилення суспільно спрямованої діяльності університетів» [62]. Це означає, що університети вже не існують лише як інституції для передачі знань. Вони стають активними учасниками розвитку громад, держави та глобального середовища. Їхня суспільна місія розширюється і включає: створення знань, які безпосередньо відповідають на потреби суспільства, зокрема у сфері цифровізації, сталого розвитку, безпеки, культури; участь у вирішенні соціальних проблем – від екологічних викликів до соціальної нерівності; формування соціальної відповідальності та громадянських компетентностей здобувачів освіти; налагодження діалогу між владою, бізнесом і громадянським суспільством, виступаючи посередником та експертним центром; посилення відкритості та доступності освіти через цифрові платформи, інклюзивні програми та співпрацю з міжнародними партнерами. Таким чином, акцент на суспільно спрямованій діяльності відображає нову модель університету -

відкритого, відповідального і здатного реагувати на глобальні та локальні виклики, формуючи майбутнє не лише академічної спільноти, а й всього суспільства.

Університетська спільнота у воєнний час - це також нова етика співпереживання, турботи і взаємодопомоги. Тут народжуються форми нової культури війни і миру - культура гідності, відповідальності, інтелектуальної мобілізації. Освітній простір розширюється за межі аудиторій - у шпиталі, прихистки, цифрові хаби, фронтівні блоги. Поряд з цим університет бере на себе «місію збереження культурного спадку, відновлення втраченої пам'яті, формування нової національної ідентичності» [52]. Цифрові інструменти дозволяють зберегти безперервність навчання, розвивати міжнародні академічні зв'язки, транслиувати правду про війну світові, мобілізувати наукову спільноту до пошуку рішень для відновлення України. Але найголовніше - університет в контексті війни формує суб'єктів майбутнього: громадян, здатних мислити критично, діяти сміливо, створювати мир на руїнах зла, не втрачаючи людяності. Соціально-культурна місія університету в умовах війни виступає як екзистенційний і культурно-гуманістичний простір. Війна як гранична подія буття ставить університет перед новим філософським викликом: зберегти гуманістичну місію у просторі, де панує руйнування, смерть і втрати. У такому контексті «філософія університету виходить за межі раціонального функціоналізму й набуває глибокого екзистенційного змісту - це простір, де в умовах кризи людина шукає сенс, істину, солідарність і духовне відродження, формуючи нові підходи до процесу навчання в умовах інформаційно-телекомунікаційних технологій» [21, с. 76-78].

Соціально-культурна місія університету в умовах воєнної агресії поєднує три ключові виміри: 1) Онтологічний вимір, у контексті якого університет є простором, де зберігається буття культури в її живій, динамічній формі; це місце, де мислення не припиняється навіть тоді, коли світ руйнується. 2) Гносеологічний вимір, у контексті якого навіть у часи війни університет зберігає автономію мислення, вільний пошук істини, обґрунтування сенсу,

формування критичної свідомості, що протистоїть пропаганді та інформаційній агресії. 3) Аксиологічний вимір, у контексті якого університет стає джерелом нової етики, де на перший план виходить не лише знання, а й турбота про іншого, культура співбуття, солідарності, емпатії, служіння суспільству, - зазначає М. Бойченко у монографії «Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти» [9].

Соціально-культурна місія університету в умовах війни полягає в тому, щоб не дозволити остаточно зруйнувати людське в людині. Університет покликаний бути осердям опору дегуманізації, простором створення нових сенсів, нових цінностей, нових горизонтів гуманного майбутнього. Він постає як «арена культури миру», де народжуються ідеї відновлення, рефлексії над втратами, філософія пам'яті, проекти посттравматичного зцілення.

Таким чином, університет у період воєнних викликів - це не лише інституція, що виживає, а філософський акт буття у спротиві. Це місце, де мислення, культура і гуманність є останнім бастіоном цивілізації у боротьбі з варварством. Соціально-культурна та філософська місія університету в ситуації збройного конфлікту набуває особливого змісту: вона виходить за межі традиційного освітнього процесу й перетворюється на стратегічну силу духовного опору, моральної рефлексії, культурної спадкоємності та надії. Університет у цьому контексті виступає не лише джерелом знань, а культурно-гуманістичним актором, який формує нову парадигму відповідальності, емпатії, пам'яті та дії. Він стає символом стійкості, інтелектуальної свободи й етичного лідерства, здатним надихати суспільство навіть у найтемніші часи. «Філософія університету у воєнний час - це філософія людини, що не зраджує себе, своєї культури, своїх цінностей і своєї надії на майбутнє, впливаючи на формування духовного світу здобувачів освіти, відновлення освіти на постконфліктних територіях» [52].

Університет у часи війни постає не просто як інституція збереження знань, а як осередок духовної стійкості, культури, цінностей і сенсів, що здатні чинити опір руйнівній логіці війни. Його соціально-культурна місія полягає у

плеканні людяності, формуванні відповідального громадянина, консолідації суспільства навколо ідей гідності, правди, свободи. «В умовах травматичного досвіду війни університет бере на себе роль «архітектора майбутнього» - він не лише фіксує минуле й аналізує сучасне, але й формує бачення майбутнього, з акцентом на цілісну людину, спільноту, націю та культуру», – відмічає С. Іванова [36, с. 200–202].

Таким чином, соціально-культурний вимір місії університету проявляється у здатності ставити фундаментальні запитання: про сенс освіти у світі, де руйнується мир; про роль мислення у часи насилля; про природу людяності в умовах дегуманізації. Це місце, де відбувається не лише трансляція знання, а й його глибоке переосмислення в координатах війни, втрати та надії. Через критичну рефлексію, етичне мислення, філософію пам'яті та солідарності університет трансформується на моральний компас суспільства, який допомагає зберегти внутрішню цілісність нації навіть у стані зовнішнього розпаду. Соціально-культурна місія університету полягає у формуванні інтелектуального потенціалу суспільства, збереженні культурної спадщини та продукуванні нових смислів, що визначають напрями розвитку сучасної цивілізації. Університет виступає не лише інституцією, що надає знання, а й середовищем, у якому формується соціальна ідентичність, ціннісні орієнтири, культурні практики та моделі поведінки, необхідні для функціонування демократичного, відкритого й інноваційного суспільства. У контексті сучасних трансформацій знання та глобальних викликів університет набуває розширеної ролі - стає простором символічного конструювання реальності, де переплітаються традиційні академічні смисли і нові цифрові наративи. Зміна структури комунікацій, поява цифрових платформ, розвиток інтернет-спільнот і віртуальних форм навчання перетворюють університет на культурний центр, що поєднує фізичний та віртуальний світи. Це сприяє формуванню нових моделей взаємодії викладача й здобувача освіти, змінює уявлення про природу знання, його доступність, швидкість оновлення та способи критичного осмислення.

У процесі аналізу було встановлено, що соціокультурна місія університету репрезентується через низку ключових вимірів, які визначають його суспільне призначення та ціннісні орієнтири:

1. Формування ціннісної свідомості та громадянської відповідальності. Університет забезпечує становлення активного громадянина, здатного до критичного мислення, поваги до прав людини, демократичних норм і соціальної солідарності.

2. Збереження та трансляція культурної спадщини. Академічне середовище забезпечує неперервність культурних традицій, їх оновлення та переосмислення в умовах нових технологічних реалій.

3. Продукування інноваційних практик. Університет формує нові моделі творчості, комунікації та взаємодії, які виникають під впливом цифрових технологій і стають частиною ширших суспільних процесів.

4. Завдяки відкритості знання, онлайн-форматам та доступності ресурсів університет сприяє подоланню освітніх бар'єрів, формуючи інклюзивне середовище для різних соціальних груп.

5. Підтримка академічної свободи й автономії. Ці принципи забезпечують умови для вільного пошуку істини, розвитку наукової думки та захисту університету як носія критичної рефлексії.

У сучасному глобалізованому світі соціально-культурна місія університету стає визначальною для розуміння його ролі в суспільстві. Цифровізація, інтернет-комунікації, штучний інтелект і віртуальні освітні середовища формують нові наративи університетського життя, які змінюють традиційні підходи до навчання, дослідження та соціальної взаємодії. Університет постає як простір, де створюються «умови не лише для інтелектуального, а й для культурного, етичного та соціального розвитку особистості, що визначає його місію як ключового учасника суспільних трансформацій» [5].

З філософської точки зору, соціокультурна місія університету розкриває його як інституцію, що поєднує освітньо-наукову діяльність із формуванням

світоглядних та духовних орієнтирів. Університет забезпечує збереження культурної пам'яті та продукує нові смисли, адаптуючись до глобальних трансформацій і кризових викликів. Він функціонує як середовище критичного мислення, міжкультурного діалогу та етичної відповідальності, інтегруючи освіту, науку й культуру в єдиний гуманістичний проєкт. Соціокультурна місія університету полягає у розвитку автономної, свідомої, творчої особистості, здатної активно брати участь у побудові справедливого, сталого та відкритого суспільства. Війна виступила каталізатором, що прискорив трансформацію освітньої системи, оголивши її справжню природу: університет - це інтелектуальний, культурний та соціальний фундамент нації, центр суспільної стійкості та критичного мислення, де народжуються цінності, що забезпечують культурне й духовне виживання країни. В умовах екзистенційних загроз університет трансформується, одночасно ставши простором цифровізації, автономізації та інтернаціоналізації, відкритим для потреб суспільства та держави. Його місія набуває універсального значення: він формує людину, культуру і майбутнє незалежно від історичного часу та політичних умов, утверджуючи себе як центр критичної, гуманістичної та ціннісної орієнтації суспільства.

## **1.2. Філософська рефлексія цифрових нарративів освітнього простору.**

Поставлено завдання - здійснити філософську рефлексію цифрових нарративів освітнього простору, з'ясувавши їх вплив на зміст, структуру та ціннісні орієнтири освіти.

У цифрову епоху освітній простір більше не є лінійним, статичним чи інституційно обмеженим. Він трансформується в поліфонічну мережу нарративів - розгалужених, взаємозалежних, інтерактивних історій, які створюють нові смисли, образи знання та суб'єктності. Цифрові нарративи в освіті це не лише технічні носії змісту, а форми конструювання реальності, що

формують нові культурні горизонти та філософські питання про природу освіти як такої. У традиційному освітньому нарративі викладач розглядався як основне джерело знання, а здобувач освіти - як пасивний споживач цього знання. Такий підхід відповідає тому, що П. Фрейре охарактеризував як «банківську модель освіти». У цьому підході здобувачі освіти не «виступають активними учасниками освітнього процесу, а лише отримують знання, зберігають його у пам'яті та відтворюють за вказівкою викладача» [99, с. 15]. Така модель обмежує розвиток критичного мислення та творчої активності здобувачів, формуючи залежність від викладача як єдиного джерела істини. У сучасному контексті дігитальної освіти ця трансмісивна модель розглядається як застаріла, оскільки ефективне навчання передбачає активну взаємодію, критичне осмислення та створення знання учнем у партнерстві з учителем. Таким чином, традиційна освітня практика, описана Фрейре, чітко ілюструє ситуацію, коли здобувач освіти пасивно споживає знання, а роль викладача зводиться до трансляції готової інформації, що є «базовим елементом класичної трансмісивної моделі освіти» [139]. Такий підхід обмежував розвиток критичного мислення, творчої активності та автономії здобувачів. Сучасна цифрова освіта радикально змінює цю парадигму. Використання інтерактивних платформ, віртуальної та доповненої реальності, онлайн-спільнот та адаптивних освітніх систем дозволяє здобувачам стати активними творцями знання, залучає їх до спільного дослідження та розвитку компетентностей у реальному часі. Таким чином, цифрові технології сприяють переходу від пасивного споживання інформації до активного навчання, де здобувач освіти не лише отримує знання, а й аналізує, критично оцінює та створює нові сенси, що відповідає сучасним вимогам суспільства знань та цифрової економіки. Цифрова освіта «відкриває простір горизонтальної взаємодії, де кожен може бути творцем знання, автором контенту, учасником глобального діалогу» [73, с. 122].

З точки зору філософії, цифрові нарративи - це виклик автентичності. Ми маємо справу з інформаційними середовищами, де знання фрагментується,

перетворюється на «контент», де втрачається контекст, а сенс - на користь швидкості, зручності та візуального привабливості. Платформи формують не просто спосіб доступу до знання, а спосіб мислення, бачення себе, світу й іншого. Постає питання: хто ми в цьому цифровому освітньому дзеркалі - суб'єкти чи продукти алгоритмів? Водночас цифрові наративи відкривають і нові можливості для філософської глибини. Вони дають змогу створювати освітні ландшафти, де можливе мислення як пригода, а не лише як програма. У цьому середовищі філософія покликана виконати роль «навігатора, тобто не тільки вказати напрям, а й допомогти не загубитися у множинності доріг, у шумі інформації знайти тишу розуміння» [129, с. 71]. Ми визначаємо цифровий наратив як структуровану розповідь (історія, смислова модель), що створений та поширений за допомогою цифрових технологій, які використовують досвід, знання та цінності в інтерактивній, мультимедійній формі.

Саме в цьому місія філософії в епоху дігитальної освіти трансформувати підхід до навчання, поєднуючи технологічний прогрес із гуманістичними цінностями, забезпечуючи баланс між швидкістю доступу до інформації та глибиною розуміння, між відкритістю цифрового світу та відповідальністю за наслідки його використання. Філософська рефлексія цифрових наративів не лише окреслює рамки освіти, але й формує критичне мислення, здатне відрізнити знання від інформаційного шуму, сенс - від ефекту, людину - від алгоритму, закладаючи основу для розвитку «цифрової мудрості» як інтегративного поєднання розуміння, цінностей і технологій, - відзначається у монографії «Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи» [39, с. 288].

Філософське осмислення впливу цифрових наративів на свідомість і конструювання ідентичності передбачає попередню трансформацію цих ідей у концептуально-філософській формі, що дозволяє виявити їхні глибинні структурні та ціннісні аспекти. Перш за все необхідно визначити ключові поняття. Цифрові наративи розуміються як мультимедійні, інтерактивні,

візуально-структуровані форми подання інформації, що включають текст, відео, аудіо, гіперпосилання та інші елементи. Ідентичність і сприйняття розглядаються як спосіб, у який особистість розуміє себе, свої ролі, цінності, а також інтерпретує інформацію про інших і про світ загалом.

Далі слід виявити вплив цифрових наративів на сприйняття та ідентичність. Вони формують або трансформують уявлення про себе і інших через повторення певних сюжетів, ролей і цінностей. Прикладами таких процесів є соціальні мережі, освітні платформи, віртуальні світи, де користувачі сприймають себе та інших через задані цифрові сценарії. Важливо також осмислити цінності та повідомлення, які несуть цифрові наративи. Необхідно аналізувати, які цінності пропагуються, наприклад індивідуалізм, колективізм, споживчість, креативність чи конкуренція, а також оцінювати їхній вплив на мислення, визначаючи, чи стимулюють вони критичне осмислення, чи формують певні стереотипи та упередження. Надамо авторське визначення. Цифрові наративи сучасного освітнього простору - це смислові та онтологічні конструкції, які не лише передають знання, а й формують ціннісне та когнітивне поле учасників освітнього процесу, стимулюючи критичне, творчо-рефлексивне та інтегративне пізнання у взаємодії людини з цифровою культурою. Вони виступають як простір для переосмислення освітньої реальності та самоідентичності у контексті постійної технологічної трансформації. Серед найпоширеніших шляхів розповсюдження цифрових наративів ми визначаємо наступні: державна освітня політика, соціальні мережі, університетські стратегії цифровізації, професійні спільноти, EdTech-компанії, грантові програми ЄС.

У цьому контексті доцільно проаналізувати амбівалентний характер впливу цифрових наративів на освітній простір. До їх позитивних наслідків належать стимулювання процесів самоусвідомлення та саморефлексії, розвиток креативності, розширення міжкультурної комунікації й поглиблення здатності до бачення альтернативних перспектив. Цифрові наративи сприяють формуванню цифрової грамотності, інтеграції у міжнародний освітній простір,

інноваційності освітніх практик, гнучкості організації навчання, його доступності та персоналізації освітніх траєкторій. Водночас негативні наслідки цифрових нарративів можуть виявлятися у формуванні штучно сконструйованих ролей і моделей поведінки, впливі на ідентичність через маніпулятивні або односторонні смислові конструкції, а також у спотворенні сприйняття соціальної реальності. Серед ризиків також слід відзначити «втрату глибини міжособистісної комунікації, знеособлення взаємодії та зростання технічної залежності освітнього процесу від алгоритмічних механізмів і цифрових платформ» [10, с. 55].

Питання цифровізації та її важливість для освіти є далеко не однією з численних проблем, які потребують уваги в ці випробувальні часи. Це може стати питанням нагального характеру в контексті відповіді на освітні виклики, спрямовані на стимулювання творчості людини. Поява нових технологій, які дозволяють перетворювати різноманітні форми діяльності в цифровий формат, неминуче породжує очікування стосовно їх застосування в освітніх практиках та більш ефективного передавання знань. Його підходи важливі для розуміння того, як інформація, дані, цифрова логіка змінюють наше розуміння пізнання, освіти, знання, спілкування, тобто, фундаментальні філософські аспекти, які мають значення для дігитальної освіти. Це означає, що у людей тепер є нові можливості, яких раніше не було і які можуть надати їм інструменти для перетворення змісту освіти у більш зручну для передачі форму.

Але оскільки сама сутність людської природи визначається її відношенням до мови, як це було сформульовано давніми греками, які називали людину «мовленнєвими тваринами», то в цьому контексті ми стикаємося із викликом, аналогічним тому, що людство пережило під час винаходу писемності та друку. Ці винаходи були настільки революційними за своєю природою, що вони глибоко перетрясли вже існуючі традиційні норми людської поведінки і саму природу людей. Тому винахід письма був прийнятий з надзвичайною обережністю ще в часи Платона, як це виразилося особливо в його епістолі «Сьомий лист», де ставилось питання про необхідність

герменевтичного тлумачення і відновлення значення, закріпленого у фіксованих текстах.

Можна відмітити, цифрові наративи в освіті - це мультимедійні, інтерактивні та візуально-структуровані форми подання навчального матеріалу, які поєднують текст, зображення, відео, аудіо та гіперпосилання. Вони створюють нові формати навчання, сприяють розвитку критичного мислення та формуванню ідентичності у здобувача освіти в цифровому середовищі. Це не просто спосіб передачі інформації, а смислотворчий інструмент, який: формує нові освітні практики (відеоісторії, освітній сторітелінг, гейміфікацію); забезпечує персоналізацію навчання (індивідуальні освітні «шляхи» для кожного здобувача); дозволяє співтворення змісту, де здобувач освіти виступає активним учасником процесу, а не лише споживачем інформації. «Цифрові наративи - це сучасна мова освіти, яка поєднує технології та гуманітарну чутливість» [144].

Філософська рефлексія цифрових наративів освітнього простору в західному науковому дискурсі спрямована на осмислення того, як цифрові технології, платформи, мультимедійні формати та мережеві комунікації трансформують не лише організаційну структуру освіти, а й її смислові засади. У філософському вимірі цифрові наративи розглядаються як нові форми створення, передавання та інтерпретації знання, що змінюють онтологію суб'єкта освітнього процесу. До ключових характеристик цифрового наративу належать соціальність, персоналізація, гіпертекстуальність, інтерактивність, мультимедійність і структурована сюжетність. Водночас наративна організація освітнього процесу в цифровому середовищі визначається мережевістю, віртуалізацією досвіду, можливістю симуляції та моделювання реальності, динамічністю, варіативністю, відкритістю та гейміфікаційним потенціалом. У практиці закладів вищої освіти цифрові наративи реалізуються через використання освітніх подкастів, авторських освітніх блогів, лекційних відеоформатів, масових відкритих онлайн-курсів, віртуальних освітніх середовищ і цифрових освітніх платформ, що розширюють можливості

комунікації, доступу до знань і формування індивідуалізованих освітніх траєкторій. Цифровий нарратив постає як текст нового типу - нелінійний, багаторівневий, динамічний. Він відкриває нові можливості для креативності, інтердисциплінарності, одночасно несучи ризик втрати глибинного критичного осмислення. У цифровому світі дані, інформація і знання перетворюються на постійно змінюваний потік, з яким суб'єкт взаємодіє не як зі сталим змістом, а як із живою структурою сенсів і образів. Філософське осмислення цифрових нарративів дозволяє виявити їхні екзистенційні, соціальні та культурні імплікації. Освітній простір у епоху цифрової трансформації стає складним феноменом, що потребує не лише педагогічного чи технологічного аналізу, а й глибокої філософської рефлексії. Цифрові нарративи формують нову культуру мислення, пізнання та ідентичності в освітньому середовищі. Сьогодні освітній простір стає дедалі складнішим феноменом, який вимагає не лише педагогічного чи технологічного аналізу, а й глибокого філософського осмислення. Цифрові нарративи - це не просто історії, передані за допомогою цифрових засобів, а спосіб формування нової культури мислення, пізнання та ідентичності в освітньому середовищі.

У сучасну цифрову епоху виникає питання про те, чи залишиться освітній простір місцем автономного мислення та рефлексії, чи перетвориться на алгоритмізоване середовище, набувши нового, глибинного філософського значення? Залучення до аналізу класичних та неокласичних філософських підходів допомагає виявити приховані механізми формування знання, влади, пам'яті та суб'єктності. Згідно М. Фуко, освітня платформа перетворюється на новий «паноптикум», де здобувача освіти контролюють через алгоритми, моніторинг, успішність, метрики, рейтинги, а не через живе пізнання, через відповідність до норм цифрової інфраструктури. Якщо так, то освітній простір перестає бути простором автономного, критичного мислення, а стає середовищем дисциплінарного контролю. У такому контексті знання, яке продукує цифрова освіта, може не лише передавати інформацію, воно формує структури влади, структури нормальності, успішності, дисциплінованості, які

задають, що таке «добре» навчання, «ефективний здобувач освіти», «потрібний результат» [100]. Коли ми говоримо про цифрову освіту, то маємо на увазі не просто новий спосіб передачі інформації, а нову форму влади, пам'яті, знання, суб'єктності. Це означає, що цифрова освіта не може бути апіорі прийнята як прогрес, вона потребує критичної рефлексії, усвідомлення етичних, культурних, антропологічних наслідків. Лише за таких умов вона може бути інструментом не просто для передачі інформації, а для формування автономного, рефлексивного, відповідального суб'єкта, а саме «людини, здатної не просто споживати знання, а творити його, осмислювати, зберігати пам'ять, відповідати за майбутнє» [179].

Цифрові наративи не просто змінюють спосіб подачі знань, вони трансформують саму сутність освіти: від авторитарної трансляції до спільного конструювання знань; від лінійного сприйняття до інтерактивного, гнучкого мислення; від формального навчання до творчої та ціннісної самореалізації. Філософська рефлексія показує, що освітній простір у цифрову епоху стає екосистемою взаємодії, творчості та постійної адаптації, а наратив - це ключовий інструмент, який допомагає формувати цю нову освітню реальність. Цифрові наративи в освіті представляють собою застосування цифрових технологій та нових медіа для створення та сприйняття навчальних контентів та інформації. Вони розширюють традиційні методи навчання та забезпечують інтерактивний та залучаючий підхід до освіти. Використання цифрових наративів університетами може бути дуже різноманітним і стосуватися різних аспектів освітнього процесу. Наприклад, викладачі можуть створювати інтерактивні лекції, де здобувачі освіти можуть взаємодіяти з контентом, вирішувати завдання, відповідати на питання та брати участь у дискусіях. Це допомагає залучити здобувачів освіти та покращує їх засвоєння матеріалу.

Філософська рефлексія цифрових наративів полягає у критичному осмисленні їх впливу на природу знання, процес навчання та роль людини в освітньому середовищі. У цифровому вимірі знання трансформуються з лінійної й ієрархічної структури у гнучкий, мережевий і динамічний ресурс, у межах

якого здобувач освіти самостійно вибудовує траєкторію пізнання. Цифрові наративи змінюють характер освітньої взаємодії, перетворюючи здобувача освіти з пасивного споживача на активного учасника і співтворця знання, що сприяє переходу від ієрархічної моделі «викладач - здобувач освіти» до партнерської взаємодії. Водночас вони мають суперечливий вплив на розвиток критичного мислення: з одного боку, стимулюють креативність, міждисциплінарність і рефлексивність, з іншого - можуть зумовлювати фрагментацію знання та поверхневність його засвоєння. Цифрові наративи також формують освітню ідентичність, світоглядні орієнтації та ціннісні установки здобувача освіти, транслуючи культурні й етичні смисли, зокрема толерантність, відповідальність і критичність у ставленні до інформації.

У сучасному освітньому процесі цифрові наративи реалізуються через мультимедійні презентації, інтерактивні електронні ресурси, адаптивні онлайн-платформи, віртуальні та доповнені середовища, освітні блоги, форуми та інші цифрові формати, що забезпечують нелінійність і варіативність навчання. Їх поширення відбувається завдяки цифровим технологіям, які поєднують текст, звук, відео й графіку, створюючи інтерактивне середовище, у якому здобувачі освіти не лише сприймають інформацію, а й активно взаємодіють із нею, конструюючи власні освітні наративи. Цифрові наративи є «динамічними, адже їх можна швидко оновлювати та адаптувати під потреби різних аудиторій» [30]. Важливою рисою є також персоналізація, яка дозволяє підлаштовувати навчальний матеріал під індивідуальні інтереси та стилі навчання здобувачів освіти. Ці наративи мають соціальний характер, сприяючи комунікації та співпраці між учасниками освітнього процесу, а також підтримують колективне створення знань. Завдяки мобільності цифрові наративи доступні на різних пристроях у будь-який час, що особливо актуально для дистанційного навчання. Окрім цього, вони мають мотиваційну складову, залучаючи здобувачів освіти через емоційні історії, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу і підвищенню інтересу до навчання. Таким чином, цифрові наративи в освіті виступають потужним засобом трансформації освітнього процесу,

роблячи його більш інтерактивним, персоналізованим і адаптивним до сучасних технологічних викликів.

Філософська рефлексія цифрових наративів освітнього простору розгортається на кількох взаємопов'язаних рівнях. На рівні здобувача освіти та викладача вона проявляється у зміні способів сприйняття і конструювання знання, формуванні цифрової ідентичності та зростанні автономії навчання. На рівні викладача відбувається трансформація професійної ролі від традиційного транслятора знань до модератора й фасилітатора освітнього процесу, що супроводжується підвищенням етичної відповідальності та потребою високої цифрової компетентності. На інституційному рівні цифрові трансформації пов'язані зі створенням освітнього бренду, посиленням глобальної конкурентоспроможності, формуванням цифрової свідомості та культури, водночас актуалізуючи ризики втрати академічної автономії. Цифрові наративи включають різноманітні медійні форми, такі як відеоігри, інтерактивні додатки, веб-сайти та віртуальні реальності. Ці нові форми навчання та комунікації можуть змінити традиційні підходи до освіти і створити нові можливості для здобувачів освіти і викладачів. «Для здобувачів, які вивчають наукові або технічні дисципліни, цифрові наративи можуть включати віртуальні лабораторні роботи, що забезпечують інтерактивну взаємодію з інноваційними освітніми практиками», про що йдеться у матеріалах I Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації в освіті: перспективи розвитку» [38]. Цифрові наративи дозволяють проводити веб-семінари та вебінари, де здобувачі освіти можуть слухати виступ викладача, брати участь у дискусіях, а також здійснювати зворотний зв'язок через чат або віртуальні питання та відповіді. Викладачі можуть створювати інтерактивні навчальні матеріали, які забезпечують активну участь здобувачів освіти у освітньому процесі, наприклад, інтерактивні вправи, головоломки тощо. Університети можуть створювати цифрові курси, які доступні онлайн для здобувачів з різних регіонів світу. Це дозволяє збільшити доступність освіти та надати здобувачам більше гнучкості щодо вибору навчальних матеріалів. У деяких спеціальностях,

використання віртуальної реальності дозволяє зануритись у віртуальне середовище, де можна вивчати складні процеси або ситуації. Звичайно з розвитком технологій ці можливості будуть збільшуватись, адже «цифрові інструменти надають багато переваг у сучасному освітньому середовищі метавсесвіту», який кардинально змінить його зміст і функції [93].

Цифрові наративи в освіті постають як нова форма знання, у якій освітній процес конструюється через цифрові тексти, мультимедіа та різноманітні платформи. Це змінює традиційне розуміння знання, перетворюючи його на динамічний, інтерактивний та багатовимірний процес пізнання, що відкриває нові можливості для розвитку здобувачів і викладачів. Поєднання віртуального та реального освітнього простору створює гібридну реальність, у якій межа між «справжнім» і віртуальним навчанням стає розмитою, вимагаючи від учасників процесу адаптації до нових методик і форм взаємодії. Цифрове середовище значною мірою впливає на формування ідентичності учасників освітнього процесу, підкреслюючи важливість цифрової ідентичності та саморефлексії. У той же час воно створює нові структури влади і контролю, адже алгоритми, платформи та цензура можуть маніпулювати освітнім контентом, що викликає потребу у розвитку етичного ставлення до інформації та захисту академічної свободи. Доступність цифрових ресурсів і можливість інклюзивного навчання дозволяють «подолати бар'єри, проте ставлять питання про рівний доступ для всіх учасників освітнього процесу, що потребує розробки відповідних політик та адаптації матеріалів для різних груп» [36].

Цифрові наративи трансформують пам'ять і забуття в освіті, змінюючи колективну інформаційну спадщину та потребуючи критичного осмислення історичного та освітнього контенту. Водночас виникає необхідність дотримання етики цифрових наративів: відповідальність за контент, авторство і доброчесність стають ключовими аспектами цифрової грамотності. Інтерактивність та колаборація дозволяють учасникам не лише споживати знання, а й «колективно його створювати, розвиваючи комунікативні компетентності та застосовуючи колаборативні платформи у навчанні» [22].

Використання технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, значно розширює можливості формування цифрових нарративів, відкриваючи шлях до персоналізованого навчання та інноваційних педагогічних практик. Цифрові платформи сприяють демократизації освіти, забезпечуючи доступ до знань для широких верств населення, підтримуючи концепцію навчання впродовж життя і зменшуючи освітню нерівність. Персоналізація навчання в цифровому середовищі дозволяє адаптувати освітні наративи до індивідуальних потреб, підвищуючи мотивацію, ефективність та результативність освітнього процесу.

Критичне мислення і медіаграмотність стають невід'ємною складовою сучасної освіти, оскільки цифрове середовище створює ризики дезінформації та маніпуляцій. Освітні цифрові наративи сприяють розвитку навичок аналізу та оцінки інформації, формуючи стійкі стратегії інформаційної гігієни. Важливим аспектом є культурна різноманітність: цифрові ресурси відображають різні культурні наративи, сприяючи міжкультурній комунікації, плюралізму та підтримці мультикультурної освіти.

Миттєвий доступ до знань у цифровій освіті трансформує сприйняття часу та простору, дозволяючи долати географічні обмеження і створюючи нові моделі глобальної співпраці. Проте величезна кількість цифрового контенту може спричинювати інформаційну перевантаженість, що робить необхідним навчання стратегій ефективного пошуку, обробки та використання інформації. Питання автентичності освітнього досвіду в цифровому форматі стає критичним: зберегти глибину знань і справжній освітній досвід можливо лише за умови пошуку балансу між технологічними інноваціями та живим навчанням. Емоційний компонент цифрового навчання також має значення, адже віртуальне середовище впливає на мотивацію і залученість здобувача освіти. Використання ігрофікації, інтерактивних методик та підтримка соціальних зв'язків сприяють підтриманню емоційної залученості. Нарешті, «прогнозування майбутнього цифрових наративів дозволяє планувати стратегії

розвитку освіти, адаптуючись до нових технологічних трендів, оцінюючи виклики та можливості, що очікують цифрову освіту у майбутньому» [47].

Таким чином, цифрові наративи освітнього простору формують комплексну, багатовимірну екосистему знання, у якій взаємодіють технології, етика, культура, індивідуальні та колективні процеси пізнання, що визначає нові перспективи та методологічні підходи до сучасної освіти. Наприклад, попри розмови про те, що «комп'ютери підірвуть школу» та масове «відкрите» навчання, основні інституційні структури освіти залишалися відносно недоторканими протягом останніх 40 років - навіть попри значні порушення, спричинені пандемією. «Школи, коледжі та університети продовжують залишатися домінуючими постачальниками обов'язкової та післяобов'язкової освіти, а давно усталені очні форми навчання продовжують діяти у контексті цифровізації та її впливу на освітній простір», - зауважує І. Кучерак [65, с. 91]. С. Карплюк стверджує, що «цифрова трансформація галузі освіти - це якісна зміна як самого освітнього процесу, так і освітньої діяльності на основі освоєння проривних інформаційних (цифрових) технологій» [43, с. 191].

Ще одне поширене твердження полягає в тому, що технології можуть допомогти освітянам, дозволяючи викладачам досягати більшого за менший час, звільняючи їх від повторюваних, трудомістких і непривабливих завдань і даючи їм змогу сконцентруватися на викладанні на високому рівні. Обіцянка тут полягає в ефективності та результативності, коли цифрові технології беруть на себе більшу частину роботи викладачів. «Процеси, які здаються автоматизованими, насправді вимагають від викладачів значних обсягів закулісної роботи, щоб забезпечити безперервне функціонування систем, а також створення даних та інших вхідних ресурсів» [178, с. 392]. Тому можна стверджувати, що цифрові технології часто є джерелом збільшення тривалості робочого часу, розширення ролей, збільшення непедагогічних та адміністративних обов'язків і посилення підзвітності на додачу до підвищених вимог, які зараз висуваються до викладачів. «Поряд зі збільшенням обсягів роботи, існує занепокоєння щодо зменшення ролі викладачів» [36].

Логіка індивідуалізації навчання також відповідає модним нині ідеям самокерованого, самоорганізованого і саморегульованого навчання. Обіцянка використовувати технології для надання індивідуальних освітніх можливостей, що відповідають потребам і обставинам різних людей, є зрозуміло привабливою. Однак ці способи взаємодії ризикують посилити нерівність, а також підірвати як освітні, так і соціальні переваги освіти, що розуміється як колективна, спільна праця. Справді, ідея переосмислення освітньої взаємодії як індивідуального навчання з використанням цифрових технологій полягає у прийнятті певного набору умов, які формують навчання у вузьких рамках - те, що можна описати як «кіберлібералізм» [184], заснований на індивідуальних свободах і понятті освіти як приватного блага, що приносить лише особисту вигоду. «Переорієнтація освіти на індивідуалізовані форми цифрових систем, платформ і застосунків, які ми зараз маємо, означає прийняття набору цінностей і умов, які, ймовірно, зіткнуться з іншими амбіціями і цінностями для переосмислення освіти як форми справді публічної освіти», яка базується на спільноті, має спільний досвід і приносить колективну користь [24].

У своїй роботі Б. Едвардс та А. Чеок оцінювали «можливість заміни класичного викладача на штучний інтелект» [135, с. 355]. Дійсно, немає сумнівів, що в країнах і ситуаціях, де професійних викладачів мало, ці заклики виглядають привабливо. Автори підкреслюють, що використання ШІ в освітньому процесі може мати значні переваги, особливо в країнах або регіонах, де відчувається гострий дефіцит кваліфікованих педагогів. У таких умовах інтеграція технологій може забезпечити доступ до навчальних матеріалів та персоналізованих освітніх програм, що в іншому випадку були б недоступні. Проте, крім очевидної практичної вигоди, слід враховувати і філософські, соціальні та етичні аспекти такої трансформації. Наприклад, штучний інтелект може ефективно виконувати роль репетитора або адміністративного асистента, автоматизуючи рутинні завдання, моніторинг прогресу та адаптацію навчальної програми під потреби здобувача освіти. Водночас, повна заміна живого викладача ставить під сумнів розвиток

критичного мислення, емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії, які є невід'ємними складовими освітнього процесу. Таким чином, використання ШІ у викладанні може стати потужним інструментом підвищення доступності освіти, але лише за умови, що він доповнює, а не замінює людського педагога, зберігаючи людський вимір навчання як цінність освітнього процесу. Проте це не означає, що роль викладача залишиться незмінною. Можливість швидкого аналізу великих обсягів цифрової інформації та побудови на її основі корисного зворотного зв'язку безумовно пропонує корисні ресурси для здобувачів освіти та викладачів. Це означає, що нам потрібно переосмислити, як можна використовувати технології в освіті, щоб вони взаємодіяли з ресурсами, доступними професійним викладачам, і розширити їх можливості, а не намагатися витиснути та позбавити їх професіоналізму [135, с. 347].

Цифрові технології змінюють традиційні ролі в освітньому процесі, сприяючи більш активному, інтерактивному та індивідуалізованому навчанню, що сприяє покращенню якості освіти. Таким чином, філософська рефлексія цифрових наративів освітнього простору розкриває багатогранність цього явища, аналізує етичні, соціокультурні та педагогічні аспекти використання цифрових технологій в освіті. Вона сприяє глибокому розумінню впливу цифрових наративів на навчання та розвиток здобувачів освіти, а також «формулюванню принципів та стратегій для створення ефективних і етичних освітніх практик у цифровому світі» [72, с. 57]. Застосування цифрових наративів в освітньому просторі також ставить питання щодо конфіденційності, приватності та безпеки даних у цифровому середовищі. Крім того, виникають питання, як забезпечити, щоб цифрові наративи були доступними для всіх людей, незалежно від їх соціального становища, економічних можливостей чи технологічних навичок? Як уникнути цифрового розриву та забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх? Філософська рефлексія цифрових наративів освітнього простору допомагає розуміти складні етичні, культурні та соціальні виклики, які виникають в контексті використання цифрових технологій у навчанні та освіті. Вона спонукає нас задуматися над нашими цінностями,

поглядами та прийняттям рішень щодо використання цифрових наративів у формуванні знань та навчальному процесі. Це включає роздуми про те, як «цифрові технології змінюють спосіб, яким ми створюємо, сприймаємо та спілкуємося за допомогою наративів» [25].

Одним з ключових аспектів рефлексії цифрових наративів є розгляд впливу технологій на саму природу наративів. Цифрові технології надають нові можливості для розширення та зміни наративних форматів. Наприклад, відеоігри, віртуальна реальність та інтерактивні додатки дозволяють користувачам взаємодіяти з наративами, створюючи унікальні досвіди та історії. Це викликає питання про те, як ці зміни впливають на наше розуміння наративів, їхню автентичність та ефективність. Також важливо розглядати вплив цифрових наративів на сприйняття та ідентичність. Цифрові наративи можуть змінювати спосіб, яким ми розуміємо себе та інших, формуючи нові шаблони та ролі. Вони можуть впливати на наші переконання, цінності та світогляд. Це піднімає питання про те, які цінності та повідомлення просуваються через цифрові наративи і як це впливає на наше мислення та сприйняття світу. Питання безпеки даних, моральної відповідальності створювачів наративів, а також впливу цифрових технологій на психологічний стан і поведінку користувачів порушуються у монографії «Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід» [94]. Усе це вимагає критичного мислення та обґрунтованих роздумів про те, як цифрові наративи впливають на наші життя, освіту, культуру та суспільство в цілому. Рефлексія цифрових наративів сприяє розумінню нових можливостей, викликів та ризиків, пов'язаних з цифровими технологіями, а також допомагає розробляти етичні рамки для їхнього використання в освітньому контексті.

Філософія, як зазначає А. Яковлев, «прагне знайти вирішення проблем педагогічної теорії і практики, при цьому вже не обмежується описом і рефлексією щодо стану освіти, її цілей і рівнів, а висуває проекти її перетворення і побудови нової системи освіти з новими ідеалами та цілями»

[109, с. 93]. Філософія освіти постає як фундаментальна когнітивна основа для розроблення теоретико-методологічного інструментарію педагогіки. Як системне утворення, вона синтезує економічні структури, політико-ідеологічний дискурс та культурно-історичний досвід суспільства. Її провідна функція полягає у критичному аналізі соціальної дійсності та проектуванні стратегічних векторів цивілізаційного розвитку. У такий спосіб теоретико-методологічна основа філософського знання «визначає зміни освітньої парадигми, можливості застосування інтерактивних технологій» [5, с. 11].

Цифровий наратив в освіті є структурою, яка інтегрує текст, мультимедіа, гіперпосилання та інтерактивні елементи для створення навчального досвіду. Він поєднує інформаційний, візуальний та аудіальний контент, що дозволяє здобувачам освіти не просто споживати знання, а активно взаємодіяти з ними. Поява цифрових наративів ставить перед освітою питання про природу навчання та роль здобувача освіти як активного творця власного освітнього досвіду. Цифрові наративи створюють інтерактивне середовище, яке підтримує персоналізацію освіти, коли кожен здобувач знань обирає темп та формат навчання, сприяє розвитку критичного мислення через нелінійну структуру матеріалу, що стимулює аналіз, порівняння та синтез інформації, а також формує творчість та самоідентифікацію здобувача, який конструює знання у мультимедійних формах. Філософський аспект полягає в тому, що «освітній процес перестає бути простим передаванням готової інформації і стає відкритим простором для діалогу між знанням, технологіями та особистістю», що відповідає ідеї П. Фрейре про освіту як процес свободи та критичного мислення [99].

Водночас цифрові наративи ставлять нові етичні та соціальні виклики, такі як забезпечення цифрової рівності, адекватний доступ до технологій, ризик маніпуляцій і формування стереотипів через мультимедійний контент, а також необхідність цифрової грамотності і відповідального використання інформаційних ресурсів. Філософська рефлексія підкреслює, що сучасна освіта через цифрові наративи вимагає переосмислення соціальної ролі освітніх

закладів і формування цінностей відповідального цифрового громадянства. Цифрові наративи змінюють освітній простір, трансформуючи його від централізованого до децентралізованого знання, від лінійного до нелінійного підходу, що стимулює міждисциплінарне мислення, а також від пасивного споживача знання до активного творця власного навчального шляху. Водночас існують критичні зауваження щодо можливого поверхневого підходу до знання, коли акцент робиться на форматі та медіа, а не на глибокому осмисленні, а також потреба в балансі між цифровими технологіями та традиційною педагогікою і підготовці викладачів до роботи в цифровому середовищі. Таким чином, цифрові наративи освіти трансформують освітній простір у відкриту, інтерактивну та персоналізовану екосистему, сприяють розвитку критичного мислення, творчості та самостійності учнів і водночас висувують завдання забезпечення етичного, доступного та усвідомленого використання технологій. Освіта перетворюється на процес співтворення знання, де кожен здобувач знань виступає «активним агентом свого навчального шляху» [45]. «Філософія освіти не лише аналізує поточний стан суспільства, а й виступає як критичний інструмент осмислення глибинних смислів і цінностей, що лежать в основі освітніх процесів. Вона розкриває сутність освіти як феномену, що тісно пов'язаний із формуванням світогляду, моральних орієнтирів та культурних кодів, які впливають на розвиток особистості і суспільства в цілому», - відмічає С. Кравченко [59].

Сучасна освіта переживає глибоку трансформацію, що зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій і зміною соціокультурного середовища. Філософія освіти в цьому процесі виступає критичною рефлексією, яка допомагає осмислити нові виклики і можливості, визначити ціннісні орієнтири та спрямувати освітню діяльність на формування особистості, здатної жити і діяти в умовах невизначеності, постійних змін і глобальної взаємозалежності. Вона підкреслює необхідність інтеграції технологічних інновацій із гуманістичними ідеалами, акцентує увагу на

«розвитку критичного мислення, етичної свідомості та комунікативних навичок як фундаментальних компетентностей цифрової епохи» [105].

Завершуючи аналіз філософської рефлексії цифрових нарративів освітнього простору, відмітимо, що цифрові нарративи виступають не лише як інноваційний інструмент передачі знань, а й як потужний засіб формування нової освітньої парадигми. Вони розширюють межі традиційного навчання, поєднуючи технологічну динамічність із глибинним сенсовим наповненням, сприяючи розвитку критичного мислення, творчості та самоідентифікації учасників освітнього процесу. Філософська рефлексія виявляє, що цифрові нарративи мають потенціал радикально трансформувати освітній простір у відкриту, інтерактивну та персоналізовану екосистему, де кожен здобувач знань виступає активним архітектором власного освітнього шляху. Водночас вони ставлять нові етичні та гносеологічні питання, що вимагають усвідомленого підходу до їхнього використання з метою збереження гуманістичних цінностей та формування відповідальної, свідомої особистості. Отже, філософська рефлексія цифрових нарративів освітнього простору підкреслює необхідність гармонійного поєднання технологічних інновацій із філософським осмисленням їхнього впливу на людину і суспільство, що є запорукою сталого розвитку освіти в цифрову добу.

Таким чином, цифрові нарративи постають новою формою організації освітнього досвіду, що зумовлює трансформацію онтології освітнього простору через віртуалізацію реальності, гносеології - через інтерактивний характер знання, аксіології - через утвердження цінностей цифрової культури, та антропології - через формування образу здобувача освіти як мережевого суб'єкта. У філософському вимірі цифрові нарративи не є нейтральними, оскільки вони транслюють культурні, соціальні й психологічні смисли та впливають на структуру освітнього досвіду. Водночас їх застосування потребує критичної рефлексії й етичного регулювання, зокрема щодо захисту персональних даних, збереження балансу між онлайн- та офлайн-взаємодією та підтримки гуманістичних засад освіти. Разом із новими можливостями цифрові

нарлативи породжують низку ризиків, серед яких зниження рівня безпосередньої комунікації, фрагментація мислення, цифрова нерівність, інформаційне перевантаження, поверхневість засвоєння знання, залежність від цифрових платформ і тенденції комерціалізації освіти. У освітньому процесі конструювання навчання за допомогою цифрових нарлативів здійснюється через інтеграцію реального й віртуального вимірів, що реалізується у змішаних моделях навчання, перевернутому класі, поєднанні віртуальних середовищ із аудиторною взаємодією, онлайн-підготовки з офлайн-практиками. Філософська рефлексія цифрових нарлативів освітнього простору ґрунтується на принципах критичного мислення, смислотворення, інтеграції досвіду, діалогічності та суб'єктності здобувача освіти.

Отже, цифрові нарлативи виступають як нові символічні структури, що трансформують наше самосприйняття та уявлення про інших, створюючи динамічні моделі соціальної ролі та ідентичності. Вони не лише змінюють наші переконання й ціннісні орієнтири, а й ставлять під сумнів усталені способи формування світогляду, актуалізуючи питання автономії та критичного мислення в умовах цифрового середовища.

## **Висновки до розділу 1**

1. Аналіз соціокультурної місії університету засвідчує, що його історичне становлення пов'язане не лише з передачею знання, а з формуванням ціннісних орієнтирів, інтелектуального потенціалу та культурної цілісності суспільства. Університет постає фундаментальним соціальним інститутом, який забезпечує збереження й розвиток культурної спадщини, інтеграцію різноманітних наукових, ідеологічних і світоглядних традицій та підтримку міжкультурного діалогу. Саме в цій багатовимірності він функціонує як простір поєднання різних форм раціональності й досвіду, де здійснюється не лише професійна підготовка, а й становлення відповідального громадянина. Його діяльність охоплює культивування критичного мислення, етичної рефлексії та здатності

діяти в умовах соціальної складності й глобальної взаємозалежності. Університет виступає соціальним механізмом трансформації, через який відтворюється культурна спадковість і водночас продукуються інноваційні імпульси розвитку.

У підсумку встановлено, що соціальна роль університету визначається його інтегративною, культуротворчою та нормативно-ціннісною функціями, які забезпечують інтелектуальну й етичну основу сталого розвитку суспільства.

2. Філософське осмислення цифрових нарративів сучасного освітнього простору дозволяє розглядати їх як структурний чинник трансформації способів пізнання, комунікації та самоорганізації університетського середовища. Цифрові нарративи формують інтерактивне, адаптивне й персоналізоване освітнє середовище, у межах якого здобувач освіти перестає бути пасивним реципієнтом знання та набуває статусу активного суб'єкта, здатного конструювати власну освітню траєкторію, розвивати критичне мислення, творчий потенціал і рефлексивну самоідентифікацію. Вони відкривають можливості мультидисциплінарності, гнучкого навчання та розширення доступу до знання, відповідаючи на виклики глобалізованого й технологічно насиченого світу.

Разом із тим поширення цифрових нарративів змінює критерії легітимації знання, структуру академічної комунікації та характер освітньої відповідальності, оскільки знання дедалі більше функціонує в алгоритмічно опосередкованих і платформних середовищах. Це породжує нові ризики — фрагментацію смислів, посилення цифрової нерівності, маніпулятивність інформаційних потоків і редукцію освітнього процесу до інструментальних параметрів ефективності. У таких умовах збереження гуманістичних засад освіти, етичних стандартів та культурної відповідальності університету набуває принципового значення.

Отже, можемо стверджувати, що цифрові нарративи є не лише засобом модернізації освітнього процесу, а чинником глибокої перебудови його аксіологічних, комунікативних і антропологічних засад, що потребує системної

філософської рефлексії для збереження гуманістичної спрямованості університету в умовах цифрових трансформацій.

## РОЗДІЛ 2

### ДІГІТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ – КОМПЕТЕНЦІЇ ХХІ СТОЛІТТЯ

У другому розділі дослідження поставлено завдання - визначити місію університету в умовах комодифікованого суспільства, окресливши виклики комерціалізації знання, інформаційної економіки та ринкових механізмів у сфері освіти; розкрити евристичний потенціал філософських концептуалізацій дігитальної освіти, що формують нові підходи до розуміння взаємозв'язку людини, технологій і знання. Окреслено виклики, що пов'язані з комерціалізацією знання, розвитком інформаційної економіки та впливом ринкових механізмів на освітню сферу. Проаналізовано трансформацію освітніх цінностей під впливом цифрових технологій і глобалізаційних процесів, що змінюють традиційні моделі навчання та академічної взаємодії. Це дозволило не лише окреслити трансформації освітнього суб'єкта в цифрову епоху, а й критично осмислити зміст та межі університетської місії в сучасному соціокультурному контексті.

#### 2.1 Місія університету в параметрах комодифікованого суспільства

Поставлено завдання - визначити місію університету в умовах комодифікованого суспільства, окресливши виклики комерціалізації знання, інформаційної економіки та ринкових механізмів у сфері освіти.

У сучасному світі, що характеризується процесами комодифікації, університети опиняються в нових, складних соціально-економічних і культурних умовах. «Комодифікація - це процес, під час якого різні аспекти життя, зокрема знання, освіта, культура і навіть соціальні відносини, перетворюються на товар, що має певну цінність на ринку», - визначають Д. Чередник та С. Даньшева у статті «Інноваційні процеси в освіті» [107, с. 44]. В освітньому контексті це проявляється у формі стандартизації навчальних програм, оцінюванні знань як продукції, конкуренції між закладами освіти за

фінансування та престиж, а також у вимірюванні ефективності освіти за показниками ринку праці, а не за глибинними освітніми цінностями. У таких умовах університети змушені балансувати між традиційною гуманістичною місією - формуванням критичного мислення, розвитком особистості та виробленням соціально значущих компетенцій - і новими ринковими вимогами, що орієнтовані на комерціалізацію знань, інноваційних продуктів та дослідницьких результатів. Це створює як виклики, так і нові можливості для переосмислення місії вищої освіти, зокрема через інтеграцію філософсько-антропологічного підходу до дігитальної освіти, розвиток персоналізованих навчальних траєкторій та використання інноваційних освітніх наративів, що здатні «одночасно відповідати потребам ринку та зберігати освітню автономію і соціальну цінність знання» [44].

У цьому контексті місія університету зазнає суттєвих трансформацій і потребує концептуального переосмислення. Університет як інституція освіти і науки дедалі більше інтегрується в ринкові механізми, де освітня діяльність набуває ознак послуги, що функціонує в умовах конкуренції, грантової підтримки, проєктної діяльності та впливу рейтингів і репутаційних показників. Така ринкова орієнтація зумовлює необхідність адаптації університетів до нових соціально-економічних умов, водночас породжуючи ризик комодифікації освіти. За цих обставин освітній процес може редукуватися до формалізованого підтвердження рівня знань через сертифікати та дипломи, що створює загрозу послаблення гуманістичного змісту освіти, орієнтованого на всебічний розвиток особистості, формування критичного мислення та громадянської відповідальності. У комодифікованому суспільстві знання набувають статусу капіталу, що активно використовують у виробництві, технологіях, інноваціях. Університет, як генератор знань, водночас стає «учасником економічної системи, де пріоритетом є комерціалізація наукових відкриттів та інтелектуальної власності» [91, с. 215]. Це створює виклики щодо збереження академічної свободи, етичних норм і відкритості науки.

Університет у комодифікованому світі повинен балансувати між вимогами ринку і потребами суспільства, зберігаючи свою соціально-культурну місію. Він має залишатися простором для розвитку критичного мислення, етичних цінностей, культурної самобутності, що не піддаються прямому ринковому обміну. Адже без цього університет втрачає свою роль як агента соціальних змін і вихователя громадянина, здатного критично оцінювати як ринкові, так і позаринкові процеси. Це вимагає від вищої освіти переосмислення своїх цінностей, формування нових моделей взаємодії з ринком і суспільством, а також активного захисту автономії академічної спільноти. Лише так університет зможе залишатися не тільки постачальником освітніх послуг, а й простором для всебічного розвитку особистості, культурного діалогу та інновацій, що служать на користь усій спільноті [131]. У свою чергу С. Пролєєв розглядає сучасний університет у стані глибокої трансформації, пов'язаної зі зміною його культурної, соціальної та інтелектуальної ролі, що проявляється у відході від класичної гумбольдтівської моделі «Університет переживає зміну своєї історичної ідентичності» [83, с. 15].

Традиційна роль університетів як центрів навчання, досліджень і культурного збагачення дедалі більше піддається сумніву під тиском комерціалізації, маркетизації та неоліберальних ідеологій. В епоху, коли знання часто трактуються як товар, а освіта розглядається через призму економічної корисності, університети повинні дотримуватися тонкого балансу між виконанням своїх суспільних обов'язків і задоволенням потреб світу, що швидко змінюється. На цьому тлі питання про сучасну місію університету ще ніколи не було таким нагальним і важливим. Яку роль повинні відігравати університети в суспільстві? Як вони можуть найкращим чином задовольнити потреби різних зацікавлених сторін, включаючи здобувачів освіти, викладачів, партнерів з індустрії, уряди та місцеві громади? Яку етичну та соціальну відповідальність несуть університети у світі, що стає все більш взаємопов'язаним та взаємозалежним?

Концепція ідеального університету дістала своє первісне філософське оформлення і наукове обґрунтування в роботах Дж. Г. Ньюмана, який увів поняття «ідея університету» [159, с. 37]. Ньюман вважав, що «головною метою університету є інтелектуальний, а не моральний розвиток» [159, с. 51]. Він наполягав, що «чим більш вужчу освіту отримує людина, тим більш упередженою вона стає у своїх судженнях. І навпаки, гуманітарна освіта, охоплюючи широке коло дисциплін, найкраще озброює людину знаннями для життя» [159, с. 53].

Слід відзначити, що підхід Ньюмана має глибоке філософське підґрунтя. Він спирався на переконання, що університет не повинен бути лише технічною або професійною школою, орієнтованою на практичні навички, а має виконувати функцію формування інтелектуальної культури особистості. Ця культура, за Ньюманом, полягає у здатності мислити критично, розпізнавати логічні зв'язки між різними галузями знань, а також розвивати внутрішню самостійність мислення. Ньюман також підкреслював значення інтегративного характеру освіти. Він вважав, що тільки через комплексне освоєння різних дисциплін - від природничих наук до гуманітаристики - людина здатна виробити глибоке розуміння світу та здатність до самостійного оцінювання явищ. Такий підхід протиставлявся вузькоспеціалізованому навчанню, яке, на думку Ньюмана, обмежує кругозір і формує фрагментарне знання. Особливо важливою є його увага до гуманітарної освіти. Ньюман наголошував, що гуманітарні дисципліни сприяють розвитку морального та етичного чуття, а також здатності до емпатії та критичного аналізу соціальних явищ, навіть якщо пріоритетом він визнавав інтелектуальний розвиток. Таким чином, університет, на його думку, повинен готувати людину не лише до професійної діяльності, а й до активного, усвідомленого життя в суспільстві. Філософська цінність позиції Ньюмана також полягає у протиставленні університету як інтелектуального центру впливу, а не просто як інструменту морального або релігійного виховання. Це формує концепцію університету як простору свободи

думки, де знання цінуються за їхню здатність розширювати розум, а не лише за їхню корисність для релігійних або соціальних цілей [159, с. 37].

Університет як інституція виник у середньовічній Європі, спершу як корпорація вчених і здобувачів освіти, що об'єднувалися задля спільного вироблення знань і їх систематизації. Його історична місія полягала у створенні автономного простору для інтелектуальної діяльності, формування освіченої еліти та передачі культури і знань наступним поколінням. У сучасному комодифікованому суспільстві знання та освіта часто набувають товарної природи: університети взаємодіють із ринком, конкуренцією та глобальними економічними структурами. Місія університету трансформується: окрім класичної освітньо-культурної функції, він стає платформою для інновацій, стартапів, комерціалізації знань та розвитку людського капіталу. Історичне коріння університету визначає його здатність адаптуватися до нових умов. Комодифікація освіти не знищує її соціально-культурну місію, а радше змушує її інтегрувати економічні, технологічні та інноваційні аспекти в освітній процес, зберігаючи водночас гуманістичний фундамент, критичне мислення та соціальну відповідальність.

На думку Дж. Скота, «поява університетів як самоврядних корпорацій професорів та здобувачів освіти була обумовлена потужними соціальними змінами, серед яких відродження меркантилізму, зростання населення міст та чисельності міського середнього класу, бюрократизація життя» [176, с. 6]. Загалом, університети в епоху модерну розвивалися, щоб відповідати мінливим потребам суспільства, розширюючи свою роль за межі традиційного викладання та навчання, щоб стати рушіями інновацій, досліджень та соціальних змін. Їхній внесок відіграв важливу роль у формуванні сучасного світу, просуванні людських знань і прогресу. «Глобалізаційні процеси відкривають кордони між державами і континентами, інтегрують досягнення різних культур в єдину культуру, часто уніфікуючи унікальні процеси. Університет опинився в епіцентрі трансформацій, провідною рисою яких є

збільшення питомої ваги гранично широко зрозумілої соціально орієнтованої діяльності» - таку думку висловлюють М. Рогожа та С. Курбатов [89, с. 40].

У сучасному світі процес здобуття вищої освіти дедалі більше набуває ознак споживання. Якщо колись навчання було насамперед шляхом саморозвитку, пізнання та формування особистості, то сьогодні знання часто сприймаються як товар, який можна «мати». П. Фрейре зазначає, що існують два способи існування людини: буття і володіння. Спосіб «бути» орієнтований на досвід, творчість та саморозвиток, тоді як спосіб «мати» - на накопичення речей, статусу чи знань. У контексті освіти це означає, що диплом, сертифікат або кількість отриманих кредитів часто розглядаються не як результат глибокого пізнання, а як об'єкт володіння, що підтверджує соціальний статус. П. Фрейре підкреслює: «Справжнє навчання належить до сфери буття, воно не може стати речовиною для володіння» [138, с. 34], наголошуючи на тому, що знання як «мати» втрачає свій трансформаційний і особистісний потенціал. Вища освіта у такому контексті перестає бути лише засобом пізнання і формування критичного мислення, перетворюючись на символ статусу та інструмент конкуренції на ринку праці. Диплом престижного університету або сертифікат з популярних курсів стають продуктами, що підвищують соціальну цінність власника, а не результатом особистісного збагачення. Ж. Бодріар зазначає: «Ми споживаємо не речі, а значення, що вони несуть. Споживання визначає соціальні позиції» [7, с. 55]. Сучасна вища освіта дедалі більше трансформується з процесу саморозвитку у процес споживання знань, де головним стає володіння сертифікатами та дипломами, а не глибинне розуміння матеріалу чи формування інтелектуальних і моральних якостей. Ця тенденція ставить під сумнів традиційну місію університету як простору, що сприяє розвитку мислення, критичності та креативності, перетворюючи його на продукт ринку, що оцінюється за символічною вартістю, а не за освітньою або гуманістичною цінністю. П. Бурдьє розглядає освіту як одну з ключових інституцій, що забезпечує відтворення соціальної структури через механізми культурного капіталу, габітусу та символічної влади. На його думку, школа й

університет не є нейтральними просторами, а функціонують як механізми легітимації соціальної нерівності, приховуючи структурні асиметрії під виглядом «меритократії». Бурдьє наголошує: «Освітня система схильна узаконювати культурні переваги домінуючих груп, перетворюючи їх на успадковані ресурси, що сприймаються як природні здібності» [123]. У межах цифрового суспільства ці процеси посилюються, оскільки доступ до цифрових ресурсів, платформ та компетентностей також стає формою нового цифрового капіталу, що відтворює нерівності у нових умовах. У цьому контексті доречно звернутися до концепції габітусу П. Бурдьє. Габітус - це система стійких схильностей, структурованих способів сприйняття, мислення та поведінки, яка формується під впливом соціального середовища, культурного капіталу та індивідуального досвіду. Габітус визначає, як людина оцінює, споживає і взаємодіє зі світом, включаючи навчання та освіту. У межах сучасного суспільства різні соціальні прошарки формують власний габітус, що відображається у стилі споживання, ціннісних орієнтаціях і ставленні до освітніх послуг. Отже, освітня послуга набуває не лише споживчої вартості, але й символічної, стаючи маркером певного соціального статусу, стилю життя та культурних установок. Диплом, сертифікат чи престижний заклад освіти виконують роль символічного капіталу, який оцінюється споживачем через призму його габітусу і соціальної позиції. Це пояснює, чому однакові освітні послуги можуть мати різну цінність для представників різних соціальних груп.

Освітня послуга університету є не лише результатом освітнього процесу, а й важливим чинником формування його суспільного сприйняття та репутації. Імідж університету теж має велике значення, який не обмежується лише його видимими атрибутами - логотипами, брендовими кампаніями або місцями у світових рейтингах. Філософське осмислення університетського іміджу розкриває його глибинне значення як соціокультурного та інтелектуального явища, яке формує не лише репутацію закладу, а й колективну свідомість академічної спільноти та суспільства загалом. Імідж стає символом довіри, компетентності та інноваційності, уособлюючи цінності знання, науки та

гуманізму. Як зазначає Е. Хейзелкорн, «репутація та імідж університету дедалі більше визначають його конкурентоспроможність у глобальному освітньому просторі» [142]. У цьому контексті дослідники С. Маржинсон та Ф. Олтбах підкреслюють «зростання значення символічного капіталу та бренду вищої освіти» [152;142]. Теоретичне підґрунтя розуміння іміджу інституції можна знайти у П. Бурдьє, який розвинув концепти символічного капіталу та символічної влади [122].

«Сьогодні, коли цифровізація та глобалізація стають невід'ємними складовими суспільного розвитку, імідж університету набуває подвійного виміру: внутрішнього та зовнішнього. Внутрішній вимір пов'язаний із самоідентифікацією академічної спільноти, підтримкою корпоративної культури, розвитку творчого потенціалу викладачів і здобувачів освіти, стимулюванням інноваційного мислення та академічної доброчесності. Зовнішній вимір орієнтований на сприйняття університету суспільством, роботодавцями, науковою спільнотою та міжнародними партнерами, що визначає його конкурентоспроможність у глобальному освітньому ландшафті» [48]. Філософське осмислення іміджу університету також дозволяє розглядати його як явище, що формує суспільні наративи про знання і освіту. Університетський імідж транслює ідеали академічної свободи, критичного мислення та інтелектуальної автономії, виступаючи інструментом соціальної легітимації науки. Через публікації, наукові заходи, міжнародні партнерства та освітні програми університет формує свою «цивілізаційну репутацію», впливає на культурний капітал здобувачів освіти та науковців і створює простір для міжкультурного діалогу.

Особливу роль у сучасному цифровому суспільстві відіграє віртуальне представлення університету. Платформи онлайн-освіти, соціальні мережі та наукові портали стають каналами, через які університет реалізує свій символічний потенціал. Цифрові наративи університетського іміджу формують уявлення про його авторитет, інноваційність і відкритість, що стає визначальним фактором для вибору закладу освіти як українськими, так і

іноземними здобувачами освіти. Філософська перспектива підкреслює, що імідж університету - це не просто результат комунікаційної політики або маркетингових стратегій. Це процес постійної взаємодії цінностей, знань і соціальних практик. Імідж віддзеркалює не тільки зовнішню репутацію, а й внутрішній потенціал освітнього середовища, здатного адаптуватися до викликів часу, трансформувати наукові та освітні традиції, створювати нові способи пізнання і практичного застосування знання. В епоху глобалізації та цифрових трансформацій університетський імідж набуває стратегічного значення, оскільки він стає засобом залучення міжнародних партнерів, інвесторів, талановитих здобувачів і викладачів, сприяє розвитку інноваційних екосистем та інтеграції університету у світову академічну спільноту. Водночас імідж - це постійний виклик для університетів: підтримання його автентичності, баланс між комерційними та освітніми цілями, збереження наукових і гуманістичних цінностей у середовищі, що дедалі більше орієнтоване на ринок і цифрові алгоритми рейтингу.

Таким чином, університетський імідж - це комплексний феномен, що об'єднує символічну, соціальну та інтелектуальну складові. Він є відображенням взаємодії традиційної академічної культури з новими цифровими та глобальними реаліями, своєрідним маркером сталого розвитку, здатного поєднати престиж, інноваційність і соціальну відповідальність у контексті сучасного суспільства знань.

Комерціалізація виступає однією з ключових характеристик західних ринкових економік, проте її значення виходить далеко за межі чисто економічного процесу. Філософське осмислення комерціалізації дозволяє розглядати її як трансформацію соціальних, культурних та моральних сфер життя у поле ринкових відносин, де економічна цінність починає переважати над іншими формами цінностей. Інакше кажучи, комерціалізація демонструє тенденцію ринкової логіки підпорядковувати собі традиційні соціальні норми та культурні практики, що породжує нові форми взаємодії індивідів у суспільстві. Для більш глибокого розуміння цього процесу доцільно звернутися

до класичної марксистської концепції товару. К. Маркс визначає товар як об'єкт, що водночас має споживчу та обмінну вартість: «Товар - це те, що є водночас корисним і здатним до обміну» [153, с. 78]. У рамках марксистського підходу комодифікація постає як процес перетворення різноманітних аспектів суспільного життя - праці, послуг, природних ресурсів, культурних практик і навіть міжособистісних відносин - на товари, які можуть бути куплені, продані або обміняні. Філософське тлумачення комерціалізації вказує на її глибший суспільний ефект: вона не лише змінює економічні відносини, а й трансформує способи оцінки соціального, морального та культурного значення явищ. У цьому сенсі процес комерціалізації розкриває напругу між ринковою логікою та традиційними ціннісними структурами, ставлячи питання про межі та можливості економізації людського досвіду.

У контексті теорії З. Баумана про суспільство споживання [6] система освіти дедалі більше набуває інструментального характеру. Університети відвідують переважно з практичних і індивідуальних міркувань, прагнучи здобути компетенції, що дозволяють відповідати соціальним вимогам і успішно інтегруватися у логіку споживання, яка домінує у сучасному суспільстві. У цьому сенсі освіта стає засобом доступу до економічних благ: оволодіння знаннями та набуття високооплачуваної роботи забезпечують можливість збільшення споживання. З цього випливає, що вища мета освіти втрачає своє первинне значення і дедалі більше редукується до функції забезпечення економічної вигоди, а не розвитку особистості чи суспільного блага.

Феномен комодифікації освіти, включно з рейтингуванням університетів, протягом останніх десятиліть значно впливав на її трансформацію. Як зауважують М. Маккелві та М. Хольмен, європейські університети вимушені функціонувати подібно до корпорацій, бо «успіх гарантують лише ті інституції, що здатні гнучко адаптуватися до змін та реагувати на ринкові стимули» [155]. Ця тенденція бізнес-орієнтованості породжує кризу ідентичності університету та конфлікт цінностей: ідеал морально відповідальної інституції, що діє на благо суспільства, вступає у протиріччя з логікою комерціалізації, де

пріоритети зміщуються на конкуренцію, рейтинги та економічну придатність знань. Наслідком цього є те, що знання, не спрямовані на прибуток, ризикують втратити значущість і відходять на другий план. Таким чином, сучасна вища освіта перебуває у стані філософської трансформації, де її роль у формуванні культурних, етичних та інтелектуальних цінностей суспільства поступається функції підготовки до споживчих і економічних практик. Така комодифікація знань має значний вплив, оскільки саме обмінна вартість, а не фактична споживча вартість, визначає важливість знань. Це, як зазначає С. Курбатов [63], «не приносить користі суспільству загалом, а лише окремим учасникам обміну». Таким чином, вища освіта перетворюється на позиційне благо, а не на суспільне. Підводячи підсумок, культурні зміни відбуваються не лише в межах освітнього закладу, але й у ширшому суспільному контексті. Незалежно від того, чи розглядати розвиток до постмодерного суспільства споживання, чи нові форми модерності у глобалізованому світі, глобалізація справді спричинила зміни в усіх сферах нашого життя, включно з вищою освітою. На основі робіт авторів, таких як С. Маргінсон та Ф. Альтбах [152], досліджено вплив глобалізаційних процесів на ранжування університетів. Ми дійшли висновку, що рейтингові системи є формою комодифікації, оскільки вони перетворюють освіту на продукт, який можна легко виміряти та обміняти. Хоча рейтинги університетів є важливим інструментом для порівняння закладів у глобальному масштабі, їхня користь часто виходить за межі початкових намірів. «Застосування рейтингових списків урядами та університетами для встановлення нових цілей і підвищення конкурентоспроможності може становити серйозний ризик, зважаючи на проблеми з достовірністю даних» [147]. Незважаючи на те, що можливість порівняння університетів є цінною в глобалізованому світі, надмірна увага до рейтингів може завдати більше шкоди, ніж користі.

Можна впевнено ствердити, що первісною метою вищої освіти було забезпечення соціальної справедливості, рівності та культурної обізнаності через виробництво і поширення знань, зосереджених на морально-етичних

проблемах суспільства. Зміна мети вищої освіти відбулася через те, що обмінна вартість цих видів знань не така висока, як знань про матеріальні речі, які можуть бути безпосередньо перетворені на товар. Глобальні рейтингові списки стали одним із чинників, які вплинули на зміну фокусу і мети вищої освіти. Це пов'язано з тим, що рейтинг, як приклад підвищеної конкурентоспроможності, зміцнює уявлення про вищу освіту як про позиційний товар і призводить до ще більшого посилення конкуренції та комерціалізації інституції. Це призвело до змін, коли основна увага приділяється практичним та індивідуальним цілям вищої освіти, а не більш широкій картині дій відповідно до суспільного блага, яке працює для забезпечення покращення життя всіх членів суспільства.

Ідея університету як інструменту створення багатства стала однією з найбільш поширених наприкінці ХХ століття. У постіндустріальній економіці знання самі по собі розглядаються як основний ресурс, і в цьому контексті університет постає не лише як освітній інститут, а й як «ключовий агент економічного розвитку» [35]. Для багатьох дослідників ринковий університет є явищем неоднозначним. Вони побоюються, що вища освіта ризикує стати служницею тих, хто визначає «багатство» та контролює його створення, причому основні гравці цього процесу частіше перебувають поза академічною системою, ніж усередині неї. Водночас неможливо ігнорувати той факт, що взаємодія академічної системи та соціально-економічного порядку зазнає якісних змін. Ці зміни, хоч і мають глибоке історичне коріння, значною мірою зросли разом із промисловою революцією ХІХ століття. Університети та коледжі формувалися відповідно до потреб економіки того часу, готуючи середню та високу кваліфікацію робочої сили [37]. Саме цей історичний контекст дозволяє зрозуміти, як сучасні академічні інститути поєднують освітню місію з економічними функціями, водночас зберігаючи потенціал критичної рефлексії та розвитку суспільства в цілому. Таким чином, університет як феномен постіндустріальної доби одночасно виконує економічні, освітні та соціокультурні функції. Він стає майданчиком для формування знань, які мають не лише споживчу, але й обмінну вартість, а його

місія перебуває у постійному діалозі між академічними традиціями та сучасними соціально-економічними викликами [35]. Досі існує помітне небажання розглядати вищу освіту як споживання та інвестиції, як позиційне та непозиційне благо, важливість освіти для розвитку економіки, підвищення кваліфікації робочої сили і підтримки інноваційного потенціалу країни. Одним з його важливих висновків є те, що «інвестиції в освіту є ефективним інструментом для забезпечення сталого економічного зростання та підвищення якості життя» [147].

Твердження про радикальні зміни правил соціальної взаємодії впродовж останніх двох десятиліть спирається на численні сучасні концепції, що описують динаміку XXI століття: постіндустріальне суспільство, інформаційну епоху, четверту промислову революцію, суперсимволічну економіку та феномен «суспільство знань». На відміну від класичного опису Д. Белла 1970-х [119], сучасні дослідження демонструють, що «трансформації не обмежуються технологічним прогресом, а стосуються структурних, культурних і ціннісних змін у суспільстві» [12; 13]. Важливо, що новітні дослідження підкреслюють інтеграцію цифрових платформ у повсякденне життя, що створює нові форми соціальної взаємодії, колективного мислення та участі в демократичних процесах. Сучасна філософська рефлексія над цими змінами дозволяє розглядати освіту не лише як трансляцію знань, а як ключовий елемент соціальної та політичної адаптації, який формує компетентного, відповідального та критично мислячого громадянина цифрової епохи. Д. Белл розглядає освіту як «ключовий елемент у переході до постіндустріального суспільства, де освіта стає основою для економічного та соціального успіху» [119, с. 71]. У своїх дослідженнях Белл звертає увагу на те, що «сучасна освіта повинна бути адаптивною і гнучкою, враховуючи швидкі зміни в технологіях та суспільств; важливі життєві навички, такі як самодисципліна, співпраця та емпатія, які стають все більш важливими в постіндустріальному суспільстві» [119, с. 74]. Саме розвиток цих якостей створює підґрунтя для формування відповідального громадянина, здатного до критичного осмислення суспільних

процесів і активної участі в громадському житті. У цьому зв'язку університети відіграють важливу роль у формуванні політичного світогляду та громадянської активності, сприяючи розвитку критичного мислення, політичної освіти, створенню простору для дискусій і підтримці громадянської участі. Здобуття знань, розвиток навичок і навіть формування громадянської свідомості стають частково продуктом, який можна споживати за гроші, що ставить під загрозу справжнє виховання громадянина та розвиток демократичних цінностей. М. Нусбаум у книзі «Не тільки заради прибутку» [161] критикує саме такий підхід до освіти. Вона наголошує на важливості формування цілісної людини, здатної до критичного мислення, емпатії та активної громадянської позиції, а не просто конкурентоспроможного працівника на ринку. Для Нусбаум освіта повинна розвивати здатність громадянина мислити самостійно, брати участь у демократичному житті та робити етичні вибори, навіть якщо вони не приносять економічної вигоди.

Як зазначає М. Ліпін «виокремлення виховання як окремого напрямку діяльності в освіті є наслідком панування у ній технократичного підходу до людини та культури, для якого властиве розщеплювати цілісність людського життя на чітко регламентовані відокремлені елементи. В оптиці технократизму життя є сукупністю окремих частин, такий собі конгломерат, що передбачає свавільне віднімання «зайвого» або додавання «потрібного». Цей конгломерат може бути дуже функціональним, проте він ніколи не буває цілісним. Таким конгломератом є освіта, в якій гуманітарні дисципліни відповідають за «духовний», «світоглядний» та «патріотичний» розвиток людини, а природознавчі – за розвиток інших компетентностей. Розподіл освітньої справи на виховання та навчання так само є прикладом панування технократизму в освіті та відтворює логіку протиставлення душі і тіла, «раціонального інтелекту» та «ірраціональної чуттєвості» [67, с. 282].

Таким чином, виховання громадянина і демократії стає противагою комодифікації: якщо ринкова логіка прагне редукувати освіту до продукту споживання, то демократичне та громадянське виховання наголошує на

нематеріальних цінностях - свободі мислення, відповідальності та здатності до солідарності. Освіта перестає бути лише інструментом для кар'єри, а стає середовищем формування активного та свідомого громадянина. У своїй роботі М. Нусбаум аргументовано висловлює думку про те, чому гуманітарні науки мають важливе значення для суспільства і демократії. Авторка стверджує, що навчання гуманітарних наук сприяє розвитку критичного мислення, емпатії, культурного розуміння та громадянської участі. Вона вважає, що ці навички і цінності не лише розширюють інтелектуальні можливості і освіченість людей, але і сприяють побудові сильних і демократичних суспільств. «А що ж мистецтво та література, які зазвичай так цінують демократи-просвітителі? Освіта, націлена на економічне зростання, насамперед нехтуватиме саме цими розділами виховання дітей, оскільки вони навряд чи можуть забезпечити економічне процвітання конкретної людини або цілої держави. З цієї причини в усьому світі й на всіх рівнях обсяг програм навчання різних видів мистецтва та гуманітарних наук скорочується і поступається місцем технічним дисциплінам» [161, с. 89]. Переосмислення місії університету сьогодні є не лише викликом для системи вищої освіти, а й відображенням загальної діагностики і прогнозування розвитку соціокультурної системи, що має не тільки соціальні й політичні, а й глибокі антропологічні наслідки. Так, зокрема, М. Нуссбаум наголошує, що в сучасних демократичних суспільствах відбуваються радикальні зміни у тому, чого навчають молодь, і ці зміни ще не отримали повного осмислення. Вона звертає увагу, що держави та освітні системи, орієнтовані на прибуток, нехтують тими навичками, які є необхідними для збереження життєздатності демократії. Якщо ця тенденція не буде змінена, то незабаром усі країни ризикують виховувати покоління корисних машин, а не повноцінних громадян, здатних самостійно мислити, критично ставитися до традицій і розуміти значення страждань та досягнень інших [161, с. 15-16].

Однією з тривожних тенденцій сучасної освіти є процеси комерціалізації та комодифікації університету, що ставлять під загрозу існування «незалежного інтелектуала» - носія критичного мислення, здатного творити простори свободи

у сучасних умовах. Комерціалізація передбачає підпорядкування академічних інституцій ринковим логікам та прагненню максимізувати економічну вигоду, тоді як комодифікація знань означає перетворення освіти на товар, де цінність знань визначається не споживчою, а обмінною вартістю, що часто відокремлює академічний продукт від суспільної користі. Процес трансформації університетів є складним і болісним, і йому присвячена праця Б. Рідінгса «Університети в руїнах» [170], де він підкреслює радикальне перетворення академічних інституцій на організації принципово нового типу. Сучасні університети втрачають тісний зв'язок із національною державою, яка раніше виступала основним джерелом капіталу та захисником національної культури. «Економічна глобалізація спричинила занепад ролі держави у фінансуванні освіти, і внаслідок цього університети трансформуються у транснаціональні бюрократичні корпорації, інтегровані у європейські або глобальні управлінські структури, або ж функціонують незалежно від державних інституцій, за моделлю комерційних організацій» [170, с. 107]. У такому контексті особливо цінними залишаються критичне мислення та академічна автономія, оскільки саме вони дозволяють університету протистояти надмірній комерціалізації і ринковим тискам. Згідно із З. Бауманом, університети змушені переосмислювати свою місію в світі, що все менше потребує традиційних академічних функцій, він зазначає, що «нові правила «гри» щодо престижності та впливовості змушують академічні спільноти балансувати між ринковими вимогами та збереженням гуманістичних цінностей [117, с. 12]. Автономія академічної спільноти є необхідною умовою для підтримки простору свободи мислення, дискусії та критичного аналізу у суспільстві, де ринкові механізми дедалі більше визначають пріоритети освіти» [117, с. 14]. Таким чином, сучасні університети стоять перед подвійним викликом: інтеграції у глобальні ринки знань і комерційні моделі управління та одночасного збереження здатності формувати критично мислячих, свідомих громадян, що можуть розвивати суспільство поза рамками короткострокових економічних інтересів. Отже, університети, здатні підтримувати академічну автономію та критичне

мислення, залишаються не лише економічними акторами, але й ключовими інституціями розвитку культури свободи, громадянської відповідальності та інтелектуальної творчості у глобалізованому світі.

У філософському осмисленні освіти постмодерного суспільства, Ж.-Ф. Ліотар вказує на радикальну зміну її функцій і цінностей у контексті економізації знання. «Культура у пізньому капіталізмі дедалі більше функціонує як товар» [66, с. 15]. Освіта, яка традиційно розглядалася як простір розвитку критичного мислення, морального вдосконалення та культурної ідентичності, дедалі частіше перетворюється на інструмент ринкових стратегій і глобального суперництва. У фокусі - не універсальне знання як благо, а знання як товар, що має відповідати вимогам ефективності соціальної системи. Згідно з Ліотаром «культура перестає бути автономною сферою й підпорядковується ринковій логіці» [66, с. 18]. У зазначеному контексті відбувається формування подвійної системи критеріїв компетентності. З одного боку, вона орієнтується на забезпечення глобальної конкурентоспроможності та відповідає вимогам міжнародного ринку знань, у межах якого освітні продукти національних держав набувають статусу стратегічних економічних ресурсів. З іншого боку, посилюється технократичний вектор підготовки, що передбачає пріоритетний розвиток дисциплін, пов'язаних із телематикою та цифровими технологіями, зокрема інформатики, кібернетики, лінгвістики, логіки, математики, біотехнологій. Таким чином, освіта постає як інфраструктура для продукування «корисних» експертів - керівників, технологів, адміністраторів, що слугують техніко-економічному розвитку. Водночас постає загроза редукції гуманітарного знання, його маргіналізації та втрати гуманістичного ядра в освітньому процесі. Вища освіта має постачати соціальній системі компетенції, що відповідають її власним вимогам і підтримують її функціональну єдність. Якщо раніше це включало виховання загальної моделі життя, яка легітимізувала емансипаційні наративи, то у ситуації делегітимації університети дедалі більше орієнтуються не на формування ідеалів, а на виробництво компетенцій: певної кількості лікарів, учителів, інженерів,

адміністраторів. Передача знання вже не спрямована на формування еліти, здатної вести націю до визволення, а на забезпечення системи фахівцями, які повинні ефективно виконувати задані ролі. Філософія освіти в цьому аспекті набуває критичної функції, оскільки вона повинна не лише аналізувати наслідки комодифікації знання, але й формулювати альтернативні концепти - освіти як простору свободи, мислення, творчості та етичної відповідальності. Це вимагає переосмислення самого поняття університету як соціального інституту, що балансує між інноваційною модернізацією та гуманістичною спадщиною. У свою чергу Ф. Джеймісон підкреслює, що у добу пізнього капіталізму культура, знання та символічні форми перетворюються на ресурси, які можуть бути комерціалізованими та використаними для отримання прибутку. Він зазначає, що культура «стає продуктом сама по собі», а ринкові механізми визначають її виробництво, розповсюдження та споживання. Ф. Джеймісон пише, що капіталізм вимагає постійного виробництва новизни, і це змушує культуру та знання підпорядковуватися ритмам ринку. У свою чергу він вказує на те, що «у культурі пізнього капіталізму знання стає важливим ресурсом, який може бути комерціалізованим і експлуатованим для економічного збагачення» [143, с. 345]

Ми вбачаємо, що у зв'язку зі стрімким розвитком технологій, процесами глобалізації та глибинними соціальними змінами університети опиняються під значним тиском адаптації до нових умов. Майбутні соціально-економічні трансформації можуть істотно вплинути на формування місії університету, вимагаючи її переосмислення, актуалізації ціннісних пріоритетів і корекції стратегічних завдань. Зростаюча роль цифрових технологій та діджиталізації здатна радикально змінити не лише способи організації навчання й наукових досліджень, але й саму природу університетської інституції, трансформувавши її зміст, функції та соціокультурне призначення. Сучасні університети стоять перед завданням поєднати традиційні освітні цінності з викликами цифрового та комодифікованого суспільства. Вони мають можливість активно розвивати комп'ютерні та інформаційні технології, впроваджуючи онлайн-курси, відкриті

освітні ресурси та використання віртуальної реальності для навчання і наукових досліджень. Проте ці технологічні трансформації, зокрема швидкий розвиток штучного інтелекту та автоматизації, не лише змінюють економічну структуру суспільства, але й створюють нові вимоги до компетенцій та критичного мислення сучасного фахівця. Сучасний університет функціонує в умовах глибоких соціально-економічних трансформацій, де комерціалізація знань і ринкові механізми значно впливають на його роль у суспільстві. У такому контексті його місія постає як багатовимірне явище, що поєднує соціальні, економічні, культурні та технологічні аспекти, одночасно реагуючи на виклики глобалізації та цифрової трансформації. «Дійсно, завдяки процесам інтернаціоналізації вища освіта зазнає серйозних інституційних та технологічних трансформацій, переходячи до нової соціокультурної якості. Глобалізація об'єднує стандарти та форми культурного життя, змушує університети враховувати феномен транскордонної та мультикультурної ідентичності людей, які мають можливість жити та навчатися в різних культурних просторах, долати шовінізм, ксенофобію, національну обмеженість. Ці реалії повинні враховуватися університетами, особливо тими, що активно інтегруються в простір міжнародної освіти» [28, с. 20].

Паралельно з економічними завданнями, університет несе культурну місію. Комодифікація знань і прагнення до утилітарної освіти загрожують знеціненню гуманітарних дисциплін. Як зазначає П. Скот, «гуманітарна освіта створює критичне поле мислення, необхідне для демократії та соціальної рефлексії» [176]. Тому університети прагнуть інтегрувати міждисциплінарні підходи та посилювати розвиток гуманітарних наук, що сприяє формуванню повноцінної культурної компетентності здобувачів освіти. Освітній процес зазнає стандартизації та уніфікації, орієнтуючись на вимірювані результати. Це створює ризик однотипності навчання та втрати творчої інноваційності. Водночас індивідуалізовані підходи, інтерактивні методи та гібридні моделі навчання дозволяють зберегти людський аспект освіти та забезпечити персоналізацію навчального процесу [174]. Взаємодія університету з ринком не

лише відкриває можливості для розвитку стартапів та інноваційних проектів, але й ставить виклик у вигляді залежності від зовнішніх фінансових джерел. Формування диверсифікованих стратегій фінансування та збереження академічної свободи стають основою для поєднання економічної ефективності та незалежності наукової думки [120]. Технологічна трансформація освітніх практик, активна цифровізація та автоматизація навчання, відкривають нові горизонти, водночас створюючи ризики цифрового розриву і втрати живого контакту між здобувачем освіти і викладачем. «Використання гібридних моделей навчання та забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів дозволяє поєднати інноваційність і соціальну справедливість» [178, с. 345]. Глобалізація освіти відкриває університетам нові можливості для міжнародної співпраці, мобільності здобувачів освіти і викладачів, проте водночас ставить питання збереження локальної ідентичності. Баланс між глобальними викликами та національними особливостями культури стає важливим завданням сучасних освітніх стратегій. Інноваційна діяльність закладу проявляється через розвиток наукових досліджень та технологічного потенціалу, що сприяє економічному та соціальному розвитку. Проте бюрократія, фрагментація досліджень та нестача фінансування залишаються серйозними перешкодами. «Створення інноваційних кластерів і партнерств дозволяє ефективно інтегрувати науку та практику» [136]. Швидка цифровізація університетського життя відкриває нові горизонти ефективності та інноваційності, однак водночас породжує ризики кіберзагроз і технологічної залежності. Забезпечення кібербезпеки та формування цифрової грамотності стають критичними завданнями для стабільного функціонування закладу. Таким чином, місія сучасного університету у комодифікованому суспільстві є багатовимірною і інтегративною. Її реалізація передбачає поєднання інноваційності, гнучкості, етичності та соціальної відповідальності, що дозволяє закладу залишатися осередком знань, культурного розвитку та критичного мислення в умовах глобалізації та цифрової трансформації.

Аналіз місії університету в параметрах комодифікованого суспільства показав, що сучасні університети - це динамічні та багатогранні інституції, які відіграють вирішальну роль у поглибленні знань, стимулюванні інновацій, підготовці майбутніх поколінь до викликів і можливостей XXI ст. Особливого значення набуває стрімкий розвиток штучного інтелекту, який відкриває перед університетами не лише нові можливості, але й створює комплексні виклики. Інтеграція ШІ у освітній процес, наукові дослідження та управлінські практики змінює природу викладацької діяльності, трансформує моделі пізнання і ставить під питання традиційне розуміння академічної автономії. Використання інтелектуальних систем у персоналізації навчання, аналітиці освітніх даних, автоматизації адміністративних процесів розширює інноваційний потенціал університету, але водночас загострює етичні, методологічні та аксіологічні проблеми. Ш. Зубофф відмічає, що «штучний інтелект став ядром капіталізму нагляду, де дані та людська поведінка є товаром» [185]. У роботі «Епоха капіталізму спостереження» Ш. Зубофф показує, що ШІ використовується корпораціями для прогнозування та комерційного управління поведінкою. Це безпосередньо пов'язано з комодифікацією: дані → товар, поведінка → товар, увага → товар. Університети, впроваджуючи ШІ, потрапляють у ту саму логіку ринкового контролю над поведінкою здобувачів освіти і викладачів. К. Скіннер вважає, що ШІ - це основний інструмент платформного капіталізму, де інформація стає товаром. У книзі «Людина цифрова» він аналізує, як алгоритми та ШІ формують цифрові ринки, оптимізують комерційні процеси та підсилюють логіку капіталістичної комодифікації, університети стають платформами навчання, «ШІ перетворює навчання, оцінювання, поведінку здобувачів освіти у монетизовані дані» [91, с. 88]. Д. Олтрейд вважав, що «технології в освіті історично використовуються як інструмент комерціалізації та контролю» [79]. У праці «Нове мислення» показано, як цифровізація та автоматизація викладання готують освіту до ринкової комодифікації.

Сьогодні університет функціонує у параметрах комодифікованого суспільства, де знання дедалі частіше підпорядковується логіці ринку, а

комерціалізація освітніх практик породжує низку викликів: зсув від гуманістичного змісту освіти до утилітарних моделей, ризику втрати автономії, зменшення ролі критичного мислення та загроза зникнення незалежного інтелектуала. На цьому тлі розвиток ШІ у вищій освіті стає амбівалентним чинником: з одного боку, він стимулює інновації та підвищує ефективність освітнього процесу, а з іншого може сприяти ще «глибшому ринковому тиску та комодифікації знання» [5]. Розгляд освітнього простору як феномену мережевого суспільства дозволяє побачити, як університет перетворюється на простір взаємодії фізичного та цифрового буття, де традиційні та інноваційні форми навчання не суперечать одна одній, а утворюють нову синергетичну модель розвитку гуманітарних практик. У цьому процесі важливо осмислити взаємодію традиційного і нового як актуальний атрактор соціальних змін, що визначає напрями еволюції знання, комунікації та культурних цінностей. Філософське осмислення місії університету у цифрову епоху дає змогу комплексно зрозуміти його роль у контексті сучасних викликів - від комодифікації та комерціалізації до цифрової трансформації та розвитку штучного інтелекту, а також виявити потенціал університету як простору формування критичного мислення, інтелектуальної автономії та сталого соціокультурного розвитку. Дігіталізація освіти постає не лише технологічною інновацією, а глибинною трансформацією культурних, соціальних і антропологічних підстав освітнього буття. На відміну від суто описової констатації переваг чи характеристик, філософський аналіз передбачає осмислення того, як цифрові технології змінюють суб'єкта, структуру соціальної реальності та логіку знання. Дігіталізація впроваджує у сферу освіти логіку технологічної раціональності, описану М. Кастельсом як «панування інформаційної логіки мереж» - логіки, у якій знання набуває форми потоків, що циркулюють через цифрові середовища. М. Кастельс наголошує, що «мережева структура не просто передає інформацію, вона формує спосіб мислення і дію соціальних акторів» [128, с. 21]. Отже, цифровізація освіти веде до зміни самої

природи знання: знання стає динамічним, потоковим, ситуативним, а не стабільним і канонічним.

У цифровому освітньому середовищі змінюється статус суб'єкта навчання. За Ж. Делезом, «сучасне суспільство переходить від дисциплінарних інституцій до «суспільства контролю», у якому управління здійснюється безперервно, гнучко й децентралізовано» [133, с. 5]. Освіта, що функціонує через дані, аналітику, трекінг активності здобувачів, відповідно, ризикує відтворити механізми контролю замість розвитку автономії. Проте інша перспектива - гуманістична - наголошує, що цифрові технології можуть розширювати суб'єктність. Н. Бостром вказує: «Технології не лише розширюють можливості людини, вони змінюють саму структуру людських потенцій» [11, с. 45]. У цьому контексті діджиталізація освіти є амбівалентним процесом: вона одночасно посилює автономію здобувача освіти (через персоналізацію), але й створює ризики алгоритмічного детермінізму. Головний філософський зсув полягає в тому, що освіта перестає бути механізмом трансляції знань. Вона стає, за Е. Гідденсом, системою продукування рефлексивних компетентностей у світі «пізньої модерності», де «знання стає самореферентним і перетворюється на ресурс дії» [20, с. 32]. Цифровізація сприяє переходу до парадигми, в якій здобувач освіти не споживає знання, а конструює їх у цифрових середовищах - платформах, віртуальних лабораторіях, симуляціях. Це відповідає концепції «активного знання», характерної для постіндустріального суспільства. М. Постер, аналізуючи культуру пізньої модерності, показує, що «соціальне прискорення змінює спосіб нашої взаємодії зі світом, роблячи стосунки несталими і фрагментованими» [167]. Освіта в умовах діджиталізації відчуває ці прискорення гостріше за інші сфери: зміна знань випереджає освітні програми, темп цифрових інновацій руйнує класичні моделі навчання, здобувачі освіти навчаються у середовищі інформаційного надлишку. Це змушує університет переходити від моделі стабільної традиції до моделі гнучкої адаптації та інновацій. Ш. Зубофф, аналізуючи цифрову економіку, наголошує: «Платформи стали новою інфраструктурою соціального

життя, що визначає економічні й культурні відносини» [185, с.198]. Освіта, інтегрована в екосистеми Google Classroom, Moodle, Coursera, фактично стає елементом глобального платформеного ринку. Це означає, у результаті чого знання комерціалізується, здобувач освіти стає даними, навчальні матеріали перетворюються на цифрові активи. Філософський виклик полягає в тому, щоб зберегти гуманістичний вимір освіти в умовах ринкової логіки цифрових платформ.

У підсумку відзначимо, що діджиталізація освіти змінює саму антропологію навчального суб'єкта. За М. Фуко, знання завжди пов'язане з владою, і сучасні цифрові режими знань створюють нові режими суб'єктивації. М. Фуко підкреслює: «Ми створюємо себе, коли створюємо знання» [100, с. 68]. У цифрову епоху ця теза набуває нового звучання: суб'єкт творить себе через цифрові практики - навички, онлайн-взаємодію, цифрову продуктивність, самопрезентацію в мережі. Отже, діджиталізація освіти постає не лише як технологічна модернізація, а як глибока філософсько-культурна трансформація, що охоплює зміну природи знання, яке набуває динамічного й мережевого характеру, трансформацію суб'єкта навчання в умовах співвідношення цифрової автономії та алгоритмічного контролю, перебудову структури освітнього простору, що характеризується мережевістю й прискоренням, а також зміну економічних моделей через процеси платформізації та нову антропологію навчання, пов'язану з формуванням сучасних форм суб'єктності. У цьому контексті цифрова освіта створює передумови для переходу до моделі, орієнтованої не лише на формування компетентностей, а й на розвиток нових типів мислення та форм автономії в умовах мережевої реальності. Діджиталізація стимулює поширення нових форматів освіти - дистанційного, змішаного, індивідуалізованого навчання, мікроосвіти, цифрових освітніх платформ і відкритих ресурсів, що розмивають межі між формальною та неформальною освітою. Водночас вона актуалізує питання етичної відповідальності, захисту персональних даних, подолання цифрової нерівності та забезпечення психологічного благополуччя особистості в умовах постійної присутності у

віртуальному середовищі. Таким чином, діджиталізація освіти є стратегічним чинником формування нової освітньої екосистеми, де знання не тільки передаються, а й конструюються у динамічній взаємодії людини, технології та суспільства, «вона формує підґрунтя для освіти майбутнього, здатної адаптуватися до викликів глобалізованого й нестабільного світу, сприяти сталому розвитку, інноваціям, збереженню гуманістичних цінностей, культурної ідентичності в освіті» [8, с. 10].

У сучасному світі, який характеризується процесами комодифікації, університети перебувають у складному соціально-економічному та культурному середовищі. Комодифікація означає перетворення різних аспектів життя на товар, здатний обертатися на ринку. У цьому контексті знання, освіта, культурні практики, досвід і навіть соціальні зв'язки стають ресурсами, які можна купити або продати. Це змінює традиційну місію університету, адже його діяльність перестає бути лише сферою освіти та науки в класичному розумінні і набуває економічних, ринкових та соціальних вимірів. «Якщо інститути - інклюзивні (захист прав, рівний доступ до ринку, справедливі правила), то відкривається простір для інвестицій у людей: освіту, технології, інновації. Саме так суспільство мобілізує талант своєї більшості» [1, с. 5].

Місію університету в умовах комодифікованого суспільства доцільно осмислювати крізь призму його взаємодії з ринковими механізмами та збереження гуманістичних засад освіти. Університети дедалі більше орієнтуються на потреби ринку праці та споживачів знань - здобувачів освіти, бізнес-структур і державних інституцій, що зумовлює адаптацію освітніх програм до економічних запитів, кар'єрних перспектив і попиту на конкретні компетентності. У такій ситуації місія університету полягає не лише у розвитку інтелектуального потенціалу особистості, а й у забезпеченні її конкурентоспроможності. Наукова діяльність також зазнає трансформації: дослідження дедалі частіше орієнтуються на комерціалізацію результатів через грантову підтримку, патентування, створення стартапів та експертні послуги, що підсилює вимір економічної ефективності університету. Водночас навіть у

межах комодифікаційних процесів університет зберігає культурну та соціальну функцію - формування критичного мислення, демократичних цінностей і соціальної відповідальності. Проте реалізація цієї функції нерідко відбувається через інструменти брендування й маркетингового позиціонування, що може зміщувати акцент із внутрішнього розвитку особистості на зовнішні показники престижу та рейтингові позиції.

Цифровізація освіти додатково посилює тенденції комодифікації, оскільки онлайн-курси, освітні платформи та інтерактивні програми формують модель споживання знань відповідно до індивідуальних запитів користувачів. За таких умов університет трансформується в освітню екосистему, де знання функціонують не лише як академічна цінність, а й як ринковий продукт. Разом із тим університет постає перед дилемою поєднання ринкових вимог із гуманістичною місією, що передбачає формування громадянина, здатного до критичного мислення, усвідомлення комерційних і соціальних впливів та відповідальної участі в демократичному суспільстві. Отже, у параметрах комодифікованого суспільства місія університету - це комплексне поєднання: підготовки конкурентоспроможних фахівців, виробництва знань та інновацій як економічного ресурсу, збереження гуманістичної, соціальної та культурної функції освіти, адаптації до цифрового середовища та персоналізації навчального процесу, формування відповідальної громадянської позиції та демократичної свідомості. Іншими словами, університет стає місцем перетину економіки, культури та інтелектуального розвитку, де освіта та знання мають одночасно ринкову цінність і соціокультурне значення.

## **2.2. Евристичний потенціал філософсько-антропологічних концептуалізацій дігiтальної освіти**

Поставлено завдання - розкрити евристичний потенціал філософських концептуалізацій дігiтальної освіти, що формують нові підходи до розуміння взаємозв'язку людини, технологій і знання.

Становлення та розвиток дігталізованого суспільства супроводжується радикальними змінами в усіх сферах життя людини. Починаючи з 1980-х років минулого століття, інформаційні мережі обплітають все більше різноманітних соціальних інститутів, які проникають у такі сфери професійної діяльності та повсякденного життя, які раніше вважалися неохопленими світом технологій, як, наприклад, міжособистісне спілкування. Глобальна цифрова революція за одне покоління змінила світ і визначила тенденції розвитку людства на багато десятиліть вперед. Сучасна освіта перебуває під впливом інтенсивної цифровізації, що змінює не лише форми навчання, а й саму природу пізнання. Дігтальна освіта стає середовищем, де знання, ідентичності та соціальні взаємодії трансформуються під дією технологічних інновацій. У цьому контексті філософсько-антропологічні концепції виступають потужним евристичним інструментом, який дозволяє критично осмислити сутність дігтальної освіти, її вплив на розвиток особистості та суспільства, а також визначити перспективи адаптації людини до цифрової реальності.

Філософсько-антропологічні підходи до осмислення дігтальної освіти окреслюють низку концептуальних напрямів її розвитку. Передусім ідеться про збереження антропоцентричної орієнтації освітнього процесу, у межах якої людина залишається центральним суб'єктом пізнання, тоді як цифрові технології виступають інструментом розширення її когнітивних і комунікативних можливостей. Водночас дігтальна освіта відображає глибокі соціокультурні трансформації, пов'язані з розвитком міжкультурної комунікації, цифрової інклюзії та формуванням колективного інтелекту в межах освітніх екосистем. Важливим виміром виступає ціннісно-етична складова, що передбачає інтеграцію гуманістичних принципів у цифрове навчання, запобігання алгоритмічній дискримінації, утвердження етики штучного інтелекту та підтримку засад цифрової демократії. Окремо виокремлюється евристичний потенціал цифрових технологій, які через використання онлайн-ресурсів, інтерактивних платформ і інструментів штучного інтелекту сприяють розвитку критичного, креативного й

трансгресивного мислення. У цілому філософсько-антропологічний підхід дозволяє інтерпретувати дігiтальну освіту як комплексну взаємодію знання, культури та технологій, що формує нові модуси університету і відкриває можливості для становлення інноваційної, рефлексивної та критично мислячої особистості. Нові виміри філософсько-антропологічних концепцій дігiтальної освіти пов'язані з комплексним переосмисленням місця людини, культури та технологій у структурі сучасного освітнього простору. Передусім ідеться про збереження антропоцентричної парадигми, відповідно до якої людина залишається центральним суб'єктом і смислотворчим осередком освітнього процесу. Попри зростання ролі алгоритмів і штучного інтелекту, саме людська автономія, креативність і етична відповідальність визначають спрямованість освітніх трансформацій. Цифрові інструменти розглядаються як засіб розширення когнітивних можливостей і формування індивідуальних освітніх траєкторій, але не як заміна людської присутності чи діалогічної взаємодії. Соціокультурна трансформація освіти в умовах цифрової цивілізації зумовлює перехід до відкритих мережесистем, у яких інтегруються різні культури та цінності. Глобалізаційні процеси, описані Е. Гідденсом [20], сприяють формуванню глобального освітнього простору, де комунікація відбувається в режимі реального часу. Теорія «мережесистемного суспільства» М. Кастельса [127; 128] підкреслює, що доступ до інформації стає ключовим чинником соціальної інтеграції, а концепція посткапіталістичного суспільства П. Друкера [134] акцентує роль знання як стратегічного ресурсу розвитку. Соціальна справедливість і рівність можливостей, на яких наголошує П. Фрейре [137], формують етичне підґрунтя цифрового гуманізму. У результаті освітні екосистеми дедалі більше функціонують «як середовища колективного інтелекту, де знання створюється через взаємодію та співтворчість», що стає одним із ключових ресурсів розвитку сучасного суспільства [19, с. 202]. Ціннісно-етичний вимір дігiтальної освіти постає як один із центральних викликів сучасної філософії освіти. Освіта впродовж життя розглядається як загальнолюдська цінність, що має зберігати фундаментальну місію розвитку

емпатії, автономії та критичного мислення. Особливої уваги потребує проблема алгоритмічної дискримінації, адже непрозорі алгоритми здатні відтворювати соціальні упередження. У цьому зв'язку актуалізуються принципи справедливості, підзвітності та прозорості, а також етичні засади цифрової інфосфери, сформульовані Л. Флоріді [137], який наголошує на необхідності збереження гідності та свободи людини в алгоритмізованому середовищі.

Евристичний потенціал цифрових технологій проявляється у розширенні можливостей пошуку, експериментування та колективного конструювання знання. Концепція коннективізму Дж. Сіменса підкреслює, що навчання у цифрову епоху функціонує в мережах, а ефективність пізнання визначається здатністю знаходити, поєднувати й оцінювати джерела знання. Формування трансгресивної особистості, орієнтованої на вихід за межі усталених дисциплінарних і культурних рамок, пов'язане з розвитком гнучкого мислення та інноваційного потенціалу [86]. Подальшим розвитком цих підходів є концепція сталого цифрового університету, яка інтегрує цифровізацію з принципами екологічної, соціальної та економічної відповідальності, формуючи нові моделі управління та освітньої взаємодії [85]. У межах концепції глобалізованої дігитальної освіти цифрові платформи забезпечують міжкультурний обмін і створення глобальної освітньої спільноти, що сприяє інтеграції знань і цінностей на світовому рівні. Д. Аджемоглу та Дж. Робінсон підкреслюють, що «підтримка освіти та інклюзивних інституцій є ключовою умовою економічного зростання та сталого розвитку, тоді як їх відсутність призводить до втрати людського потенціалу» [1, с. 5]. Завершальним концептуальним виміром виступає парадигма цифрового гуманізму, яка поєднує технологічні можливості з гуманістичними цінностями, спрямовуючи освіту на формування особистості як відповідального суб'єкта цифрового середовища та носія критичного мислення і соціальної відповідальності [103].

Отже, філософсько-антропологічні концепції дігитальної освіти формують нову модель університету і освіти загалом, де цифрові технології стають не лише інструментом навчання, а середовищем формування цілісної особистості,

здатної до креативності, саморефлексії, критичного аналізу та міжкультурної взаємодії. Вони поєднують технологічні, гуманістичні та соціальні аспекти, забезпечуючи розвиток людини як активного суб'єкта у глобальному цифровому суспільстві. Евристичний потенціал філософсько-антропологічних концептуалізацій дігiтальної освіти проявляється у здатності цих підходів продукувати нові знання, формувати інноваційні методики навчання та стимулювати розвиток особистості у цифровому середовищі. Вони дозволяють переосмислити природу знання та навчання, створюючи нові моделі взаємодії учня, викладача та цифрових технологій, що сприяє формуванню трансгресивної особистості, здатної виходити за межі традиційних дисциплін та міждисциплінарних рамок. Філософсько-антропологічні концепції відкривають простір для критичного та творчого мислення, інтеграції міждисциплінарних знань та розвитку когнітивної гнучкості, що є необхідною у сучасних умовах цифрової динаміки [103]. Крім того, ці концептуалізації стимулюють антропологічну рефлексію, дозволяючи усвідомлювати вплив цифрового середовища на розвиток людини, її цінностей, соціальної поведінки та формування нових форм ідентичності. Вони також мають високий методологічний потенціал, оскільки слугують платформою для розробки нових стратегій навчання, інтерактивних педагогічних технологій та інструментів персоналізованої освіти, включно з дистанційними та змішаними форматами. Евристика філософсько-антропологічних концепцій сприяє генерації практичних рішень, дозволяючи адаптувати освітній процес до сучасних глобальних цифрових тенденцій, зберігаючи при цьому локальний культурний контекст. Водночас вони підтримують соціокультурне осмислення дігiтальної освіти, інтегруючи цінності толерантності, інклюзії та міжкультурної комунікації, що є ключовими у глобалізованому цифровому світі. Евристичний потенціал цих концептуалізацій полягає у їхній здатності не лише пояснювати взаємодію людини з цифровим світом, а й відкривати нові шляхи розвитку освіти, особистості та культурних практик, формуючи освітнє середовище,

здатне ефективно реагувати на виклики сучасності та забезпечувати інтеграцію знань, цінностей і технологій у гармонійний освітній процес.

Концепція П. Фрейре [137] належить до найбільш впливових напрямів сучасної педагогічної думки, орієнтованих на формування критичної свідомості, діалогічності та емансипаційного потенціалу освіти, в ній обґрунтовується необхідність розглядати освітній процес як співтворчість, де викладач і здобувач освіти виступають рівноправними суб'єктами пізнання. Ключовим механізмом такого навчання є діалог, який трактується не лише як форма комунікації, а як спосіб конструювання знання та розвитку критичного мислення. У процесі діалогічної взаємодії здобувач освіти не просто засвоює інформацію, а здійснює аналіз соціальних, економічних і політичних реалій, формуючи критичну свідомість та здатність до усвідомленого соціального вибору. Особливе значення надається проблемному навчанню, що ґрунтується на реальних життєвих ситуаціях і досвіді учасників освітнього процесу, стимулюючи аналітичне мислення та самостійний пошук рішень. Освіта у трактуванні П. Фрейре має емансипаційний характер, оскільки спрямована на подолання соціальної нерівності, пасивності й пригнічення через формування активної громадянської позиції. Важливою умовою її реалізації є врахування культурного й соціального контексту здобувачів освіти, їхньої мови, досвіду та ціннісних орієнтацій, що забезпечує значущість і мотиваційний характер навчання. Невід'ємною складовою виступає також рефлексивність педагогічної діяльності, яка передбачає усвідомлення відповідальності та взаємного впливу всіх учасників освітнього процесу.

Отже, концепція П. Фрейре формує парадигму освіти, у якій знання розглядається як інструмент особистісного і соціального звільнення, розвитку критичної свідомості та трансформації суспільства, а освітній процес постає діалогічним, проблемно орієнтованим і культурно чутливим середовищем становлення активної та творчої особистості. Ідеї П. Фрейре підтримують М. Бонд, В. Марін, К. Дольх, С. Беденлієр, О. Завацький-Ріхтер, як відмічають, що «цифрова трансформація в німецькій вищій освіті призвела до того, що у

другій половині 2010-х років у Німеччині 99% здобувачів освіти мали постійний доступ до мережі інтернет, 99,4% з них використовували цифрові технології навчання в середньому 114 хвилин на тиждень, працюючи вдома, і 14 хвилин на тиждень, перебуваючи у закладі» [120]. Цифрова революція дала шалений поштовх в рамках освітньої системи, і наразі значна частина мультимедійного освітнього простору формується та функціонує її структурами, однак вона швидко вийшла за початкові інституційні рамки, що, у свою чергу, призвело до якісних змін не лише в концепції освіти, а й у свідомості та світогляді сучасної людини, яка причетна до цього процесу, сформувавши абсолютно нові засади, які мають евристичний потенціал.

Ж. Дерріда, М. Гайдеггер, Дж. Г. Міллер, Б. Джонсон, Г. Блум стверджують, що освіта є процесом, в якому знання конструюється в залежності від соціальних, культурних та історичних контекстів. Деконструкція освіти ставить під сумнів великі наративи, на яких базується традиційна освіта, а саме раціоналізм, прогрес, науковий об'єктивізм. Замість цього евристичний потенціал освіти має визнавати множинність перспектив і розмаїття підходів до пізнання світу. Деконструктивний підхід в освіті також спрямований на підриє ієрархічних структур, що присутні у традиційних освітніх моделях. Це включає перегляд взаємовідносин між викладачем і здобувачем освіти, з акцентом на діалог, співпрацю та взаємне навчання. І найголовніше - відмова від ідеї єдиного центру знань або привілейованої позиції викладача як єдиного носія істини. Здобувачі освіти, за цією концепцією, стають активними учасниками створення знання, а не лише пасивними отримувачами. «Освіта перестає бути актом передавання знань і стає актом творення можливостей для вироблення знання» [137]. Вона підсилює тезу про те, що здобувач освіти є співавтором знання, а педагог - фасилітатором, який створює умови для критичного мислення, діалогу та взаємного зростання. Ж.-Ф. Ліюгар бачить трансформацію освіти в інформаційно-цифровій реальності як частину ширших змін, що відбуваються в постмодерному суспільстві. Знання стає товаром, що підпадає під закони ринку, а традиційні моделі навчання і викладання піддаються

критиці та переосмисленню. У світі, де більше не існує єдиного «великого наративу», освіта має бути адаптивною, гнучкою та плюралістичною, щоб відповідати новим викликам та потребам суспільства. «Знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим; воно споживається і буде споживатися» [66, с. 88]. Можемо констатувати, що через широке розповсюдження комп'ютерних мереж і формування спільного глобального інформаційного простору, з'явився феномен дігитальної особистості. Феномен дігитальної особистості слід розглядати не лише як соціально-технічне явище, а й у філософсько-антропологічному контексті, оскільки він відкриває нові горизонти для осмислення природи людини, її ідентичності та способів самовираження в цифровому середовищі. У класичних антропологічних концепціях особистість визначалась через тілесність, соціальні відносини, культурні та моральні цінності.

З появою цифрового простору зазначені виміри зазнають глибокої трансформації. Насамперед ідеться про онтологічний вимір, у межах якого цифрові платформи створюють можливість одночасного існування людини у фізичному та віртуальному середовищах, формуючи феномен «подвійного буття» або мультиверсальної ідентичності. Таке розуміння корелює з постгуманістичними підходами, що інтерпретують людину як гнучкий і технологічно опосередкований суб'єкт. Антропологічна реконцептуалізація самосвідомості проявляється у тому, що цифрове середовище надає особистості нові інструменти самовираження та саморефлексії, підсилюючи значення інформаційної автономії й етичної відповідальності у віртуальному просторі. У цьому контексті концепції соціального капіталу та соціального поля П. Бурдьє дозволяють інтерпретувати цифрові мережі як «нові простори формування ідентичності та соціальних взаємодій» [123]. У межах філософії освіти та цифрової антропології формується уявлення про дігитальну особистість, здатну до онтологічної гнучкості й адаптації в динамічному інформаційному середовищі. Дігіталізація освіти постає не лише як технологічна модернізація, а як процес формування суб'єкта, здатного до критичного мислення,

саморефлексії та етичного вибору у глобальному інформаційному просторі. Системна теорія Н. Лумана дає змогу пояснити, яким чином інформаційні системи формують нові моделі соціальної та особистісної взаємодії [148]. Водночас ідеї Б. Стіглера про техноантропологію та «екстерналізацію пам'яті» актуалізують питання залежності людської свідомості від цифрових технологій [179]. Філософсько-антропологічний підхід дозволяє осмислити, якою постає людина в умовах цифрової реальності, зокрема трансформації суб'єктності, ідентичності, свободи й творчості. Г. Плеснер наголошував, що людина завжди «виходить за межі даності», і в цифрову епоху це виходження набуває нових форм через інтеграцію з інформаційними технологіями. А. Гелен розглядав людину як «недостатню істоту», що доповнює себе штучними засобами, і сьогодні цю функцію виконують цифрові сервіси, штучний інтелект та віртуальні середовища. У цьому контексті цифрова освіта постає не лише технічною модернізацією, а простором формування нової моделі людяності. Постають ключові антропологічні питання щодо трансформації структури пізнання і досвіду, збереження автономії в умовах алгоритмізації, впливу цифрових практик на ідентичність і меж взаємодії між людським і технологічним. Саме філософсько-антропологічний вимір дозволяє розкрити потенціал цифрових технологій не лише як інструментів навчання, а як чинників становлення нових форм людського буття, у центрі яких залишається людина як суб'єкт освіти й носій смислового досвіду.

У сучасному науковому дискурсі, присвяченому цифровій освіті та цифровій культурі, особлива увага приділяється формуванню нового антропологічного статусу людини, який умовно позначають як «Номо Digitalis» [19]. Автори підкреслюють, що цифрова освіта і цифрова культура створюють гібридне середовище, де реальне та віртуальне постійно взаємодіють, формуючи специфічну «цифрову антропологію» людини. Перехід до цифрового формату навчання та інформаційної взаємодії розмиває традиційні межі простору, часу та комунікації, що, за словами авторів, змінює уявлення людини про власну ідентичність і способи взаємодії з оточенням. У

межах цифрової гуманістичної педагогіки наголошується, що освітній процес повинен формувати «пізнавально-активне поле», де учасник не є пасивним споживачем інформації, а активно експериментує, творить, взаємодіє та перевіряє знання на практиці [20]. Таким чином, освітня діяльність у цифрову епоху стає засобом розвитку автономної, креативної та соціально відповідальної суб'єктності. Цей підхід означає, що «цифрова освіта не обмежується технічним освоєнням інструментів або платформ, а спрямована на формування людини, здатної критично оцінювати інформацію, приймати відповідальні рішення та підтримувати етичні й гуманістичні цінності в цифровому просторі» [62]. Важливими орієнтирами у цьому процесі є автономія, гідність, етика та інклюзія, які дозволяють забезпечити соціально орієнтований розвиток Homo Digitalis, що функціонує у гібридному середовищі реального та віртуального. Отже, концепт Homo Digitalis підкреслює, що цифрова антропологія є не просто відображенням технологічних змін, а радше фундаментальною трансформацією людської суб'єктності. Цифрова освіта, з гуманістичної перспективи, виступає ключовим механізмом цієї трансформації, дозволяючи людині стати активним творцем власного життя, знання і соціальної реальності в умовах глобальної цифровізації.

Реалізуючи евристичний потенціал філософсько-антропологічних концептуалізацій дідігальної освіти, остання має не тільки зберігати та відтворювати існуючий світ, а й відкривати нові можливості для розвитку людини, створюючи основу для нових смислових горизонтів і творчого творення майбутнього, використовуючи свій евристичний потенціал. Цю подвійність освіти аналізує В. Шамрай: «У соціокультурному покликанні освіти присутня невід'ємна двоїстість, амбівалентність. З одного боку, освітня система покликана відтворювати суспільство, передавати його культурний досвід та знання, підтримувати безперервність існуючих соціальних структур, морально-правових норм, світоглядних і життєвих цінностей. Освіта фактично гарантує спадковість і стабільність суспільства. З іншого боку, вона є основним

ресурсом, що забезпечує потенціал для інновацій та розвитку, сприяючи перегляду і трансформації існуючих життєвих і соціальних форм» [108].

Евристичний потенціал освіти полягає в тому, що має унікальну здатність розвивати в людях наукове мислення. Це означає не просто запам'ятовування фактів, а формування глибокого розуміння того, як працює світ. Наукове мислення характеризується допитливістю, прагненням до пошуку відповідей на запитання, вмінням проводити експерименти та аналізувати отримані дані. Воно заохочує критичне оцінювання інформації та формування власної думки на основі фактів. Завдяки науковому мисленню люди навчаються адаптуватися до змін, приймати нові ідеї та усвідомлювати, що наука - це не статичний набір знань, а постійний процес пізнання. Сьогодні освіта переживає значні метаморфози. Це вимагає переосмислення основ освітньої діяльності, її сенсу та цілей. Це не означає, що раніше сенс освіти був неясний, але підкреслює важливість адаптації до нових реалій. Коли змінюється реальність, змінюються й всі її складові, включаючи важливі соціальні інституції, які цю реальність формують і структурують. Це потребує нового розуміння деяких давно відомих понять. Освіта, як важлива частина життя людини, не є винятком.

Сучасний світ, як його описує З. Бауман, набуває рис «рідкого» суспільства, де традиційні структури, соціальні ролі та стабільні взаємозв'язки стають менш передбачуваними. У такій реальності положення людини радикально змінюється: вона вже не може покладатися на усталені інституційні гарантії та жорстко визначені життєві траєкторії. «Освіта перестає бути лише передачею стабільних знань і стає засобом формування гнучкої, саморозвивальної особистості, здатної критично мислити, адаптуватися до змін та самостійно будувати власний життєвий шлях» [6, с. 128]. З точки зору С. Фуллера, глобалізація та цифрові технології відкривають перед людиною нові можливості: онлайн-курси, відкриті освітні ресурси, дистанційне навчання. Вони змінюють традиційну роль людини як пасивного споживача знань і перетворюють її на активного творця та організатора власного освітнього процесу. «У цифровому світі особистість повинна навчитися орієнтуватися в

надлишку інформації, критично її оцінювати та інтегрувати у власний досвід» [101, с. 58]. Х. Арендт підкреслює, що кризи, які супроводжують сучасну реальність, вимагають від людини здатності до самостійного мислення. «Людина, яка підходить до викликів із готовими шаблонами, втрачає контакт із реальною ситуацією та власними можливостями, тоді як свідомий рефлексивний підхід дозволяє адаптуватися і зберегти автономію» [4, с. 182]. Ю. Мелков відзначає, що «освіта стає занадто утилітарною, прагне задовольнити миттєві запити ринку, проте саме людина здатна формувати попит на знання та досвід, а не лише реагувати на нього. В умовах цифрового суспільства успіх залежить від здатності особистості самостійно конструювати власний освітній і життєвий шлях, створюючи нові можливості для розвитку, самореалізації та соціальної взаємодії» [74, с. 91].

Таким чином, антропологічний вимір сучасної освіти полягає в трансформації людини у цифровому світі, яка перестає бути пасивним споживачем знань і стає активним агентом, який самостійно конструює свою компетентність, визначає цінності та адаптується до нестабільних умов глобального рідкого суспільства. Освіта в цьому контексті - це інструмент розвитку людського потенціалу, автономії та цифрової самосвідомості. Сучасна людина постає в умовах глобальної трансформації, де традиційні інституції, у тому числі освітні, дедалі меншою мірою забезпечують стабільність і послідовність життєвого розвитку. Академічні моделі, закріплені ще в середньовічних традиціях тривіуму і квадріуму наук, поступово втрачають здатність формувати людину як цілісну особистість. Сьогодні престиж і авторитет класичних освітніх дипломів, знижуються, тоді як практичні навички та компетенції, що формуються в бізнес-школах або через позаакадемічні середовища набувають більшої цінності. Традиційна освіта не завжди відповідає потребам життя, а на початку ХХІ століття стало очевидним, що вона часто суперечить реаліям існування людини. «Людське знання традиційно оцінюється за критерієм запам'ятовування, тоді як здатність до відкриття, розуміння та саморозвитку залишається недооціненою» [61, с. 218].

Втім, окреслені трансформації не можна розглядати виключно у позитивному вимірі. Цифровізація та модернізаційні процеси, поряд із новими можливостями, породжують низку суперечностей і ризиків, що ускладнюють реалізацію гуманістичного потенціалу освіти. В умовах соціальної турбулентності, економічної нестабільності та посилення бюрократизаційних процесів людина стикається з додатковими обмеженнями у реалізації власного потенціалу. Зростання вартості освіти, скорочення фінансування університетів і масштабна освітня міграція формують середовище, у якому становлення автономної та креативної особистості ускладнюється. Водночас цифровізація сучасного світу породжує феномен інформаційного перенасичення, що впливає на структуру свідомості та способи сприйняття знання. У цих умовах людина має не лише засвоювати інформацію, а й критично її осмислювати, формуючи здатність до самостійного розуміння та творчого розвитку. В антропологічному вимірі це означає зосередження уваги на людині як суб'єкті саморозвитку, здатному адаптуватися до динамічних змін і конструювати власну ідентичність у цифрову епоху. Подолання зазначених викликів потребує глибокої модернізації освітнього процесу. З позиції антропології освіти модернізація означає не лише впровадження технологічних інновацій, а й трансформацію способів взаємодії людини зі знанням і культурним середовищем. Як зазначає М. Нуссбаум, «класична освітня модель була зорієнтована на розвиток гуманітарної свідомості та критичного мислення, де центральною фігурою виступав викладач як носій знань і морально-інтелектуального авторитету» [161, с. 50]. Однак у добу цифрових технологій змінюється не лише роль викладача, а й сама логіка взаємодії людини з інформаційним світом. У контексті «інформаційного перенасичення», про яке говорить З. Бауман, освіта покликана формувати здатність відбирати, аналізувати та критично оцінювати знання, а не просто накопичувати їх [6, с. 155]. Таким чином, ключовою антропологічною метою сучасної освіти стає розвиток інформаційної та критичної компетентності особистості, здатної орієнтуватися у складних соціокультурних і цифрових контекстах. Як підкреслює Кай-Фу Лі, «у

цифровій реальності роль викладача трансформується з транслятора знань у модератора та фасилітатора пізнавального процесу, який підтримує розвиток критичного мислення й особистісної автономії здобувача освіти» [41, с. 33]. У філософсько-антропологічному вимірі це означає, що освіта має бути спрямована на формування рефлексивної, відповідальної та творчої особистості, здатної до самостійного мислення і адаптації до швидкозмінного світу. Сучасний викладач, володіючи цифровою та педагогічною компетентностями, стає посередником між людиною та інформаційним середовищем, формуючи умови для розвитку інтелектуальної автономії та соціальної відповідальності здобувача освіти. Важливою антропологічною навичкою стає здатність управляти цифровим простором як культурним середовищем, яке впливає на формування світогляду та цінностей особистості.

Відкритість і інклюзивність у цифровому освітньому середовищі не означають повну відсутність правил чи процедур. Навпаки, вони передбачають розумне поєднання безпеки, контролю та доступності. Цифровий простір створює умови, за яких здобувачі освіти з різних соціальних, культурних чи географічних контекстів можуть брати участь в освітньому процесі, будувати індивідуальні траєкторії і отримувати знання без фізичних обмежень. Процедури доступу та визначені критерії в цифровому освітньому середовищі виконують не обмежувальну, а регулятивно-забезпечувальну функцію, спрямовану на створення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, «механізми автентифікації та захисту персональних даних гарантують безпечний доступ до інформації й ресурсів лише для безпосередніх учасників навчання; модульна організація освітніх курсів відкриває можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій; цифрові платформи забезпечують адаптацію навчального контенту відповідно до різних освітніх потреб, здібностей і мовних особливостей здобувачів освіти» [162, с. 178]. У такий спосіб відкритість і інклюзивність цифрового освітнього простору реалізуються через продуману систему процедур, що одночасно поєднує доступність і безпеку, формуючи цифрове середовище як відносно автономний суб'єкт,

здатний підтримувати баланс між свободою навчання та захистом його учасників.

Антропологічний вимір ідей М. Култаєвої демонструє, яким чином цифрова революція трансформує людину, культуру та освітній простір. Дослідниця підкреслює, що дігiтальнi змiни породжують новi мiфи, iдеологеми та очiкування, пов'язанi з радикальним оновленням освіти, формуючи ситуацiю, у якiй префiгуративний тип культури, коли молодшi поколiння виступають носiями знань i навчають старших, стає домiнантим. За цих умов вiдбувається змiщення культурного й освiтнього авторитету, а цифровi технологiї набувають ролi провiдника культури, що зумовлює глибокi антропологiчнi змiни. Теза М. Култаєвої про трансформацiю авторитетiв, iнституцiйних структур i культурних моделей освіти узгоджується з сучасними антропологiчними пiдходами, якi розглядають дiгiтальну революцiю не як зовнiшню модернiзацiю, а як процес радикальної змiни антропологiчної структури людини, її суб'єктностi та способiв взаємодiї зi свiтом. У цьому контекстi глобальний освiтній простiр постає не «як простiр трансляцiї знань, а як мережеве середовище їх циркуляцiї, множення та спiльного творення, де цифрова людина виступає одночасно здобувачем, творцем i медiатором культури» [62, с. 25].

Розширення можливостей позаунiверситетської освіти, що зумовлене розвитком цифрових платформ, спричиняє втрату традицiйної монополiї унiверситету на надання якiсних освiтнiх послуг i поступове знецiнення унiверситетського диплому. З антропологiчної точки зору це означає трансформацiю самої моделi людського пiзнання: знання перестає бути iнституцiйно закрiпленим i стає розподiленим у мережi. Сучаснi антропологiчнi пiдходи, зокрема цифрова антропологiя та постфеноменологiя наголошують, що людина дедалi бiльше навчається у взаємодiї не з iнституцiями, а з технологiчними медiаторами. У цiй перспективi унiверситет поступово перетворюється з унiверсального освiтнього центру на провайдера контенту, сертифiкацiї та експертизи, тодi як повсякденний доступ до знань забезпечує

сама цифрова інфраструктура. Наслідком цього є зміна традиційної «духовної» ролі інтелектуалів - групи, чия діяльність раніше пов'язувалася з виробленням смислів і культурних норм. Медіантропология показує, що в цифрову епоху формується новий тип духовенства - ті, хто не лише продукує знання, але й активно формує інформаційний простір через платформи, цифрові канали та алгоритми. Антропологічний статус інтелектуала зміщується: влада над смислами стає розподіленою між людьми й технологіями, а продукування знання дедалі більше залежить від механізмів цифрової видимості. У цьому контексті показовою є теорія гіперреальності Ж. Бодріяра, відповідно до якої сучасне суспільство живе у просторі симулякрів - знаків без реальних референтів. Освіта в цифрову добу також опиняється у полі гіперреальності: знання дедалі частіше подається у вигляді медіатизованих образів, які не мають прямого зв'язку з реальністю, але сприймаються здобувачами освіти як автентичні. З антропологічної точки зору це змінює характер людського пізнання: «воно перестає бути досвідом світу і дедалі більше стає досвідом інтерфейсів, візуальних форм, алгоритмічних добірок інформації» [7, с. 52]. «У сучасному рідкому суспільстві ніякі інституції не є стабільними; знання та навички стають тимчасовими, а освіта - процесом, що постійно адаптується до швидких змін і невизначеності» [6, с. 24]. З. Бауман, аналізуючи «плинну модерність», підкреслює, що цифрова епоха породжує фрагментованість знання: людина функціонує в середовищі швидкоплинних інформаційних потоків, які важко інтегрувати у цілісну картину світу. Ця фрагментованість має антропологічні наслідки, бо вона формує «плинного суб'єкта», який змушений постійно реконструювати власну ідентичність і систему орієнтирів. Саме тому цифрова освіта повинна орієнтуватися не лише на передачу інформації, а й на розвиток критичного мислення, здатності до рефлексії та навичок самостійного конструювання смислів. Можна стверджувати, що цифровізація освіти не просто змінює її інституційні форми, а трансформує антропологічну структуру людини: від моделі суб'єкта, який отримує знання від інституцій, до суб'єкта, який взаємодіє з гібридним інформаційним

середовищем, створюючи знання в режимі співпраці з технологіями. Саме в цьому полягає ключовий філософсько-антропологічний зміст цифрової революції в освіті. Творчість як антропологічна передумова та евристичний потенціал освіти в умовах цифрової трансформації, яка також змінює статус людини: вона стає носієм розподіленого знання; її творчість є гібридною, оскільки вона опирається на інтеракцію з алгоритмами, платформами та цифровими середовищами; її самоідентичність формується в полі множинних ролей і цифрових практик. Тому ключовою стає теза, що цифрова епоха не витісняє творчість, а переводить її в режим розширеної евристичності, де людині необхідно розвивати вміння орієнтуватися в багатовимірних інформаційних потоках, вибудовувати зв'язки, конструювати значення та розгортати нові моделі діяльності. Звідси впливає філософсько-антропологічний висновок: творчість у цифровій освіті - це не додаткова компетентність, а онтологічний спосіб існування людини в мережевому світі, де вона не лише споживає знання, а й активно створює їх через взаємодію, інтерпретацію та інновацію. «Саме творчість забезпечує здатність людини залишатися суб'єктом у світі, де інформаційні структури стають дедалі складнішими та технологічно детермінованішими» [53].

Евристичний потенціал дігитальної освіти виявляється не лише у розширенні доступу до знань чи автоматизації освітніх процесів, а насамперед у її здатності трансформувати саму природу людського розвитку. У межах філософсько-антропологічних підходів цифрова освіта постає як середовище, що формує нові моделі суб'єктивності, комунікації та творчої самореалізації. Вона створює умови, у яких людина не просто засвоює інформацію, а вчиться конструювати смисли, взаємодіяти у множинних культурних контекстах та розвивати інтелектуальну автономію. Цифрові технології розкривають нові можливості для евристичного мислення здатності самостійно відкривати знання, формулювати проблеми та шукати їх рішення у ситуаціях невизначеності. Саме такі якості, як підкреслюють сучасні антропологічні концепції, є визначальними для людини цифрової доби. Творчість, емпатія,

комунікативність, емоційний інтелект, критичність і здатність до співпраці стають ключовими складовими нової освітньої суб'єктності, що формується у просторі цифрової взаємодії.

Дігіталізована освіта не лише підтримує індивідуальний розвиток, а й виступає чинником становлення відповідального громадянина, здатного до рефлексивного мислення й усвідомленої участі у суспільних процесах. Через опанування наукового методу, медіаграмотності та етичної компетентності вона сприяє формуванню культури критичного осмислення інформації та активної позиції у демократичному житті. Таким чином, евристичний потенціал дігитальної освіти має глибоке антропологічне підґрунтя: він спрямований на розвиток людини як відкритої, автономної та творчої істоти, здатної діяти у складному, глобалізованому й культурно різноманітному світі. Реалізація цього потенціалу потребує поєднання інноваційних технологій із людським чинником - педагогічною творчістю, етичністю, діалогічністю та гуманістичними цінностями, що й забезпечує гармонійний розвиток освіти у цифрову епоху. Евристичний потенціал полягає в можливості стимулювати самостійне відкриття знань, формулювання нових проблем і розроблення інноваційних рішень. Цифрові платформи надають доступ до різноманітних ресурсів і контекстів, сприяють міждисциплінарній взаємодії та підтримують творче навчання в умовах невизначеності. Технології не замінюють емпатію, етичну чутливість та педагогічну майстерність. Навпаки, вони створюють поле для реалізації творчих педагогічних стратегій, які адаптують навчальні практики до культурних і соціальних контекстів здобувачів освіти, сприяючи розвитку емоційного інтелекту й комунікативних компетенцій.

## **Висновки до розділу 2**

1. Місія університету в умовах цифрової трансформації постає як поєднання формування знання, інноваційних компетентностей і соціальних цінностей із необхідністю адаптації до викликів комодифікованого суспільства

та логіки сталого розвитку. Цифровий освітній простір перестає бути локалізованою фізичною аудиторією й набуває рис динамічної, саморегульованої системи взаємодії знання, комунікації та технологій. Освіта переходить від інституційно замкненої моделі до мережевої екосистеми, у межах якої знання характеризується мобільністю, а освітня присутність набуває віртуального виміру.

У таких умовах трансформуються модули взаємодії викладача і здобувача освіти: поряд із новими формами когнітивної залученості виявляються феномени цифрової втоми, фрагментації уваги та зміни часової структури навчального досвіду. Освітній процес постає як безперервна адаптація до технологічного середовища, де пріоритет переходить від фізичної до когнітивної присутності, а взаємодія реального й віртуального набуває нелінійного й самоорганізованого характеру. Навіть незначні зміни в освітніх технологіях або підходах здатні спричинити структурні трансформації системи — від традиційної лекційної моделі до персоналізованого навчання, зокрема з використанням алгоритмічних систем і штучного інтелекту.

Цифровізація змінює й аксіологічні засади освіти: ефективність, гейміфікація та миттєвий зворотний зв'язок дедалі частіше виступають новими критеріями її організації, водночас актуалізується етична дилема збереження живого діалогу, критичного мислення та гуманістичної місії університету. Цифрова культура формує нові стилі та мови навчання, у яких алгоритмічна логіка, прискорення інформаційних потоків і візуалізація знання впливають на ідентичність учасників освітнього процесу, спричиняючи тенденції до фрагментації уваги й поверхового споживання інформації. Архітектура цифрових платформ і алгоритмічних систем визначає структуру, динаміку та правила освітньої взаємодії, формуючи ролі, очікування й поведінкові моделі.

У межах комплексного аналізу встановлено взаємозв'язок між онтологічним, феноменологічним, синергетичним, аксіологічним, культурним і медіа-аналітичним рівнями осмислення цифрової освіти: онтологія окреслює способи існування освітньої реальності, феноменологія – досвід її переживання,

синергетика – динаміку змін, аксіологія – ціннісні орієнтири, культура – стилі й практики взаємодії, а медіа-аналітика – технологічні рамки функціонування.

Це дозволяє дійти висновку, що цифровий університет постає як цілісна філософська система, у якій технології, людський досвід і цінності інтегруються в саморозвивальну модель освіти, здатну до еволюції, адаптації та формування нових освітніх структур.

2. Філософсько-антропологічні концепції дігiтальної освіти розкривають її як простір глибинної трансформації людини, її ідентичності, способів буття та мислення, що виходить за межі інструментального розуміння освіти як передачі знання. У межах цих підходів освіта постає своєрідною антропотехнікою, у якій людина навчається співіснувати з цифровим середовищем, алгоритмічними системами й штучним інтелектом, не втрачаючи екзистенційної самототожності та гідності.

Евристичний потенціал філософсько-антропологічного підходу полягає у здатності виявляти онтологічну глибину освітнього процесу в цифрову епоху, переосмислювати суб'єкта освіти як мережеву, гібридну істоту, що взаємодіє з технологією, і водночас формувати ціннісно зорієнтовані моделі розвитку компетентностей XXI століття. Йдеться не лише про технічну обізнаність, а про розвиток критичного мислення, творчості, рефлексивності, соціальної відповідальності та здатності до етичного вибору в умовах алгоритмічної регуляції.

Філософсько-антропологічний аналіз дозволяє уникнути технократичної редукції освіти та наголошує на необхідності інтеграції етичних, культурних і соціальних вимірів у процес цифровізації. У цьому контексті цифрові технології розглядаються не як самоціль, а як засіб розкриття людського потенціалу й забезпечення умов для збереження гідності суб'єкта в технологізованому світі.

Узагальнюючи, можна констатувати, що філософсько-антропологічне осмислення дігiтальної освіти формує гуманістично зорієнтовану модель розвитку компетентностей XXI століття, у межах якої цифрові трансформації

підпорядковуюються завданню збереження людської самототожності, критичної раціональності та соціальної відповідальності.

### **РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ МОДУСИ УНІВЕРСИТЕТУ В ПАРАМЕТРАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.**

У третьому розділі поставлено завдання розглянути освітній простір у вимірах реальності та віртуальності як феномен мережевого суспільства, де університет постає простором перетину фізичного й цифрового буття;

дослідити взаємодію традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін і джерело оновлення гуманітарних практик у цифрову добу; обґрунтувати концепт «сталого цифрового університету» як інтегративної філософської моделі розвитку освіти. Проведено аналіз трансформації освітніх нарративів під впливом цифровізації та визначено ключові механізми інтеграції цифрових технологій у освітній процес. Виявлено потенціал цифрових інструментів для посилення міждисциплінарної взаємодії та розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Визначено ключовий концепт «сталий цифровий університет» як університет, здатний інтегрувати традиційні та цифрові освітні практики, забезпечувати безперервний розвиток науки, освіти та суспільства, одночасно підтримуючи принципи соціальної, культурної та екологічної стійкості.

### **3.1 Реальність та віртуальність освітнього простору в мережевому суспільстві**

Поставлено завдання - розглянути освітній простір через призму реальності та віртуальності як феномен мережевого суспільства, де університет постає простором перетину фізичного й цифрового буття.

Становлення та розвиток нової соціальної системи - інформаційного суспільства - характеризується широкомасштабними трансформаційними процесами, які принципово змінюють значення та зміст освітньої сфери як основного ресурсу суспільного розвитку. Без аналізу сутності віртуалізації дати комплексне обґрунтування цих процесів неможливо. На думку українського науковця Д. Свириденка, «розуміння феномену віртуалізації є ключем до розуміння сучасної реальності» [93]. Реальність та віртуальність освітнього простору в мережевому суспільстві постають як дві взаємодоповнюючі форми буття освіти, що формують нову онтологічну якість навчального середовища. У цифрову епоху освітній простір перестає бути виключно фізичним і дедалі більше трансформується у гібридну реальність, де матеріальні й віртуальні

виміри перебувають у постійній взаємодії. Цифровий освітній простір перестає бути лише фізичною аудиторією і стає динамічною системою знань взаємодії і технологій. Освіта перетворюється з локальної локації на мережеву екосистему, де знання стає мобільним, а присутність віртуальною. Здобувачі та викладачі переживають нові модуси взаємодії і присутності, з'являються феномени цифрової втоми, фрагментації уваги та нові типи пізнавальної залученості. Освітній процес сприймається як безперервна адаптація до цифрових умов, де зміщується акцент з фізичної на когнітивну присутність. Взаємодія реального та віртуального є нелінійною, де малі зміни у технологіях або підходах породжують нові освітні структури і система здатна еволюціонувати від лекційної моделі до персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту. Цифровізація змінює цінності освіти, де ефективність, гейміфікація та миттєвий зворотний зв'язок стають новими критеріями одночасно, зберігається гуманістична місія освіти і постає етична дилема інтеграції технологій без втрати цінності живого діалогу та критичного мислення. Цифрова культура формує нові стилі формати та мови навчання, де алгоритмічна логіка, кліпове мислення та швидкість інформаційних потоків змінюють ідентичність учасників освіти, панують візуалізація знань, фрагментація уваги та споживання інформації замість критичного осмислення. Цифрові платформи та алгоритми визначають структуру, динаміку та правила взаємодії, де архітектура освітніх платформ формує очікування ролі та поведінку учасників, впливаючи на соціальні та освітні практики. Освіта стає продуктом технологічного середовища, де структура знань співпадає з логікою інтерфейсу. Кожен рівень - онтологія, феноменологія, синергетика, аксіологія, культура, медіа аналітика - визначає, що існує феноменологія, пояснює як це переживається; синергетика описує як система змінюється, аксіологія задає цінності та етичні орієнтири, культура формує стиль та спосіб життя учасників, медіа аналітика задає технологічні рамки і структуру, цифровий університет постає як цілісна філософська система що поєднує технології, людський досвід та цінності, здатна адаптуватися, еволюціонувати та формувати нові форми освіти. Ми

звертаємося до аналізу праць О. Кивлюк та І. Мордоус [49; 51], у контексті яких визначено проблеми реальності та віртуальності мережевого простору. Погоджуємося, що аналіз освітнього простору в умовах мережевого суспільства потребує комплексного філософського осмислення, яке дозволяє виявити не лише інструментальні переваги цифровізації, а й її глибинні соціокультурні та аксіологічні наслідки. «Лише за умов інтеграції реального та віртуального вимірів можливо створити освітнє середовище, здатне адаптуватися до викликів цифрового майбутнього, зберігаючи при цьому місію формування автономної, відповідальної та критично мислячої особистості» [51, с. 119].

Цифрова трансформація освіти переформатовує цільові орієнтири академічної підготовки, висуваючи на перший план інформаційну обізнаність та адаптивність замість класичної системи стійких професійних компетенцій. Феномен віртуалізації відкриває нові перспективи для онтологічного самоствердження суб'єкта: завдяки доступу до глобальних мереж людина отримує можливість самотійно структурувати власне інформаційне буття, розширюючи межі свого пізнавального досвіду. З іншого боку, віртуальні тренди в освіті загрожують втратою самої суті таких фундаментальних для формування особистості якостей, як суб'єктність, інтелігентність тощо. О. Кивлюк слушно заявляє, що «перетворення віртуальності на повсякденну реальність людського буття стало можливим завдяки комплексній взаємодії техногенних, соціокультурних і економічних чинників, що визначають динаміку сучасної цивілізації» [51, с. 120]. У добу цифрової культури ми спостерігаємо не просто появу нових технологій, а фундаментальну зміну структури людського досвіду, способу сприйняття світу та форм комунікації. Сучасне суспільство, на відміну від попередніх історичних епох, живе в умовах стрімких трансформацій, прискореного оновлення знань і багатовекторної цифрової взаємодії, де інформація стає не лише ресурсом, а й середовищем існування. У цьому контексті доречною є думка В. Довбні, який підкреслює, що «людське буття завжди було пов'язане з перетворенням природних ресурсів у продукти, здатні задовольняти потреби суспільства. Проте віртуальна епоха

радикально змінює характер цього перетворення» [27, с. 204]. Якщо традиційно людина впливала насамперед на фізичну матеріальність світу, то сьогодні вона конструює нові форми реальності - інформаційні, цифрові, симуляційні. Перетворення стосується вже не лише природи, а й самої структури смислів, знаків, образів, моделей поведінки. У філософському вимірі це означає, що діяльність людини все менше обмежена матеріальними кордонами. Віртуальність перетворюється на онтологічно значущий простір, де творяться нові форми буття, де інформація набуває статусу субстанції, а взаємодія - форми соціального існування. Людина не лише користується цифровими технологіями, а входить у новий тип реальності, в якому змінюється її тілесність, ідентичність, спосіб мислення та модули життєтворчості.

У сучасному мережевому суспільстві процес перетворення виходить за рамки класичного розуміння продуктивної діяльності. Він охоплює не тільки матеріальні ресурси, а й культурні, символічні й когнітивні структури. Віртуальність інтегрується у повсякдення настільки глибоко, що стає новим горизонтом людської реальності, в якому межа між «природним» і «штучним», «матеріальним» і «цифровим» поступово втрачає чіткість. «Це відкриває новий етап антропологічної еволюції - перехід до людини, здатної жити у множинних реальностях, де знання, технології та соціальні взаємодії утворюють єдину динамічну систему» [19, с. 205]. Це нове середовище витісняє природне середовище, змінюючи не тільки характер діяльності людини для задоволення своїх потреб, а й сам спосіб життя, систему цінностей і відносин у людському співтоваристві. На основі зв'язку комп'ютера з телекомунікаційними мережами інформаційна революція, свідками якої ми є, уможливила появу нового соціального простору, таким чином ставши відправною точкою фундаментальних перетворень у суспільстві. Ми живемо в період суспільства, яке вчені назвали «суспільством знань, інформаційним, постінформаційним» [154]. Тракткування сучасного суспільства як інформаційного було введено в науковий обіг наприкінці 1960-х - на початку 1970-х років ХХ століття японськими соціологами Ю. Масуда і за його визначенням, «інформаційне

суспільство - це постіндустріальне суспільство на вищій стадії свого розвитку, в основі якого лежить така нематеріальна субстанція, як інформація» [154, с. 29]. Новий поворот у розумінні сучасного суспільства робить автор теорії «цифрової цивілізації», канадський вчений Д. Тапскотт [181]. Він підкреслює, що сучасне суспільство можна визначити як суспільство знань, де домінує цифровий спосіб подання та обробки інформації. За його словами, в цьому суспільстві формується особливий вид кіберсфери, всередині якої генеруються різноманітні віртуальні об'єкти та віртуальні світи, які починають відігравати все більшу роль у житті людини. В інформаційному суспільстві відбувається інтенсивний процес інформатизації освіти, і інформатизацію освіти не слід розглядати як самоціль. Це специфічний інструмент, який не може безпосередньо впливати на якість освітнього процесу. Це передбачає його адекватне використання, яке має бути співвіднесене з цілями освіти. Порушення цього принципу призводить до протилежних результатів, оскільки «якщо цілі не визначені або неправильно сприйняті, якщо норми і цінності освіти спотворені, ніякі інформаційно-комунікаційні технології не можуть покращити якість освіти» [181, с. 158].

Освіта в умовах цифровізації переосмислюється як багатовимірний простір, де технологічне середовище стає невід'ємною частиною людського буття. У праці «Еклектизм віртуальності освітнього середовища: управлінський контекст» зазначено: «Віртуалізація освітнього простору стосується не лише онтологічних, антропологічних, чи то аксіологічних досліджень щодо еволюції філософської думки, інноваційної дидактики в контексті актуалізації дистанційної форми навчання, чи то вдосконалення програмних засобів навчального призначення в контексті процесів цифровізації, а й галузі управління освітньою діяльністю. Тобто мова йде про те, що віртуалізація освітнього простору є інтегрованим процесом для різних галузей та наукових напрямків, де відбувається поєднання чи то змішування вибіркового елементів ідей, теорій, процесів тощо з метою синтезу існуючого знання, або диференціації нових гіпотез» [50, с. 9].

Глобальні кризи, що торкнулися всього світу, стали каталізатором змін в організації освітнього процесу. Виникла необхідність модернізувати освітні програми та формувати нові компетентності у здобувачів освіти. Дистанційне навчання, як один з елементів віртуалізації освітнього простору, стало ефективним рішенням у цій ситуації. Однак важливо розуміти, що віртуалізація - це не просто технологія, а інструмент, який дозволяє цифрувати реальні освітні процеси. Інформатизація освітнього процесу тісно пов'язана з віртуалізацією. Основою взаємозв'язку інформатизації та віртуалізації є сучасні інформаційні технології, в яких практики віртуальної освіти реалізуються в тісній взаємодії різних аспектів. Вищезазначені процеси породжують нові соціальні виклики, в тому числі викликані повсякденним проникненням віртуальності у повсякденне життя, які необхідно враховувати в системі освіти. Віртуалізація соціального досвіду та освітнього простору є одним із ключових феноменів сучасної цивілізації. Її дослідження дозволяє осмислити трансформацію способів виробництва й поширення знання, а також прогнозувати подальші напрями розвитку суспільства в умовах цифрових змін. За словами А. Гужви, «ми живемо у світі медіа - системи масових комунікацій, що розширюється. У такому середовищі людина будує свою поведінку на основі обширної інформації» [26, с. 94].

У повсякденній свідомості поняття віртуальності безпосередньо асоціюється виключно зі сферою штучно створеної реальності на основі комп'ютерних інформаційних технологій. Однак віртуальність не завжди виникає там, де є місце технологіям. Цікаву точку зору з цього приводу висловлює Ю. Мелков: «Будь-яка реальність віртуальна, оскільки наша реальність зливається з віртуальними реальностями людських свідомостей і вигаданих цією свідомістю дискурсів» [74, с. 105]. З точки зору О. Поліщука, «процес навчання, позиціонований як соціальна взаємодія, відповідно, слід сприймати як віртуальний процес, оскільки якщо суб'єктами діяльнійшої взаємодії виступають один або кілька об'єктів - як здобувачі освіти та викладачі, то ця взаємодія стає основою, початком їхньої взаємодії у

віртуальному стані, який відрізняється від стану тих же суб'єктів до цієї взаємодії» [82, с. 186]. Слід зазначити, що «освіта є одночасно процесом і результатом спільної діяльності суб'єктів та об'єктів освіти, пов'язаної з формуванням їх віртуального освітнього простору, своєрідність якого визначається цими об'єктами та суб'єктами» [74, с. 99]. Відповідно, віртуальним можна назвати не тільки дистанційне навчання, а й навчання як таке. Віртуальний характер освітнього процесу, його суттєвий зв'язок з інформацією (відтворення, трансляція, засвоєння нових знань), а також нові цілі та завдання, які постають перед освітою в сучасному суспільстві, зумовлюють проникнення інформаційних технологій в освітній простір.

Виходячи з вищевикладеного, можна припустити, що сама природа віртуального має різні основи і, відповідно, має різний характер - віртуальність, опосередковану людиною, і віртуальність, опосередковану машиною. У першому випадку віртуальність виникає в процесі безпосередньої взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Навчання як таке передбачає моделювання життєвих ситуацій, занурення в них та їх вирішення учнями. Оригінальність і, насамперед, інтелектуальна, духовно-етична користь такого навчання визначається саме безпосередністю впливу, який неможливо переформатувати. «Надбанням духовного світу людини стає лише те, що вона дійсно пережила» [56, с. 70]. Віртуальність, опосередкована людиною, на несвідомому рівні все ще зберігає почуття відповідальності за свої вчинки, розуміння неможливості виправити скоєне. Цей факт передбачає зовсім іншу якість сприйняття навчальних ситуацій, а також дій щодо їх вирішення. Саме людське опосередкування віртуального навчання привносить у нього специфічний компонент, що відрізняє нас від інших вищих ссавців, - духовність, спрямованість на розвиток духовного світу особистості. Відповідно, таке навчання має завжди передувати та переважати над навчанням, віртуальність якого опосередковується технологіями. В іншому випадку є ризик безповоротної втрати людськості в людині.

Завдяки розвитку мультимедійних, інформаційних і телекомунікаційних технологій формується новий тип реальності - віртуальне середовище, яке лише частково відтворює закономірності реального світу. У цьому просторі суб'єкт отримує можливість конструювати події та взаємодії відповідно до власних намірів і потреб. За таких умов відповідальність і критичне осмислення власних дій часто відступають на другий план, поступаючись простору експериментування, самовираження та пошуку нових форм отримання інформації. Однак і тут людина не стає вільною, оскільки сам зміст свободи, мабуть, криється в наявності в тканині буття її антитези - відповідальності. Коли людина діє з повною впевненістю у можливості без особливих зусиль виправити, усунути помилки, ми приходимо до небезпечного не лише для неї, а й для всього суспільства факту - атрофії соціальної відповідальності. Багато в чому змінюється і саме ставлення до повсякденного світу: людина втрачає здатність відчувати своє життя, яке пливе перед очима, як відеоролик. Важко недооцінити можливі соціальні наслідки такої несприйнятливості, яка проявляється, серед іншого, в ігноруванні виховного впливу сім'ї, викладачів, культури та мистецтва. Така ситуація визначається специфічними сутнісними якостями віртуальності, які трактуються так: явища віртуальної реальності завжди відрізняються деяким частковим або невітленим існуванням, їм завжди властивий певний недолік, відсутність сутнісних ознак, притаманні явищам повсякденної емпіричної дійсності. Вони представляють неповну, зменшену присутність, яка не здатна до стабільної та самопідтримуючої присутності у світі. Звичні у віртуальному світі алгоритми та стереотипи дій, переносячись у реальність, повсякденне життя, часто стають відправною точкою девіантної поведінки.

На сучасному етапі віртуалізація освіти постає як складна система, що поєднує різні форми навчання. Її розвиток зумовлений стрімким поширенням інформаційних технологій, мультимедійних ресурсів і мережевих комунікацій, що істотно розширюють можливості освітнього процесу. Проникнення віртуальних технологій в освітній простір є закономірним явищем, пов'язаним

із соціально-економічними та культурними трансформаціями сучасного суспільства. Водночас віртуалізація не повинна повністю замінювати традиційну систему освіти, а має виступати її важливим компонентом, спрямованим на оптимізацію освітньої діяльності та підвищення її ефективності. У цьому контексті впровадження цифрових технологій повинно супроводжуватися розвитком інформаційної культури особистості, формуванням умінь критично працювати з інформацією, аналізувати її, відокремлювати достовірні знання від хибних та використовувати їх для власного інтелектуального розвитку. Саме тому застосування сучасних засобів комунікації в освіті визначається як технічними можливостями цифрового середовища, так і специфікою самого освітнього процесу. Як зазначають В. Марієнко, Ю. Носенко, М. Шишкіна, «системно виокремлені із зовнішнього середовища частини - структура навчального процесу - постійно циклічно взаємодіють, перебувають у процесі постійного співвідношення, самокоординації підсистем в елементарних і складніших комунікативних операціях, тому освіта є самореферентною системою спілкування, яка детермінована конкретною потребою, тобто підпорядкована певній меті - процесу передачі знань. Крім того, освіта є ще й самовідтворенням комунікацій» [71, с. 58]. Спілкування є одним із основних елементів освітнього процесу, який потребує постійного підвищення якості спілкування та розширення його засобів. Дистанційне навчання в онлайн-середовищі характеризується гнучкістю та розширенням можливостей для викладачів і здобувачів освіти завдяки використанню мультимедійних і цифрових технологій. За таких умов мета освіти зміщується від накопичення певного обсягу знань до всебічного розвитку особистості, формування її індивідуальності та опанування навичок роботи з інформацією, її аналізу й продукування нових знань. Такі компетентності забезпечують можливість безперервної освіти та саморозвитку протягом усього життя, а також успішної професійної діяльності в інформаційному суспільстві. У цьому контексті формується нова освітня парадигма, що розглядає освіту як безперервний

процес, який супроводжує людину протягом усього життя: «Якщо сутність старої системи освіти виражається формулою «освіта для життя», то нову освітню систему можна представити як своєрідна стратегія освіти на майбутнє» [71, с. 50]. Як зазначають О. Кивлюк та І. Мордоус, «диджиталізація освіти перетворює традиційну систему, надаючи їй нових можливостей: доступності, відкритості, використання електронних ресурсів та інструментів. Віртуальний освітній простір сприяє розвитку індивідуальних підходів до навчання, самоосвіти, креативності та критичного мислення» [51, с. 119].

Віртуальний освітній простір - це динамічне, відкрите й інтерактивне середовище, що сприяє саморозвитку особистості, формуванню мотивації до самонавчання та орієнтації на безперервне пізнання. Він формується у процесі взаємодії між викладачем і здобувачем освіти та функціонує завдяки системності й інтенсивності цих освітніх взаємодій. Він передбачає «поєднання цілей, змісту освіти та відрізняється від невіртуальних освітніх процесів лише формою взаємодії - посередниками такої взаємодії є технологічні засоби. Але саме віртуальна освіта змінює зміст і структуру освіти загалом» [49]. Віртуалізація освітнього простору є потужним інструментом для модернізації освіти. Завдяки інтеграції різноманітних методів і засобів, віртуальний простір сприяє розвитку креативного мислення, самостійності та пошукової активності здобувача освіти. Він формує особистість, здатну до безперервного навчання і самовдосконалення. Становлення віртуального освітнього середовища в межах глобального цифрового простору розглядається як комплексний соціокультурний процес, що синтезує технологічні інновації з трансформацією педагогічного інструментарію та комунікативних стратегій. Його розбудова базується на верифікованих освітніх парадигмах, що інтегрують теоретичну обґрунтованість із досвідом практичної реалізації. Успішна експлуатація такого середовища вимагає не просто технічної інфраструктури, а створення цілісного комплексу соціально-педагогічних умов, які б адаптували когнітивні та культурні особливості суб'єктів навчання до вимог цифрової епохи. В своєму дослідженні О. Кивлюк стверджує, що «занурюючись у віртуальну реальність,

людина сприймає своєрідний світ подій та явищ, які, з одного боку, нібито мають характеристики, властиві реальних матеріальних предметів, а з іншого - ці характеристики позбавлені того онтологічного навантаження, яке властиве реальним об'єктам. Це, здавалося б, реальне середовище з добре пізнаваними просторово-часовими відносинами, але такі відносини ілюзорні, оскільки позбавлені дуже важливої частини атрибутивних ознак» [49, с. 28].

У мережевому суспільстві, де кордони між фізичним і цифровим світами постійно розмиваються, освітній простір постає як багатовимірний феномен, що існує одночасно в реальності та у віртуальності. Реальна освіта з її класними кімнатами, бібліотеками й лабораторіями продовжує залишатися матеріальною основою навчання, тоді як віртуальний простір створює цифрові платформи, онлайн-аудиторії та хмарні середовища. Саме в їхньому поєднанні формується гібридна освітня реальність - новий тип буття освіти, що долає традиційні межі простору й часу. Комунікація в реальному освітньому середовищі опирається на безпосередній контакт, невербальні сигнали та живе співбуття учасників. Віртуальна взаємодія натомість ґрунтується на текстових повідомленнях, відеозв'язку, чатах і форумах, пропонуючи багатоканальність та одночасне включення учасників з різних точок світу. «Мережеве суспільство розширює можливості спілкування, але водночас змінює саму природу комунікативного досвіду: емоційна насиченість замінюється на символи, емодзі та аватари, які лише моделюють присутність» [49, с. 26].

Постає новий вимір доступності: якщо реальна освіта обмежена географією та інституційними ресурсами, то віртуальна відкриває доступ до знань із будь-якої точки світу, нівелює часові межі та сприяє демократизації освітніх можливостей. Цифрова освітня реальність стає простором подолання бар'єрів, але водночас загострює питання цифрової нерівності - нерівного доступу до технологій, інтернету та компетентностей. Організація освітнього процесу також зазнає глибокої трансформації. Традиційний фіксований розклад і лінійність освітньої траєкторії поступаються гнучким, асинхронним, індивідуалізованим форматам. У мережевій логіці освіта вже не є одномірним

процесом, а перетворюється на адаптивну систему, що реагує на потреби здобувачів освіти в режимі реального часу. Навчальні матеріали - від друкованих підручників до інтерактивних мультимедійних середовищ - демонструють перехід від статичності до мультимодальності, швидкого оновлення й постійної інтерактивності. Змінюються і форми оцінювання: поряд із традиційними іспитами виникають автоматизовані тести, цифрові портфоліо та проєктні роботи. Це відкриває шлях до нових способів контролю знань, але водночас актуалізує ризики порушення академічної доброчесності. Особливо важливою є трансформація ролі викладача. У реальному освітньому просторі він постає як лектор і наставник, що утримує навчальну дисципліну та передає знання. У цифровому середовищі ця роль еволюціонує до модератора, фасилітатора й цифрового куратора освітнього шляху. Від нього вимагаються нові компетентності - від володіння технологіями до вміння організувати освітнє середовище, де знання створюється у співпраці. Взаємодія здобувачів освіти також набуває нових форм: від живих дискусій і колективної роботи в аудиторії до вебінарів, онлайн-проєктів та форумів. Мережеве суспільство розширює можливості для колаборації, але водночас зберігає ризик соціальної ізоляції та фрагментації спільноти. Таким чином, «у мережевому суспільстві реальний і віртуальний освітні простори вже не протиставляються, а співіснують у синергетичному зв'язку. Їхнє поєднання створює нову філософію освіти - гнучку, інтерактивну, інноваційну, але водночас таку, що потребує етичних регуляцій, розвитку цифрової культури та збереження гуманістичних засад навчання» [49, с. 27].

Отже, «у мережевому суспільстві реальний і віртуальний освітні простори не конкурують, а доповнюють один одного, створюючи гібридні освітні екосистеми, які відкривають нові можливості, але й породжують виклики. Розуміння їхніх особливостей допомагає формувати ефективні стратегії цифрової трансформації освіти, забезпечувати якість і доступність навчання у XXI столітті» [37, с. 17]. Впровадження в освіту систем віртуальної, доповненої та змішаної реальності відзначається як інноваційне засвоєння

навчального матеріалу, як новий підхід до навчання. Ці технології можна використовувати на різних заняттях та їх етапах, оскільки вони володіють адаптивністю та гнучкістю. Візуалізація, інтерактивне навчання, технологічне проектування, конструювання, технічне будівництво та віртуальні подорожі можуть бути реалізовані завдяки імерсивним технологіям. Це тісно пов'язане з інтенсивним переосмисленням і гнучким оновленням системи вищої освіти. Суттєвий прогрес у сучасному інформаційному суспільстві базується на глибокому зануренні в цифрове інформаційне середовище здобувачів і викладачів вищої освіти [104].

За останні роки віртуальна комп'ютерна реальність подолала інноваційний шлях від ще однієї нової тенденції до інноваційних технологій: тепер у сфері освіти можна створювати звуки та інші відчуття, реалістичні зображення, які можуть перенести здобувача освіти у вигаданий захоплюючий світ. Цифрові технології в освітньому просторі університету, такі як віртуальна реальність, доповнена реальність, змішана реальність з використанням штучного інтелекту, своєю чергою зміцнюють впевненість у тому, що інноваційні технології суттєво вплинуть на майбутнє та привнесуть елемент віртуальності в освіту. Саме змішана реальність забезпечує проектування тривимірних віртуальних об'єктів, які поєднують цифрові елементи та реальний світ, завдяки чому здобувачі можуть взаємодіяти з віртуальними та фізичними об'єктами та середовищем одночасно, а також за допомогою новітніх технологій сприйняття та візуалізації, маніпулювати ними. Змішана реальність поєднує в собі віртуальну і доповнену реальність, тобто накладає на навколишній світ неіснуючі віртуальні об'єкти [37]. В освіті використання систем віртуальної реальності являє собою новий підхід до засвоєння та передачі науково-методичних знань. «Завдяки технологіям віртуальної реальності користувачі можуть відвідувати будь-яку точку земної кулі, будувати об'ємні діаграми, відвідувати унікальні експериментальні лабораторії, проводити віртуальні хімічні експерименти, спостерігати та брати активну участь у історичних подіях, здійснювати віртуальні космічні подорожі,

досліджувати різні країни та міста, взаємодіяти в наукове середовище з іншими користувачами: безпосередньо брати участь у наукових дослідженнях і спостерігати за експериментами» [56, с. 77].

Віртуальна реальність, як нова форма соціальної реальності, пропонує безмежні можливості для взаємодії, навчання та розваг. З розвитком інтернету та технологій, віртуальні світи стають все більш інтегрованими в наше повсякденне життя. Вони дозволяють людям долати географічні бар'єри, спілкуватися з людьми з різних куточків світу, брати участь в інтерактивних симуляціях та досліджувати нові віртуальні світи. Це кардинально змінює не лише характер наших соціальних взаємодій, але й наше сприйняття навколишнього світу. Для багатьох віртуальна реальність є новою технологією, хоча її поширеність у тематичних парках та атракціонах почала певною мірою зменшувати її містичність. Незважаючи на зростаючу ймовірність того, що здобувачі освіти колись стикалися з тією чи іншою формою віртуальної реальності, що потенційно знижує фактор новизни, віртуальна реальність в освіті незмінно виявляється мотивуючим і захоплюючим фактором. Дослідники часто включають показники мотивації та зацікавленості у свої дослідження, і їхні висновки незмінно показують, що віртуальна реальність стимулює інтерес учасників та їхню зацікавленість предметом [132]. Поки що, або поки технологія не стане банальною, віртуальна реальність сприяє зацікавленості та захопленню, важливість якої не можна недооцінювати, оскільки навчання не відбувається ефективно за відсутності цих каталізаторів. Технологія віртуальної реальності дозволяє користувачам замінити свою поточну реальність віртуальним середовищем, яке може бути будь-яким місцем, реальним чи уявним. Освітняни можуть використовувати цю можливість для досягнення освітніх цілей, які не можуть бути задовільно досягнуті в рамках обмежень, що накладаються поточним фізичним розташуванням. Відчуття присутності, породжене поєднанням якісного віртуального обладнання та програмного забезпечення, може уможливити потужний досвід у будь-якому можливому місці. Варто зазначити, що цей досвід також надає людям з обмеженою

мобільністю рівний спосіб приєднатися до своїх одногрупників у таких віртуальних подорожах. Сприяння залученню та підвищенню мотивації - не єдина сфера, де віртуальна реальність може впливати на освіту. Імерсивна віртуальна реальність поміщає здобувачів освіти у віртуальний простір і дозволяє їм вільно пересуватися і взаємодіяти в ньому. Такі дослідники, як К. Поллард та інші, висунули гіпотезу, що це може «призвести до кращого запам'ятовування та відтворення сцени та об'єктів у ній» [89, с. 5]. Віртуальна реальність не тільки дозволяє користувачам відвідувати нові світи, але й пропонує можливість поставити себе на місце іншої людини. Наслідки цього не залишилися поза увагою розробників та освітян, про що свідчить велика кількість високоякісних застосунків, розроблених з метою розвитку емпатії та сприяння взаєморозумінню. «Віртуальне навчання відбувається у віртуальному освітньому просторі, його існування неможливе без спілкування учасників освітнього процесу. Освітні віртуальні системи являють собою результат і процес взаємодії здобувачів вищої освіти та викладачів, вони не можуть повністю замінити традиційне навчання у закладах вищої освіти, оскільки лише імітують об'єкти цифрового простору та реальності. Проте їх постійне використання в освітньому просторі є доцільним при вивченні найскладніших тем і необхідне для поглибленого засвоєння здобувачами матеріалу та надає додаткові освітні можливості» [5, с. 10].

Як інструмент залучення всіх здобувачів освіти до освітнього процесу цифрові технології використовуються для персоналізації навчання, створення нового освітнього середовища, підвищення мотивації та пошуку нових можливостей розуміння дійсності, надання інформації та полегшення її сприйняття. У сучасній освіті актуальним трендом є використання імерсивних технологій, які передбачають активну взаємодію особистості з інформацією, з освітнім простором, створення інформаційного, гнучкого середовища. «Імерсивні технології дають змогу навчатися у штучному віртуальному просторі, отримувати практичні знання у професійній сфері, стирають межі між віртуальним та реальним світом, дають можливість частково чи повністю

зануритися в інформацію» [103, с. 193]. Віртуальна реальність сама по собі далеко не рішення комплексних потреб і запитів освітнього сектора. Насправді існують унікальні проблеми з її використанням. Імерсивна здатність віртуальної реальності не тільки є найбільшою доступністю, але й фактором, який може ускладнити її ефективне використання. К. Поллард та ін. зауважують, що «вищий рівень занурення інколи не покращує ефективність навчання» [89, с. 2]. Навчання є кращим за відсутності стороннього введення, зазначаючи, що складна природа занурювальності може призвести до «сторонньої когнітивної обробки», у свою чергу зменшуючи здатність середовища сприяти засвоєнню конкретного поняття. За їхніми словами, «імерсивна віртуальна реальність може створити стільки сторонньої когнітивної обробки, що в здобувача освіти не залишиться достатніх когнітивних ресурсів, щоб вивчити основний матеріал заняття» [89, с. 10].

Технології продовжують швидко розвиватися, змінюючи повсякденні норми та впливаючи на всі аспекти людського існування. Навіть просто бути в курсі останніх технологічних інновацій може бути непросто, а застосовувати технологію тим більше. Сфера освіти часто адаптується до змін повільніше, ніж інші сектори, але завжди неминуче трансформується, щоб сприйняти чи пристосуватись до змін. Нові технології, колись опинилися на периферії освіти в руках технічно підкованих викладачів, часто стають частиною основної парадигми. Віртуальна реальність все ще достатньо нова, тому вона зберігає фактор новизни при використанні в класах. Після першого використання викладачі можуть спостерігати високий рівень залученості та мотивації здобувачів освіти і бачити в цьому основну перевагу технології. Однак викладачам необхідно вийти за межі цієї фази та зосередитися на педагогічних прийомах і досвіді, які робить можливою віртуальна реальність. Без чіткого педагогічного обґрунтування та результатів для здобувачів освіти вона може стати просто відволіканням. «Натомість віртуальна реальність привертає увагу як інструмент для дистанційної освіти та навчання вдома. Вона може стати ключовим гравцем в епоху пост-пристроїв, де використання цифрових

технологій виходить за межі домінування використання гаджетів. Вкорінені недоліки, які є частиною сучасних освітніх технологій, створюють нішу, яку може просто заповнити віртуальна реальність» [49, с. 28].

Отже, можна констатувати, що процеси інформатизації та комп'ютеризації освіти, а також широке використання глобальної мережі Інтернет спричиняють глибокі трансформації всієї освітньої системи. Висока швидкість поширення цифрових технологій та їхній потужний вплив на освітні практики зумовлюють необхідність їх виваженого і відповідального застосування. Такий підхід має бути спрямований не лише на технологічну модернізацію освіти, а й на забезпечення гармонійного розвитку особистості, водночас мінімізуючи ризики, що можуть негативно впливати на її духовний, культурний і соціальний потенціал. Нинішня економічна та соціокультурна ситуація така, що система освіти наразі не має вибору використовувати чи не використовувати будь-які технології. Дії системи освіти в цьому напрямку досить жорстко регламентовані сучасними ринковими відносинами: потрібні все нові напрями професійної підготовки, знання швидко знецінюються, доповнюються, модифікуються, потреба включати майбутніх спеціалістів у суворо визначене коло важливих компетенцій для сучасного суспільства [56].

Реальність та віртуальність освітнього простору в мережевому суспільстві виступають як взаємодоповнювані та взаємопроникаючі виміри, що формують нову якість навчання й соціальної взаємодії. Поєднання фізичних і цифрових освітніх середовищ сприяє розширенню доступу до знань, гнучкості освітніх процесів та розвитку індивідуальних компетентностей. Водночас це ставить перед університетом виклики збереження автентичності освітньої діяльності, підтримки критичного мислення та гуманістичних цінностей у контексті цифрової трансформації. Особливо важливо усвідомлювати ризики фрагментації освітнього досвіду та можливості цифрової ізоляції, що можуть впливати на соціальну інтеграцію здобувачів освіти. Отже, гармонійне інтегрування реального та віртуального вимірів освітнього простору є необхідною умовою сталого розвитку університету як інституції, здатної

відповідати на виклики сучасності та формувати відповідальних і компетентних громадян мережевого суспільства. Підтримка балансу між технологічними інноваціями і збереженням людяності в освіті стає ключовим завданням для забезпечення якості та ефективності освітнього процесу в цифрову епоху. «Інноваційні підходи викликані становленням і розвитком дігiтальної освіти 4.0, що виникла у відповідь на Четверту промислову революцію, яка об'єднує передові цифрові тех-нології, штучний інтелект, великі дані, автоматизацію та інші проривні рішення» [18, с. 188].

Інтеграція традиційних аудиторних занять із дистанційними платформами забезпечує ширший доступ до навчальних ресурсів, гнучкість у виборі формату навчання та індивідуалізацію освітнього процесу. Водночас цифрові технології викликають ризики поверхневого засвоєння знань, фрагментації навчального досвіду та соціальної ізоляції здобувачів освіти, що загрожує зниженням рівня міжособистісної взаємодії та розвитку критичного мислення. Тому університету необхідно впроваджувати комплексні стратегії, які забезпечують не лише технологічну підтримку, а й збереження гуманістичних цінностей, а саме співпрацю, діалог, етичну рефлексію. Лише за умови збалансованого поєднання реального і віртуального освітніх вимірів освітній заклад зможе ефективно виконувати свою місію з формування відповідальних, компетентних і соціально активних громадян, що є ключовим чинником сталого розвитку мережевого суспільства. Такий баланс забезпечує не лише передачу знань, а й розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту та комунікативних навичок, які неможливо повною мірою реалізувати в ізольованому цифровому або суто традиційному середовищі. Важливо, щоб освітній процес підтримував міждисциплінарний підхід, враховував культурні та соціальні контексти, а також сприяв формуванню етичної відповідальності за власні дії у цифровому просторі. Університет повинен стати простором, де технологічні інновації слугують інструментом для розкриття потенціалу особистості, а не механізмом знеособлення та стандартизації.

Як зазначає А. Малеев, «стрімкий розвиток технологій на базі штучного інтелекту неминуче трансформує систему освіти, спрямовуючи її на індивідуалізацію навчання та розвиток критичного мислення - ключового ресурсу виживання індивіда у сучасному суспільстві. Водночас постає філософське питання: чи здатні програми на базі ШІ відтворювати ті когнітивні процеси, які дозволяють людині наповнювати власну діяльність змістом? Відповідь на це визначає, чи можна вважати ШІ суб'єктом освітнього процесу» [70, с. 152]. Сучасна цифрова освіта виступає не лише інструментом передачі знань, а рушійною силою соціального прогресу, яка формує критично мислячих, відповідальних та творчих громадян. Вона забезпечує здатність орієнтуватися у складних інформаційних потоках, приймати обґрунтовані рішення та активно впливати на розвиток суспільства. У такому середовищі освіта стає майданчиком для утвердження культури знання, критичного мислення та сталого розвитку, а її ефективність визначається здатністю до евристичної діяльності. Інтеграція реального та віртуального освітніх вимірів стає фундаментом для створення освітнього середовища, здатного адаптуватися до динамічних змін суспільства і готувати здобувачів освіти до викликів майбутнього. Зокрема, підготовка до взаємодії зі штучним інтелектом вимагає формування не лише технічних навичок роботи з цифровими технологіями, а й розвитку критичного мислення, етичної свідомості та здатності приймати відповідальні рішення в умовах автоматизації та алгоритмічних впливів. Важливо навчати здобувачів освіти розуміти принципи роботи ШІ, оцінювати його можливості й обмеження, а також усвідомлювати соціальні, економічні та правові аспекти його застосування. Освітній процес має стимулювати креативність і міждисциплінарний підхід, щоб майбутні фахівці могли ефективно співпрацювати з інтелектуальними системами, адаптуватися до нових форм праці та брати активну участь у формуванні майбутнього цифрового суспільства.

Можемо констатувати, що інтеграція реального та віртуального освітніх вимірів стає фундаментом для створення освітнього середовища, здатного

адаптуватися до динамічних змін суспільства і готувати здобувачів освіти до викликів майбутнього. Зокрема, підготовка до взаємодії зі штучним інтелектом вимагає формування не лише технічних навичок роботи з цифровими технологіями, а й розвитку критичного мислення, етичної свідомості та здатності приймати відповідальні рішення в умовах автоматизації та алгоритмічних впливів. Практичні підходи до роботи зі штучним інтелектом у сучасному освітньому процесі передбачають комплексну підготовку, що поєднує технічні, аналітичні та етичні компоненти. Насамперед ідеться про опанування базових принципів програмування та алгоритміки, зокрема через вивчення машинного навчання, аналізу даних і технологій розпізнавання образів, що забезпечує розуміння логіки функціонування інтелектуальних систем. Важливим напрямом є реалізація прикладних проєктів із використанням ШІ - створення чат-ботів, рекомендаційних систем, аналітичних моделей - що дозволяє здобувачам освіти практично оцінити потенціал і обмеження таких технологій. Не менш суттєвим є аналіз етичних кейсів і соціальних наслідків упровадження ШІ, зокрема проблем приватності, алгоритмічної упередженості та трансформації ринку праці, що сприяє формуванню відповідального ставлення до використання інтелектуальних систем. Перспективним підходом виступає інтеграція міждисциплінарних курсів, у межах яких технічні знання поєднуються з гуманітарними дисциплінами для розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту та здатності до рефлексивної взаємодії з автоматизованими системами. Водночас практичні тренінги з використання сучасних платформ і інструментів штучного інтелекту сприяють підвищенню цифрової грамотності здобувачів освіти та їх готовності до професійної діяльності в умовах цифровізованого суспільства [58]. Комплексний підхід до навчання роботи зі штучним інтелектом готує здобувачів освіти не лише до технічних викликів, а й до відповідального, креативного та етичного використання новітніх технологій у професійному та соціальному житті. Такий підхід сприяє формуванню нового типу освітнього суб'єкта як гнучкого, мислячого, здатного до самостійного прийняття рішень у

складних, змінних умовах цифрового світу. Університет має стати не лише майданчиком для опанування технологій, а простором для осмислення їхнього впливу на людину, культуру, демократію та сталий розвиток. Важливо, щоб освітній процес виховував здатність до співпраці з інтелектуальними системами без втрати критичної дистанції, тобто без некритичного делегування відповідальності алгоритмам. Крім того, здобувачі освіти повинні бути підготовлені до постійного оновлення знань і навичок, адже ШІ-середовище динамічно змінюється. Це передбачає впровадження в освітні програми таких елементів, як навчання впродовж життя, цифрова гігієна і безпека, розуміння механізмів впливу ШІ на соціальні структури та формування етичних кодексів взаємодії людини й технології.

У результаті, випускники мають не просто володіти цифровими інструментами наприклад, вмінням працювати з платформами штучного інтелекту, аналізом великих даних, цифровим моделюванням чи автоматизованими системами управління, а й виступати як активні агенти соціальних змін - ініціювати інноваційні освітні, екологічні, управлінські чи культурні проєкти з використанням ШІ, критично оцінювати його вплив на соціальні практики, права людини й етичні норми, брати участь у формуванні цифрової політики та громадського діалогу щодо майбутнього людства в умовах технологічного прогресу. Це означає, що випускник майбутнього - це не лише фахівець, який володіє інструментами, а й усвідомлений громадянин, здатний бачити широку картину трансформацій у суспільстві, діяти стратегічно, міждисциплінарно та з позицій цифрової відповідальності. Саме така модель освіти створює передумови для формування відповідального суспільства, яке не лише користується здобутками ШІ, але й активно впливає на напрями його розвитку з урахуванням гуманістичних, культурних і цивілізаційних орієнтирів. У сучасному мережевому суспільстві, де освітній простір охоплює як реальні, так і віртуальні виміри, університет покликаний формувати нову якість освіти, що відповідає викликам цифрової епохи. Поєднання традиційних академічних підходів із інноваційними цифровими

технологіями відкриває нові можливості для розвитку гнучкого, креативного та відповідального освітнього суб'єкта. Особливої актуальності набуває підготовка здобувачів освіти до життя та праці в умовах активного впровадження штучного інтелекту не лише як користувачів, але як критичних аналітиків, ініціаторів змін і захисників гуманістичних цінностей. Комплексний міждисциплінарний підхід, орієнтований на розвиток технічних, соціальних, етичних та культурних компетентностей, дозволяє університету не тільки виконувати свою освітню місію, а й бути провідником сталого розвитку, демократії та цифрової справедливості у світі майбутнього. У мережевому суспільстві освітній простір постає як складний гібрид реального та віртуального вимірів, що взаємодіють у режимі постійної взаємодоповнюваності. Фізичний університет уже не є єдиним осередком знання, його місце займає розширена освітня екосистема, де аудиторії, цифрові платформи, віртуальні спільноти та інтелектуальні сервіси утворюють єдиний посттрадиційний освітній континуум.

Зробимо висновок, що перетин реального й цифрового буття створює нову логіку навчання, у якій здобувачі освіти й викладачі функціонують одночасно в кількох просторах - матеріальному, віртуальному та мережевому. Така поліпросторова форма освіти формує нові компетентності: здатність до навігації у цифрових потоках, до критичного мислення в умовах гіперінформації, до взаємодії в динамічних мережевих структурах. Віртуальне середовище не замінює реальність, а трансформує її, задаючи нові моделі комунікації, пізнання та академічної взаємодії. Університет у цих умовах постає не лише інституцією, а медіапростором, у якому фізичне та цифрове зливаються у спільний досвід творення знання. Освітній простір мережевого суспільства - це антропологічно відкритий та гнучкий простір, де реальність і віртуальність не протиставляються, а утворюють нову парадигму освіти, орієнтовану на мобільність, інтерактивність та творчий розвиток особистості.

### **3.2. Контамінація традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін.**

Поставлено завдання - дослідити контамінацію традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін.

Контамінація традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін означає взаємопроникнення, взаємодію і творче поєднання класичних освітніх підходів (традиційних цінностей, методів і форм навчання) з новітніми цифровими, технологічними та педагогічними інноваціями, що в сукупності створюють потужний імпульс для трансформації не лише самої освітньої системи, а й ширших соціальних процесів. У цьому контексті контамінація виступає не як конфлікт чи витіснення одного іншим, а як діалектична взаємодія, в результаті якої освіта зберігає свою гуманістичну та культурну тяглість, водночас освоює інноваційні цифрові інструменти, платформи й нові форми комунікації, сприяє формуванню нової ідентичності освітнього суб'єкта, відкритого до змін, адаптивного та соціально активного. О. Кийков відзначає: «У контексті глобалізації постмодерні підходи надають освітнім системам більше гнучкості для адаптації до швидких змін і нових викликів. Завдяки концепції «навчальної організації» освітні заклади можуть постійно вдосконалюватися, забезпечуючи безперервний розвиток своїх учасників» [54, с. 164].

Цифровий світ формує нову онтологію університетського буття, у межах якої змінюється сама природа знання, освітніх практик і соціальної місії університету. Університет перестає бути стабільною, локальною інституцією і постає як відкрита цифрова екосистема, в якій знання існує у формі динамічних потоків, а взаємодія з ним набуває мережевого характеру. У нових умовах цифрової трансформації змінюється сама структура пізнання: замість лінійної моделі передачі знань від викладача до здобувача освіти формується багатовимірний рух інформації, що перетворює університет на простір відкритої раціональності, здатний протистояти дезінформації, маніпулятивним

практикам і алгоритмічній залежності. Цифровізація водночас трансформує антропологічний вимір університету, оскільки людина в цифрову епоху набуває нових форм суб'єктивності: її мислення стає мультимодальним, когнітивні навички включають орієнтацію у складних інформаційних потоках, а ідентичність формується у взаємодії з цифровими практиками. У результаті постає новий тип суб'єкта - гнучкий, мережевий, здатний не лише сприймати знання, а й самостійно конструювати власну освітню траєкторію. За таких умов університет покликаний підтримувати розвиток цілісної особистості, що не зводиться до носія цифрових компетентностей, а поєднує критичне мислення, етичну відповідальність і здатність до рефлексії. Водночас трансформується аксіологічна основа університету, цифрове середовище висуває вимогу формування нової системи цінностей, у центрі якої перебувають доступність освіти, академічна доброчесність, етичність технологічних практик і забезпечення цифрової рівності [51]. Сталість як філософський принцип передбачає відповідальне ставлення до майбутнього, а отже, університет має виступати гарантом того, що цифрові інновації служитимуть людині, а не навпаки. Він стає носієм нової етики, що ґрунтується на гуманізмі, взаємоповазі, толерантності й екологічності мислення. Таким чином, цифровий світ змінює модули університету - спосіб його існування, його антропологічну структуру, його ціннісні засади та його соціальний вплив. Університет переходить від замкненої інституції до відкритої цифрової культури, від моделі передачі знання до моделі співтворення смислів, від технократичної ефективності до поєднання інновацій із гуманістичними орієнтирами, від вузького функціонування до діяльності, спрямованої на стійкість, справедливість і гармонію розвитку. У цифрову епоху університет стає не лише освітньою інституцією, а ключовим філософським актором сталого майбутнього, в якому знання інтегрується з етикою, технології з людяністю, а розвиток із відповідальністю перед суспільством і планетою [53].

З проведеного аналізу проблеми дослідження, можемо відмітити, що контамінація традиційного та інноваційного в сучасній освіті може бути

осмислена як фундаментальний принцип її розвитку, що проявляється у взаємопереплетенні культурних смислів, ціннісних орієнтирів та соціальних практик. В епоху цифровізації саме ця точка дотику між усталеним і новітнім виступає атрактором соціальних змін - своєрідним ядром, навколо якого перелаштовуються освітні моделі, ролі учасників освітнього процесу та ширші суспільні структури. У філософському вимірі контамінація не є механічним поєднанням елементів, а означає творчу взаємодію, у якій кожен компонент переосмислює свій зміст. Освіта, як складна, відкрита та динамічна система, реагує на виклики часу не лінійно, а через внутрішні флуктуації, які спричиняють появу нових форм організації знання, педагогічних стилів, культурних норм та комунікативних практик. У цій динаміці традиція постає не як гальмо, а як джерело онтологічної стабільності, тоді як інновація є катализатором оновлення і трансформації. Взаємодіючи, вони утворюють якісно новий стан освітньої культури [56].

Філософія інтерпретації дозволяє зрозуміти, як змінюються смисли освіти у цьому процесі, оскільки традиційні уявлення про знання як про сталий корпус істин поступово поступаються моделі знання як відкритої, реляційної, діалогічної мережі. Роль викладача зміщується від транслятора змістів до навігатора смислів, тоді як здобувач освіти стає активним суб'єктом самоінтерпретації та конструювання власної освітньої траєкторії. На цьому ґрунті формується нова педагогічна герменевтика, що вміщує у собі і спадщину гуманітарної традиції, і виклики цифрової культури. У ціннісному вимірі контамінація проявляється як зіткнення й взаємопроникнення гуманістичних орієнтирів - автономії, свободи, розвитку особистості - та техноцентричних імперативів ефективності, швидкості, алгоритмічності. Від того, як ці цінності співвіднесуться у майбутньому, залежить характер дігальної освіти: чи залишиться вона гуманістичним простором становлення людини, чи стане механізмом оптимізації соціальних систем. Саме тому філософія освіти покликана висвітлювати ті можливості, які дозволяють зберегти людський вимір освіти в умовах радикальної технологізації. У культурологічній

перспективі контамінація постає як формування нового культурного гібриду: освітні практики поєднують символічні форми минулого з цифровими інфраструктурами сучасності, створюючи нову культурну форму. «Освіта в цьому контексті перестає бути лише інститутом передачі знання - вона стає ареною культурного синтезу, у якій трансформуються етичні норми, ритуали взаємодії, моделі соціальності» [52].

Отже, філософсько-теоретичний аналіз дозволяє побачити, що атрактор соціальних змін формується саме у точці контамінації традиційного та інноваційного. У цій точці відбувається переформатування освітньої реальності, створюються нові культурні матриці, нові етичні виміри, нові способи соціальної взаємодії. Освіта стає простором, у якому народжується майбутнє суспільства, а її здатність до самооновлення визначається тим, наскільки глибоко вона інтегрує у себе спадщину минулого й інновації сучасності. Контамінація у сфері освіти - це не лише методологічний чи технологічний процес, а філософський і цивілізаційний зсув, який окреслює напрями розвитку освітніх інституцій як агентів сталого, ціннісного й інноваційного суспільства. Слід зазначити, що контамінація традиційного та інноваційного в освіті є філософсько-соціокультурним феноменом, що позначає взаємопроникнення класичних освітніх практик і новітніх цифрових технологій, унаслідок чого утворюється нова якість освітнього процесу. У цьому контексті контамінація не означає хаотичного змішування, а передбачає діалог між цінностями минулого (етика, культура, гуманістична педагогіка) і сучасними цифровими тенденціями (інтерактивні платформи, штучний інтелект, адаптивне навчання). Така взаємодія не лише зберігає глибинні основи освіти як культурного явища, але й створює принципово нову парадигму пізнання, у якій навчання розглядається як динамічний, критичний і міждисциплінарний процес.

Дослідники підкреслюють, що ефективна освіта в умовах цифрової епохи вимагає балансу між збереженням традиційних цінностей та впровадженням інноваційних технологій. Такий підхід дозволяє не лише адаптуватися до

сучасних викликів, але й сприяє глибшим соціальним змінам, формуючи нові моделі навчання та взаємодії в суспільстві. У цьому сенсі освіта виступає атрактором соціальних змін, тобто силовим полем, яке притягує до себе нові культурні, інтелектуальні та технологічні форми і визначає напрями суспільного розвитку. Йдеться про трансформацію не лише освітніх моделей, але й соціальних ролей - здобувач освіти постає як активний суб'єкт освітнього процесу, а викладач - як ментор, що супроводжує індивідуальний шлях у складному інформаційному середовищі. Це зумовлює і переосмислення самої мети освіти, оскільки замість накопичення інформації пріоритетним стає формування здатності діяти, критично мислити та жити у складному світі змін. Така контамінація виступає джерелом формування нової освітньої культури, яка поєднує в собі цінності минулого і потенціал майбутнього. Вона не просто модернізує систему освіти, а й творить нову освітню ідентичність, що визначає обличчя майбутнього суспільства. В. Вашкевич зазначає, що «Основними тенденціями є широке використання цифрових технологій, інтеграція міжкультурної компетентності, розвиток автономного навчання та посилення практико-орієнтованого компонента освіти» [14, с. 31].

Ця нова освітня ідентичність формується на перетині різних онтологічних і аксіологічних площин: вона включає у себе як спадкоємність гуманістичних ідей класичної освіти, так і відкритість до постгуманістичних викликів, які породжує епоха цифрової сингулярності. Освітній простір дедалі більше набуває характеристик мережевої структури, де знання циркулює не лише у вертикальних ієрархіях (викладач - здобувач освіти), а й у горизонтальних - між учасниками спільнот, платформ, штучними інтелектами, алгоритмами. Це уможливорює нові форми навчання, тобто від відкритої освіти до самонавчальних систем, що адаптуються до потреб індивіда в реальному часі. Контамінація традиційного та інноваційного стає механізмом смислотворення в освіті - тим процесом, що здатен поєднати сталість культурної пам'яті з динамікою технологічного прориву. У філософському вимірі це постає як подолання дихотомії між «людським» і «машинним», між «знаним» і

«можливим», між «минулим» і «майбутнім». Освіта стає простором інноваційної етики - не просто технічного вдосконалення, а пошуку відповідальних рішень у світі, де технології перетворюються на суб'єкти впливу. Контамінація як атрактор соціальних змін в освіті формує не лише нові знання, а й новий тип суб'єктності - людини, здатної до самовизначення, рефлексії та дії у складному світі гібридних реальностей. Вона відкриває перспективу формування «екології освіти», в якій збалансовано співіснують технологічне, соціальне, культурне та етичне. У цьому полягає не лише оновлення освітньої системи, а й онтологічна трансформація. М. Триняк зауважує: «Аналіз сучасних досліджень свідчить про зростаючу роль університетів як центрів формування культурної ідентичності здобувачів освіти, особливо в міжкультурному середовищі» [97, с. 196].

Показовими є сучасні освітні моделі, що демонструють контамінацію традиційного й інноваційного як атрактора соціальних змін. Зокрема, фінська модель гібридної освіти поєднує гуманістичні засади педагогіки, а саме індивідуалізований підхід і розвиток критичного мислення з використанням цифрових технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту для моніторингу освітнього прогресу, де традиційне викладання доповнюється аналітичними можливостями. Індійська ініціатива орієнтує освіту на міждисциплінарність, відкритий доступ до знань і широке використання цифрових платформ, водночас зберігаючи акцент на моральному розвитку, етичних засадах і громадянській відповідальності. Середовище інноваційного навчання, демонструє модель відкритої освіти, у якій здобувачі освіти та викладачі виступають співтворцями знання, поєднуючи академічну традицію з інструментами машинного навчання, гейміфікації та технологіями віртуальної й доповненої реальності. Аналогічну логіку відображають освітні проекти на платформі Coursera за участю провідних університетів світу, де класичні лекційні формати інтегруються з адаптивним навчанням, чат-ботами та цифровими лабораторіями, формуючи гнучкий і персоналізований освітній простір за збереження академічної якості. Водночас використання штучного

інтелекту в освітніх експериментах Китаю, зокрема у школах Пекіна й Шеньчженя, демонструє інтенсивну інтеграцію біометричних і когнітивних технологій, що створюють цифрові профілі здобувачів освіти та сприяють персоналізації навчання, водночас актуалізуючи ризики надмірного контролю та переосмислюючи роль викладача як наставника [177]. Наведені приклади засвідчують, що контамінація в сучасній освіті постає не як хаотичне змішування, а як цілеспрямоване поєднання філософських, педагогічних і технологічних підходів, спрямоване на відповідь на виклики цифрової трансформації та освітньої сингулярності. Отже, у процесі освітньої трансформації контамінація традиційного й інноваційного виступає не лише механізмом адаптації до змін, а й філософським атрактором - смисловим полем, яке притягує нові ідеї, парадигми та практики. Така контамінація - це не втрата ідентичності традиції, а її рефлексивне оновлення через інтеграцію сучасних цифрових практик. Н. Радіонова відмічає «Конструювання смислової структури життєтворчості людини завжди має індивідуальний вектор, але основу цієї структури формують культурно-антропологічні, соціально-антропологічні та екзистенційні смисли» [86, с. 110]. Сьогодні освіта більше не існує в умовах лінійної еволюції, вона розвивається в багатовекторному, мережевому форматі, де ключовими стають гнучкість, адаптивність і відкритість до інновацій.

Контамінація сучасного освітнього процесу розгортається на кількох взаємопов'язаних рівнях. На концептуальному рівні відбувається переосмислення базових категорій - «викладач», «здобувач освіти», «знання», «навчання» - у межах філософського дискурсу, де знання перестає розглядатися як статичне накопичення фактів і постає як динамічний потік у межах цифрової інфосфери [137]. На методологічному рівні простежується інтеграція класичних освітніх практик - сократівського діалогу, евристичного підходу, розвитку критичного мислення - з цифровими інструментами, зокрема системами штучного інтелекту, платформами онлайн-освіти, симуляційними та інтерактивними середовищами. Екзистенційний вимір контамінації виявляється у трансформації освіти на простір самоконструювання особистості, де поряд із

академічними компетентностями зростає значення філософської рефлексії, етичної відповідальності та здатності до смислотворення. У цьому контексті контамінація постає як творчий процес оновлення, у якому традиційні педагогічні практики зберігають власне смислове ядро, водночас відкриваючись до інноваційних форм, що формують освітній простір майбутнього. Такий простір характеризується не протиставленням традиції та інновації, а їхньою глибокою інтеграцією як джерелом культурного й інтелектуального розвитку.

Приведемо принципи освітньої моделі взаємопроникнення контамінації традиційного й інноваційного, яка проявляється як атрактор соціальних змін. Першим є принцип смислотворення, відповідно до якого освіта перестає бути виключно механізмом трансляції знань і постає як простір формування особистісних смислів. В умовах інформаційного перенасичення здатність до розуміння набуває більшої цінності, ніж просте накопичення фактів. Освіта трактується як екзистенційний процес, спрямований на формування цілісного бачення світу і власного місця в ньому. Смислотворення стає актом інтелектуальної свободи, коли суб'єкт навчання не лише споживає інформацію, а надає їй ціннісного виміру. Практична реалізація цього принципу передбачає інтеграцію філософії, етики, культурології у технічні й природничі програми, розвиток курсів із критичного мислення та цифрової етики, а також застосування дискусійних форматів навчання. Як наголошує А. Бойко, «освіта має відігравати роль не лише у збереженні мовного й культурного середовища, а й у створенні умов для міжкультурного діалогу, що забезпечує стійкість суспільства» [8, с. 11]. Другим є принцип відкритої традиції, який розглядає традицію не як статичну норму, а як живий діалог із минулим. Традиція стає передумовою інновацій через спадкову трансформацію, а не через заперечення. Освітній простір функціонує як поле взаємодії між історичною спадщиною та новітніми технологічними практиками. Цифрові архіви, віртуальні музеї, інтерактивні реконструкції класичних текстів і культурних артефактів забезпечують актуалізацію традиції в сучасному контексті, роблячи її активним

чинником культурного розвитку. Третім виступає принцип трансгресивного мислення, що орієнтує освіту на формування суб'єкта, здатного виходити за межі усталених знань і нормативних структур. Трансгресія означає не руйнування традицій, а створення нових когнітивних і світоглядних горизонтів. У межах освітньої сингулярності це передбачає подолання дисциплінарних бар'єрів, розвиток міждисциплінарних програм і проєктного навчання, а також використання платформ відкритої освіти для конструювання індивідуальних освітніх траєкторій. Четвертим є принцип онтологічної гнучкості, відповідно до якого освітній простір у цифрову добу постає як множинна реальність - синтез фізичного, цифрового, когнітивного й етичного вимірів. Суб'єкт освіти має навчитися діяти у цих взаємопов'язаних реальностях, інтегруючи різні типи досвіду без втрати внутрішньої цілісності. Як зазначає О. Гомілко, «віртуальний світ може розглядатися як прояв гіперреальності» [22, с. 39], що актуалізує потребу у здатності критично орієнтуватися між реальним і цифровим вимірами буття. П'ятим принципом є автономія й етична відповідальність. В умовах інтеграції ШІ-систем суб'єкт навчання не втрачає значення, а набуває нової міри моральної самостійності. Викладач трансформується з носія знань у фасилітатора та етичного навігатора, а здобувач освіти залишається відповідальним за власні рішення й інтерпретації. Технологічне посередництво не скасовує морального виміру освіти, а, навпаки, підсилює його значущість. Шостим є принцип інфосферичної грамотності, який передбачає формування нового типу суб'єкта - *homo informaticus*, здатного орієнтуватися в глобальній інфосфері, концептуалізованій Л. Флоріді. Освіта має розвивати навички критичної фільтрації, перевірки та інтерпретації інформації, формуючи інтелектуальну гігієну в умовах алгоритмічно керованих потоків даних. Формування «віртуальної особистості» - символічної й множинної, що володіє автономією дій у цифровому середовищі [80], - потребує відповідного рівня критичної компетентності. Нарешті, принцип гуманістичної еволюції підкреслює необхідність збереження антропоцентричного вектора освіти. Попри зростання ролі технологій і

штучного інтелекту, людина залишається метою, а не інструментом освітнього процесу. Гуманістична еволюція передбачає розвиток емпатії, етичності, творчості та інтелектуальної зрілості, забезпечуючи баланс між технологічним прогресом і людською гідністю.

Сукупність окреслених принципів формує цілісне філософське підґрунтя для осмислення метаморфоз соціальної ролі університету в умовах дігіталізованого світу. Концептуальна парадигма такого осмислення спрямована на виявлення глибинних трансформацій університету як форми соціального буття під впливом цифрових, аксіологічних та антропологічних зсувів сучасності. У сучасному контексті університет перестає бути виключно інституцією трансляції знань і постає як простір сенсотворення - середовище, у якому формуються не лише фахівці, а носії нових цінностей, здатні до критичного й відповідального мислення. Його завдання полягає не в передачі готових істин, а у створенні умов для екзистенційного пізнання та інтелектуальної самотворчості. Таке розуміння спирається на ідеї К. Яспера про університет як простір пошуку істини [110], Х. Ортеги-і-Гассета щодо виховання відповідально мислячої людини [37], концепцію Дж. Дьюї про освіту як середовище формування критичного мислення та громадянської участі [37], аналіз М. Фуко університету як дискурсивної інституції [100] та міркування З. Баумана про необхідність гнучкості й критичності в умовах «рідкої сучасності» [6]. Водночас університет постає атрактором традицій і новацій, виконуючи роль медіатора між культурною спадщиною та цифровими інноваціями, перетворюючи традицію на ресурс цифрової культури, що узгоджується з ідеєю переходу до «мозаїчної культури», окресленої А. Модем і проаналізованої М. Триньяком [97].

У цифрову добу університет має формувати трансгресивну особистість, здатну виходити за межі дисциплін, норм і інституційних обмежень, що відповідає концепції трансгресії М. Фуко [100], і водночас розвивати здатність до гнучкої онтологічної навігації у множинності реальностей - фізичній, цифровій, когнітивній та етичній. Гібридні формати навчання й цифрові освітні

середовища стають просторами онтологічного самовизначення суб'єкта, де адаптивність до технологічних змін набуває характеру філософської практики збереження ідентичності [76]. У контексті автоматизації та поширення штучного інтелекту університет зберігає функцію етичного орієнтира, формуючи моральну суб'єктність і рефлексивне ставлення до технологій, що підтверджується позицією О. Поліщука та О. Поліщук про трансформаційний вплив освіти на світогляд людини [82, с. 190]. Одночасно університет виконує інфосферичну функцію, виступаючи фільтром і аналітиком інформаційного простору, формуючи інфосферичну грамотність, здатність критично аналізувати інформацію, протидіяти маніпуляціям і дезінформації.

Попри технологічні трансформації, університет зберігає людиноцентричну спрямованість, розвиваючи емпатію, соціальні та комунікативні компетентності поряд із цифровими навичками, адже освіта, як зазначають І. Чайка, В. Павловський і Р. Кравченко, «стає обов'язковою умовою інтеграції людини до соціуму та передбачає навчання впродовж життя» [106, с. 94]. Глобалізація освітнього простору проявляється у розвитку відкритих онлайн-курсів, цифрових бібліотек і міжнародних академічних колаборацій, що забезпечують доступність і мобільність знань. «Інтеграція штучного інтелекту сприяє персоналізації освіти, використанню адаптивних навчальних систем, чат-ботів і аналітичних інструментів, що змінюють освітні пріоритети в умовах цифровізації» [75, с. 132]. Водночас університет формує цифрові екосистеми комунікації, у межах яких здобувачі освіти отримують більшу автономію у виборі освітніх траєкторій, але водночас несуть відповідальність за саморегуляцію та саморозвиток.

Сучасні університети виступають агентами соціальних змін, впроваджуючи інновації у науку, економіку та суспільство, розробляючи проекти сталого розвитку й технологічні рішення для подолання глобальних викликів. У цьому контексті формується концепція цифрового гуманізму, що поєднує технологічний прогрес із гуманістичними цінностями, спрямовуючи освіту на формування відповідального суб'єкта цифрової культури. Таким

чином, університет у дигіталізованому світі постає не лише освітньою інституцією, а багатовимірною філософською системою, що інтегрує технології, цінності та людський досвід, формуючи нові моделі соціального буття і розвитку сучасної цивілізації.

Концептуальна парадигма осмислення метаморфоз соціальної ролі університету в дигіталізованому світі визначається низкою взаємопов'язаних положень. Насамперед ідеться про перехід від традиційної моделі передачі знань до моделі творення смислів, у межах якої університет постає простором генерації інтелектуального, культурного й соціального капіталу. У цьому контексті університет функціонує не лише як освітня інституція, а й як агент цифрових інновацій, платформа формування громадянських компетентностей, критичного мислення та соціальної відповідальності. Водночас відбувається переосмислення комунікаційної структури університету, що проявляється у домінуванні цифрових форм взаємодії, медіатизації освітнього процесу та розширенні освітнього простору за межі фізичного кампусу. Цифрова трансформація зумовлює гібридизацію освітнього середовища, у межах якої поєднуються реальні й віртуальні формати навчання, трансформуючи механізми соціалізації, академічної мобільності та доступності освіти. У цих умовах зростає значущість цифрової грамотності, міждисциплінарності, інноваційності та етичної відповідальності як ключових характеристик сучасної освіти. Здобувач освіти дедалі більше виступає активним співтворцем знання, тоді як викладач набуває ролі модератора, фасилітатора й провідника в цифровому освітньому середовищі. Паралельно відбувається оновлення управлінських моделей університету, пов'язане з упровадженням цифрових платформ, розвитком мережових форм взаємодії та формуванням нових підходів до академічної свободи в умовах глобалізованого цифрового простору.

Як засвідчив концептуальний розгляд проблеми, університети перетворюються на гнучкі платформи, де освіта стає процесом безперервного навчання через доступ до віртуальних курсів, лекцій, майстер-класів, що можуть бути доступні не лише здобувачам освіти, а й усім, хто хоче

вдосконалювати свої навички. Університети виступають як майданчики для інноваційних стартапів, створюючи середовище для розвитку нових ідей, а також для міждисциплінарних досліджень, що дозволяють здобувачам освіти і викладачам знаходити нові рішення для актуальних проблем суспільства. Ці кроки є підтвердженням того, що університети змінюються в результаті цифровізації та впровадження технологій, але ці зміни не є лише технічними - вони включають також глибокі філософські, соціальні, етичні й освітні трансформації, які впливають на кожен аспект академічного життя. Зміна ролі університетів в умовах дігіталізації не є лише технічним оновленням, а є глибокою метаморфозою, що перебудовує університети як соціальні інститути в контексті технологічних і культурних змін XXI століття. Отже, ці принципи дозволяють концептуалізувати університет не лише як освітній інститут, а як центр філософського осмислення цифрової епохи - ядро нової культури, в якій синтезуються знання, етика, ідентичність і трансформація. Таким чином, університет у цифрову епоху - не просто навчальна установа, а філософсько-інтелектуальний актор, що впливає на онтологію людини, смисли суспільства й етику цивілізації. Реалізація цих принципів на практиці свідчить про фундаментальні зрушення в соціальній ролі університету - від передавача знань до культурного, сенсового та морального модератора майбутнього.

Можна зробити висновок, що синергетична взаємодія контамінації традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін є ключовим концептом, що відображає процес інтеграції старих і нових підходів у освітній сфері, що породжує нові форми навчання, сприяє розвитку суспільства і технологій. Цей процес вказує на те, що соціальні зміни в освіті не є результатом лише технологічних або ідеологічних трансформацій, а є наслідком складної взаємодії між традицією і новаторством. Традиційне та інноваційне - це парадигми взаємодії. Традиційне в освіті пов'язане з класичними методами навчання, які включають фронтальні лекції, особисте спілкування між викладачем і здобувачем освіти, акцент на передачу знань через канонічні текстові та матеріальні джерела, такі як підручники, наукові

статті, книги. Інноваційне в освіті включає використання новітніх технологій, таких як цифрові платформи, штучний інтелект, адаптивні системи навчання, інтерфейси віртуальної реальності та збільшену реальність, а також трансформацію освітнього контенту. Контамінація - це процес змішування або взаємодії цих двох підходів, де традиційні методи освіти доповнюються та трансформуються новими технологічними інноваціями, що робить навчання більш інтерактивним, персоналізованим і доступним. Важливим є те, що цей процес не призводить до повної заміни однієї парадигми іншою, а створює нову інтегративну модель, де обидва підходи існують одночасно і взаємно збагачують одне одного [156].

Відповідно атрактор соціальних змін означає, що цей процес контамінації має великий потенціал для стимулювання змін у суспільстві. Освітні реформи, що спираються на цю контамінацію, можуть не лише змінювати спосіб навчання, а й трансформувати соціальні структури, впливати на доступ до освіти, забезпечувати рівність можливостей та сприяти більшій мобільності соціальних груп. Інновації в освіті змінюють підходи до професійної підготовки, що впливає на економічну ситуацію в країні. Зокрема, у глобалізованому світі доступ до освітніх ресурсів через онлайн-платформи зменшує бар'єри для розвитку кваліфікацій у різних сферах, підвищуючи рівень мобільності робочої сили. Контамінація традиційного та інноваційного може призвести до зростання культурної гнучкості у здобувачів освіти, що важливо для суспільства, яке стає все більш мультикультурним і мобільним. Глобальні цифрові платформи надають можливість обміну знаннями та досвідом, що створює нові культурні інтерпретації навчальних процесів. Відкриті освітні платформи дозволяють отримати знання тим, хто раніше не мав до них доступу, забезпечуючи більш рівні можливості для навчання та розвитку. Це може допомогти в боротьбі з соціальною нерівністю, адже навчання стає доступним для кожного, незалежно від соціального статусу чи місця проживання [161].

У результаті контамінація - це не просто поєднання, а взаємне переплетення, трансформація і збагачення традиційних і новітніх компонентів освітнього процесу. Саме на межі цих систем виникають атрактори - поля тяжіння нових соціальних моделей, поведінкових патернів, цінностей та форм мислення, що змінюють не лише освіту, а й усе суспільство. Процес контамінації стимулює розвиток нових технологій у суспільстві, що може призвести до прискореного розвитку інших галузей науки та техніки. Освітні інновації не лише трансформують сферу навчання, але й надають потужний імпульс для розвитку нових технологій, таких як штучний інтелект, кібербезпека. Відбувається інтеграція традиційних і новітніх методів навчання, наприклад, в університетах починають використовувати технології змішаного навчання, де здобувачі освіти отримують теоретичні знання через онлайн-курси, а практичні заняття проводяться в аудиторіях за участі викладачів. Віртуальні навчальні середовища дозволяють створювати персоналізовані траєкторії навчання, що орієнтовані на індивідуальні потреби здобувача освіти, при цьому використовується інтерактивність, елементи гейміфікації та кооперативне навчання. Використання відео, віртуальних екскурсій, симуляцій, чат-ботів допомагає залучити здобувачів освіти до активного навчання, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками, що робить процес навчання більш динамічним та ефективним.

Отже, в освітньому контексті атрактор соціальних змін може бути виражений через процеси перетворення соціальної структури шляхом модернізації навчальних практик, забезпечення доступу до якісної освіти для широких верств населення, покращення якості життя та розширення економічних можливостей для всіх соціальних груп. Освітня сингулярність як кінцева мета такого процесу сприятиме тому, щоб освіта стала доступною, персоналізованою та включала найсучасніші технології, одночасно не втрачаючи традиційних цінностей гуманістичного підходу до розвитку особистості [150]. Контамінація традиційного та інноваційного в освіті є важливим механізмом для створення нових соціальних змін, які сприяють

розвитку демократичного, рівноправного і технологічно просунутого суспільства. Цей процес допомагає забезпечити універсальність освіти, де технології не замінюють людину, а доповнюють її, створюючи більш ефективні і відкриті освітні екосистеми для глобального розвитку. Контамінація традиційного та інноваційного в освіті як атрактор соціальних змін демонструє складний процес взаємодії старих і нових освітніх практик, який сприяє трансформації системи освіти та ширшого соціального контексту. Цей процес є необхідним для адаптації освіти до викликів цифровізації та глобалізації, зберігаючи при цьому гуманістичні цінності та традиційні принципи. Тому синергія традиційного та інноваційного підходів у освіті створює нові можливості для персоналізованого навчання, а також сприяє розвитку критичного мислення, технологічної грамотності та адаптивності у здобувачів освіти. Водночас, вона не повинна призводити до повної заміни одного підходу іншим, а навпаки - створювати інтегративну модель навчання, яка зберігає баланс між класичними методами і новими технологіями. Соціальні зміни, ініційовані цією контамінацією, включають не лише зміну форми навчання, але й глибші перетворення в соціальній структурі суспільства, економіці та культурі. Освітні інновації можуть сприяти більшій рівності доступу до знань, розвитку технологічних навичок і зменшенню соціальних бар'єрів. Атракція соціальних змін через освітні реформи дозволяє формувати нову соціальну реальність, де освіта стає не лише засобом отримання знань, але й основою для соціальної мобільності, економічного розвитку та культурної інтеграції. «Процес контамінації вказує на важливість збереження людського виміру в навчанні, що є необхідним для розвитку не лише технологій, а й гуманістичних цінностей, на яких базується соціальна стабільність та гармонія» [134, с. 45].

Попри значний евристичний потенціал контамінації традиційних і цифрових освітніх практик, її розвиток супроводжується системними ризиками, які не можна ігнорувати в межах філософсько-антропологічного аналізу. Передусім слід звернути увагу на ризик технологічного редукаціонізму, коли освіта починає розглядатися виключно через призму ефективності,

продуктивності та алгоритмічної оптимізації. У такій логіці університет поступово трансформується з простору критичної рефлексії у платформу надання освітніх послуг, де домінують показники, аналітика великих даних і рейтингові метрики. Л. Флоріді застерігає, що в умовах інфосфери цифрові середовища не лише забезпечують доступ до інформації, а й формують нові онтологічні умови існування людини, створюючи залежність від алгоритмічних структур і систем управління даними [137]. Таким чином, ризик полягає у підміні гуманістичного змісту освіти технократичними критеріями результативності.

Іншим суттєвим викликом є поглиблення цифрової нерівності. Попри декларовану відкритість онлайн-освіти, доступ до якісних цифрових ресурсів залишається нерівномірним. М. Кастельс у теорії мережевого суспільства наголошує, що «доступ до інформаційних потоків стає визначальним чинником соціального включення або виключення» [127; 128]. Отже, університет у цифрову добу може як зменшувати соціальні бар'єри, так і відтворювати нові форми стратифікації - за рівнем цифрової компетентності, матеріального забезпечення або культурного капіталу. Серйозним антропологічним наслідком є фрагментація мислення та поверхневність пізнання. Швидкість інформаційних потоків, кліпове мислення, алгоритмічна персоналізація контенту можуть призводити до зниження здатності до глибокої концентрації та системного аналізу. З. Бауман у концепції «рідкої сучасності» підкреслював нестійкість сучасних смислових структур і втрату довготривалих орієнтирів у світі інформаційного надлишку [6]. У подібному ключі Н. Луман зазначав, що інформаційні системи продукують надмірну складність, яку суб'єкт не завжди здатний інтегрувати в цілісне розуміння [148]. Таким чином, цифровізація освіти може парадоксально зменшувати глибину знання, попри збільшення обсягу доступної інформації.

Практичні приклади невдалої або суперечливої контамінації також демонструють межі цифрових інновацій. Масовий перехід до дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 виявив не лише технологічні переваги, а й

зниження рівня соціалізації, мотивації та психоемоційної стабільності здобувачів освіти. У деяких країнах активне використання систем біометричного моніторингу та алгоритмічного аналізу поведінки здобувачів освіти спричинило дискусії щодо приватності, надмірного контролю та ризику формування «цифрового паноптикуму», що концептуально співвідноситься з аналізом дисциплінарних механізмів у М. Фуко [100, с. 63].

Крім того, існує ризик ерозії живого діалогу - фундаментальної складової університетської культури. Діалогічна традиція, що сягає сократівського методу, може бути витіснена асинхронною взаємодією та стандартизованими цифровими форматами. У такій ситуації освіта втрачає вимір співприсутності, а комунікація перетворюється на обмін інформацією без глибокої екзистенційної взаємодії. Проблематичним є також феномен цифрової втоми та психологічного виснаження, пов'язаний із постійною присутністю в онлайн-середовищі. Перевантаження інформацією, необхідність багатозадачності та постійної цифрової комунікації можуть знижувати рівень концентрації, підвищувати тривожність і спричиняти втрату мотивації до навчання.

Зробимо висновок, що розуміння процесу контамінації традиційних і інноваційних підходів у освіті дозволяє створювати програми та методики, що інтегрують цифрові технології з класичними методами навчання, підвищуючи ефективність навчального процесу та забезпечуючи доступ до знань для різних соціальних груп. Цей підхід є важливим для освітньої політики, оскільки сприяє формуванню інклюзивних стратегій розвитку освіти, які враховують потреби всіх учасників освітнього процесу. Перехід до гібридного навчання надає здобувачам освіти можливість освоювати нові технології, адаптуватися до швидкозмінного інформаційного середовища та розвивати критичне мислення, що є ключовим для успішної кар'єри в умовах цифрової економіки. Впровадження інноваційних освітніх підходів сприяє формуванню висококваліфікованих кадрів, здатних адаптуватися до технологічних змін, що підвищує інноваційний потенціал і конкурентоспроможність компаній на міжнародному рівні. Практична реалізація концепції контамінації створює

умови для міжкультурного обміну та інтеграції через онлайн-ресурси й цифрові платформи, сприяючи глобалізації освітніх і культурних процесів. Таким чином, синтез традиційного та інноваційного стає потужним механізмом розвитку гнучкої, інклюзивної та технологічно розвиненої освітньої системи, що підтримує позитивні соціальні зміни у глобалізованому світі. Однак контамінація традиційного й інноваційного в освіті є складним і суперечливим процесом. Вона відкриває нові горизонти для розвитку університету як мережевої, гнучкої та інноваційної інституції, але водночас породжує ризики технологічної залежності, цифрової нерівності, комодифікації знання, алгоритмічного контролю, фрагментації мислення та втрати гуманістичного виміру освіти. Саме тому її аналіз має спиратися на філософсько-критичну рефлексію, здатну забезпечити баланс між інноваційністю та збереженням автономії, гідності й цілісності людської особистості в умовах цифрової реальності.

### **3.3 Концепт «сталого цифрового університету» як інтегративної філософської моделі розвитку освіти**

Поставлено завдання - обґрунтувати концепт «сталого цифрового університету» як інтегративної філософської моделі розвитку освіти.

Серед різних типів сучасних університетів, що практично реалізують концепції контамінації, на нашу думку, оптимальним типом є сталий цифровий університет. Ми намагаємося обґрунтувати концепт «сталого цифрового університету» як такого, що поєднує принципи гуманізму, відкритої науки, цифрової етики, екологічного мислення та соціальної відповідальності. Цей концепт запропоновано як методологічну основу для гармонізації технологічних інновацій із гуманітарним і ціннісним змістом освіти та визначено як інтегративну філософську модель, яка об'єднує ключові принципи сучасної освіти та цифрової культури. Сутність цієї моделі полягає у формуванні університету як комплексної системи, де технології, навчання та

культура взаємодіють у гармонії, забезпечуючи його стійкість, ефективність та соціальну відповідальність у довгостроковій перспективі. Сталий цифровий університет у рамках цієї моделі - це університет, здатний інтегрувати технології та цифрові ресурси, одночасно зберігаючи гуманістичну, соціально-відповідальну та екологічну орієнтацію своєї діяльності. Модель університету є філософським каркасом, який пояснює, як усі ці елементи взаємодіють і підтримують одне одного. Поєднання ключових принципів сучасної освіти та цифрової культури у цій моделі означає, що університет будується на основі інноваційних освітніх підходів (персоналізація навчання, відкритий доступ до знань, сучасні методики) та принципів цифрової культури (цифрова грамотність, етика в цифровому середовищі, інтеграція штучного інтелекту). Модель сталого розвитку університету - це концептуальна структура, яка описує, як університет може функціонувати та розвиватися в умовах сучасних соціальних, економічних, екологічних та цифрових трансформацій. У науковій та методологічній літературі модель зазвичай визначається як системне відтворення об'єкта, явища або процесу, що дозволяє вивчати його властивості та закономірності без безпосереднього впливу на реальний об'єкт.

У цифрову епоху соціальна роль університету зазнає глибоких метаморфоз, що відображають структурні зміни у сфері знання, комунікації та соціальної організації. Насамперед відбувається перехід від переважно освітньої функції до моделі безперервного навчання впродовж життя, у межах якої університет виступає центром формування компетентностей, необхідних для адаптації до динамічного цифрового середовища. Освіта перестає обмежуватися певним віковим або інституційним періодом і набуває характеру відкритого, постійного процесу інтелектуального й професійного розвитку. Паралельно університет трансформується з відносно ізольованого академічного простору у глобальну платформу знань, інтегровану в міжнародні цифрові мережі, дослідницькі консорціуми та відкриті освітні екосистеми. Така мережевість забезпечує мобільність знання, інтернаціоналізацію науки та формування транснаціональних інтелектуальних спільнот. У цьому контексті

університет перестає бути виключно виробником знань і набуває ролі катализатора соціальних змін, сприяючи інноваціям, технологічному розвитку, громадянській активності та міжсекторальній взаємодії науки, освіти й суспільства. Водночас відбувається зміщення масштабу впливу університету - від локального до стратегічного глобального рівня. Сучасний університет дедалі більше залучений до вирішення комплексних проблем сталого розвитку, включно з екологічними, економічними та соціальними викликами, формуючи нові моделі відповідальності й партнерства у глобалізованому світі [92].

На рівні законодавства України «сталий університет» не визначений як окрема правова категорія, однак його зміст випливає з норм освітнього та екологічного законодавства і може бути узагальнений як університет, діяльність якого спрямована на забезпечення збалансованого розвитку освіти, науки, суспільства й довкілля, формування компетентностей сталого розвитку та реалізацію соціальної відповідальності [34].

Як відмічається у «Філософському енциклопедичному словнику», модель - це ідеалізований, мисленнєвий або матеріальний образ об'єкта, явища чи процесу, який відтворює його суттєві характеристики та використовується для пояснення, інтерпретації, прогнозування або конструювання інших об'єктів. У філософії науки модель розглядається як посередня ланка між теорією та реальністю, яка дає змогу досліджувати складні системи шляхом їхнього спрощеного, але концептуально точного представлення. Поняття «модель» у науковому дискурсі характеризується низкою ключових ознак, що визначають її методологічний статус і пізнавальний потенціал. Передусім модель ніколи не відтворює об'єкт у його повній цілісності; вона репрезентує лише ті властивості, параметри та зв'язки, які вважаються суттєвими для конкретного дослідження. Таким чином, модель завжди має селективний характер і ґрунтується на певній теоретичній оптиці. Модель виступає своєрідним «заступником» реального об'єкта, що дає змогу оперувати ним у мисленні, аналізі або експериментальній діяльності без безпосереднього втручання в сам об'єкт. Завдяки цьому вона стає інструментом

опосередкованого пізнання, який дозволяє спрощувати складні системи та робити їх доступними для теоретичного осмислення. Функціонально моделі виконують пізнавальну, пояснювальну, прогностичну, евристичну та практичну ролі. Вони не лише описують і систематизують наявні дані, а й дають можливість передбачати розвиток процесів, формулювати гіпотези та конструювати нові дослідницькі стратегії. У цьому сенсі модель є не лише відображенням реальності, а й засобом її теоретичного проектування. Водночас модель покликана відображати внутрішні зв'язки та структуру об'єкта, що часто реалізується у формі структурних схем, логічних конструкцій або математичних формалізацій [36]. Отже, модель постає як концептуально впорядкована репрезентація складного явища, яка забезпечує його системне розуміння та відкриває можливості для подальшого наукового аналізу.

Модель сталого університету відображає глибинну трансформацію його соціальної ролі - від традиційного освітнього закладу до активного агента глобальної сталості, цифровізації та соціальної відповідальності. У цій моделі університет постає як багатовимірний система, що інтегрує освітні, наукові, технологічні й ціннісні компоненти в єдину стратегію розвитку. В освітньому вимірі університет перестає бути виключно простором формальної підготовки фахівців і набуває статусу платформи безперервного навчання в цифровому середовищі. Використання цифрових форматів, міждисциплінарних курсів і практикоорієнтованих програм сприяють формуванню гнучкого, персоналізованого й адаптивного навчального процесу. Соціальна роль університету розширюється: він стає центром розвитку цифрових компетентностей, критичного мислення та творчого потенціалу громадян, що відповідає ідеї «університету соціально-орієнтованого навчання», про яку говорить В. Євтух [31, с. 11]. Освіта в такому контексті інтегрує академічну фундаментальність із практичною, міждисциплінарною підготовкою, орієнтованою на виклики цифрового та глобалізованого світу.

У науково-дослідному вимірі університет у дигіталізованому середовищі інтегрує дослідження безпосередньо в освітній процес, формуючи спільноти

знань і співтворчості. Використання штучного інтелекту та інших цифрових технологій стимулює розвиток міждисциплінарних проєктів, особливо в галузі екології, соціальної політики та сталого розвитку. Соціальна роль університету змінюється в напрямку активного впливу на суспільство: він бере участь у формуванні державних і громадських політик, розробляє інноваційні рішення для подолання глобальних викликів, стимулює створення екологічно дружніх технологій та інноваційних моделей господарювання [40]. Таким чином, університет стає не лише генератором знань, а й провідником суспільних трансформацій. У цифрово-технологічному контексті університет трансформується в цілісну цифрову екосистему. Автоматизовані системи управління ресурсами, цифрова аналітика, кібербезпека забезпечують ефективність і сталість функціонування інституції. Соціальна роль університету проявляється у формуванні цифрової культури, розвитку компетентностей для життя і праці в суспільстві, а також у забезпеченні відкритого доступу до знань для широкого кола користувачів. У такій моделі університет перетворюється на мультифункціональний центр знань, інновацій та соціальної відповідальності, що поєднує освіту, науку й технології для досягнення сталого розвитку [38]. В соціальному та антропологічному вимірі сталий університет виступає простором формування свідомості відповідального громадянина й агента сталого розвитку. Водночас університет підтримує розвиток інклюзивності, партнерства з місцевими громадами, міжсекторальної співпраці та колективних практик співжиття. Він формує ціннісні орієнтири, що стимулюють соціальну свідомість, розвиток інноваційного мислення та соціально відповідального бізнесу серед здобувачів освіти й громадян. Такий підхід узгоджується з напрямом «переосмислення ролі освіти та університету у призмі філософсько-антропологічних концепцій» [40, с. 50].

Таким чином, як виявлено у ході дослідження, цифровий світ не просто модернізує університет, а створює новий формат його існування, у якому університет постає як відповідальна, відкрита, інноваційна і стійка інституція,

здатна забезпечувати розвиток людини, суспільства і знання в умовах глобальних трансформацій.

Філософська рефлексія свідчить, що метаморфози соціальної ролі університету в умовах цифровізації осмислюються через систему принципів, що включає смислотворення, відкриту традицію, трансгресивне мислення, онтологічну гнучкість, етичну автономію, інфосферичну грамотність та гуманістичну еволюцію, створюючи глибоке філософське підґрунтя для сучасної освітньої практики. Ці зміни спричиняються технологічними інноваціями, глобалізаційними викликами та необхідністю переосмислення місії університету в нових соціокультурних умовах. Сьогодні університет як інституція перестає функціонувати виключно в межах класичної аудиторної моделі, дедалі активніше інтегруючись із цифровими платформами, хмарними сервісами, штучним інтелектом та алгоритмічними системами. Це не лише трансформує інструментарій навчання, а й змінює структуру знання, роль викладача та форму суб'єктності здобувача освіти [124].

Водночас, як свідчить аналіз, глобальна криза сталості висуває перед університетом нові культурно-гуманітарні завдання. Цифровий сталий університет повинен виховувати особистість, здатну не лише адаптуватися до цифрових змін, а й критично їх осмислювати, зберігаючи гуманістичні цінності, етичну відповідальність та інтелектуальну свободу. У цьому контексті модуси університету - способи його існування, функціонування та взаємодії із суспільством потребують глибокого філософського переосмислення в умовах цифрової цивілізації [114]. Цифровізація як глобальний процес не є нейтральною, вона виявляє асиметрії доступу до знань, трансформує академічні свободи та може загрожувати втраті критичного мислення на користь алгоритмічного комфорту. У таких умовах університет повинен не лише модернізувати форми та методи освіти, а й виступати агентом сталого розвитку, інтегруючи інноваційність із етикою, ефективність із свободою, а діджиталізацію - із гуманізацією. Тому дослідження впливу цифрового світу на університет у парадигмі сталого розвитку має надзвичайне практичне значення як для

теоретичного осмислення, так і для практичного «проектування нової освітньої реальності людиноцентричної, здатної до інтелектуального оновлення» [140, с. 11]. Цифровий світ постає новою онтологічною реальністю, що змінює спосіб буття знання, комунікації й освітніх інституцій. Університет, як носій культури та генератор смислів, не може залишатися незмінним у ситуації, коли сама природа пізнання дедалі більше ґрунтується на цифрових інтерфейсах, штучному інтелекті, алгоритмічній логіці. Це спричиняє трансформацію його модусів - бути університетом, функціонувати як університет, впливати як університет.

Аналітична рефлексія підтверджує, що концепт «сталого цифрового університету» як інтегративної філософської моделі розвитку освіти відкриває нове осмислення університету як простору відкритої раціональності. У такому університеті знання перестає бути статичним академічним продуктом і набуває динамічної природи потоків, що постійно оновлюються й перетворюються. Освітня інституція в цих умовах виконує не лише когнітивну, а й екзистенційну функцію, допомагаючи людині орієнтуватися в інформаційно перенасиченому середовищі. З точки зору філософії освіти це означає повернення до ідеї автономного, критичного мислення як основи сталого суспільства, здатного протистояти маніпуляціям, дезінформації та алгоритмічній залежності. Цифровізація змінює антропологічний вимір університету: центр освітнього процесу тепер не технологія, а людина, яка набуває нових форм взаємодії зі знанням, конструюючи власну освітню траєкторію у гнучкій, мережевій суб'єктивності. Університет у цифрову епоху підтримує розвиток цілісної особистості, де цифрові компетенції поєднуються з гуманістичними цінностями. Сталий розвиток у цьому контексті передбачає гармонійність людського буття, а не лише технократичну ефективність. Ціннісна природа університетської інституції трансформується: принцип сталість ґрунтується на відповідальності перед майбутніми поколіннями, що у цифровому світі означає етичне використання технологій, подолання цифрової нерівності, зміцнення академічної добросовісності та культивування культури поваги, толерантності й

діалогу. Університет постає носієм нової етики, у центрі якої - людяність, відповідальність і екологічність мислення. Його соціальний вплив перестає бути замкненим у межах академічних стін і трансформується у відкриту цифрову екосистему, здатну взаємодіяти з глобальними мережами, культурами та інституціями. Відкритість університету формує його роль актора суспільної стійкості, поширюючи знання, які стимулюють відповідальне ставлення до природи, економіки та соціальних процесів, закладаючи філософські засади сталого розвитку та інтелектуальної автономії.

С. Квіт досліджує реформу вищої освіти, автономію університету та вплив цифровізації на академічну свободу. Він наголошує, що університети мають зберігати академічну автономію, критичну функцію та гуманітарну місію, особливо в умовах соціальних трансформацій або війни. Державна політика повинна стимулювати інтелектуальну незалежність, а не адміністративну уніфікацію [55]. Концепт сталого цифрового університету передбачає комплексну трансформацію освітньої інституції під впливом цифрового світу, де взаємодія технологій і людини спрямована на підтримку сталого розвитку суспільства.

Університет як простір відкритої раціональності в цифрову епоху постає середовищем, у якому знання перестає бути статичним продуктом і набуває форми динамічних інформаційних потоків. У цьому контексті університет виконує не лише освітню, а й екзистенційну функцію: він допомагає людині орієнтуватися в умовах інформаційного перенасичення, формуючи автономне та критичне мислення як основу сталого й відповідального суспільства, здатного протистояти маніпуляціям, дезінформації та алгоритмічній залежності. Антропологічний вимір цифрового університету зберігає у центрі освітнього процесу людину, її здатність до самостійного конструювання освітньої траєкторії. Цифрове середовище формує гнучку, мережеву суб'єктивність, у якій індивідуальне навчання поєднується із соціальною взаємодією. Сталий університет спрямований на розвиток цілісної особистості, що інтегрує цифрові компетентності з гармонійним людським буттям,

рефлексією та відповідальністю. Ціннісна трансформація університету пов'язана з утвердженням принципу сталості як відповідальності перед майбутніми поколіннями. У цифровому контексті це означає етичне використання технологій, протидію цифровій нерівності, зміцнення академічної доброчесності та розвиток культури діалогу, толерантності й взаємоповаги. Університет постає носієм нової етики, у центрі якої - людяність, відповідальність і екологічність мислення. Соціальна функція сучасного університету розширюється до відкритої цифрової екосистеми, інтегрованої у глобальні мережі, культури та інституції. Це дає змогу активно впливати на формування відповідального ставлення до природи, економіки та соціальних процесів, утверджуючи університет як ключового актора сталого розвитку. Отже, сталий цифровий університет є інтегрованим освітнім простором, що поєднує фізичну аудиторну реальність із віртуальними платформами, формуючи нову онтологічну форму університетського буття, у якій знання, взаємодія та досвід функціонують у мережевих структурах, забезпечуючи гнучкість і безперервність освітнього процесу. У центрі цієї моделі залишається формування вільної, відповідальної та критично мислячої особистості, яка поєднує гуманістичні цінності з цифровими компетентностями [95].

Формування моделі сталого цифрового університету відбувається через послідовні етапи. Першим є вибір технологій із урахуванням принципів сталості, де важливою стає не лише функціональність, а й екологічна, соціальна та економічна відповідальність цифрових рішень. Другий етап пов'язаний зі створенням технологічної та концептуальної бази сталого цифрового середовища, у якому хмарні системи та інтегрована цифрова інфраструктура забезпечують енергоефективність, доступність і гнучкість освітніх ресурсів. Третій етап передбачає врахування соціального виміру цифровізації: без цього цифрова трансформація може поглиблювати нерівність і послаблювати гуманістичні цінності, тому модель університету має включати інклюзивність, етичні стандарти та принципи цифрового гуманізму. Четвертий етап - інтернаціоналізація та глобальна інтеграція - відображає включення

університету у світові освітні та наукові мережі, що підвищує конкурентоспроможність, мобільність і якість освітнього процесу. П'ятий етап пов'язаний із адаптацією та стійкістю в кризових умовах, коли цифровий університет стає інструментом збереження безперервності освіти та відновлення соціального потенціалу у складних соціально-економічних або постконфліктних ситуаціях, що підтверджується досвідом цифрових освітніх ініціатив і проєктів [180]. У сукупності ці етапи формують інтегративну модель сталого цифрового університету, яка поєднує технологічну стійкість, соціально-гуманістичний вимір, економічну ефективність, глобальну інтеграцію та здатність до функціонування в умовах кризи. Така модель передбачає використання енергоефективних цифрових технологій, розвиток інклюзивності та етичної відповідальності, оптимізацію ресурсів і відкритість до міжнародної співпраці, забезпечуючи безперервність освіти навіть у складних умовах. Водночас, як зазначає С. Терепицій, «реалізація цієї моделі ускладнюється асиметріями ресурсів, нерівним доступом до цифрової інфраструктури, дефіцитом україномовних відкритих освітніх матеріалів і кадровими прогалинами у міждисциплінарній підготовці викладачів, що особливо загострюється в умовах війни та соціальної нестабільності» [96, с. 245]. Ця модель дозволить університету бути не лише цифровим та інноваційним, а й відповідальним, стійким та гуманістичним, інтегруючи найкращі практики світової освіти. Університет не буде обмежуватися освітньою функцією, а виступати як агент трансформаційної дії у суспільстві, генерувати знання для сталого розвитку, підтримувати інновації, сприяти розвитку локальних і глобальних громад. В освітніх програмах інтегруються навички ефективного і критичного використання цифрових технологій, етичних викликів штучного інтелекту, приватності даних, алгоритмічної справедливості, формування відповідального цифрового громадянства.

Отже, університет більше не може бути ізольованою академічною інституцією, він стає інформаційним вузлом у глобальному мережевому суспільстві. Його майбутнє залежить від здатності адаптуватися до цифрових

потоків інформації та водночас зберігати інтелектуальну автономію. Сталий цифровий університет функціонує як відкрита мережа взаємодії з іншими освітніми, науковими та суспільними інституціями, локальними спільнотами і глобальними платформами. Це забезпечує обмін знаннями, інноваціями та культурним досвідом у масштабі планети. Загальні тенденції моделі цифрового сталого університету у тому, що університет трансформується з «храму знань» у глобальний, відкритий та цифровий простір співтворення знання; цифровізація не може бути самоціллю, вона повинна слугувати людському розвитку, а не навпаки; сталий університет - це не тільки про енергоефективність чи цифрова інфраструктура, а здатність формувати вільну, етичну, свідому людину в цифровому середовищі.

У межах філософської парадигми осмислення трансформацій сучасної освіти сформульовано концептуальні засади сталого цифрового університету, що визначають його розвиток як інтеграцію антропологічних, аксіологічних і технологічних вимірів. Ключовою засадою виступає антропоцентризм і гуманістична орієнтація, відповідно до яких у центрі діяльності університету перебуває людина як цінність, носій інтелектуального, етичного, креативного й соціального потенціалу. Цифрові технології в такій моделі розглядаються не як самоціль, а як інструмент розкриття людської суб'єктності, розвитку критичного мислення та моральної рефлексії. Гуманістичну необхідність освіти в умовах цифрової цивілізації підкреслює М. Нуссбаум, наголошуючи на незамінності гуманітарних наук для демократії та формування відповідального громадянина [161], а також С. Квіт, який акцентує на збереженні людяності та критичного мислення у процесах цифрової трансформації освіти [55]. Університет у цій перспективі виступає не лише адаптивною інституцією, а активним агентом сталих змін, що поєднує екологічний, соціальний, економічний і культурний виміри розвитку, формуючи здатність до балансу між технологією, природою й суспільством. Іншою засадою є цифрова трансформація освіти, що розглядається не просто як технологічна модернізація, а як зміна онтології університету і знання. Віртуальний простір

стає новою формою реальності, де формуються смисли, ідентичності й цінності, а університет перетворюється на мережеву структуру. У цьому контексті важливими є ідеї Б. Стіглера про роль техніки у мисленні та «пролетаризацію знання» [179], а також концепція М. Кастельса щодо університету в умовах мережевого суспільства [127; 128], які демонструють, що цифровізація змінює саму природу знання і комунікації. Гібридизація освітнього простору становить наступний концептуальний принцип, відповідно до якого поєднання фізичного і віртуального створює синергійну освітню екосистему. У ній цифрові інструменти підсилюють живу взаємодію, а реальний досвід надає змісту цифровим практикам, забезпечуючи гнучкість і стійкість університету. Такий підхід відображає синтез фізичного та цифрового вимірів освіти як нову форму освітньої взаємодії [99].

Засада мережевої відкритості й глобальної відповідальності визначає університет як інтегрованого учасника глобальної екосистеми знань, здатного до міжкультурного діалогу й співпраці. Університет сприяє формуванню глобального громадянства, орієнтованого на цінності миру, прав людини та сталого розвитку, виступаючи платформою транснаціональних освітніх і наукових мереж. Принцип інноваційності та творчості характеризує університет як креативний центр, що генерує нові знання, практики й форми інтелектуальної взаємодії. Університет переходить від репродукції знань до їх створення, стимулюючи міждисциплінарність, підприємницьке мислення й наукову автономію. Концепція «креативного класу» Л. Флоріді [137, с. 66] та бачення П. Друкера університету як інституції, що формує майбутнє [134], підкреслюють роль інноваційності як рушія трансформацій сучасної освіти. Водночас фундаментальною засадою виступає інклюзивність і доступність, що передбачає забезпечення рівного доступу до знань незалежно від соціального чи географічного становища. Цифрові технології розглядаються як засіб подолання освітніх бар'єрів і формування простору рівних можливостей, де кожен має можливість участі в освітньому процесі. Концепції інклюзивності у

цифровій вищій освіті акцентують на подоланні цифрової нерівності та розширенні доступу до онлайн-навчання [172].

Цифровізація освіти, з одного боку, відкриває нові можливості для доступу до знань, інноваційного навчання та глобальної інтеграції, а з іншого - створює загрози поверхневості, алгоритмізації мислення, втрати гуманістичного і автономного виміру академічного життя. У цьому контексті постає проблема збереження і переосмислення філософської місії університету як простору формування критичного, автономного й відповідального суб'єкта, здатного діяти в умовах швидких технологічних змін і невизначеного майбутнього. Цифровий університет не повинен втратити свою культурну, соціальну та аксіологічну глибину, яка забезпечує сталий розвиток не лише освіти, а й суспільства в цілому [174].

Формування сталого цифрового університету є складним міждисциплінарним процесом, який охоплює інтеграцію цифрових технологій у всі сфери діяльності закладу вищої освіти - навчальну, наукову, управлінську та соціокультурну. Такий університет не лише використовує інноваційні технології задля підвищення ефективності освітнього процесу, а й водночас зберігає свою гуманітарну, аксіологічну й культурну місію. Цифровізація не повинна призводити до нівеляції університетської автономії або підпорядкування освіти винятково ринковій логіці; навпаки, її мета полягає в розширенні доступу до знань, розвитку критичного мислення, етичної самосвідомості та здатності до сталого мислення у глобалізованому світі. У філософському плані сталий цифровий університет постає як нова онтологічна форма освітньої реальності, де людина зберігає статус суб'єкта, а не знеособленого користувача технологій. Такий університет не лише передає знання, а формує нову цифрову культуру, в якій технології розглядаються як продовження мислення й інструмент відповідального саморозвитку. В основі цієї трансформації лежать гуманістичні засади освіти, академічна свобода, автономія викладання, повага до різноманітності і забезпечення етичного використання штучного інтелекту.

З педагогічної точки зору, сталий цифровий університет впроваджує гібридну освітню модель, яка поєднує віртуальні та фізичні формати, дозволяючи здобувачам освіти навчатися в інтерактивному, адаптивному середовищі з використанням інструментів штучного інтелекту, цифрових симуляцій та відкритих освітніх ресурсів. Університет також виконує функцію простору соціалізації, у якому здобувачі освіти навчаються не лише фаховим навичкам, а й критичному осмисленню цифрової реальності, етичному поводженню з даними, відповідальній взаємодії з інформаційними системами. Організаційно сталий цифровий університет базується на принципах відкритості, прозорості, інклюзії та екологічної відповідальності. Він запроваджує цифрове управління, системи електронної демократії, екосистему віртуального кампусу, що дозволяє оптимізувати ресурси, зменшити вуглецевий слід, забезпечити цифрову інклюзивність для маломобільних груп населення, а також розвивати кросдисциплінарні дослідницькі ініціативи. Технологічна трансформація тут поєднується з ціннісним підходом до освіти, у центрі якого – формування особистості, здатної до самостійного мислення, співпереживання, етичного вибору [163; 164].

Водночас постає питання, чи має цифровізація виключно позитивний вплив на трансформацію освіти та університетського середовища. Очевидно, що ні, оскільки поряд із новими можливостями вона породжує низку суперечностей, ризиків і викликів, які потребують критичного осмислення та філософсько-рефлексивного аналізу. У праці «Університет у руїнах» Б. Рідінгс показує, що класичний університет функціонував як інституція відтворення національної культури та був тісно пов'язаний із проєктом національної держави. Зі зникненням цієї культурної підстави університет утрачає стабільний смисловий центр і переходить у стан інституційної невизначеності. Ключовим діагностичним інструментом Б. Рідінгса є поняття «досконалості», яке він визначає як формальний управлінський принцип без власного змісту. За його твердженням, «досконалість не має змісту; вона не є досконалістю в чомусь конкретному», а тому може застосовуватися до будь-якої форми

академічної діяльності незалежно від її ціннісного наповнення [88, с. 110]. Такий принцип забезпечує адміністративну керованість університету, але водночас сприяє редукції знання до вимірюваних показників ефективності.

Можемо стверджувати, що цифрові технології не є першопричиною кризи університету, а радше механізмом її інституціоналізації. Алгоритмічні системи оцінювання, рейтингові моделі, цифрові платформи управління навчанням і науковою діяльністю посилюють тенденцію до формалізації та кількісного вимірювання академічних практик, що відповідає логіці «досконалості», описаній Рідінгсом. Водночас ця концепція дозволяє розглядати метаморфози соціальної ролі університету не лише як прояв інституційної деградації, а як відкритий процес переосмислення. Відмова від повернення до класичної моделі університету поєднується в нього з ідеєю університету як простору інтелектуальної комунікації, не зведеного до інструментальної корисності. У контексті цифровізації це створює підстави для пошуку нових форм соціальної ролі університету, здатних поєднати технологічні трансформації з збереженням критичного виміру знання.

У сучасних дослідженнях трансформації вищої освіти цифровізація розглядається як складний соціальний процес, що супроводжується не лише технологічними інноваціями, а й істотними структурними та соціальними ризиками. У працях П. Альтбаха, Л. Райсберга та Л. Рамблі наголошується, що глобальні зміни у сфері вищої освіти мають нерівномірний характер і здатні посилювати розриви між країнами, інституціями та соціальними групами. У цьому контексті цифровий університет потребує аналізу не лише як освітня інновація, а як соціальний інститут із потенційно суперечливими наслідками [112]. Одним із ключових обмежень функціонування цифрового університету є зменшення ролі безпосередньої міжособистісної комунікації, яка традиційно виконує важливу соціалізаційну та культуротворчу функцію в університетському середовищі. У теоретичних дослідженнях С. Маргінсона університет розглядається як «простір формування професійних ідентичностей, академічних спільнот і соціальних зв'язків, що виходять за межі формального

навчального процесу» [151, с. 45]. Критичні підходи до цифровізації освіти, представлені в роботах Н. Селвіна, підкреслюють, що надмірна орієнтація на цифрові технології може змінювати характер освітніх взаємин, зменшуючи інтенсивність живої академічної взаємодії та ускладнюючи процеси професійної соціалізації майбутніх фахівців [177].

Суттєвим викликом для розвитку цифрового університету є питання його фінансової спроможності. У документах UNESCO наголошується, що цифрова трансформація вищої освіти потребує значних інвестицій у цифрову інфраструктуру, системи кібербезпеки, захист персональних даних та розвиток цифрових компетентностей викладачів і здобувачів освіти. Дослідники глобальних освітніх процесів підкреслюють, що цифровізація не зменшує фінансове навантаження на університети, а трансформує структуру витрат, що вимагає розроблення нових моделей фінансування та управління освітніми ресурсами [182].

Окремої уваги в контексті цифрового університету потребує проблема цифрової нерівності. У теорії мережевого суспільства М. Кастельса доступ до інформаційних і комунікаційних технологій розглядається як один із ключових чинників соціальної стратифікації сучасного світу [129]. У звітах UNESCO підкреслюється, що за відсутності цілеспрямованих державних і міжнародних політик цифровізація освіти може поглиблювати нерівність між соціальними групами та країнами, обмежуючи доступ до якісної освіти для економічно вразливих категорій населення. Як зазначають С. Бабіна, А. Кравченко, О. Красільнікова Н. Крохмаль та О. Горпинич «освіта, культура, ідентичність вимагають від викладачів адаптації до нових технологій та інтерактивних методів навчання. Водночас, нерівність у доступі до технічних засобів може спричинити великі відмінності в можливостях навчання між різними групами людей» [115, с. 77]. Таким чином, цифровий університет без супровідних соціальних механізмів ризикує не зменшувати, а відтворювати та посилювати вже наявні соціальні диспропорції.

Не менш значущим є етичний вимір функціонування цифрового університету. У критичних дослідженнях цифрової освіти наголошується на необхідності формування чітких етичних рамок, які охоплюють питання академічної доброчесності, захисту персональних даних, прозорості управлінських рішень та забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Без урахування цих аспектів цифровізація університету може призводити до втрати довіри до інституції та зниження якості освітнього процесу.

### **Висновки до розділу 3**

1. Освітній простір університету в умовах мережевого суспільства функціонує як інтегративна реальність фізичного та цифрового вимірів, у межах якої трансформується сама структура академічної присутності. Університет перестає бути виключно локалізованою інституцією формального навчання та постає як цифрово-фізична екосистема пізнання, комунікації та соціальної взаємодії. У цій конфігурації поєднуються онтологічні, епістемологічні й соціокультурні рівні організації освітнього досвіду, а знання функціонує в умовах мобільності, мережовості та алгоритмічної опосередкованості.

Цифрові платформи й віртуальні середовища не замінюють традиційні академічні форми, а інтегруються з ними, утворюючи гібридну модель освітньої присутності, де фізичне та віртуальне співіснують у режимі взаємного доповнення. Така модель розширює можливості формування компетентностей XXI століття, водночас змінюючи структуру досвіду, характер суб'єктності та способи комунікативної взаємодії. Університет як мережевий феномен виступає середовищем рефлексії над трансформацією людської свідомості, співвідношенням технологій і культури, а також умовами сталого розвитку освітньої спільноти.

Отже, освітній простір сучасного університету постає як гібридна цифрово-фізична система, у якій технологічні інструменти інтегруються в ширший онтологічний і аксіологічний контекст, трансформуючи форми академічної взаємодії та способи існування знання.

2. Взаємодія традиційного та інноваційного в освітньому процесі набуває характеру динамічної екосистеми, у якій поєднуються нормативні структури академічної культури та алгоритмічно опосередковані цифрові практики. Традиційна університетська модель зберігає значення носія гуманітарних цінностей, культурної спадковості й критичної раціональності, тоді як інноваційні технології забезпечують інтерактивність, адаптивність і гнучкість освітньої взаємодії. Їх поєднання не є механічним додаванням нових інструментів, а формує нову конфігурацію освітнього середовища, здатного до самоорганізації та еволюції.

У цьому процесі інновації виступають не лише технічним ресурсом, а чинником переосмислення освітніх сенсів і оновлення гуманітарних практик. Взаємодія двох полюсів освіти створює умови для формування суб'єкта, здатного критично оцінювати знання, соціальні норми та культурні моделі в умовах цифрової трансформації. Таким чином, освітня інноваційність набуває філософського виміру, оскільки виступає механізмом культурної й інтелектуальної адаптації університету до мережевої раціональності.

Таким чином, поєднання традиційного та інноваційного функціонує як структурний механізм трансформації університету, забезпечуючи інтеграцію технологічної динаміки з гуманітарними цінностями та критичною рефлексією.

3. Концепт «сталого цифрового університету» репрезентує інтегративну модель освітнього розвитку, у якій цифрові технології, академічні цінності та соціальна відповідальність утворюють цілісну систему. У цій моделі цифровізація розглядається не як автономна технічна модернізація, а як процес, що підпорядковується аксіологічним і гуманістичним засадам університетської культури. Сталий цифровий університет функціонує як самоорганізована екосистема, здатна синтезувати традиційні гуманітарні орієнтири з

інноваційними освітніми платформами, забезпечуючи розвиток компетентностей XXI століття та підтримку інтелектуальної автономії.

У такому розумінні цифрове середовище стає простором рефлексивної взаємодії людини й технологій, науки й культури, знання й досвіду, де алгоритмічна логіка не витісняє, а інтегрується в ширший нормативний горизонт відповідальності.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що сталий цифровий університет постає як філософськи обґрунтована модель гармонізації технологічної раціональності та гуманістичних цінностей, що забезпечує довготривалу стійкість і культурну цілісність освітньої екосистеми.

## ВИСНОВКИ

1. Трансформація університету в умовах дігіталізованого світу має характер структурної зміни його соціальної ролі, що відображає плинність, фрагментацію та деконцентрацію соціальності сучасної цивілізації. Дігіталізація освіти виступає складовою ширших процесів руйнації стабільних інституційних форм модерну та переходу до режимів мережевої, подієвої й алгоритмічно опосередкованої соціальної взаємодії, в яких університет утрачає статус привілейованого носія універсального знання. У цих умовах університет функціонує як простір постійного переозначення власної легітимності, включений у конфігурації знання і влади, де освітні практики дедалі більше підпорядковуються логікам ефективності, контролю та продуктивності. Метаморфози його соціальної ролі зумовлені не лише технологічними інноваціями, а насамперед зміною режимів раціональності та соціального контролю, що визначають нові способи виробництва, розподілу й оцінювання знання. Університет у дігіталізованому світі існує в умовах нестабільності смислів, а його соціальна роль формується в напрузі між критичною автономією та зовнішніми механізмами регуляції, що змінює онтологічний статус університету як соціального інституту.

2. Метаморфози соціальної ролі університету в дігіталізованому світі мають нелінійний, конфліктний і багатовимірний характер, оскільки формуються на перетині технологічних інновацій, трансформацій соціальної раціональності та зміни режимів виробництва й легітимації знання. Університет утрачає статус стабільної інституційної форми й постає як рухлива конфігурація соціальних практик, у межах якої освітні, наукові та комунікативні функції перебувають у стані постійного перегляду. Ці процеси супроводжуються фрагментацією університетського простору, розмиванням єдиних нормативних засад і зростанням залежності академічної діяльності від мережевих, платформних та алгоритмічних механізмів регуляції. Знання за таких умов втрачає статус універсальної цінності та функціонує як ресурс,

включений у відносини влади, продуктивності й соціального контролю, що трансформує логіку університетської місії. Соціальна роль університету формується в напрузі між вимогою критичної автономії та тиском зовнішніх регулятивних структур, зумовлюючи його перехід від інституції стабільності до простору постійної трансформації та смислової нестабільності.

3. Трансформація ціннісних засад університету в умовах дігіталізованого світу має структурний і конфліктний характер, оскільки відбувається на тлі розпаду універсальних нормативних орієнтирів і домінування прагматичних критеріїв ефективності, продуктивності та вимірюваності знання. Дігіталізація змінює не лише форми освітньої й наукової діяльності, а й статус знання, яке дедалі частіше легітимується через корисність, рейтингові показники та відповідність алгоритмічним режимам оцінювання, а не через істинність чи культурну значущість. Університет опиняється в полі напруження між гуманістичною місією освіти та логікою комодифікації знання, де ціннісні орієнтири редукуються до інструментальних і управлінських параметрів. За цих умов формується нова аксіологічна конфігурація університету, у межах якої відповідальність, автономія та критична рефлексія набувають характеру етичного спротиву домінантним режимам раціональності. Ціннісні метаморфози університету постають не побічним ефектом цифрових змін, а ключовим виміром боротьби за збереження його соціально-філософської ідентичності в умовах сучасної нестабільності.

4. Антропологічні наслідки віртуалізації освітнього простору визначаються трансформацією способу буття суб'єкта університету в умовах дігіталізованого світу. Віртуалізація змінює не лише формати навчання й комунікації, а й структуру досвіду, часовість, тілесність та режими присутності викладача і здобувача освіти, які функціонують у гібридних просторах фізичної та цифрової реальності. Ці процеси супроводжуються розмиванням класичних ролей і ієрархій академічного середовища та формуванням нових моделей суб'єктності, позначених фрагментацією, посиленою саморефлексією й включеністю в алгоритмічно опосередковані практики контролю та

оцінювання. Університет утрачає статус простору стабільної ідентичності й постає як середовище продукування множинних, нестійких і контекстуально зумовлених форм академічної суб'єктності. Антропологічні метаморфози університету стають ключовим виміром його соціальної трансформації, оскільки визначають горизонти критичного мислення, автономії та відповідального самовизначення людини в цифровій цивілізації.

5. Дігіталізація трансформує соціальні функції університету, змінюючи характер академічної автономії, соціальної комунікації та культурної спадковості, одночасно відкриваючи нові можливості й породжуючи структурні ризики для його соціальної ролі. Включення університету в мережеві та платформні екосистеми знання посилює його відкритість і глобальну інтегрованість, але водночас редукує автономію до формально-декларованої, залежної від алгоритмічних режимів управління, рейтингування й стандартизації освітніх практик. Умови цифрової фрагментації послаблюють функцію збереження культурної тяглості та історичної пам'яті, оскільки знання дедалі частіше функціонує як дискретний і швидкоплинний інформаційний ресурс. За відсутності критичної рефлексії дігіталізація сприяє інструменталізації освіти, посиленню контролю та нормалізації академічних суб'єктів, підпорядковуючи університет логіці керованості й продуктивності. Збереження соціально-філософського сенсу університету в цих умовах пов'язане не лише з технологічною адаптацією, а й із захистом автономії, критичного мислення та культурної відповідальності як засад його інституційної ідентичності.

6. В умовах дігіталізованого світу університет зберігає потенціал простору формування критичного мислення, ціннісної рефлексії та соціальної відповідальності, за умови переосмислення власної місії й меж технологічної раціональності. Виконання цієї ролі не є автоматичним, оскільки університет функціонує під тиском економізації знання, алгоритмічної регуляції та стандартизації освітніх практик, що сприяють редукції освіти до інструмента функціональної ефективності. Попри це, університет залишається

інституційним простором критичної раціональності, у межах якого здійснюється рефлексія над соціальними наслідками технологічного розвитку, межами цифрового контролю та відповідальністю знання перед суспільством. Збереження цієї ролі пов'язане з підтримкою академічної автономії, відкритості й міждисциплінарного діалогу, що протистоять фрагментації соціального досвіду та втраті смислової цілісності. Університет постає не лише як адаптивна освітня структура, а як соціокультурний механізм відтворення критичної свідомості, без якого неможливе формування відповідального рефлексивного та ціннісно орієнтованого суспільства.

7. Концепт «сталого цифрового університету» постає як інтегративна філософська модель розвитку освіти, що поєднує технологічні трансформації з гуманістичними цінностями, принципами відкритої науки та етикою соціальної відповідальності. Ця модель є відповіддю на структурні ризики дигіталізованого суспільства - фрагментацію знання, редукцію освіти до інструмента ефективності та послаблення культурної спадковості - і спрямована на збереження цілісності університету як соціокультурного інституту. Сталий цифровий університет функціонує не як технократичний проєкт модернізації, а як нормативна модель, у межах якої дигіталізація підпорядковується підтримці критичної раціональності, академічної автономії та відповідального виробництва знання. У такій конфігурації університет виступає інституційним стабілізатором і гуманітарним медіатором, забезпечуючи узгодження між логіками технологічного розвитку та потребами суспільства у смисловій цілісності, рефлексії й довгостроковій соціальній стійкості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аджемоглу Д., Робінсон Дж. Чому нації занепадають. Походження влади, багатства та бідності / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ : Наш формат, 2016. 440 с.
2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ : Знання, 2004. С. 112–140.
3. Андрущенко В. П. Просвітницька одісея розуму. Київ : Знання України, 2025. 524 с.
4. Арендт Х. Криза виховання й освіти. *Між минулим та майбутнім*. Київ : Дух і Літера, 2002. С. 181–204.
5. Баб'юк Н. П. Аналіз можливостей використання технологій віртуальної реальності в навчальному процесі. *Комп'ютерні ігри та мультимедіа як інноваційний підхід до комунікації* : матеріали II Всеукраїнської наук.-техн. конф. молодих учених, аспірантів і здобувачів освіти (Одеса, 2022 р.). Одеса : Вид-во ОНТУ, 2022. С. 9–11. URL: <https://acortar.link/qnWtUN> (дата звернення: 23.02.2026).
6. Бауман З. Плинні часи / пер. О. Гавриленко. Київ : Основи, 2008. 128 с.
7. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхун. Київ : Основи, 2004. 230 с.
8. Бойко А. Мова як засіб трансляції цінностей і формування культурної ідентичності в освіті. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia* : Publishing house "Helvetica", 2025. Т. 22, № 99. Р. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-01>.
9. Бойченко М. І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти : монографія. Київ : Видавництво «Промінь», 2011. 320 с.
10. Болл М. Метавсесвіт. Як він змінить нашу реальність / пер. з англ. С. Стеця. Київ : АРТБУКС, 2023. 512 с.

11. Бостром Н. Суперінтелект. Стратегії і небезпеки розвитку розумних машин / пер. з англ. А. Ящук, А. Ящук. Київ : Наш формат, 2020. 408 с.
12. Браян К., Гріффітс Т. Життя за алгоритмами. Як робити раціональний вибір / пер. з англ. К. Дика. Київ : Наш формат, 2020. 376 с.
13. Бріньолфссон Е., Макафі Е. Друга епоха машин: робота, прогрес та процвітання в часи надзвичайних технологій. Київ : FUND, 2016. 236 с.
14. Вашкевич В. Особливості мовної підготовки педагогів в європейському просторі освіти. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia* : Publishing house “Helvetica”, 2025. Т. 22, № 99. Р. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-03>.
15. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / пер. з нім. О. Погорілий. Київ : Наш формат, 2018. 216 с.
16. Візії та світанки освіти : колективна монографія / за ред. В. Курила. Київ : ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.
17. Відновлення освіти на постконфліктних територіях: зарубіжний досвід та ініціативи України : аналітичні матеріали / Т. І. Бурлаєнко та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 50 с.
18. Гарбар Г., Жижко Т., Пунченко О., Андрюкайтисене Р. Концепція цифрової освіти 4.0 в умовах глобальної трансформації: інноваційні підходи. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers* / ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2025. Т. 22, № 99. Р. 185–192. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-20>.
19. Генеза провідництва в освіті : колективна монографія / за ред. І. Богданова. Київ : Освіта України, 2020. 478 с.
20. Гідденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя. Київ : Альтерпрес, 2004. 100 с.
21. Головань М. С. Коннективізм – новий підхід до процесу навчання в умовах інформаційно-телекомунікаційних технологій. *Актуальні проблеми розвитку електронної освіти у вищій школі* : матеріали II Міжнар. наук.-практ.

конф. (Харків, 18–20 травня 2012 р.). Харків : ФОП Александрова К. М. ; «ІНЖЕК», 2012. С. 76–78.

22. Гомілко О. Феномен фейку у цифрових викликах сучасної культури. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia* : Publishing house “Helvetica”, 2025. Т. 22, № 99. Р. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-04>.

23. Горбунова Л. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація. *Філософія освіти*. 2016. № 2(19). С. 97–117. URL: <http://www.philosopheducation.com> (дата звернення: 23.02.2026).

24. Гріффітс К., Кості М. Посібник із креативного мислення. Ваш покроковий помічник для вирішення проблем у бізнесі / пер. з англ. У. Курганової. Харків : Ранок : Фабула, 2020. 288 с.

25. Гроф С. Структура наукових революцій. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2(40). С. 105–112.

26. Гужва А. Філософські виміри культурної політики. *Філософія освіти*. 2024. Т. 29, № 2. С. 92–104. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-6>.

27. Довбня В. Суб'єктність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2024. Т. 30, № 1. С. 204–220. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-12>.

28. Додонова В., Колінько М. Інтернаціоналізація вищої освіти: досвід київського університету імені Бориса Грінченка. *Схід*. 2021. Т. 1, № 1. С. 18–24. URL: <https://skhid.kubg.edu.ua/article/view/225270> (дата звернення: 23.02.2026).

29. Д'юї Дж. Демократія і освіта / пер. В. С. Костик. Львів : Літопис, 2003. 383 с.

30. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

31. Євтух В. Б. Університет соціально орієнтованого навчання (УСОН): концепція адаптивної моделі для освітнього простору України. *Науковий*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 88. С. 5–13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_5\\_2022\\_88\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2022_88_3) (дата звернення: 23.02.2026).

32. Жижко Т. А. Філософія академічної освіти. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 404 с.

33. Жижко Т. А. Трансформація університету: від витоків до сьогодення. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 83. С. 196–200.

34. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

35. Зінченко В. В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи. *Філософія освіти*. 2015. № 2(17). С. 153–181.

36. Іванова С. Інновації в освіті та проблеми реформування системи вищої освіти в аспекті євроінтеграції України. *Internet-Education-Science : proceedings of the tenth international scientific-practical conference (IES-2016) (Vinnytsia, 11–14 October 2016)*. Vinnytsia : VNTU, 2016. С. 200–202.

37. Ідея Університету : антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів : Літопис, 2002. 304 с.

38. Інновації в освіті: перспективи розвитку : матеріали I Міжнародної наук.-практ. конференції (Тернопіль, 20 травня 2021 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2021. 357 с.

39. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.

40. Інноваційний розвиток освіти в Україні й зарубіжжі в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів: оглядове видання. 2019. URL: [https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/06/overview\\_edition\\_2019.pdf](https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/06/overview_edition_2019.pdf) (дата звернення: 23.02.2026).

41. Кай-Фу Лі. Наддержави штучного інтелекту. Китай, Кремнієва долина і новий світовий лад / пер. з англ. В. Пунько. Київ : Форс Україна, 2020. 303 с.
42. Калюжна Т. Основні напрями розвитку вищої освіти України у XXI столітті. *Вища освіта України*. 2006. Додаток 3, т. 4. С. 106–114.
43. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методологічного семінару НАПН України (Київ, 4 квітня 2019 р.). Київ, 2019. С. 188–197.
44. Кивлюк І. Освітні імперативи сучасного європейського розвитку. *Львівський науковий форум* : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти» (Львів, 19–20 листопада 2024 р.). Львів, 2024. С. 185–189.
45. Кивлюк І., Кравченко А. Освітні імперативи сучасного європейського розвитку. *Соціокультурні трансформації та геополітичні виклики в умовах багатополярного світу* : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 24 листопада 2022 р.). Київ : ДТЕУ, 2022. С. 162–165.
46. Кивлюк І. М. Переосмислення ролі освіти та університету у призмі філософсько-антропологічних концепцій. *Humanities Studies*. 2024. Т. 19, № 96. С. 49–54. URL: <https://humstudies.com.ua/article/view/307055/298405> (дата звернення: 23.02.2026).
47. Кивлюк І. М. Соціальна роль університету: актуальність і сучасні виклики. *Освітній дискурс*. 2023. № 43. С. 32–39. URL: [https://journal-discourse.com/files/pdf/2023\\_43\\_1-3\\_-3.pdf](https://journal-discourse.com/files/pdf/2023_43_1-3_-3.pdf) (дата звернення: 23.02.2026).
48. Кивлюк І. М. Філософське осмислення значення віртуалізації в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2025. № 53. С. 47–52. URL: [http://apfs.nuoua.od.ua/archive/53\\_2025/53\\_2025.pdf#page=47](http://apfs.nuoua.od.ua/archive/53_2025/53_2025.pdf#page=47) (дата звернення: 23.02.2026).

49. Кивлюк О. Віртуалізація освітнього простору як прагматичний складник розвитку інформаційної педагогіки. *Вища освіта України*. 2012. № 1. С. 25–30.

50. Кивлюк О. П., Губська Г. В., Фрагц Й. С. Еклектизм віртуалізації освітнього середовища: управлінський контекст. *Освітній дискурс* : зб. наук. пр. 2021. Т. 38, № 11–12. С. 7–16.

51. Кивлюк О., Мордоус І. Диджиталізація освітнього простору: перспективи та ризику. *Формування концепції цифровізації як чинник розвитку особистості та її вплив на розвиток людського і соціального капіталу* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 26–27 листопада 2020 р.). Запоріжжя : Гельветика, 2020. С. 119–122.

52. Кивлюк О. П., Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Інтеграція віртуальної реальності та освіти в контексті креативності та сучасних тенденцій цифрового розвитку / compiled by V. Shpak. Sherman Oaks, California : GS Publishing Services, 2023. С. 47–63.

53. Кийков О. Гібридний менеджмент у філософії освіти: інтеграція демократичних і критичних підходів до освітнього управління. *Філософія освіти*. 2024. Т. 30, № 2. С. 172–185. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/860/732> (дата звернення: 23.02.2026).

54. Кийков О. Філософські основи сучасного освітнього менеджменту: від критичної педагогіки до гібридного управління. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia* : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 21, № 98. Р. 159–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-21-98-19>.

55. Квіт С. Алгоритми університетської освіти. *Дух і Літера*. 2008. № 19 : Університетська автономія. Спеціальний випуск. С. 12–30.

56. Коваленко В., Марієнко М., Сухих А. Використання засобів доповненої та віртуальної реальності в закладі загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. Вип. 86(6). С. 70–86. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4664>.

57. Кондратьєва А. В. Філософія освітнього менеджменту. *Грані. Філософія*. 2014. № 4(108). С. 50–53.
58. Кравченко А., Ліпін М. Варіації інклюзії та ексклюзії в альтернативах економіки, політики і освіти. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2022. № 36. С. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.32837/apfs.v0i36.1112>.
59. Кравченко С. М. Тенденції розвитку освіти в країнах ЄС та Україні. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 23–24 квітня 2020 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 279 с.
60. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
61. Кулакова О. М. Криза сучасної освітньої системи: соціально-філософський аспект. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 40. С. 214–231.
62. Култаєва М. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Філософія освіти*. 2020. Т. 26, № 1. С. 8–36. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-1>.
63. Курбатов С. Університет світового класу як матеріалізація ідеї елітного навчального закладу ХХІ сторіччя. *Філософія освіти*. 2011. № 3. С. 11–18. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8419/1/TPUSS\\_2011\\_3\\_Kurbatov\\_Universytet%20svitovogo%20klasu.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8419/1/TPUSS_2011_3_Kurbatov_Universytet%20svitovogo%20klasu.pdf) (дата звернення: 13.07.2025).
64. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія. Суми : Університетська книга, 2014. 262 с.
65. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22, т. 2. С. 91–94.
66. Ліотар Ж. Стан постмодерну. *Філософська і соціальна думка*. 1995. Вип. 5–6. С. 15–38.

67. Ліпін М. В. Освіта в модифікаціях сучасного світу : монографія. Київ : КНТЕУ, 2018. 340 с.
68. Ліпін М. Цифрова трансформація освіти в контексті соціально-економічних метаморфоз сучасного суспільства. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 груд. 2018 р.). Київ : КНТЕУ, 2018. С. 39–42.
69. Луговий В. Університет у системі вищої освіти України: теорія і практика розвитку. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 23–56.
70. Малеев А. Штучний інтелект як передвісник істотних змін в освіті. *Філософія освіти*. 2023. Т. 29, № 2. С. 143–159.
71. Мар'єнко М. В., Носенко Ю. Г., Шишкіна М. П. Використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процесі навчання і професійного розвитку вчителів: моделі і технології. *Educational Discourse* / chief editor О. Р. Кувлюк. Kyiv : LLC “Science-technologies-information”, 2023. Vol. 45(7–9). С. 49–61. URL: [https://journal-discourse.com/files/pdf/2023\\_47\\_12\\_-6.pdf](https://journal-discourse.com/files/pdf/2023_47_12_-6.pdf) (дата звернення: 23.02.2026).
72. Масюк О. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на цифровізацію суспільства в умовах російсько-української війни. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 21, № 98. Р. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-21-98-07>.
73. Метеленко Н. та ін. Цифрова трансформація освіти як тенденція розвитку освітніх реформ та процес соціальних і культурних змін. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2023. Т. 16, № 93. Р. 122–134. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2023-16-93-13>.
74. Мелков Ю., Пінчук Є. Гуманістичні підвалини трансформацій вищої освіти в умовах понадскладності. *Філософія освіти*. 2024. Т. 30, № 1. С. 90–109. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-6>.
75. Мельник Ю., Тодорова С., Шевченко Г. Філософія штучного інтелекту у вищій освіті. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*.

Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 19, № 96. Р. 126–134. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-14>.

76. Мінаков М. Дійсність Університету: між науковим універсалізмом та українським трайбалізмом. *Дух і Літера*. 2008. № 19. С. 84–92.

77. Морозова Л. Зміна парадигми ціннісного мислення як умова переходу всесвітньої інтеграції людства. *Випадковість у сучасному світі : спецвипуск № 1*. Вінниця : Sentential, 2007. С. 249–268.

78. Олексенко К. Б. Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології в освіті та науці*. 2018. С. 196–201.

79. Олтрейд Д. Нове мислення. Від Айнштейна до штучного інтелекту: наука і технології, що змінили світ / пер. з англ. І. Возняка. Харків : Віват, 2021. 368 с.

80. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя та ін. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 460 с.

81. Пелікан Я. Ідея університету. Переосмислення. Київ : Дух і Літера, 2009. 360 с.

82. Поліщук О., Поліщук О. Освіта в умовах діджиталізації та глобалізації. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 20, № 97. Р. 186–192. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-21>.

83. Пролєєв С. Освіта і доля університету. 2016. С. 15.

84. Пунченко О. П., Пунченко Н. О. Археологія ноосферної освіти. Одеса : Друкарський Дім ; Друк «Південь», 2017. 452 с.

85. Радіонова І. О. Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 74–85.

86. Радіонова І. О. Трансформації американської критичної педагогіки: евристичний потенціал і перспективи його застосування. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2019. № 1(40). С. 192–200.

87. Радіонова Н. Трансверсальність невербальної комунікації у медіапросторі: за лаштунками «мистецтва жити» сучасної людини. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 20, № 97. Р. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-12>.
88. Рідінгс Б. Університет у руїнах / пер. з англ. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1996. 256 с.
89. Рогожа М., Курбатов С. Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти). *Філософія освіти*. 2017. № 2(21). С. 40.
90. Ситницький М. В. Стратегічні імперативи розвитку наукової бібліотеки дослідницького університету. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Економіка*. 2017. Вип. 5. С. 34–39. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU\\_Ekon\\_2017\\_5\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_Ekon_2017_5_7) (дата звернення: 23.02.2026).
91. Скіннер К. Людина цифрова. Четверта революція в історії людства, яка торкнеться кожного / пер. з англ. Г. Якубовська. Харків : Ранок : Фабула, 2020. 272 с.
92. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (дата звернення: 14.05.2024).
93. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі ХХ–ХХІ ст. (історико-філософський аналіз) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. Дніпропетровськ : ДНУ, 2008. 190 с.
94. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід : монографія / за ред. В. О. Радкевич. Київ : ПІТО НАПН України, 2018. 312 с.
95. Тегмарк М. Життя 3.0. Доба штучного інтелекту / пер. з англ. З. Корабліна. Київ : Наш формат, 2019. 432 с.
96. Терепищій С. Від технократизму до цифрового гуманізму: цінності ІТ-освіти в Україні в освітньому ландшафті мережевого суспільства. *Humanities*

*Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2025. Т. 24, № 101. Р. 240–247.

97. Триняк М. Прецедентність у невербальних практиках сучасного медіапростору: філософсько-культурологічний аналіз. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 20, № 97. Р. 122–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-14>.

98. Триняк М. Роль мови у формуванні культурної ідентичності здобувачів освіти у міжкультурному середовищі. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia : Publishing house “Helvetica”, 2025. Т. 22, № 99. Р. 193–201. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-21>.

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

100. Фуко М. Археологія знання. Київ : Основи, 2003. 326 с.

101. Фуллер С. Постправда. Знання як боротьба за владу / пер. І. Романенко. Київ : Вища школа економіки, 2018. 128 с.

102. Харарі Ю. Н. Sapiens: Людина розумна. Коротка історія людства / пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 544 с.

103. Хмельницька О. Застосування імерсивних технологій як прогресивний напрямок модернізації професійної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 2. С. 191–197. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4815> (дата звернення: 23.02.2026).

104. Хміль Н. А., Галицька-Дідух Т. В., Ванг К. Використання віртуальної та доповненої реальності в українській освіті. *Академічні бачення*. 2023. № 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8251886>.

105. Цифрова трансформація освіти і науки : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki> (дата звернення: 17.08.2025).

106. Чайка І., Павловський В., Кравченко Р. Освіта протягом життя як загальнолюдська цінність у XXI столітті: системний та синергетичний виміри. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. Zaporizhzhia* : Publishing house “Helvetica”, 2024. Т. 19, № 96. Р. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-10>.
107. Чередник Д. Л., Даншева С. О. Інноваційні процеси в освіті. *Новий колегіум*. 2018. Вип. 3. С. 44–47.
108. Шамрай В. В. Освіта та політика в глобалізованому світі. *Філософія освіти*. 2016. № 2(19). С. 75–87.
109. Яковлев А. О. Філософські концепції освіти: методологічний і аналітичний потенціал. *Вісник НУ «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2013. № 2(16). С. 91–99.
110. Ясперс К. Ідея Університету. *Ідея Університету: антологія* / ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 111–165.
111. Ясперс К. Ідея університету. Київ : Основи, 2006. С. 15–38.
112. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris : UNESCO, 2009. 254 p.
113. Arai A. B. Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*. 2017. Vol. 25, No. 3. P. 204–217. URL: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2783> (дата звернення: 23.02.2026).
114. Arnold I. J. M., Versluis I. The influence of cultural values and nationality on student evaluation of teaching. *International Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 98. URL: <https://www.researchgate.net/publication/335427562> (дата звернення: 23.02.2026).
115. Babina S., Kravchenko A., Krasilnikova O., Krokmal N., Horpynych O. Metamorphoses of personality in the information society: Education, culture, identity. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2024. Vol. 14, Iss. 1 (XXXIX). P. 77.

116. Barnett R. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham : Open University Press, 2000. P. 1–36.
117. Bauman Z. *Does the Richness of the Few Benefit Us All?* Cambridge : Polity, 2013. 101 p.
118. Bauman Z. *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. Cambridge : Polity, 2004. 152 p.
119. Bell D. *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York : Basic Books, 1996. 399 p.
120. Bond M. et al. Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>.
121. Bourdieu P. *Homo Academicus*. Stanford : Stanford University Press, 1988. P. 11–45.
122. Bourdieu P. The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* / ed. J. Richardson. New York : Greenwood Press, 1986. P. 241–258.
123. Bourdieu P., Passeron J.-C. *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970. 256 p.
124. Bytiak Y. et al. Information society: the interaction of tradition and innovation in communicative processes. *Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9, Iss. 27. P. 217–226.
125. Carayannis E. G. et al. Smart environments and techno-centric and human-centric innovations for Industry and Society 5.0. *Journal of the Knowledge Economy*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00763-4>.
126. Casle E. The University in Contemporary Society. *American Journal of Agricultural Economics*. 1971. Vol. 53, No. 4. P. 551–556.
127. Castells M. *End of Millennium*. United Kingdom : Blackwell Publishers, 1998. 418 p.

128. Castells M. *The Power of Identity*. United Kingdom : Blackwell Publisher, 1997. 461 p.
129. Castells M. *The Rise of the Network Society*. Vol. 1. Oxford : Blackwell Publishers, 1996. 552 p.
130. Clark B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford : Pergamon, 1998. 180 p.
131. Collins M. *Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator*. New York : Routledge, 2001. 164 p.
132. Costa N., Melotti M. Digital media in archaeological areas, virtual reality, authenticity and hyper-tourist gaze. *Sociology Mind*. 2012. Vol. 2, No. 1. P. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.4236/sm.2012.21007>.
133. Deleuze G. Postscript on the Societies of Control. *October*. 1992. No. 59. P. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.2307/77882>.
134. Drucker P. F. *Post-Capitalist Society*. New York : Harper, 1993. P. 45.
135. Edwards B., Cheok A. Why not robot teachers: artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*. 2018. Vol. 32, No. 4. P. 345–360.
136. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*. 2000. Vol. 29, No. 2. P. 109–123.
137. Floridi L. *The Philosophy of Information*. Oxford : Oxford University Press, 2011. 495 p.
138. Freire P. *Pedagogy of Autonomy: A Necessary Knowledge for Educational Practice*. São Paulo : Paz e Terra, 1996. 144 p.
139. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum, 2005. 192 p.
140. Getman A. et al. Information security in modern society: sociocultural aspects. *Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9, No. 25. P. 6–14.
141. Harari Y. N. *21 Lessons for the 21st Century*. [Б. м.] : BookChef, 2018. 416 p.

142. Hazelkorn E. Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for world-class excellence. 2nd ed. London : Palgrave Macmillan, 2015. 304 p.
143. Jameson F. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham : Duke University Press, 1991. 345 p.
144. Jenkins H. Convergence Culture: Where old and new media collide. New York : New York University Press, 2006. 308 p.
145. Lagarde C. Economic inclusion and financial integrity – An address to the Conference on Inclusive Capitalism. 2014. URL: [https://www.w-t-w.org/en/wp-content/uploads/2014/05/IMF\\_Lagarde\\_Speech\\_27.5.14.pdf](https://www.w-t-w.org/en/wp-content/uploads/2014/05/IMF_Lagarde_Speech_27.5.14.pdf) (дата звернення: 23.02.2026).
146. Lash S., Urry J. Economies of Signs and Space. London : Sage, 1994. 360 p.
147. Le Goff J. Intellectuals in the Middle Ages. London : Routledge, 1995. P. 87.
148. Luhmann N. Globalization or World society: How to conceive of modern society? *International Review of Sociology*. 1997. Vol. 7, No. 1. P. 67–79. DOI: <https://doi.org/10.1080/03906701.1997.9971223>.
149. MacDonald W. The Mission of a State University. *The Sewanee Review*. 1910. Vol. 18, No. 2. P. 199–207.
150. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, 1962. 436 p.
151. Marginson S. Higher Education and the Common Good. Melbourne : Melbourne University Press, 2016. 245 p.
152. Marginson S. The Dream Is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education. Oakland, CA : University of California Press, 2016. 266 p.
153. Marx K. Capital: A Critique of Political Economy. The Process of Production of Capital. Progress Publishers, 1887. P. 25–27. URL: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Capital-Volume-I.pdf> (дата звернення: 23.02.2026).

154. Masuda Y. *The Information Society as Post-Industrial Society*. Washington, DC : World Future Society, 1981. 171 p.
155. McKelvey M., Holmén M. *Learning to Compete in European Universities – From Social Institution to Knowledge Business*. Edward Elgar Publishing, 2009. URL: <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/learning-to-compete-in-european-universities-9781848440012.html> (дата звернення: 18.11.2025).
156. Murphy K. P. *Machine Learning: A Probabilistic Perspective*. Cambridge, MA : MIT Press, 2012. 1104 p.
157. Negroponte N. *Being Digital*. New York : Knopf, 1995. 256 p.
158. Newman J. H. *Rethinking the Western Tradition*. USA : Yale University Press, 1996. 400 p.
159. Newman J. H. *The Idea of a University*. USA : University of Notre Dame Press, 1982. 480 p.
160. Nikitenko V., Andriukaitiene R., Voronkova V., Kyvliuk O. Formation and development of smart society as high-minded, high-tech and high-intelligent community. *Humanities Bulletin of Zaporizhzhia State Engineering Academy*. 2017. P. 17–25.
161. Nussbaum M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton : Princeton University Press, 2017. URL: <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691173320/not-for-profit> (дата звернення: 23.02.2026).
162. Peters M. A., Jandrić P. Philosophy of education in the age of digital reason. *Review of Contemporary Philosophy*. 2015. Vol. 14. P. 162–181.
163. Polanyi M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago : University of Chicago Press, 1958. 428 p.
164. Pollard K. A. et al. Level of immersion affects spatial learning in virtual environments. *Virtual Reality*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10055-019-00411-y>.
165. Pollock K., Hauseman D. C. The use of e-mail and principals' work. *Leadership and Policy in High Schools*. 2018. Vol. 18, No. 3. P. 382–393.

166. Porat V. *The Information Economy: Definition and Measurement*. Washington : US GPO, 1977. 250 p.
167. Poster M. *The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context*. Cambridge : Polity Press, 1990. 179 p.
168. Powel J. *Heidegger and Language*. Bloomington, IN : Indiana University Press, 2013. 256 p.
169. Pupkis A., Saulius T. Higher education: academic freedom and social responsibility. *Humanities studies: Collection of Scientific Papers* / ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia : Publishing house "Helvetica", 2023. No. 17(94). P. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2023-17-94-13>.
170. Readings B. *The University in Ruins*. 1996. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=ifoPEAAAQBAJ> (дата звернення: 15.04.2025).
171. Reich R. B. *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York : Simon & Schuster, 1991. P. 178.
172. Rider S., Peters M. A. (eds.). *Post-Truth, Fake News, Viral Modernity & Higher Education*. Springer, 2018. 203 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8013-5>.
173. Rothblatt S., Wittrock B. *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 382 p.
174. Rule J. B., Besen Y. The once and future information society. *Theory & Society*. 2008. Vol. 37, No. 4. P. 317–342.
175. Rowsell J. *Working with Multimodality: Rethinking Literacy in a Digital Age*. London : Routledge, 2012. 176 p.
176. Scott J. C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*. 2006. Vol. 77, No. 1. P. 1–39.
177. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 2nd ed. London : Bloomsbury Academic, 2016. 256 p.

178. Selwyn N., Nemorin S., Johnson N. High-tech, hard work: An investigation of teachers' work in the digital age. *Learning, Media and Technology*. 2017. Vol. 42, No. 4. P. 390–405.

179. Stiegler B. *Technics and Time. Vol. 1: The Fault of Epimetheus*. Stanford : Stanford University Press, 1998. 317 p.

180. Tamtay A., Utebayev I. A sustainable university: Digital Transformation and Beyond. *Education and Information Technologies*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10968-y>.

181. Tapscott D. *Electronic and digital society: Pros and cons of the age of network intelligence*. [Б. м.], 1999. 432 p.

182. UNESCO. *Digital Transformation of Higher Education: Towards a New Educational Paradigm*. Paris : UNESCO, 2020. 84 p.

183. UNESCO. *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата звернення: 23.02.2026).

184. Understanding third mission activities as services to cooperatively design the non-academic environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. Vol. 22, No. 15. P. 49.

185. Zuboff S. *The Age of Surveillance Capitalism*. USA : PublicAffairs, 2019. 704 p.