

Зореслав САМЧУК

доктор філософських наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
Інституту політичних і етнонаціональних
досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України
<https://orcid.org/0000-0002-7247-186X>

Василь ЛЕВКУЧИЧ

доктор філософських наук, доцент,
завідувач кафедри філософії
Державний вищий навчальний заклад "Ужгородський національний університет"
<https://orcid.org/0000-0001-9534-8971>

ЦІННОСТІ ТА ЕТИКА ЗНАННЯ У МЕРЕЖЕВОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ФІЛОСОФСЬКІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ІТ-ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Оптимальне становлення ІТ-освіти в Україні можна порівняти зі своєрідним текстом, який містить чимало контекстів та підтекстів, котрі потрібно не просто враховувати, а забезпечувати їхню взаємодію на холистичних і синергетичних принципах. Тут має значення і фактор мережевого суспільства, і етика знання, і ієрархія ціннісних пріоритетів, які, в свою чергу, зазнають істотного соціокультурного впливу та суспільно-політичної регламентації. Щоб ефективно оперувати предметною сферою у формі такого системного об'єкта, потрібен інструмент філософської рефлексії, критичного мислення, комунікативної культури, медіаграмотності, компаративного аналізу та транспарентного дискусійного середовища, організованого на принципах деліберативної демократії. Тут нема й не може бути абсолютних істин, а є лише простір для полеміки і аргументаційної переконливості, а також необхідність підвищення рівня і якості мислення з метою як адекватного розуміння ієрархії проблемних викликів і небезпек сучасної епохи, так і формулювання переконливих відповідей на наявні загрози.

Ключові слова: філософія освіти, науково-освітня політика, ІТ-освіта в Україні, ціннісна ієрархія, етика знання, мережеве суспільство, комунікативна культура, медіаграмотність.

**Zoreslav SAMCHUK
Vasil LEVKULICH**

VALUES AND ETHICS OF KNOWLEDGE IN THE NETWORK SOCIETY: PHILOSOPHICAL GUIDELINES FOR IT EDUCATION IN UKRAINE

The optimal formation of IT education in Ukraine can be compared to a kind of text that contains many contexts and subtexts that need to be not only taken into account, but also to ensure their interaction on holistic and synergistic principles. The factor of the network society, the ethics of knowledge, and the hierarchy of value priorities are important here, which, in turn, are subject to significant socio-cultural influence and socio-political regulation. To effectively operate with the subject area in the form of such a systemic object, we need a tool of philosophical

reflection, critical thinking, communicative culture, media literacy, comparative analysis and a transparent discussion environment organized on the principles of deliberative democracy. There are no and cannot be absolute truths here, but there is only room for polemics and argumentative persuasiveness, as well as the need to increase the level and quality of thinking in order to both adequately understand the hierarchy of problematic challenges and dangers of the modern era and formulate convincing responses to existing threats.

Key words: philosophy of education, scientific and educational policy, IT education in Ukraine, value hierarchy, ethics of knowledge, network society, communicative culture, media literacy.

Актуальність. Розвиток ІТ-освіта в Україні крізь призму ціннісних пріоритетів та етики знання в мережевому суспільстві містить чимало контроверсійних складових. Ця обставина загострює потребу системного дослідження і компаративного аналізу різних концептуальних підходів. Водночас такий цільовий орієнтир актуалізує інструменталістку філософської рефлексії та філософської демаркації смислів і значень.

Мета. Цільовим пріоритетом даного дослідження є осмислення філософського покликання розвитку ІТ-освіта в Україні крізь призму ціннісних пріоритетів та етики знання в мережевому суспільстві. Йдеться насамперед про увиразнення світоглядних преференцій, які визначають перспективи становлення ІТ-освіти в Україні в контексті вимог етики знання та потреб мережевого суспільства.

Виклад основного матеріалу. Розвиток ІТ-освіти в епоху мережевого суспільства потребує врахування багатьох важливих контекстуальних чинників. Зокрема, він має спиратися на певну дослідницьку й критеріальну оптику – як у форматі призми ціннісних пріоритетів, так і в межах етики знання. Загалом же йдеться про надання освітньому середовищу певного якісного рівня, який забезпечить комплексне й системне сприйняття реалій на принципах аргументаційно переконливої ієрархії пріоритетів, поступального й безкомпромісного розвитку особистості, а також побудови науково-освітньої політики на виразних принципах превентивності.

У цьому сенсі важко не погодитися з Наталією Бондаренко, коли вона стверджує: «Квінтесенція змістовного status quo освітнього середовища виразно окрес-

люється параметром якості та ефективності надання освітніх послуг, створення максимально сприятливих умов для їх отримання й засвоєння реципієнтом освітніх послуг. Важливою передумовою досягнення такої мети світоглядні основи функціонування освітнього середовища, концептуально вивірені та аргументаційно переконливі світоглядні основи діяльності в сфері освіти. Виразність, далекосяжність і реалістичність цього світогляду, власне, й визначає як поточний стан речей в освітній сфері, так і перспективи на оглядове майбутнє» [1, с. 127].

Зауважена авторкою виразність, далекосяжність і реалістичність світогляду потребує тісної взаємодії освіти та філософії, тобто філософського забезпечення супроводу освітніх практик на всіх етапах її функціонування, а передусім – у фазі визначення пріоритетів і вибору між антагоністичними альтернативами. Ідеться як про опцію світоглядного масштабування філософії, так і про аргументаційне забезпечення світоглядних пріоритетів, за відсутності якого освітня сфера перетворюється на заручницю дилетантизму й волюнтаризму – тих украй негативних і загалом згубних наслідків, з якими Україні повсякчас доводиться мати справу.

За таких умов і обставин «пріоритетного значення набуває така сутнісна специфічна ознака філософської сфери знань, як окреслення змістовних меж і обмежень явищ і процесів (у нашому конкретному випадку йдеться про насамперед і в основному про освітнє середовище як явище і процес), а досягнення такої мети виявляється можливим передовсім у разі застосування інтерпретативних та аргументаційних механізмів, які базуються на

поглибленій рефлексії, компаративному аналізу, критичному мисленні, систематизації та ієрархізації предметної сфери» [1, с. 58].

Тут ми підходимо до чи не основної функціонально-інструментальної опції філософії – слугувати смисловим і значеннєвим демаркатором, змістовним критерієм вибору з-поміж концептуальних альтернатив. Саме за відсутності такої критеріальності (чи в разі її ігнорування) ми опиняємося в середовищі шахрайського маніпулювання – коли масовій і спеціалізованій свідомості нав'язуються як пріоритетні зовсім неістотні й маргінальні орієнтири. Не важко збагнути, що, відповідно до елементарної логічної симетрії, соціум, який опинився жертвою маргінальних преференцій, невдовзі перетворюється на унаочнене втілення маргінальності, на повчальний ілюстративний приклад того, як не варто приймати політико-управлінські рішення загалом і в освітній сфері зокрема.

Систематизація та ієрархізація будь-якої предметної сфери вочевидь потребує таких питомих філософських інструментальних опцій, як поглиблена рефлексія, компаративний аналіз та критичне мислення. На цей концептуальний і прикладний кейс можна поглянути ще розлогіше: потрібно прискіпливіше поглянути на сам рівень мислення, на його специфіку, продуктивність і спроможність до евристики як основного фактора в сфері досліджень і системного засвоєння знань, їхньої взаємозумовленості, взаємодії на холистичних і синергетичних принципах.

Важко заперечити смисловий наголос, відповідно до якого «аспект мислення як освітній і загалом світоглядний інструмент об'єктивно й закономірно набуває пріоритетного значення в часи критеріальної розгубленості й невизначеності в питаннях вибору на користь однієї з можливих альтернатив подальшого розвитку» [4, с. 149]. Очевидно, так само не варто вдаватися до глибокоешелонованих пояснень із приводу того, що сучасність в усіх її предметних виявах і втіленнях, яка функціонує в системі координат світопорядкової кризи й

навіть краху, є саме тими часами критеріальної розгубленості й невизначеності, про які йшлося кількома рядками вище.

Якщо перейти до більш вузького, точкового рівня світоглядного й критеріального масштабування, то в нашому предметному випадку йдеться про необхідність позиціонування сучасного ландшафту ІТ-освіти як складного комплексного й системного явища, в межах якого «застосування акторно-мережевої теорії дозволяє глибше зрозуміти взаємодію між різними акторами та виявити ключові фактори, що впливають на ефективність освітнього процесу. Це, у свою чергу, сприяє розробці рекомендацій для подальшого вдосконалення ІТ-освіти, забезпечуючи її етичність, інклюзивність та адаптованість до сучасних викликів» [2, с. 40].

Досягнення мети поступального напрошування ефективності мислення, його якісного рівня пролягає через вкрай істотний за своїми наслідками етап проблемно орієнтованого мислення: як слушно зауважив Рей Даліо, нам випало жити в епоху галопуючого конформізму, в якому сама згадка про будь-яку проблемну складову вважається моветоном – тією недоречністю, яка не вписується в стереотипізовані уявлення про політичну коректність. Психологічний дискомфорт артикуляції проблемної складової явищ і тенденцій призводить до витіснення з науково-освітнього дискурсу самої згадки про проблему, а прецінь – про проблему не «взагалі», а конкретну, яка потребує так само конкретних зусиль і пропозицій по її розв'язанню.

Очевидно, не варто розлого пояснювати, що за відсутності проблемної складової науково-освітній дискурс перетворюється на тривіальну сукупність наративів, на обмін точками зору в режимі, послуговуючись терміном стереометрії, мимобіжних прямих, які, як відомо, ніколи не перетинаються, функціонують в автономному режимі, а тому не мають жодного шансу призвести хоча б до незначного приросту знань. Відтак, можна констатувати, що «апріорна проблемність небезпечно доповнюється зниженням рівня наукового

мислення й культури прийняття управлінських рішень, внаслідок чого звужується горизонт бачення проблемних викликів і ефективних відповідей на них» [7, с. 171].

Якщо підбити попередній підсумок, то можна констатувати, що «від вищої освіти очікують не лише безпеляційного слідування у фарватері тих чи інших тенденцій, притаманних конкретній епосі й конкретному суспільству – з вищою освітою пов'язують надії на кваліфіковане осмислення небезпек і загроз, а також на не менш кваліфіковані пропозиції щодо виходу з кризових ситуацій і подолання негативних тенденцій. Попри те, що зазначений аспект не викликає сумнівів, він здебільшого перебуває на далекій периферії дослідницької уваги» [3, с. 100]. Зрозуміло, якщо цілеспрямовано заперечувати кризовість ситуацій і негативізм тенденцій, то подолання таких недоліків набуває апріорі недосяжних ознак.

Логічне пролонгування цієї тези спонукає до висновку, що «найбільш загрозливою є проблема неспроможності аргументовано визначити ієрархію проблем, небезпек і викликів, наслідком чого є нездатність вибудувати симетричну ієрархію засобів подолання існуючих негараздів» [7, с. 171]. Розвиток філософської рефлексії, компаративного аналізу й критичного мислення лежить в основі самої спроможності до предметного й коректного аналізу складних соціальних явищ на принципах змістовної відповідності, валідності й когерентності.

Також слід враховувати «фактор обмеженої (чи пак – часткової) суб'єктності освіти, який призводить до певної рефлексійної деморалізації і аналітичного розфокусування теоретико-концептуального супроводу якісних і цільових аспектів функціонування освітнього середовища. Особливо виразно ця тенденція простежується на рівні педагогічної сфери знань, яка здебільшого ототожнює покликання і функціонал освітнього середовища із суто формальними та кількісними факторами – з інфраструктурою, ергономічністю засобів навчання, матеріально-технічним

і навчально-методичним забезпечення освітнього процесу, ємністю бібліотечного фонду тощо» [1, с. 56–57]. Суспільну автономію і функціональний суверенітет освіти як соціального інституту вочевидь не варто переоцінювати: освітнє середовище – це лише призма, крізь яку політико-управлінська вертикаль та ієрархії соціокультурних пріоритетів екстраполюють свої «*Orbi et Urbi*» на масову свідомість і суспільство в цілому.

Фактор обмеженої суб'єктності освіти об'єктивно й закономірно перекидає асоціативний місток до соціокультурних факторів, які «відіграють важливу роль у визначенні ефективності освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. Врахування специфічних соціокультурних контекстів є критично важливим» [2, с. 39]. Зрештою, йдеться не лише про врахуванням соціокультурних контекстів, а й про дотриманням етичних стандартів: «На основі аналізу міжнародного досвіду впровадження та розвитку smart-society можна зробити висновок, що ефективне використання інформаційних технологій у навчанні сприяє підвищенню якості освіти та розвитку людського капіталу. Проте, для досягнення цих цілей необхідно враховувати соціокультурні особливості та етичні аспекти використання технологій» [2, с. 38].

Тут украй необхідне чітке й недвозначне розуміння того, що «освітні програми повинні сприяти формуванню морально-етичних цінностей та патріотизму, які є важливими для підтримки національної ідентичності та готовності до захисту країни. Це включає вивчення історії, культурних традицій, а також виховання в дусі толерантності та поваги до прав і свобод інших. Сучасні освітні програми повинні враховувати вплив цифрових комунікаційних технологій на формування нових колективних ідентичностей та участь у соціальних рухах. Важливо розробляти методики, які сприятимуть розумінню студентами процесів соціальної мобілізації та активної громадянської участі» [6, с. 52]. В даному разі йдеться не про директивне

нав'язування «істин в останній інстанції», а про створення повноцінного комунікативного, полемічного й дискусійного середовища, організованого на принципах деліберативної демократії і аргументаційної прозорості: саме такий інструментальний засіб володіє найвищим рівнем ефективності в питанні формування коректних і функціонально дієвих морально-етичних цінностей.

Також не варто ігнорувати, що «етичні аспекти використання інформаційних технологій у навчанні є невід'ємною частиною сучасного освітнього дискурсу. Етичні питання, такі як конфіденційність даних студентів, цифрова безпека та рівний доступ до технологій, мають бути пріоритетом у процесі розробки та впровадження ІТ-освітніх програм» [2, с. 39]. Етичні маркери вкрай багатоманітні за діапазоном онтологічної аспектності: вони є тим підтекстом і контекстом, який простежується в найрізноманітніших сферах освітнього буття й свідомості.

Як зазначала в книзі «Епістемічна несправедливість: сила і етика знання» професор філософії коледжу Біркбек Міранда Фрікер, на поки що нічийній території між етикою та епістемологією формується епістемічний тип несправедливості, відповідно до якого реципієнти освітніх послуг зазнають несправедливості за критерієм якості знання [15]. У цій новаторській книзі авторка простежує тісне переплетення епістемічної та соціальної несправедливості, вказуючи на багатоманітну взаємозумовленість цих факторів і тенденцій. Між іншим, ця теза виявилася концептуальним орієнтиром для написання Фредріком Дебором книги «Культ розуму: як наша деформована освітня система поглиблює соціальну несправедливість» [13].

Авторка «Епістемічної несправедливості: сили і етики знання» повністю поділяє концептуальну тезу Альберта Ейнштейна з приводу того, що *ува* важливіша, ніж *знання*, оскільки знання завжди обмежені, а ува може не мати (й здебільшого не має!) жодних меж. Цей аспект концептуально перегукується з висновками Анрі

Бергсона, який уподібнював інтуїцію творчій силі у формі життєвого пориву, імперативній внутрішній потребі кожної повноцінної вітальності, життєздатності й життєстверджувальності.

Міранда Фрікер виразно проілюструвала недоліки вкоріненого в освітньому середовищі сучасності алгоритмічного підходу, відповідно до якого все підлягає обчисленню і лінійній екстраполяції. Вона формулює симптоматичне запитання: що робить царем звірів лева, який не найсильніший, не найрозумніший і не найшвидший? Її відповідь максимально лаконічна: менталітет – ті поведінкові автоматизми, які відсутні у найсильніших, найрозумніших і найшвидших.

Резонансна книга Райєна Буша «Проектування розуму: принципи психотекстури» є симбіозом світоглядного маніфесту та практичного посібника із саморозвитку, заснованим на вченнях Лао-Цзи, Марка Аврелія, Фрідріха Ніцше та Абрахама Маслоу [12]. На думку автора, розум підлягає коректному порівнянню з програмним забезпеченням, яке складається з багатьох взаємопов'язаних алгоритмів. Змінити своє програмування вкрай складно, але можна здійснювати ефективний вплив на когнітивні упередження, вкорінені звички та емоційні реакції. Процес психітекстури дозволяє визначити основні закономірності свого розуму і стати архітектором свого ментального вдосконалення.

У книзі «Добре освічений розум: Посібник з класичної освіти, якої ви ніколи не мали» Сьюзен Вайз Бауер пропонує мотиваційний антидот, створений із розважальних історій шести літературних жанрів – науки, художньої літератури, автобіографії, історії, драми та поезії [9]. Як слушно зазначає авторка, якщо дещо перебуває за межею розуміння абсолютної більшості людей, то це зовсім не означає, що воно хибне чи ілюзійне – як геніальні прозріння, так і топ-рівень знань апіорі не може бути масовим, бо потребує тих особистісних опцій, які притаманні якщо не одиницям, то, принаймні, дуже обмеженому колу осіб.

У перевиданні вже хрестоматійного твору Грегорі Бейтсона «Розум і природа: необхідна єдність» узагальнено міркування на тему світоглядних і поведінкових моделей, які поєднують людських істот одна з їхнім оточенням [8]. Подібну проблематику осмислює Раза Імам в алармістській праці «Думайте швидше, навчайтеся швидше, ставайте розумнішими: практичний посібник для тренування розуму» [16]. У цьому контексті виникають виразні аналогії з концептуальною тезою Арістотеля з приводу того, що розум репрезентує себе не стільки на прикладі знань, скільки у вмінні ці знання ефективно застосовувати. Не менш влучне зауваження зробив один із фундаторів теорії успіху Наполеон Хіл: **ми відмовляємося вірити в те, чого не розуміємо**.

У резонансній книзі «Неперевершений розум: сформулюйте непохитність і розумову стійкість, щоб досягти успіху на елітному рівні» видатний експерт з людської продуктивності Марк Дивайн пропонує піонерські методи розвитку розумового потенціалу [14]. З огляду на те, що автор тривалий час працює з елітними військовими, спортивними та корпоративними командами, які прагнуть максимально реалізувати свій потенціал і досягти збалансованого успіху, він користується величезним авторитетом і довірою у фаховому середовищі. Його новаторське дослідження сприяє розвитку *справжнього лідерства* як статусу креативного драйвера; *концентрації* як спроможності зосередитися на місії; *ясності розуму* як уміння приймати оптимальні рішення в умовах зовнішнього тиску; *емпатії* як чутливості до внутрішнього та зовнішнього радарів; «вовчого» *мислення* як навичок уникання небезпек і перебування на крок попереду конкурентів та ворогів.

Як відомо, Френсіс Бекон розмежував чотири види ідолів: ідоли ринку (площі), ідоли роду, ідоли театру та ідоли печери. Зокрема, *ідоли площі* віддзеркалюють перешкоди, що виникають внаслідок спілкування між людьми; *ідоли роду* вкорінені в чуттєвій природі людини і не мають жодного стосунку до об'єктивної дійсності,

а тому ця призма світосприйняття автоматично зміщує ракурси смислів і значень або й узагалі спотворює сприйняті реалії; *ідоли театру* виникають внаслідок слідування у фарватері хибним уявлень, коли смисли й значення канонізуються на підставі некритичного засвоєння інформації, а не на підставі сутності явищ і процесів; *ідоли печери* обумовлені індивідуальною природою людини або хибними стереотипами світосприйняття, притаманними їй субкультурному середовищу (демографічному, гендерному, професійному тощо).

Фундаментальна проблема пов'язана з тим, що на рівні повсякденної рутини ми схильні недооцінювати масштаб і значення проблем, пов'язаних з ідолами, концептуалізованими Френсісом Беконом; більше того, навіть у середовищі спеціалізованої (академічної та освітньої) свідомості простежується тенденція ледь не сакралізації прикладних кейсів, пов'язаних з беконівськими ідолами: їх подають у вигляді «екзистенційного стрижня» людини, який потрібно не викорінювати, а культивувати, бо без нього «ми перестаємо бути людьми».

Тут треба бути максимально виразним, оскільки йдеться про далекосяжне діагностування: **когнітивні спотворення й відвертий абсурд не перестають бути самими собою (тобто спотвореннями й абсурдом) лише тому, що до них застосовано адвокатуру у вигляді приємних людському вуху сентенцій – тим більше, що ці сентенції торують шлях у напрямі ментальної примітивізації і деінтелектуалізації** [18].

Між іншим, «саме інтелект (принаймні насамперед і в основному) забезпечує вміння не лише *слухати*, а й *чути*; не тільки *дивитися*, а й *бачити*» [1, с. 117]. А втім, щодо теорії і практики інтелекту зберігається неозорий простір невизначеності й різнотлумачень. Узяти хоча б одне з найпростіших запитань: що є сигнатурою, змістовним маркером інтелекту? І наскільки вища освіта сучасності культивує інтелект, вважає його цільовим орієнтиром своєї місії?

Позірна очевидність відповідей на ці на їм подібні запитання є доволі підступною,

оскільки об'єктивні реалії значно складніші й більш неоднозначні, ніж це може здатися на перший погляд. Приміром, «сьогочасна практика функціонування закладів вищої освіти в багатьох аспектах постає втіленням тактичних методик, які не мають нічого спільного ні з ґрунтовною методологією, ні з перспективними стратегіями розвитку, що об'єктивно й закономірно загрожує небезпечними наслідками в оглядовому майбутньому» [4, с. 140].

Між іншим, із цією тезою цілком солідаризуються й провідні західні аналітики – зокрема, як влучно зауважив Скот Голевей, ефективність провідних американських університетів як генераторів інтелекту має виразний тренд до зниження вже впродовж кількох попередніх десятиліть: фактично університети «Ліги Плюща» перетворюються на хеджінгові фонди, у власності яких перебувають мільярди доларів. При цьому вони примудряються зберігати за собою статус безподаткових і фактично виконувати дуже скромну місію чогось на кшталт освітніх курсів – вочевидь тут має місце не надто високий рівень кореляції зі статусною претензійністю «храмів науки» і «генераторів інтелекту».

У резонансної книги Томаса Совела також доволі показовий підзаголовок: *The Decline, The Deception, The Dogmas* – тобто Занепад, Обман, Догми [17]. Автор звинувачує американську систему освіти в тому, що вона відмовилася від традиційних цілей передачі знань та розвитку когнітивних навичок на користь підвищення самооцінки та сприяння соціальній гармонії, що не входить до переліку пріоритетів емісійного покликання топового рівня освіти й науки.

У книзі «Відтворення освіти, суспільства та культури» П'єр Бурдьє та Жан-Клод Пасорон слушно привертають увагу до ще однієї проблемної складової: освіта репрезентує соціокультурну схему, яка так чи інакше орієнтується на певну модель влади, є детермінована цієї моделлю й навіть стилем влади, а суть проблеми полягає в нетотожності фундаментальних інтересів освіти та влади [10]. При цьому

відтворення культури крізь призму освіти відіграє ключову роль у функціонуванні всієї соціальної системи, тому використання політико-управлінською вертикаллю освітнього інструментарію набуває практично безальтернативних ознак. Автори з'ясовують статусну еволюцію ідей, а саме: як ідеї долають фазу маргінального статусу, як вони легітимізуються в статусі спочатку просто «нормальних» і «звичайних», а згодом і безальтернативних.

Принагідно зазначимо, що П'єр Бурдьє здійснив аналіз освіти у її найширшому сенсі: він проілюстрував, чому і як панівні ідеї соціальної системи обумовлені структурами класу, виробництва та влади, а також як ці ідеї легітимізуються й канонізуються [11]. Відповідно до концептуалістики Бурдьє, освіта набуває все більш виразних ознак культурної моделі влади, а відтворення культури засобом освіти відіграє ключову роль у відтворенні всієї соціальної системи.

У цьому контексті треба розуміти, що «аксіологічні орієнтири відіграють ключову роль у формуванні освітньої політики та практики. Тому в умовах постмодерністських трансформацій, коли усталені цінності піддаються перегляду, важливо зосередитися на розвитку таких якостей, як відкритість, толерантність та здатність до співпраці. Освіта має сприяти формуванню індивідів, здатних критично осмислювати інформацію, брати участь у колективних процесах творення знань та інновацій, а також адаптуватися до швидкоплинних змін» [6, с. 48].

Однак не варто ігнорувати окреслений вище фактор обмеженої суб'єктності освіти і соціокультурну завантаженість освітньої життєдіяльності: це, зокрема, означає принципову неможливість культивування таких світоглядних, аксіологічних та етичних пріоритетів, які мають істотні розбіжності з ієрархією смислових і значеннєвих координат, стереотипізованих на рівні суспільства в цілому й політико-управлінської вертикалі зокрема.

Останнім часом все більш виразно простежується тенденція, відповідно до

якої «цифрові технології стають не лише інструментом навчання, а й засобом формування нових освітніх парадигм, що відповідають викликам сучасності. Інтеграція технологій у освітній процес дозволяє створювати інтерактивні, персоналізовані та колаборативні навчальні середовища, що сприяють більш глибокому розумінню та засвоєнню знань. Водночас, важливо враховувати етичні аспекти використання технологій, забезпечуючи приватність, безпеку та відповідальність у цифровому середовищі» [6, с. 48].

Значення етичної складової використання технологій є тим більш актуальним, якщо врахувати поширений у наш час етичний релятивізм і соціокультурну навантаженість моральних ієрархій – іншими словами, дуже важко запропонувати систему етичних координат і моральних пріоритетів, яка відповідала б уявленням про належне представників усіх часів і народів. Як правило, моральні ієрархії є такими ж унікальними, як сітківка ока чи відбитки пальців. І в цьому немає нічого дивного: такий стан речей віддзеркалює унікальність історичного досвіду країни і народу. Тому те, що для одних народів має першочергове значення, для інших народів може перебувати на далекій периферії значущості чи навіть узагалі бути позбавленим сенсу. В цьому немає нічого дивного так само, як немає нічого дивного в причинно-наслідкових зв'язках.

З аксіологічними ієрархіями також не все просто: «Цінності не створюються в процесі свідомої рефлексії; не можна, зручно вмовистившись на дивані, сказати собі: оскільки в мене з'явився вільний час і натхнення, то зараз я засобом рефлексії створю кілька ефективних цінностей. Така ситуація неможлива з огляду на її комізм і абсурдність. У реальних умовах рефлексія і свідомість може не створювати, а лише тією чи іншою мірою відображати цінності, ціннісні ієрархії і субординації, динаміку ціннісного генезису і трансформацій. Еволюція змісту ціннісних регуляторів зумовлює зміни в їхній субординації, мотиваційній валентності та у функціях їх-

ньої соціальної регуляції: зокрема, цінності можуть як посилювати, так і послаблювати соціальні зв'язки індивіда. Крім цього, сукупність цінностей може внутрішньо організовувати зміст свідомості суб'єкта, надаючи йому необхідної спрямованості» [5, с. 211].

Багатоманітність зазначених аспектів варто враховувати, щоб не потрапити в численні пастки згубних ілюзій. І загалом можна погодитися, що «релятивізм цінностей, характерний для постмодерністського дискурсу, викликає необхідність перегляду традиційних цінностей у світлі нових соціальних реалій» [6, с. 53]. Єдине, що з цього приводу варто додати, так це врахування об'єктивної обмеженості ціннісних регламентацій соціокультурною специфікою: як і випадку з моральними чеснотами, тут також слід розуміти ризикованість доктринального нав'язування «єдино правильних ієрархій ціннісних пріоритетів».

Висновки. Ототожнення освітнього середовища із суто формальними та кількісними факторами й опціями на кшталт матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, інфраструктури, рівня ергономічності засобів навчання, ємності бібліотечного фонду й т. п. є неприйнятним за критерієм концептуальної збалансованості – зокрема, з міркувань тісної праксеологічної кореляції формальних та змістовних аспектів освітньої діяльності, її кількісних та якісних параметрів.

Перспективи виходу з кризових ситуацій і подолання негативних тенденцій мережевого суспільства перебувають у безпосередній залежності як від коректного осмислення причинно-наслідкових зв'язків і внутрішньої логіки ключових процесів сучасності, так і від підвищення якісного рівня освітнього середовища загалом і якісного рівня мислення зокрема. ІТ-освіта в Україні потребує світоглядно неупередженого, креативного й евристичного мислення. Разом із тим продовжує залишатися актуальною проблема як недостатньої освіченості, так і самообмежень (самоцензурування як відмови від опції

свободи волі). А що стосується ієрархій ціннісних та етичних пріоритетів, то вони мають не стільки доповнюватися кількісно (з чим, на жаль, доводиться мати справу

в абсолютній більшості випадків), скільки впорядковуватися й структуруватися за допомогою принципів верифікації та функціональної ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бондаренко, Н. П.** (2024). Освітнє середовище: єдність форми та змісту як імператив ефективності. *Дис. ... доктора філософії за спеціальністю «033 – Філософія»*. Київський національний університет будівництва і архітектури, Київ. 243 с.
2. **Горянский, С. В.** (2024). Філософський аналіз розвитку ІТ-освіти в Україні через призму акторно-мережевої теорії Бруно Латура. *ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ* / Голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ : ТОВ "Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація". Вип. 50 (7-9). С. 35–41.
3. **Левкулич, В.** (2021). Вища освіта сучасності крізь призму концептуальних пріоритетів. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), 100-116. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>.
4. **Левкулич, В.** (2022). Вища освіта у дзеркалі викликів та альтернатив сучасності. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 28 (1). С. 139–158.
5. **Левкулич, В. В.** (2018). *Справедливість як соціокультурний феномен : монографія* / В. В. Левкулич. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика». 480 с.
6. **Педченко, М. Ю.** (2024). Дослідження аксіологічних основ мережевого суспільства у контексті трансформаційних процесів постмодерну. *ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ* / Голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ : ТОВ "Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація". Вип. 50 (7-9). С. 46–53.
7. **Самчук, З.** (2023). Перехрестя науково-освітніх альтернатив: монополія на прийняття рішень чи культивування компетентності?. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>
8. **Bateson, G.** (2002). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Hampton Press. 220 p.
9. **Bauer, S. W.** (2015). *The Well-Educated Mind: A Guide to the Classical Education You Never Had*. W. W. Norton & Company. 512 p.
10. **Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. 288 p.
11. **Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Nice, R.** (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. 288 p.
12. **Bush, R. A.** (2021). *Designing the Mind : The Principles of Psychitecture*. Independently published. 268 p.
13. **Deboer, F.** (2020). *The Cult of Smart: How Our Broken Education System Perpetuates Social Injustice*. All Points Books. 288 p.
14. **Divine, M.** (2015). *Unbeatable Mind: Forge Resiliency and Mental Toughness to Succeed at an Elite Level*. Mark Divine. 238 p.
15. Fricker, M. (2009). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. 208 p.
16. **Imam, R.** (2018). *Think Faster, Learn Quicker, Get Smarter: A Practical Guide to Train Your Mind*. Independently published. 109 p.
17. **Sowell, T.** (2003). *Inside American Education*. Free Press. 384 p.
18. The 5 Basic LAWS of Human STUPIDITY | Carlo M. Cipolla. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Olqd8ABi6YA>.

REFERENCES

1. **Bondarenko, N. P.** (2024). Osvitnye seredovyshche: yednist' formy ta zmistu yak imperativy fektyvnosti [Educational environment: unity of form and content as an imperative of effectiveness]. *Dys. ... doktora filosofiyi za spetsial'nisty «033 – Filosofiya»*. Kyiv: Kyiv natsional'nyy universytet budivnytstva i arkhitektury, Kyiv. 243 s. [in Ukrainian].
2. **Horyans'kyy, S. V.** (2024). Filosofs'kyy analiz rozvytku IT-osvity v Ukrayini cherez pryzmu aktorno-merezhevoyi teoriiy Bruno Latura [Philosophical analysis of the development of IT education in Ukraine through the prism of Bruno Latour's actor-network theory]. *OSVITNIY DYSKURS : ZBIRNYK NAUKOVYKH PRATS'* / Holov. red. O. P. Kyvlyuk. Kyiv : TOV "Naukovo-informatsiynе ahent-stvo "Nauka-tekhnohohiyi-informatsiya". Vyp. 50 (7–9). S. 35–41. [in Ukrainian].
3. **Levkulych, V.** (2021). Vyshcha osvita suchasnosti kriz' pryzmu kontseptual'nykh priorytetiv [Higher education of today through the prism of conceptual priorities]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), 100–116. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116> [in Ukrainian].
4. **Levkulych, V.** (2022). Vyshcha osvita u dzerkali vyklykiv ta al'ternativ suchasnosti [Higher education in the mirror of challenges and alternatives of modernity]. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*. 28 (1). C. 139–158. [in Ukrainian].
5. **Levkulych, V. V.** (2018). *Spravedlyvist' yak sotsiokul'turnyy fenomen : monohrafiya* [Justice as a sociocultural phenomenon: monograph] / V. V. Levkulych. Uzhhorod : Vydavnychyy dim «Hel'vetyka». 480 s. [in Ukrainian].
6. **Pedchenko, M. YU.** (2024). Doslidzhennya aksiolohichnykh osnov merezhovoho suspil'stva u konteksti transformatsiynykh protsesiv postmodernu [Research on the axiological foundations of network society in the context of postmodern transformation processes]. *OSVITNIY DYSKURS : ZBIRNYK NAUKOVYKH PRATS'* / Holov. red. O. P. Kyvlyuk. Kyiv : TOV "Naukovo-informatsiynе ahent-stvo "Nauka-tekhnohohiyi-informatsiya". Vypusk 50 (7-9). S. 46–53. [in Ukrainian].
7. **Samchuk, Z.** (2023). Perekhrestya naukovo-osvitnikh al'ternativ: monopoliya na pryynyattya rishen' chy kul'tyvuvannya kompetentnosti? [The Crossroads of Scientific and Educational Alternatives: Monopoly on Decision-Making or Cultivation of Competence?]. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10> [in Ukrainian].
8. **Bateson, G.** (2002). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Hampton Press. 220 p. [in English].
9. **Bauer, S. W.** (2015). *The Well-Educated Mind: A Guide to the Classical Education You Never Had*. W. W. Norton & Company. 512 p. [in English].
10. **Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. 288 p. [in English].
11. **Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Nice, R.** (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. 288 p. [in English].
12. **Bush, R. A.** (2021). *Designing the Mind : The Principles of Psychitecture*. Independently published. 268 p. [in English].
13. **Deboer, F.** (2020). *The Cult of Smart: How Our Broken Education System Perpetuates Social Injustice*. All Points Books. 288 p. [in English].
14. **Divine, M.** (2015). *Unbeatable Mind: Forge Resiliency and Mental Toughness to Succeed at an Elite Level*. Mark Divine. 238 p. [in English].
15. **Fricker, M.** (2009). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. 208 p. [in English].

16. **Imam, R.** (2018). *Think Faster, Learn Quicker, Get Smarter: A Practical Guide to Train Your Mind*. Independently published. 109 p. [in English].
17. **Sowell, T.** (2003). *Inside American Education*. Free Press. 384 p. [in English].
18. The 5 Basic LAWS of Human STUPIDITY | Carlo M. Cipolla. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Olqd8ABi6YA> [in English].



Отримано: 30.09.2025
Рекомендовано: 03.11.2025
Опубліковано: 24.12.2025