

УНІВЕРСИТЕТ ЯК АГОРА: НОВЕ ПРОСВІТНИЦТВО І ПЛЮРАЛІЗМ ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ

УДК 37.013:140.8+001.3

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.2\(101\).03](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.2(101).03)

Денис СВИРИДЕНКО

доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0001-6126-1747>

Олександр ТЕСЛЯ

молодший науковий співробітник
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
teslya_alex@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0000-4172-6519>

ФЕНОМЕН НОВОГО ПРОСВІТНИЦТВА ЯК МОДЕРНІЗАЦІЙНИЙ ВИКЛИК ДЛЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена осмисленню феномену Нового Просвітництва як внутрішнього модернізаційного виклику сучасної освіти. У центрі дослідження опиняється освітній простір, у якому розум повертає собі здатність формувати як знання, так і відповідальну особистість, що плекає своє майбутнє. В контексті цього освіта стає місцем зустрічі інтелектуальної самостійності й моральної готовності до дії. Вона набуває характеристик простору в межах якого людина вчиться говорити, судити й брати на себе відповідальність за перспективи.

Нове Просвітництво розглядається як продовження класичних ідеалів розуму, свободи й прогресу в умовах глобальної складності. Воно вимагає від освіти глибокого внутрішнього оновлення та переходу від репродуктивних моделей навчання до практик становлення, у яких знання і цінності існують як єдине ціле. Особливу увагу приділено здатності освітнього процесу формувати людину, готову підтримувати відкритість суспільного простору та брати участь у творенні тривких форм спільного життя.

Стаття пропонує розуміти модернізацію освіти як роботу з онтологічною глибиною розуму, публічною відповідальністю та спільним світом. Саме в такому підході полягає її актуальність для сучасної філософії освіти.

Ключові слова: Нове Просвітництво, модернізація освіти, філософія освіти, доброчесність розуму, освітній простір, відповідальність, громадянське суспільство, аксіологія освіти.

THE PHENOMENON OF THE NEW ENLIGHTENMENT AS A MODERNIZATION CHALLENGE FOR MODERN EDUCATION

The article is devoted to understanding the phenomenon of the New Enlightenment as an internal modernization challenge for modern education. The focus of the study is the educational space in which the mind regains the ability to form both knowledge and a responsible personality that nurtures its future. In this context, education becomes a meeting place for intellectual independence and moral readiness for action. It acquires the characteristics of a space within which a person learns to speak, judge, and take responsibility for the future.

The New Enlightenment is seen as a continuation of the classical ideals of reason, freedom and progress in the conditions of global complexity. It requires education to undergo a deep internal renewal and a transition from reproductive models of learning to practices of becoming, in which knowledge and values exist as a single whole. Particular attention is paid to the ability of the educational process to form a person who is ready to maintain the openness of the public space and participate in the creation of lasting forms of communal life.

The article proposes to understand the modernization of education as work with the ontological depth of reason, public responsibility and a common world. It is in this approach that its relevance for modern philosophy of education lies.

Key words: New Enlightenment, modernization of education, philosophy of education, integrity of reason, educational space, responsibility, civil society, axiology of education.

Ральф Дарендорф, відкриваючи семінар Лайонела Тріллінга у 1994 році в Колумбійському університеті, формулює думку, що залишається вкрай актуальною й дотепер: *інтелектуали несуть суспільну відповідальність*. Там, де вони мовчать, суспільства втрачають своє майбутнє. «Відповідальність інтелектуалів полягає в тому, щоб висловлюватися і звертатися до тих, хто бере участь у випробуваннях і негараздах активного життя. Наприкінці ХХ століття просвітницький договір між ідеями та діями, можливо, втратив частину своєї чарівності, але він не втратив жодної зі своєї сили шляху до свободи» [7, с. 112].

Саме в цьому горизонті для сучасного філософського дискурсу освіта постає простором конституювання інтелектуального, ціннісного й громадянського буття особистості. Феномен Нового Просвітництва входить у цей простір як відповідь на потребу модернізаційного оновлення освітньої системи. Він утверджує *принцип інтегрального мислення, доброчесність розуму та планетарну відповідальність* як провідні

орієнтири освітніх практик. Такий підхід в освіті, що ґрунтується на принципах Нового Просвітництва, зберігає ідеали класичного Просвітництва й водночас відкриває якісно новий горизонт для філософії освіти, що розгортається в умовах глобальних трансформацій. Освіта перетворюється на простір, де інтелектуал набуває спроможності до слова, дії та відповідальності за майбутнє.

Класичне Просвітництво утверджувало розум як силу, здатну впорядковувати світ і формувати автономного суб'єкта. Нове Просвітництво продовжує цю лінію й розширює її, перетворюючи ідеали розуму на практичний інструмент модернізації суспільних інститутів, передусім освіти. С. Пінкер обґрунтовує стійку цінність розуму, науки, гуманізму та прогресу як основи цивілізаційного поступу. Він зазначає: «Сучасні інтелектуали ставляться до цих ідеалів далеко не простого консенсусу з байдужістю, скептицизмом, а іноді й презирством. Якщо їх належним чином оцінити, я скажу, що ідеали Просвітництва справді

є хвилюючими, надихаючими, благородними – приводом для життя» [12, с. 6]. Р. Дарендорф [7], зі свого боку, наголошує на публічній відповідальності інтелектуалів, які мають утверджувати відкритість мислення та захищати просвітницькі засади в умовах суспільних випробувань. Саме в поєднанні цих позицій Нове Просвітництво постає як модернізаційний виклик для сучасної освіти та вимагає переосмислення освітніх практик таким чином, щоб розум міг бути як інструментом пізнання, так і силою, здатною формувати інтелектуала, громадянина готового підтримувати відкритість і прогрес у змінному світі.

Українські дослідники в статті «Нове Просвітництво»: нова фрактальність у трансформаційних процесах освіти» [5] розкривають цей феномен як нову фрактальність освітніх трансформацій. Він відтворює себе у відмінних масштабах глобалізованої соціосфери й спирається на ноосферо-інформаційну парадигму. У такому розумінні стійкі знання народжуються на перетині інноваційного мислення, інформаційних ресурсів суспільства та універсальних цінностей людства. Мислення ж набуває здатності водночас зберігати внутрішню узгодженість і гнучко реагувати на зміни, з'єднуючи розрізнені дисциплінарні фрагменти в системну єдність і спрямовуючи увагу на знання сталого розвитку.

Така фрактальна природа Нового Просвітництва перетворює його на особливий виклик для освіти на шляху її модернізації. Ідеї просвітницького проєкту більше не існують як цілісна система, а проявляються у різних масштабах і контекстах будь-то індивідуальне мислення чи інституційна практика. Саме тому освітні стратегії потребують глибокого переосмислення. У перспективі це переосмислення здатне вплинути на формування нового типу громадянина – людини, яка поєднує інтелектуальну автономію з відповідальністю за творення спільного світу. Модернізація освіти в такому разі постає не зовнішнім оновленням форм і технологій, а внутрішнім оновленням самого освітнього простору. У ньому розум знову стає силою, здатною

творити стійкі форми знання, критичності та відкритості.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати, як феномен Нового Просвітництва розгортається в сьогоденні як внутрішній модернізаційний виклик освіти. У центрі уваги опиняється освітній простір, у якому розум знову стає силою, здатною формувати відповідального інтелектуала й громадянина, того, хто вміє говорити, діяти й брати на себе відповідальність за спільне майбутнє в умовах глобальних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Нове Просвітництво виростає як відповідь на кризу класичного проєкту. Воно постає з глибокого усвідомлення того, що розум, який колись обіцяв звільнення, здатен перетворюватися на інструмент панування, а оптимізм прогресу легко набуває рис небезпечної наївності.

Класичне Просвітництво, як його відтворює у своїй сучасній версії С. Пінкер [12], трималося на чотирьох міцних стовпах: розумі, науці, гуманізмі та прогресі. Розум мав вивести людину зі стану «неповноліття», про який писав свого часу І. Кант. В свою чергу, наука відкривала шлях до пізнання світу. Гуманізм же ставив у центр людську гідність. І в світлі цього прогрес бачився майже природним наслідком поширення знань і освіти. Цей проєкт підірвав авторитет традиції, релігії та абсолютної влади. Він створив умови для наукових революцій, розширення прав і матеріального добробуту.

Але вже в XX ст. стало очевидно, що інструментальний розум легко відривається від моралі. Сцієнтизм, елітаризм і віра в можливість перебудувати суспільство за раціональним планом відкрили двері до нових форм насильства. Криза нормативності й утрата спільних моральних орієнтирів виявилися безжальною платою за беззастережну віру в силу розуму.

Саме тому сучасні автори дедалі частіше звертаються до переосмислення класичного проєкту. Вони прагнуть зберегти його ключові цінності й водночас уважно пропрацювати помилки та недоліки, які допускала попередня традиція.

У площині філософії освіти Нове Просвітництво часто характеризується як аксіологічний і антропологічний проєкт, що визначає ціннісні підстави й способи становлення людського буття. «...головним завданням Нового Просвітництва має стати подолання безпідставного необмеженого інтелектуального релятивізму і його жакливих практичних наслідків. Як класичне Просвітництво додало жакіття, до яких призводив «сон розуму», так Нове Просвітництво має подолати жакіття «безсоння розуму», «маячні розуму», його гіпералертних станів, над-розумного суспільства» [1, с. 12]. М. Бойченко обґрунтовує доброчесність розуму як онтологічну основу цього феномену. Розум у такому розумінні виступає моральною силою, здатною творити відповідальний спільносвіт. Зміна епістемологічного підходу до розуму на онтологічний відкриває можливість розуміти освіту як процес становлення суб'єкта, здатного до коекзистенції, спільного існування з іншими людьми, з природним світом і з майбутніми поколіннями. «Можна було б говорити про Нове Просвітництво як філософію «просвітлення коекзистенції», яка охоплювала б комунікацію не лише між самими людьми, а й комунікацію людини зі світом і з Богом... Але все це ще потребує докладного і ретельного осмислення і нової концептуалізації. Лише спільне і дружнє співіснування, нормативність спільносвіту, а не надумані консенсуси, натужна інклюзивність і формальний лібералізм здатні стати основою Нового Просвітництва» [1, с. 13]. І хоча автор дещо скептично говорить про такі явища як та ж таки інклюзивність, називаючи її «натужною», та в іншому все ж маємо погодитися з його позицією, адже вона дозволяє нам прийти висновку, що доброчесність розуму Нового Просвітництва постає завдяки внутрішній узгодженості мислення й дії, що забезпечує відповідальне ставлення до спільного буття.

Інша українська дослідниця Г. Берегова [2] покладає просвітницьку місію та реалізацію її ідеалів саме на філософію освіти. На її думку, філософія освіти здатна поєднати науково-освітнє й етико-гуманіс-

тичне спрямування і тим самим уникнути відриву від відповідальності. У межах цієї місії вона виконує роль методологічного орієнтира, що формує сучасну людину як освічену й водночас високоморальну особистість.

Науково-освітній вектор спрямований на формування раціонального знання. Він підвищує інтелектуальну спроможність як окремої особистості, так і спільноти загалом, забезпечуючи розвиток критичного мислення та здатності до системного осмислення світу. Етико-гуманістичний вектор сприяє становленню високоморальної особистості, здатної до цивілізаційного самовизначення. Він утверджує ціннісні підстави буття й орієнтує людину на відповідальне ставлення до себе, до інших і до суспільства. Як підкреслює дослідниця: «Вітчизняній філософії освіти сьогодні, як ніколи, важливо зосереджувати свою увагу на вихованні основних чеснот, якими має володіти людина: мудрість, справедливість, мужність і помірність. Саме тут філософія освіти має стати методологічним просвітницьким орієнтиром... Для виконання цієї місії (а це і є формування «людського в людині») філософія освіти має розробити нові етико-гуманістичні парадигми, де навчання поєднувалося б з вихованням не формально, а дієво, зокрема через змістове наповнення навчальних предметів, яке філософія освіти залишають поза увагою» [2, с. 54].

У єдності науково-освітнього та етико-гуманістичного векторів освіта набуває характеру живого, цілісного процесу. Інтелектуальний розвиток і моральне зростання нерозривні, вони живлять одне одного. Коли здобувач освіти працює зі складною екологічною проблемою, він не просто вивчає показники й графіки. Він вчиться бачити за ними конкретні людські історії, способи життя спільнот і довготривалі наслідки сьогоднішніх рішень. Аналізуючи дані, він поступово починає розуміти, що кожна цифра стосується майбутніх поколінь, і саме тому його мислення набуває відповідального виміру.

Так само, працюючи з історичним джерелом, студент тренує здатність чути голос іншого часу й іншої культури. Він вчиться

як фіксувати конкретні факти, так і вписувати їх у ширший спільний досвід, в якому минуле перестає бути чужим і стає частиною живого діалогу. У таких моментах самостійність судження з'єднується з готовністю відповідати за те, як використовується знання. Саме тут просвітницька компонента освіти стає особливо відчутною. Вона відкриває людині можливість поєднувати інтелектуальну самостійність із моральною відповідальністю, перетворюючи навчання на практику осмисленого буття у спільному світі.

Нове Просвітництво в цьому сенсі постає проектом, що повертає розуму його онтологічну глибину. Розум отримує можливість стати способом буття у світі. Освіта перетворюється на простір, у межах якого знання й цінності зустрічаються як рівноправні учасники однієї спільної справи. Аксиологічний вимір задає напрям і визначає, що саме варте зусиль: спільне благо, гідність, довготривала відповідальність. Антропологічний вимір розкриває людину як істоту, здатну до співіснування, до життя разом з іншими, з природою, в узгодженості з майбутніми поколіннями. У цьому подвійному русі освітній процес набуває смислової цілісності. Людина, яка проходить через нього, вчиться спрямовувати своє мислення й дії на утвердження стійких форм спільного існування. Саме тут Нове Просвітництво знаходить свій справжній освітній сенс.

У контексті цих міркувань стає очевидним, що модернізаційний виклик Нового Просвітництва полягає в необхідності переходу від репродуктивних моделей навчання до продуктивних практик становлення. Зокрема компетентнісна парадигма, що є поширеною на сьогоднішній день, отримує вагомішого обґрунтування. Компетентність, що розуміється як здатність суб'єкта діяти відповідально в умовах складності, невизначеності й ціннісного плюралізму, постає способом реалізації інтегрального й добродісного розуму. Освіта здатна сформулювати ключові компетентності такі як критичне мислення, громадянську відповідальність, здатність до навчання впродовж життя тощо, як способи реалізації інтегрального розуму. На цьому чітко наголошує П. Кауф-

ман [10]. Він стверджує, що будь-яке знання завжди несе в собі приховані ціннісні та соціальні цілі. Коли ці цілі залишаються в тіні, знання легко відривається від відповідальності та не враховує спричинені ним наслідки. Тож Нове Просвітництво пропонує змістити увагу з простого накопичення інформації на свідому роботу з самими цілями навчання. Освітній простір має ставати місцем, у якому людина вчиться запитувати не лише «що ми знаємо?», а й «заради чого ми це знаємо і які наслідки це матиме?».

У такому підході освіта перетворюється на живу практику вдосконалення цілей. Вона допомагає бачити, як знання вплетене в ширші соціальні й ціннісні горизонти, і водночас виховує готовність ці горизонти змінювати, звісно ж в інтересах спільного блага. Освітній простір перестає бути лише місцем передачі готових результатів. Він стає середовищем, де розум вчиться працювати з власними цілями, робити їх явними, критично їх оцінювати й удосконалювати.

Саме ця здатність, удосконалювати цілі власного мислення й дії, стає ключовою для Нового Просвітництва. Вона дозволяє освіті відповідати на глобальні виклики сучасності й формувати людину, здатну поєднувати інтелектуальну самостійність із відповідальністю за спільний світ. Освітні практики, побудовані на такому принципі, допомагають людині як використовувати знання, так і спрямовувати його на творення стійких форм спільного існування.

Цифровізація та поширення штучного інтелекту суттєво загострюють модернізаційний виклик, перед яким стоїть сучасна освіта. Як зазначає у своїй розвідці М. Студілко [6], європейський освітній простір уже реагує на тотальну цифровізацію та глобалізацію через системне оновлення своїх структур і практик. Освітнє середовище дедалі більше набуває гібридного характеру, а знання починає вільно циркулювати в мережевих структурах.

«...під час пандемії COVID-19 звичайна очна освіта була значною мірою перенесена на онлайн-платформи з різним ступенем успіху. Це дало змогу учасникам освітнього процесу усвідомити пропонувані мож-

ливості через онлайн-навчання, але також оголило його обмеження. З'ясувалося, що поки що онлайн-навчання може бути бажаним доповненням до навчання в класі, особливо у формі змішаного навчання, а не справжньою альтернативою. Студентам потрібне соціальне середовище, щоб працювати в майбутньому разом» [6, с. 33]. Саме в цій новій реальності, посиленою низкою катаклізмів, особливої ваги набуває здатність суб'єкта навчання зберігати критичне судження й етичний вибір навіть тоді, коли домінують алгоритми, код і цифрова обробка інформації. Освіта свідомо культивує практику переривання автоматичних потоків і розвиває здатність до глибокої рефлексії. Це дозволяє особистості залишатися справжнім автором власного мислення.

Планетарний вимір модернізації вимагає включення знань сталого розвитку в усі рівні освітньої системи. Інтегральне мислення забезпечує взаємозв'язок дисциплін і формує цілісне бачення глобальних процесів. Саме в цьому контексті ідеї Н. Максвелла [11] про перехід від «knowledge-inquiry» до «wisdom-inquiry» набувають особливої ваги. Академічне дослідження має ставити в центр не лише здобуття знань, а й проблеми особистого, соціального та глобального характеру, спрямовуючи інтелектуальні зусилля на пошук їх розв'язання. Такий підхід і визначає мудрість як здатність реалізовувати те, що має цінність і для себе, і для інших.

Конструктивна перспектива Нового Просвітництва для сучасної освіти, як підкреслює А. Реммеле [13], полягає у формуванні «future-oriented humanities», такого типу гуманітаристики, що орієнтована на спільне майбутнє. Вона створює умови для постійного підтвердження рівності інтелектуальних можливостей і для розвитку добродісного розуму. Освітні інституції стають просторами, у межах яких знання набуває характеру спільної справи. Педагог виступає свідком інтелектуальної активності учня, а учень є активним учасником виробництва смислів. Така практика формує суб'єкта, здатного до активної участі в творенні демократичного простору.

У контексті українських освітніх трансформацій цей підхід відкриває важливу можливість зі збереження власного культурного коду і водночас дозволяє їм залишатися відкритими до універсальних цінностей європейської та світової цивілізації. Йдеться не про механічне запозичення чужих моделей, а про свідоме поєднання того, що становить основу національної ідентичності, з тими принципами, які дозволяють говорити спільною мовою з сучасним світом.

Нове Просвітництво як стратегія вимагає від інтелектуальної спільноти системної й послідовної роботи з глибинними засадами освітнього процесу, їх аксіологічними, антропологічними та епістемологічними складовими. Саме ці три виміри визначають, які цінності утверджуються в освіті, яким бачиться місце людини в ній і як саме відбувається пізнання. Без такої кропіткої роботи, будь-які трансформації ризикують залишатися лише поверхневими змінами форми, а не змісту.

Висновки. «Потрібно шість місяців, щоб створити нові політичні інституції, написати конституцію та виборчі закони. Може знадобитися шість років, щоб створити напівжиттєздатну економіку. Ймовірно, знадобиться шістьдесят років, щоб створити громадянське суспільство. Автономні інституції найважче створити» [8, с. 42]. Твердження Дарендорфа є разюче провокаційним, оскільки крах комуністичних режимів 1989 року розглядався на той час як героїчна перемога громадянського суспільства над закостенілими та репресивними партійними державами. Комунізм зник не через поразку у війні, а був розбитий громадянськими рухами, натхненними ліберальними ідеями та прагненням політичних і громадянських прав, які може гарантувати лише демократія. Тривалість формування громадянського суспільства, окреслена Р. Дарендорфом, вказує на глибину культурних і освітніх процесів, що лежать в основі стійкої демократії. Автономні інституції постають результатом тривалої роботи з формування суб'єктів, здатних підтримувати відкритість суспільного простору й брати на себе відповідальність за

спільне буття. Саме в цьому горизонті Нове Просвітництво виступає модернізаційним викликом для сучасної освіти. Воно спрямовує освітню діяльність на становлення особистості, чия інтелектуальна самостійність поєднується з готовністю до публічної

відповідальності. Освіта набуває значення простору, у якому відбувається модернізація способів мислення й дії, необхідних для підтримання демократичних практик і творення тривких форм громадянського співіснування.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бойченко, М.** (2025). Доброчесність розуму Нового Просвітництва. Мультиверсум. *Філософський альманах*, Вип. 1 (181), Том 1, 2–21. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2025.1.1.1>
2. **Береговаб Г.** (2023). Просвітницька місія філософії освіти в сучасному світі. Філософія освіти. *Philosophy of Education*. Т. 29. № 2. С. 48–62. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-3>
3. **Дарендорф Р.** (2006). У пошуках нового устрою : лекції на тему політичної свободи у ХХІ ст. К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 109 с.
4. **Кубальський О.** (2022). Актуалізація ідей Просвітництва в контексті трансформаційних процесів у науці та освіті. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 37, 70–75. <https://doi.org/10.32782/apfs.v037.2022.11>
5. **Пунченко, О., Воронкова, В., & Водоп'янов, П.** (2019). «Нове Просвітництво»: нова фрактальність у трансформаційних процесах освіти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 77, 144–159. <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2019.177746>
6. **Студілко, М.** (2025). Модернізація освітнього простору як відповідь європейських держав на глобальні виклики у вищій освіті. *Empirio*. Т. 2, Спецвипуск. С. 32–39. <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.s.32-39>
7. **Dahrendorf, R.** (1997). The Public Responsibility of Intellectuals: Against the New Fear of the Enlightenment. *After 1989: Morals, Revolution and Civil Society*. London : Palgrave Macmillan. P. 112–122.
8. **Dahrendorf, R.** (1990). Has the East joined the West. *New Perspective Quarterly*, 7(2), 41–43.
9. **Garcés, M.** (2024). New Radical Enlightenment: Philosophy for a Common World. London; New York, Verso. 160 p.
10. **Kaufman, Peter B.** (2021). The New Enlightenment and the Fight to Free Knowledge. New York : Seven Stories Press, 256 p.
11. **Maxwell, N.** (2019). The New Enlightenment and Academic Inquiry. *Science and Enlightenment: Two Great Problems of Learning*. Cham, Springer. P. 43–68.
12. **Pinker, S.** (2018). Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress. New York, Viking. 578 p.
13. **Römmele, A.** (2024). What Actually Is the «New» in the New Enlightenment? *Global Perspectives*, Vol. 5, № 1. <https://doi.org/10.1525/gp.2024.93039>

REFERENCES

1. **Boichenko, M.** (2025). Dobrochesnist rozumu Novoho Prosvitnytstva. [The Virtue of the Mind of the New Enlightenment]. Multyversum. *Filosofskyi almanakh*, Is. 1(181), Vol. 1, 2–21. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2025.1.1.1> [in Ukrainian].
2. **Berehova, H.** (2023). Prosvitnytska misiia filosofii osvity v suchasnomu sviti. [The educational mission of philosophy of education in the modern world]. *Filosofia osvity. Philosophy of Education*, Vol. 29, № 2, S. 48–62. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-3> [in Ukrainian].

3. **Darendorf, R.** (2006). *U poshukakh novoho ustroiu : leksii na temu politychnoi svobody u 21 st.* [In Search of a New Order: Lectures on Political Freedom in the 21st Century]. K.: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademii», 109 s. [in Ukrainian].
4. **Kubalskyi, O.** (2022). Aktualizatsiia idei Prosvitnytstva v konteksti transformatsiinykh protsesiv u nautsi ta osviti. [Actualization of the ideas of the Enlightenment in the context of transformational processes in science and education]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, 37, 70–75. <https://doi.org/10.32782/apfs.v037.2022.11> [in Ukrainian].
5. **Punchenko, O., Voronkova, V., & Vodopianov, P.** (2019). «Nove Prosvitnytstvo»: nova fraktalnist u transformatsiinykh protsesakh osvity. [“New Enlightenment”: new fractality in transformational processes of education]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, 77, 144–159. <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2019.177746> [in Ukrainian].
6. **Studiiko, M.** (2025). Modernizatsiia osvitnoho prostoru yak vidpovid yevropeiskyykh derzhav na hlobalni vyklyky u vyschii osviti. [Modernization of the educational space as a response of European states to global challenges in higher education]. *Empirio*, Vol. 2, Spetsvypusk, S. 32–39. <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.s.32-39> [in Ukrainian].
7. **Dahrendorf, R.** (1997). The Public Responsibility of Intellectuals: Against the New Fear of the Enlightenment. After 1989: Morals, Revolution and Civil Society. London, Palgrave Macmillan. P. 112–122 [in English].
8. **Dahrendorf, R.** (1990). Has the East joined the West. *New Perspective Quarterly*, 7(2), 41–43 [in English].
9. **Garcés, M.** (2024). *New Radical Enlightenment: Philosophy for a Common World*. London; New York: Verso. 160 p. [in English].
10. **Kaufman, Peter B.** (2021). *The New Enlightenment and the Fight to Free Knowledge*. New York: Seven Stories Press, 256 p. [in English].
11. **Maxwell, N.** (2019). The New Enlightenment and Academic Inquiry. Science and Enlightenment: Two Great Problems of Learning. Cham : Springer. P. 43–68. [in English].
12. **Pinker, S.** (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. New York: Viking. 578 p. [in English].
13. **Römmele, A.** (2024). What Actually Is the «New» in the New Enlightenment? *Global Perspectives*, Vol. 5, № 1. <https://doi.org/10.1525/gp.2024.93039> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії
відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 27.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 01.10.2026