

13. Latour, B 2004, *Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*, Cambridge, MA : *Harvard University Press*, 307 p.
14. Merleau-Ponty, M 2012, *Phenomenology of Perception*, Translated by D.A. Landes. London; New York : *Routledge*, 2012, 696 p.
15. Monod, J 1988, *Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie*, 8 Aufl. München : *Piper*. 237 s.
16. Moore v. Regents of the University of California. Available from: <<https://law.justia.com/cases/california/supreme-court/3d/51/120.html>> [31 October 2025].
17. Nussbaum, M 2004, *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*, Princeton : *Princeton University Press*, 432 p.
18. Simon, Z 2019, 'Two Cultures of the Posthuman Future', *History and Theory*, 58, p. 171–184.
19. Sloterdijk, P 2009, *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Frankfurt am Main: *Suhrkamp*, 723 s.
20. Vogt, M 2021, *Christliche Umweltethik: Grundlagen und zentrale Herausforderungen*, Freiburg im Breisgau : *Herder*, 760 s.
21. Waldby, C Mitchell, R 2006, *Tissue Economies: Blood, Organs, and Cell Lines in Late Capitalism*, Durham, NC : *Duke University Press*, 280 p.

Прорецензовано / Reviewed

23.10.2025

Рекомендовано до друку / Recommended for publication

12.11.2025

DOI 10.33930/ed.2019.5007.56(11-12)-9

УДК 101.1:37.013:7.05

ФІЛОСОФІЯ ДИЗАЙНУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЖИТТЄТВОРЧОМУ ДОСВІДІ ДИТИНИ

М. О. Дроботенко

Г. В. Корж

Анотація.

Актуальність теми дослідження. Трансформації сучасної освіти супроводжуються активним переосмисленням освітнього простору, однак його вплив на формування дитячого досвіду та суб'єктності часто лишається недостатньо концептуалізованим. В умовах цифровізації та гібридизації навчання постає потреба осмислити дизайн освітнього середовища не лише як технічне чи естетичне рішення, а як антропологічно значущий чинник становлення особистості.

Постановка проблеми. Суперечність між інноваційністю просторових рішень і браком їх філософського осмислення зумовлює необхідність дослідження освітнього простору як середовища життєтворчості дитини. Недостатньо з'ясованим залишається питання, як архітектурні, технологічні та символічні компоненти простору впливають на автономію, комунікацію та тілесно-сенсорний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні підвалини дослідження спираються на ідеї взаємозв'язку досвіду й середовища у працях Джон Дьюї, феноменологічне розуміння простору як переживаного світу у Моріс Мерло-Понті, символічну інтерпретацію культури в концепції Ернст Кассілер, критичний аналіз інституційного простору у Мішель Фуко та комунікативний підхід Юрген Габермас. Водночас бракує інтегративної моделі, що поєднує ці підходи в аналізі дитячої життєтворчості.

Постановка завдання. Метою дослідження є обґрунтування концепції освітнього простору як багатовимірного середовища, що підтримує життєтворчу активність дитини. Передбачено визначення принципів гуманістично орієнтованого дизайну, здатного інтегрувати фізичні, соціальні та цифрові виміри.

Виклад основного матеріалу. У статті доведено, що освітній простір має розглядатися як активний учасник формування дитячого досвіду. Обґрунтовано значення гнучкості, трансформаційності та можливості співучасті дітей в організації середовища. Показано, що тілесно-сенсорний вимір і комунікативна відкритість простору є необхідними умовами розвитку автономії та творчості. Окреслено ризики цифрової фрагментації досвіду та необхідність збереження балансу між віртуальною й безпосередньою взаємодією.

Висновки. Освітній простір постає як екзистенційно значущий вимір дитячого становлення. Його дизайн має спиратися на антропологічні та феноменологічні принципи, що забезпечують розвиток суб'єктності, соціальної відповідальності та творчого потенціалу. Перспективи дослідження пов'язані з подальшим міждисциплінарним опрацюванням концепції простору суб'єктності, як середовища життєтворчості.

Ключові слова: освітній простір, філософія дизайну, дитинство, життєтворчість, гібридне середовище.

PHILOSOPHY OF EDUCATIONAL SPACE DESIGN IN THE LIFE-CREATING EXPERIENCE OF A CHILD

Mariana Drobotenko
Hanna Korzh

Abstract.

Relevance of the research. Contemporary transformations in education require a reconsideration of educational space beyond its functional and technological modernization. In the context of digitalization and hybrid learning formats, it becomes necessary to interpret spatial design not merely as a technical or aesthetic solution, but as an anthropologically significant factor influencing the formation of children's subjectivity and life-creative experience.

Problem statement. A contradiction arises between the rapid implementation of innovative spatial solutions and the insufficient philosophical reflection on their impact on the child's mode of being. The influence of architectural, technological, and symbolic components of educational space on autonomy, communication, and embodied-sensory experience remains insufficiently conceptualized.

Analysis of recent research and publications. The theoretical framework of the study draws upon the idea of the relationship between experience and environment developed by John Dewey, the phenomenological understanding of lived space articulated by Maurice Merleau-Ponty, the symbolic interpretation of culture proposed by Ernst Cassirer, the critical analysis of institutional space elaborated by Michel Foucault, and the communicative approach formulated by Jürgen Habermas. However, an integrative model that synthesizes these perspectives in relation to children's life-creativity is still lacking.

Research task. The aim of the article is to substantiate a concept of educational space as a multidimensional environment that supports children's life-creative activity and subjectivity, integrating physical, social, and digital dimensions.

Main material presentation. The article argues that educational space should be understood as an active factor in shaping children's experience. The principles of flexibility, transformability, and children's participation in organizing the environment are justified as conditions for fostering autonomy and creativity. Special attention is given to embodied and sensory experience, as well as to communicative openness as a prerequisite for social interaction. The risks of digital fragmentation are outlined, emphasizing the need to maintain a balance between virtual and direct interaction.

Conclusions. Educational space is interpreted as an existentially significant dimension of child development. Its design should be grounded in anthropological and phenomenological principles that promote subjectivity, social responsibility, and creative potential. Further research perspectives are associated with interdisciplinary elaboration of the concept of space as an environment of life-creativity.

Keywords: educational space, philosophy of design, childhood, subjectivity, life-creativity, hybrid environment.

Актуальність теми. Освітній простір у сучасному суспільстві дедалі частіше стає

об'єктом модернізації та реформування. Архітектурні рішення, мобільні меблі й цифрові платформи позиціонуються як ознаки прогресу. Водночас поза увагою часто залишається питання: як дизайн освітнього середовища впливає на спосіб буття дитини та формування її суб'єктності? Чи не редукується простір до функціональної інфраструктури, втрачаючи антропологічний вимір?

Сучасна дитина зростає в умовах гібридного простору — фізичного й цифрового. Освітнє середовище виходить за межі класної кімнати, охоплюючи онлайн-платформи та відкриті освітні локації. Проте технологічне оновлення не завжди супроводжується осмисленням його впливу на дитячу життєтворчість, автономію та творчість.

Отже, проблемність теми полягає у недостатньому усвідомленні зв'язку між дизайном освітнього простору та життєтворчим досвідом дитини. Потребує філософського аналізу вплив просторових рішень на становлення суб'єктності, тілесності й комунікативних практик. Йдеться про перехід від технічного розуміння освітнього середовища до його інтерпретації як екзистенційно значущого простору формування людини.

Постановка завдання. Проблема дизайну освітнього простору у контексті дитячої життєтворчості постає як одна з центральних у сучасній педагогіці та філософській антропології, оскільки середовище навчання не є нейтральним фоном, а безпосередньо формує спосіб сприйняття світу, організовує тілесну, когнітивну та соціальну активність дитини. Незважаючи на значну увагу до функціональних і технологічних аспектів організації освітніх приміщень та окремі спроби їх антропологічного осмислення, досі недостатньо досліджено, яким чином дизайн простору може системно підтримувати становлення дитини як активного суб'єкта життєтворчості, поєднуючи фізичні, символічні та соціальні виміри середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дизайнування освітнього простору в гуманітарних та педагогічних дискусіях набуває дедалі більшої уваги, що відображається у численних теоретичних і емпіричних роботах. Проте досі домінує подвійна тенденція: з одного боку — акцент на утилітарному, функціональному аспекті організації середовища (зосередження на матеріальній інфраструктурі, ергономії меблів, технологічних рішеннях), а з іншого — філософсько-антропологічні підходи, які розглядають простір як середовище переживання, комунікації та становлення суб'єкта.

Джон Дьюї звертав увагу на взаємозв'язок досвіду і середовища, формулюючи принцип, що якість освітнього середовища визначає якість досвіду дитини [3, с. 38]. Це поклало початок думці про середовище як чинник освіти не тільки як фон, а й активний елемент педагогічного процесу. У сучасних працях ця ідея розвивається у напрямі дизайну навчального середовища, що стимулює активність, ініціативу та співпрацю [11, с. 12; 5, с. 45].

У антропологічному ключі роботи Е. Кассіра та М. Мерло-Понті аргументують, що простір — це феномен переживання, у якому смисли не лише представлені, а й творяться в тілесній взаємодії з оточенням [2, с. 44; 10, с. 169]. Ці ідеї побудували основу для подальших філософських розглядів простору як середовища життєтворчості, зокрема в освітньому контексті.

У сфері критичних студій М. Фуко досліджував, як інституційний простір функціонує як механізм дисципліни і нормалізації поведінки [6, с. 172]. Типові шкільні коридори, одноманітні класи, фіксоване розташування парт формують певну модель суб'єкта, орієнтованого на підпорядкування правилам. У такому випадку дизайн стає механізмом дисциплінарної влади.

Інші дослідники інтегрують соціально-культурні виміри. Ю. Габермас підкреслював значення комунікативної раціональності у просторовому середовищі як умови для міжособистісної взаємодії [8, с. 285]. Простір може або сприяти діалогу, або перешкоджати йому. Відкриті зони для спільної діяльності, мобільні меблі, можливість трансформації приміщення під різні види активності створюють умови для комунікативної взаємодії. Таким чином, дизайн освітнього середовища стає матеріальним втіленням певної педагогічної філософії — авторитарної чи діалогічної.

Поступово вимальовується розуміння, що філософія дизайну освітнього простору повинна інтегрувати антропологічний, феноменологічний та соціокритичний виміри. Дитячий життєтворчий досвід формується в перетині тілесного переживання, символічного осмислення та соціальної взаємодії. Простір, організований із урахуванням цих вимірів, стає не лише місцем навчання, а середовищем становлення особистості [1, с. 147; 4, с. 22].

Попри значний доробок, залишаються невирішені аспекти. По-перше, багато досліджень орієнтовані на прикладну практику або архітектурні рішення, але недостатньо узагальнюють їх у широку філософсько-антропологічну концепцію. По-друге, бракує цілісного осмислення того, як дизайн освітнього простору впливає на становлення життєтворчого досвіду дитини як суб'єкта, а не лише як учасника навчального процесу. По-третє, сучасні гібридні виміри, пов'язані з цифровізацією освіти, часто розглядаються окремо від тілесно-просторового досвіду, що створює розрив між технологічними аспектами і феноменологічним переживанням дитини [13, с. 310].

Тому ця стаття спирається на міждисциплінарний корпус праць, що поєднують філософське, антропологічне та педагогічне осмислення простору, і водночас прагне заповнити ці прогалини шляхом інтеграції цих підходів у концепцію дизайну освітнього простору як середовища життєтворчості.

Постановка завдання. Мета цієї статті полягає у формуванні цілісного уявлення про освітній простір як середовище, що стимулює життєтворчу активність дитини, враховує її тілесну участь, здатність до самостійної ініціативи та соціальної взаємодії, а також інтегрує нові технологічні та цифрові виміри, не обмежуючи живого досвіду. Такий підхід передбачає вихід за межі уявлення про простір як суто функціональну інфраструктуру і розглядає його як чинник розвитку суб'єктності та співтворчості.

Для реалізації цієї мети стаття ставить перед собою такі завдання. По-перше, уточнити концептуальний зміст освітнього простору у філософсько-антропологічному ключі, розглядаючи його як середовище переживання, пізнання та соціальної взаємодії. По-друге, дослідити сучасні практики організації навчального середовища, що сприяють творчості, співпраці та автономності дитини, включаючи можливості трансформації приміщень і гнучкого використання простору. По-третє, виявити та осмислити прогалини у сучасних підходах, пов'язаних із впливом цифрових технологій на просторово-тілесний досвід дітей і взаємодію між ними. По-четверте, інтегрувати різні підходи до дизайну освітнього середовища у комплексну концепцію, яка розглядає простір як чинник становлення життєтворчої діяльності дитини, поєднуючи фізичні, символічні та комунікативні аспекти.

Таким чином, постановка проблеми визначає науковий розрив і формує орієнтири для подальших досліджень, які дозволяють осмислити освітній простір не лише як місце навчання, а як середовище, що підтримує життєтворчу активність, автономність і соціальну відповідальність дитини.

Виклад основного матеріалу. Освітній простір дитини не обмежується фізичними межами класу чи школи, він є складною системою взаємодії, в межах якої формується її суб'єктність і визначаються способи пізнання світу. Простір впливає не лише на рухи та дії, а й на мислення, емоційні переживання, соціальні взаємодії і творчу активність. Сучасні дослідження підкреслюють, що освітнє середовище формує способи, якими дитина освоює навколишній світ і розуміє себе в ньому, а тому дизайн простору має виходити за межі забезпечення комфорту або безпеки та створювати умови для життєтворчості, пізнання і творчих експериментів [3, с. 38; 11, с. 12].

Філософський аналіз показує, що простір проявляється через переживання, а не лише як зовнішня структура. Дитина "проживає" середовище тілесно, емоційно і символічно, і саме через такі взаємодії формується її спосіб сприйняття світу, уявлення про себе та навички взаємодії з іншими. Архітектурні рішення, організація меблів, зонування, кольорова гамма, наявність інтерактивних елементів та сенсорних зон безпосередньо впливають на те, як дитина освоює простір, досліджує його і проявляє ініціативу. Гнучкий простір, який допускає трансформацію та варіативність, відкриває широкий спектр можливостей для експериментування, співпраці і самовираження, тоді як статичний, жорстко організований простір значно обмежує такі можливості [10, с. 169; 4, с. 22].

Критичні дослідження показують, що організація простору формує не лише поведінку дитини, а й її мислення та внутрішні установки. Наприклад, просторові моделі, запозичені з дисциплінарних інституцій, можуть формувати пасивність і слухняність, тоді як відкриті, інтерактивні середовища стимулюють автономність, ініціативність і відповідальність за власні дії. Архітектура, що передбачає вільний рух, адаптацію приміщень до різних видів діяльності та можливість співпроекування простору дітьми, створює умови для розвитку креативності, комунікативних навичок та соціальної взаємодії [6, с. 172; 5,

с. 45].

Особливе значення в сучасних освітніх середовищах набуває тілесний і сенсорний досвід. Дитина пізнає світ через рух, дотик, орієнтацію в просторі та взаємодію з предметами різної фактури, форми та матеріалу. Інтеграція зон для гри, рухливих і модульних меблів, сенсорних кутків та просторових маркерів підтримує розвиток моторики, просторового мислення, координації, уяви та творчих навичок. Дитина не просто освоює простір — вона активно творить його разом із дорослими та однолітками, що відповідає концепції життєтворчості як форми активного існування [10, с. 169; 2, с. 44].

Сучасні цифрові трансформації освітнього середовища ускладнюють його організацію та відкривають нові можливості для навчання і творчості. Гібридні простори поєднують фізичні й віртуальні виміри, що дозволяє дітям одночасно працювати з цифровими ресурсами, досліджувати віртуальні середовища та інтегрувати їх у колективну діяльність. Водночас це створює ризик фрагментації уваги, зменшення живого спілкування та обмеження тілесного досвіду. Тому сучасний дизайн освітнього простору має враховувати потребу у балансі між цифровим і реальним спілкуванням, забезпечуючи умови для колективної роботи, експериментів і співтворчості [13, с. 310].

Антропологічний підхід дозволяє розглядати дитину не як об'єкт педагогічного впливу, а як активного суб'єкта життєтворчості. В такому контексті освітній простір постає як середовище співтворення, де дитина може реалізовувати потенціал, випробовувати ідеї, взаємодіяти з іншими і пізнавати себе. Дизайн, що враховує варіативність, мобільність і інтерактивність, інтегрує фізичні, символічні та комунікативні аспекти, відповідає природі дитячої життєтворчості та підтримує її автономію, творчий розвиток і соціальну відповідальність [4, с. 22; 10, с. 169].

Розгляд освітнього простору через призму філософської антропології, педагогіки та феноменології дозволяє визначити ключові принципи його організації, що підтримують життєтворчу активність: гнучкість і трансформаційність, інтеграцію фізичного та цифрового виміру, стимулювання співпраці та самостійної ініціативи. Такий простір не просто слугує фоном для навчальної діяльності, а стає чинником формування цілісного способу буття дитини, середовищем, де вона проживає власний досвід, опановує соціальні та когнітивні навички, розвиває творчий потенціал, суб'єктність і відповідальність за власну діяльність.

Додатково, сучасні підходи до дизайну освітнього простору передбачають включення елементів культури, екологічності та адаптації до локального середовища, що формує цілісний досвід і розвиває у дитини відчуття приналежності та соціальної взаємодії. Простір, що передбачає варіативність і активну участь дітей у його організації, стимулює життєтворчу діяльність, сприяє розвитку критичного мислення, творчості та соціальної компетентності. Таким чином, дизайн освітнього простору є безпосереднім чинником формування способів життя дитини, її суб'єктності та життєтворчого потенціалу, і стає однією з ключових умов ефективної гуманістично орієнтованої освіти.

Висновки. У результаті проведеного дослідження можна зробити кілька ключових висновків. По-перше, освітній простір слід розглядати не лише як фізичне середовище або набір функціональних елементів, а як середовище, що формує життєтворчий досвід дитини та впливає на її суб'єктність. По-друге, дизайн такого простору має поєднувати фізичні, символічні та соціальні аспекти, стимулюючи самовираження, співпрацю, творчість і автономність.

По-третє, гнучкі та трансформовані середовища створюють умови для експериментування і співтворчості, тоді як статичні й регламентовані простори можуть обмежувати ініціативу та розвиток креативності. По-четверте, сучасні цифрові технології змінюють структуру освітнього простору, і важливо забезпечити баланс між цифровим і живим досвідом взаємодії, щоб технології підтримували, а не замінювали співтворчість і соціальну взаємодію дітей.

Таким чином, дослідження підтверджує, що цільовий дизайн освітнього простору здатний підтримувати життєтворчу активність дитини, розвивати її автономність і суб'єктність, а також створювати умови для соціальної взаємодії та пізнавального розвитку. Реалізація цих принципів відповідає поставленій меті та завданням дослідження і відкриває перспективи для практичного впровадження гнучких, інтерактивних та гуманістично орієнтованих освітніх середовищ.

References:

1. Brooks, JP & Normore, AH (eds.) 2009, *Designs for Learning: Prospects and Possibilities*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
2. Cassirer, E 1944, *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, New Haven : Yale University Press.
3. Dewey, J 1938, *Experience and Education*, New York : Macmillan.
4. Dewey, J 2005, *Art as Experience*, New York : Perigee Books.
5. Foskett, D 2007, *Spaces for Learning: A Review of Learning Environment Research*, London : National Union of Students.
6. Foucault, M 1995, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York : Vintage Books.
7. Gabennesch, H 1993, *Social Space and Symbolic Space*, Minneapolis : University of Minnesota Press.
8. Habermas, J 1984, *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*, Boston : Beacon Press.
9. Lefebvre, H 1991, *The Production of Space*, Oxford : Blackwell.
10. Merleau-Ponty, M 2012, *Phenomenology of Perception*, London : Routledge.
11. Oblinger, DG (ed.) 2006, *Learning Spaces*, Boulder, CO: EDUCAUSE.
12. *The Third Teacher* 2010, 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning. New York : Abrams.
13. Turkle, S 2011, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, New York : Basic Books.

Прорецензовано / Reviewed

29.10.2025

Рекомендовано до друку / Recommended for publication

12.11.2025

DOI 10.33930/ed.2019.5007.56(11-12)-10

УДК 130.2+37.013.73

УЯВА І ПРАВА ЛЮДИНИ: ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

П. В. Горінов

Анотація.

Актуальність теми дослідження. Зв'язок уяви і прав людини є вельми актуальним в епоху екзистенціальної війни й набуття справедливого миру. Очевидно, що в даному контексті це питання про уяву, яка існує у її відкритості Іншому.

Постановка проблеми. Уява дозволяє конструювати майбутнє, переживати символічне й художнє. Права людини – одна з фундаментальних ідей європейської цивілізації, що виражає уявлення про гідність, свободу та рівність людей. Проблема відкритості Іншому стосується меж суб'єктивності, можливості діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику уяви в її поєднанні з питанням відкритості Іншому та прав людини зустрічаємо в роботах О. Добродум, Н. Дресвянникової, О. Кивлюк, С. Крилової, в яких досліджуються екзистенціальні й соціокультурні аспекти такого поєднання.

Постановка завдання. Завданням даної публікації є аналіз наявних філософських концепцій уяви, відкритості Іншому й реалізації прав людини, а також осмислення плідної методології поєднання цих понять в нову концепцію.

Виклад основного матеріалу. В античності уява пов'язувалася з поняттям “eikasia” – нижчим рівнем пізнання. У І. Канта продуктивна уява синтезує чуттєві дані та категорії розсудку. Й. Г. Фіхте вбачає в уяві активність Я, яке творить протиставлення Я і не-Я. Ф. В. Й. Шеллінг осмислює уяву як творчу силу, що особливо проявляється в мистецтві й міфології. Е. Гуссерль аналізує уяву як акт свідомості, спрямований на відсутній об'єкт. Е. Кассілер осмислює уяву як реальність, що бере