УДК 37.017.4:32
DOI: https://doi.org/10.24025/3083-7804.1412026372770

Анжела БОЙКО,
доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри філософських, політичних і психологічних студій,
Черкаський державний технологічний університет
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6414-2214

ОСВІТА ЯК СФЕРА ПОЛІТИЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті здійснено філософсько-політичний аналіз освіти як сфери політичної практики в умовах трансформації публічної сфери, цифровізації та ідеологічної поляризації. Метою дослідження є концептуалізація політичної природи освіти, виявлення сучасних механізмів її політизації та визначення нормативних умов, за яких освіта здатна зберігати емансипаційний, демократичний і критичний потенціал. Методологічну основу становить комплексне поєднання герменевтико-феноменологічного аналізу, критичної теорії та порівняльного філософського методу, що дало змогу співвіднести класичні концепції освіти, влади, публічності та політичної суб'єктності із викликами цифрової епохи. Реконструйовано основні підходи до розуміння політичного виміру освіти у філософії І. Канта, Дж. Д'юї, Х. Арендт, М. Фуко, Ю. Габермаса, П. Фрейре та Ж. Дерріда. Обґрунтовано, що політичність освіти не зводиться до її безпосередньої ідеологізації, а виявляється у формуванні суб'єктності, здатності до самостійного судження, участі у публічному просторі та відповідальності за спільний світ. Проаналізовано сучасні форми трансформації освітнього середовища, пов'язані з культурою скасування, політикою ідентичностей, платформізацією, алгоритмічним управлінням, генеративним штучним інтелектом та економікою спостереження. Показано, що цифрові технології створюють нові конфігурації влади/знання, у межах яких контроль дедалі частіше набуває непрямого, алгоритмічного характеру й може впливати на академічну свободу, плюралізм та здатність до автономного судження. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні синтетичної моделі осмислення освіти як політичної практики, що поєднує арендтівське розуміння плюралізму, натальності й відповідальності за спільний світ, фукіанський аналіз влади/знання, габермасівську концепцію комунікативної раціональності та фрейрівську емансипаційну педагогіку. Сформульовано нормативні принципи критичної педагогіки в умовах плюралізму: діалогічність і взаємна суб'єктність, критична рефлексія, епістемічний плюралізм та відповідальність за спільний світ. Обґрунтовано, що збереження демократичного потенціалу університету потребує захисту академічної свободи, відкритого дискурсу, розвитку критичної та алгоритмічної грамотності, прозорості цифрового посередництва й недопущення монополізації освітнього простору будь-якою ідеологічною позицією. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання для формування філософсько-педагогічних та інституційних засад розвитку університету як простору вільної публічної дії, критичного судження і відповідальності.

Ключові слова: *академічна свобода; алгоритмічне управління; епістемічний плюралізм; комунікативна раціональність; критична педагогіка; культура скасування; освіта як політична практика; політична суб'єктність; публічна сфера; цифровий панoптикум*

© Бойко А., 2026

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

ISSN 3083-7804 (print) ISSN 3083-7812 (online)

Вступ

Сучасний період розвитку суспільства характеризується інтенсивною політизацією освіти, що радикально трансформує її з традиційно нейтрального інституту передачі знань і формування компетентностей на арену відкритої політичної боротьби. Освіта, за класичним визначенням Ханни Арендт, є простором «вступу до публічного світу», де формується політична суб'єктність індивіда та зберігається плюралізм людського співіснування. Однак у XXI столітті цей простір зазнає глибокої перебудови під впливом численних факторів та процесів, серед яких зокрема є такі взаємопов'язані, як цифровізація, феномен «культури скасування» і так звані «війни ідентичностей». Такі процеси роблять філософсько-політичний аналіз освіти як політичної практики особливо актуальним і необхідним для розуміння криз сучасної демократії, публічної сфери та етичних засад суспільства.

Цифровізація освіти радикально змінює її політичну природу, перетворюючи навчальний процес на об'єкт алгоритмічного управління та нової форми влади. Цифрові технології та платформові системи створюють умови, за яких освіта стає частиною ширшої мережі контролю, що відповідає фукіанській концепції «влади/знання». Алгоритми рекомендаційних систем і цифрових освітніх платформ формують селективне сприйняття інформації, сприяючи фрагментації публічного дискурсу та поширенню постправди. У цьому контексті освіта перестає бути простором вільного мислення й перетворюється на арену, де здійснюється непрямий політичний вплив через технології, що відповідає ідеї Мішеля Фуко про паноптичний характер сучасних інституцій. Цифровізація посилює ризик перетворення освіти на інструмент «м'якого тоталітаризму», де зовнішній контроль замінюється внутрішнім самоконтролем суб'єктів.

Культура скасування (*cancel culture*) постає як одна з найбільш агресивних форм сучасної політичної цензури в академічному середовищі. Цей феномен можна інтерпретувати через призму арендтівської «банальності зла», коли рутинна соціальна практика самоцензури та уникнення «небезпечних» тем призводить до поступового згасання політичної дії. З позицій критичної теорії Юргена Габермаса, культура скасування руйнує комунікативну раціональність, замінюючи її стратегічною дією, де головною метою стає не досягнення консенсусу, а виключення опонента з дискурсу. У результаті університетський простір, який традиційно вважався взірцем публічної сфери, перетворюється на поле ідеологічної конфронтації, де академічна свобода поступається вимогам емоційної безпеки та групової ідентичності.

Щодо «війни ідентичностей» (*identity wars*), то пов'язані з ними культурні війни роблять освіту центральним полем битви за визначення

соціальної реальності. Цей процес можна аналізувати крізь призму постструктуралістської критики влади, де освіта стає інструментом конструювання суб'єктності через дискурсивні практики. З одного боку, ідентичнісні підходи, що спираються на деконструктивістські ідеї Жака Дерріда та постколоніальну теорію, прагнуть переосмислити традиційні наративи. З другого боку, реакція на ці тенденції часто набуває форми консервативного опору, що також політизує освітній простір. У річищі політичної філософії Ханни Арендт такі війни ідентичностей загрожують плюралізму, оскільки замість простору вільної політичної дії створюють сегментовані «епістемічні спільноти», де істина підпорядковується лояльності до групи.

Таким чином, глобальна політизація освіти є закономірним наслідком взаємодії цифрових технологій, нових форм цензури та ідеологічної поляризації. Ці процеси остаточно руйнують уявлення про освіту як нейтральний інститут і актуалізують необхідність філософсько-політичного аналізу освіти саме як політичної практики. Через такий аналіз можна не лише діагностувати кризу публічної сфери в освіті, але й запропонувати шляхи її подолання – від відновлення комунікативної раціональності Габермаса до емансипаційної педагогіки Пауло Фрейре в умовах цифрового паноптикуму Фуко. Усвідомлення цих теоретичних вимірів є необхідною передумовою для того, щоб освіта знову стала простором справжньої політичної дії, а не її жертвою.

Постановка проблеми. Сучасна освіта все глибше втрачає статус «нейтрального» інституту, який традиційно сприймався як автономний простір передачі об'єктивних знань і формування раціональної особистості. Натомість вона перетворюється на відкриту арену політичної боротьби, де зіштовхуються конкуруючі уявлення про істину, справедливість, ідентичність і владу. Постановка проблеми полягає в з'ясуванні глибинних філософсько-політичних причин такої трансформації: чому освіта, яка, суголосно П. Фрейре, покликана бути сферою емансипації та критичного мислення, стає полем ідеологічної конфронтації, цензури та інструменталізації?

Постановка проблеми полягає не в тому, чи є освіта політичною (вона завжди такою була), а в тому, чому сьогодні її політичність набуває деструктивних, антиплюралістичних і антидемократичних форм. З'ясування цих причин вимагає філософсько-політичного аналізу, який поєднує класичні концепції влади, публічної сфери та політичної дії з сучасними реаліями цифрової епохи, що дозволяє перейти від діагностики кризи до пошуку нормативних засад, за яких освіта може знову стати простором справжньої політичної дії, а не її спотворенням.

Мета та завдання статті

Мета статті полягає в здійсненні філософсько-політичного аналізу освіти як політичної практики в умовах сучасної кризи публічної сфери. Варто

з’ясувати, чому освіта втрачає статус нейтрального інституту і перетворюється на арену ідеологічної боротьби, а також визначити нормативні умови, за яких вона може зберігати свою емансипаційну та демократичну функцію.

Для досягнення поставленої мети вирішуються такі ***завдання:***

1. Розкрити теоретичні засади розуміння освіти як політичної практики в класичній політичній філософії, спираючись на концепції Ханни Арендт, Мішеля Фуко, Юргена Габермаса та Пауло Фрейре.
2. Проаналізувати сучасні форми політизації освіти, зокрема вплив цифровізації, феномену культури скасування та «війн ідентичностей», крізь призму ключових філософських категорій влади, публічної сфери та політичної суб’єктності.
3. Виявити деструктивні наслідки надмірної політизації освіти для плюралізму, академічної свободи та формування критичного мислення.
4. Обґрунтувати нормативні принципи, за яких освіта може залишатися політичною практикою, не перетворюючись на інструмент ідеологічного домінування чи тоталітарного контролю.
5. Сформулювати філософсько-педагогічні рекомендації щодо відновлення освіти як простору справжньої політичної дії в умовах цифрової епохи.

Дослідження прагне поєднати діагностичний і нормативний виміри, переходячи від критичного аналізу сучасної ситуації до пошуку шляхів збереження демократичного потенціалу освіти.

Методологія дослідження

Методологічну основу статті становить комплексний підхід, що поєднує три взаємодоповнювальні філософські методи:

Герменевтико-феноменологічний аналіз використовується для глибокого розуміння сутності освіти як політичної практики. Він дозволяє розкрити пережитий досвід політизації освітнього простору «зсередини», інтерпретуючи смисли, які вкладають у цей процес суб’єкти освіти (викладачі, здобувачі, інституції). Особлива увага приділяється герменевтичному колу між текстами класичних мислителів і сучасними проявами кризи публічної сфери.

Критична теорія (у традиції Франкфуртської школи та її продовження) слугує інструментом виявлення прихованих механізмів влади, ідеологічних деформацій і пануючих форм відчуження в освіті. Вона дає змогу не лише описувати, а й критично розкривати, як цифровізація, культура скасування та війни ідентичностей перетворюють освіту на інструмент стратегічної раціональності, що пригнічує комунікативну дію та емансипаційний потенціал.

Порівняльний філософський метод застосовується для зіставлення ключових концепцій класичної політичної філософії (Х. Арендт, М. Фуко, Ю. Габермас, П. Фрейре) між собою та з сучасними викликами. Таке

порівняння дозволяє виявити як спільні риси, так і суттєві розбіжності у розумінні політичної природи освіти, а також окреслити нормативні можливості подолання сучасної кризи.

Поєднання цих методів забезпечує баланс між описово-інтерпретативним, критичним та нормативно-орієнтованим рівнями дослідження, що робить аналіз конструктивним.

Виклад основного матеріалу

Класична філософія освіти, починаючи від Іммануїла Канта і закінчуючи Джоном Д'юї, розглядала освіту як передумову автономії суб'єкта та основу демократичного суспільства. У цій традиції освіта мислилася як відносно нейтральний простір, де панує раціональний дискурс і вільний обмін аргументами. Однак уже в другій половині XX століття критична теорія радикально переглянула цю оптику. Освіта втрачає нейтральність не через зовнішні випадкові обставини, а через внутрішню логіку своєї політичної природи, яка завжди була прихована під маскою нейтральності.

Іммануїл Кант у своїх педагогічних і політичних творах надає просвітницьке розуміння освіти як шляху до моральної автономії та виходу людини зі стану «несамостійності». Освіта, за Кантом, має формувати здатність мислити самостійно і виховувати моральну волю, яка підпорядковується категоричному імперативу. Політичний вимір освіти виявляється в підготовці індивіда до життя в правовій спільноті, де свобода кожного узгоджується зі свободою всіх. Кантівська модель підкреслює універсальність розуму і моральних принципів, що робить освіту інструментом космополітичного виховання, спрямованого на подолання партикулярних інтересів і упереджень (Кант, 2020).

В свою чергу Джон Д'юї розглядає освіту як органічну частину демократичного життя. У праці «Демократія і освіта» стверджується, що освіта не є підготовкою до майбутньої участі в політиці, а вже є самою політичною практикою. Демократична освіта, за Д'юї, ґрунтується на принципах досвіду, експерименту та спільної діяльності. Школа має бути «мініатюрною спільнотою», у якій учні навчаються співпраці, критичного обговорення проблем і колективного вирішення завдань. Політичність освіти полягає тут не в ідеологічному вихованні, а в розвитку «розумної гнучкості» та здатності до реконструкції досвіду в умовах невизначеності (що, до слова, відповідає численним актуальним стандартам освіти України). Д'юї застерігає від як авторитарних, так і суто індивідуалістичних моделей, наголошуючи, що справжня демократія можлива лише через безперервне демократичне виховання (Д'юї, 2003).

Отже, Д'юї акцентує прагматичний і демократично-комунікативний вимір освіти, Кант – морально-універсалістський. Вони демонструють багатогранність розуміння освіти як політичної практики: від її інтеграції

в повсякденну демократію (Д'юї) до формування автономного суб'єкта (Кант). Ці перспективи слугують підставою для альтернативних підходів і дозволяють глибше осмислити нормативні можливості та ризики сучасної політизації освіти.

Так, Ханна Арендт у «Кризі в освіті» розвиває одну з найвпливовіших концепцій політичної філософії освіти, розглядаючи її як унікальний простір, де здійснюється перехід від приватного до публічного. За Арендт, сутність освіти полягає в натальності як факті народження нової людини як носія потенціалу спонтанності та початку чогось нового у світі. Освіта не є ні продовженням сімейного виховання, ні безпосередньою політичною діяльністю; вона виконує посередницьку роль, адже школа виступає інституцією, яку дорослі «вставляють» між приватним домом і спільним світом, щоб поступово ввести дитину в цей світ «таким, яким він є», а не таким, яким ми хотіли б його бачити.

Освіта, на думку Арендт, має консервативний характер у найкращому сенсі цього слова. Завдання освіти полягає в захисті дитину від світу, а світ – від дитини, зберігаючи при цьому традицію та авторитет як необхідні умови для появи справжньої новизни. Учитель не є вихователем у романтичному чи прогресистському розумінні, а є представником світу, він «представляє» світ дитині, показуючи його в усій його об'єктивності, складності та неоднозначності. Лише через таке введення в публічний світ дитина набуває здатності до політичної дії – дії, яка передбачає плюралізм, судження та відповідальність за спільний світ. Арендт наголошує: «Освіта – це точка, в якій ми вирішуємо, чи достатньо ми любимо світ, щоб взяти на себе відповідальність за нього» (Арендт, 2002).

Водночас Арендт застерігає від небезпеки, яка виникає, коли освіта починає виконувати функції безпосередньої політичної соціалізації або інструментального формування «кращого» майбутнього. Саме тут актуалізується її концепція *банальності зла*, сформульована в «Айхман у Єрусалимі». Банальність зла – це не демонічна злість, а радикальна відсутність мислення, коли людина діє механічно, виконуючи «накази» або дотримуючись рутинних процедур, не замислюючись над наслідками своїх дій для інших і для спільного світу.

У педагогічному контексті банальність зла проявляється як втрата здатності до самостійного судження під впливом ідеологічної індоктринації, конформізму чи бюрократичної рутини. Коли освіта перетворюється на засіб «виховання правильних поглядів», коли авторитет замінюється маніпуляцією, а традиція – ідеологічними конструктами, тоді виникає ризик виховання поколінь, здатних до зла не через ненависть, а через нездатність мислити. Учитель, який уникає представлення світу в усій його неоднозначності, а натомість нав'язує готові наративи «безпеки» чи «справедливості», фактично позбавляє учнів можливості стати політичними суб'єктами. Результатом стає

не емансипація, а нова форма відчуження як відчуження від власного мислення та від спільного світу (Арендт, 2013).

Тобто за Арендт, освіта є політичною практикою не тому, що вона має бути політизованою, а тому, що вона готує до політики. Її політичність полягає в збереженні розриву між приватним і публічним, між минулим і майбутнім, між авторитетом і свободою. Лише за цієї умови освіта здатна протистояти банальності зла і виховувати покоління, здатні до справжньої політичної дії, яка відновлює і оновлює спільний світ.

Мішель Фуко радикально переосмислює природу освіти, розглядаючи її не як нейтральний простір передачі знань, а як одну з ключових технологій сучасної влади. Центральними категоріями його аналізу є поняття «влада/знання» та механізм дисциплінарної влади, що набуває класичної форми в образі паноптикуму (Фуко, 1998).

За Фуко, влада і знання не є зовнішніми один до одного: вони перебувають у нерозривній зв'язці. Знання є не просто інструментом влади, а саме її внутрішньою формою. Освіта, у цьому сенсі, виступає привілейованим місцем виробництва суб'єктів, придатних для певного типу соціального порядку. Школа й університет не стільки «навчають», скільки формують тіла, жести, звички, способи мислення та мовлення, роблячи індивідів «корисними» і «покірними» одночасно.

У праці «Наглядати й карати: народження в'язниці» (1998) Фуко описує паноптикон Бентама як архетип дисциплінарної влади. Асиметрія видимості породжує самоконтроль, оскільки індивід інтерналізує норму і починає дисциплінувати себе самостійно. Фуко стверджує, що сучасна школа є класичним прикладом паноптичної інституції. Розклад уроків, ієрархічна організація класів, система оцінок, екзаменів, рангів і постійного порівняння – усе це механізми, що здійснюють мікрофізичну владу над тілом і душею учня.

Університет продовжує цю логіку на ще більш високому рівні. Лекційні заняття, семінари, кредитно-модульна система, академічні рейтинги, науково-дослідницькі плани та публікаційні вимоги функціонують як складні паноптичні мережі. Викладач і студент опиняються в ситуації, де кожен є об'єктом і суб'єктом спостереження одночасно. Особливої гостроти цей механізм набуває в цифрову епоху, коли традиційний паноптикум доповнюється електронним: алгоритми навчальних платформ, системи відстеження активності, big data та штучний інтелект створюють «цифровий паноптикум», у якому контроль стає домінуючим і, водночас, майже невидимим.

Фуко підкреслює, що освіта як технологія влади не є репресивною у класичному розумінні. Вона є продуктивною: вона виробляє суб'єктів, конструює «нормальність» і маргіналізує відхилення. Через іспити, дипломи та сертифікати здійснюється постійна класифікація індивідів, що визначає

їхню соціальну траєкторію. Саме тому освіта стає одним із головних механізмів біополітики в розумінні управління населенням через виробництво «корисних» тіл і «розумних» умів (Фуко, 2025).

Критичний потенціал фукіанського підходу полягає в демонстрації того, що освіта ніколи не була і не може бути нейтральною. Будь-яка спроба «деполітизувати» освіту насправді є ілюзією, оскільки сама структура освітніх інституцій уже є політичною. Сучасна політизація освіти (ідеологічна інструменталізація, культура скасування, алгоритмічний контроль) є не відхиленням від «норми», а лише новою конфігурацією тієї самої влади-знання, яка завжди й діяла в освітньому просторі.

В контексті нашої проблематики фукіанський аналіз дозволяє побачити, що освіта як політична практика є насамперед практикою влади. Її політичність полягає не в тому, що до неї «вносять» політику, а в тому, що вона сама постійно виробляє певний тип суб'єктності, яка або підтримує існуючий порядок, або – у рідкісних випадках критичної рефлексії – може стати точкою опору цій владі.

Юрген Габермас і Паоло Фрейре, попри суттєві відмінності у філософських традиціях, пропонують нормативно-емансипаційний погляд на освіту, розглядаючи її як привілейований простір відновлення комунікативної раціональності та визволення людини від панівних форм відчуження.

У теорії комунікативної дії Ю. Габермас розрізняє два типи раціональності: стратегічну (інструментальну) і комунікативну. Стратегічна раціональність спрямована на успіх і контроль, тоді як комунікативна – на досягнення взаєморозуміння через вільний і рівноправний дискурс. Освіта, за Ю. Габермасом, могла б стати взірцем «ідеальної мовленнєвої ситуації», у якій учасники дискурсу рівноправні, вільні від зовнішнього примусу та внутрішніх деформацій, а єдиною примусовою силою є «примус кращого аргументу» (Габермас, 2010). У такому просторі освіта перестає бути технологією влади (як у Фуко) чи консервативним введенням у світ (як в Арендт) і перетворюється на арену емансипації, де формуються автономні суб'єкти, здатні до критичної рефлексії та демократичної участі.

Ю. Габермас застерігає, що в умовах «колонізації життєсвіту» системними імперативами (ринок, держава, технології) комунікативна раціональність витісняється стратегічною. Освітні інституції стають місцем, де панує інструментальне мислення: знання редукується до компетентностей, а дискурс – до обміну інформацією (Габермас, 2010). Відновлення комунікативної раціональності в освіті вимагає створення умов для справжнього діалогу, де студенти та викладачі виступають не як об'єкти контролю, а як співучасники пошуку істини. Лише за цієї умови освіта може протистояти деформаціям публічної сфери і сприяти відродженню демократичного дискурсу.

Паоло Фрейре розвиває подібну емансипаційну перспективу в межах критичної педагогіки. У «Педагогіці пригноблених» він протиставляє «банкірську модель» освіти, де учень є пасивним «депозитарієм» знань, які вкладає в нього вчитель, іншій моделі – «проблематизуючій» педагогіці. Остання вбачає освіту спільною практикою діалогу, у якій учитель й учень разом критично осмислюють реальність. Фрейре вводить ключове поняття *консцієнтизації* і тлумачить його як процес пробудження критичної свідомості, що дозволяє пригнобленим усвідомити механізми свого пригноблення і стати активними суб'єктами трансформації світу (Фрейре, 2003).

Для Фрейре освіта є за своєю суттю політичною практикою: вона або підтримує існуючий порядок домінування, або стає актом визволення. Він рішуче відкидає нейтральність освіти, стверджуючи, що «освіта – це або практика свободи, або практика домінування» (Ідея університету, 2002), критична педагогіка Фрейре спрямована на подолання «культури мовчання» і формування здатності до діалогічного мислення, яке протистоїть як авторитарній індоктринації, так і пасивному споживанню знань.

Спільним для Ю. Габермаса і П. Фрейре є переконання, що справжня освіта можлива лише як емансипаційна практика, що вимагає переходу від монологічного передавання знань до діалогічної взаємодії; відновлення комунікативної раціональності замість панування стратегічної; формування критичної свідомості, здатної розпізнавати і трансформувати механізми влади та ідеологічні деформації.

Тому, на наш погляд, габермасівсько-фрейрівський підхід пропонує нормативний горизонт для розуміння освіти як політичної практики. На відміну від Х. Арендт, яка акцентує консервативний момент уведення в світ, і М. Фуко, який розкриває неминучість влади, і Ю. Габермас та П. Фрейре наголошують на потенціалі освіти як силі емансипації. Саме цей потенціал стає особливо важливим у контексті сучасної кризи, коли цифровізація, культура скасування та війни ідентичностей загрожують остаточно витіснити комунікативну раціональність і перетворити освіту на арену стратегічної боротьби за гегемонію. Цей підхід не заперечує попередні теоретичні перспективи, а доповнює їх, пропонуючи конструктивний шлях подолання деструктивних форм політизації освіти через відновлення діалогу, критичної свідомості та справжньої публічної сфери в освітньому просторі.

Натомість Жак Дерріда пропонує деконструктивістський підхід. У тексті «Університет без умови» він критикує будь-яку спробу закріпити освіту в межах стабільних інституційних або ідеологічних структур (Ідея університету, 2002). Освіта, за Деррідою, має бути безумовним простором, де можливе постійне переосмислення і деконструкція панівних дискурсів, ієрархій і норм. Політичність освіти полягає в її здатності до

«непідлеглості» як відкритості до приходу «майбутнього, яке не піддається передбаченню». Дерріда застерігає від «професіоналізації» та «корпоративізації» університету, які перетворюють його на обслуговуючу інституцію. За його позицією, університет є простором для радикальної критики, де філософія і гуманітарні науки зберігають право ставити під сумнів усі встановлені істини (Ідея університету, 2002).

У такий спосіб класична політична філософія та філософія освіти пропонують багатовимірне розуміння освіти як політичної практики. Х. Арендт наголошує на її ролі як простору введення в публічний світ і небезпеці «банальності зла», М. Фуко розкриває освіту як технологію влади-знання та паноптичний механізм дисциплінування, Ю. Габермас і П. Фрейре обстоюють її емансипаційний потенціал і здатність відновлювати комунікативну раціональність, тоді як ранні підходи Джона Д'юї, Іммануїла Канта та Жака Дерріда розширюють перспективу через прагматичний, морально-універсалістський і деконструктивістський виміри.

Проте між теоретичними моделями та сучасною реальністю існує суттєвий розрив. Якщо класичні мислителі аналізували освіту в контексті традиційних форм влади, авторитету, ідеологічної індоктринації чи потенціалу визволення, то сьогодні ми спостерігаємо появу нових, гібридних механізмів політизації, які поєднують цифрові технології, моральний активізм та політику ідентичностей. Саме тому вважається необхідним артикуляція переходу від теоретичного фундаменту до аналізу сучасних форм. Такий аналіз дозволить перевірити діагностичну силу наявних концепцій і виявити, наскільки вони залишаються актуальними для розуміння викликів XXI століття.

Феномен культури скасування є однією з найбільш помітних форм сучасної політичної цензури в університетському середовищі. Він проявляється в колективних зусиллях ідентифікувати певні висловлювання, тексти, лекції чи особи як морально неприйнятні або «шкідливі» з подальшою вимогою їх виключення з публічного дискурсу, скасування виступів, звільнення чи суспільного остракізму.

На відміну від традиційної цензури, яка здійснюється державними інституціями зверху вниз, *cancel culture* діє горизонтально через мобілізацію громадської думки, студентського середовища, колег та соціальних мереж. Вона поєднує моральний осуд з практичними санкціями: від скасування запрошених лекторів до професійних наслідків для викладачів. Така форма цензури особливо ефективна в академічному середовищі, оскільки апелює до цінностей безпеки, інклюзивності та захисту маргіналізованих груп, перетворюючи етичні аргументи на інструмент політичного контролю.

Cancel culture корениться в традиціях публічного осуду, але в цифрову епоху отримала нові масштаби завдяки соціальним мережам.

У університетах явище активізувалося в 2010-х роках на тлі зростання DEI-ініціатив (різноманітність, рівність, інклюзія), «культури безпеки» (*safe spaces*) та боротьби з мікроагресіями. Критики, такі як Дж. Хайдт та Ґ. Лук'янофф, пов'язують це з формуванням «культу безпеки» в кампусах, де будь-яке незручне висловлювання інтерпретується як загроза.

Дж. Хайдт і Ґ. Лук'янофф стверджують, що корінь проблеми лежить у трьох когнітивних спотвореннях («Великих неправдах»), які активно поширюються в американській освіті та вихованні з 2010-х років. Це, по-перше, так звана неправда крихкості. Молодь навчають уникати будь-якого дискомфорту. Слова та ідеї сприймаються як форма насильства, що виправдовує цензуру. По-друге, неправда емоційного міркування, що передбачає пропаговану абсолютну довіру почуттям, що суперечить принципам когнітивно-поведінкової терапії, якою Лук'янофф цікавився професійно. Якщо людина почувається ображеною, це автоматично інтерпретується як доказ реальної шкоди, без перевірки фактів чи контексту. Такий підхід перетворює емоції на інструмент влади в академічних дебатах. По-третє, це дихотомія неправди «добрі-злі люди». Ця дихотомія посилюється ідентичною політикою, перетворює інтелектуальні розбіжності на моральну війну. Інакомислення не просто «помилкове», а робить людину морально порочною, вартою скасування. Пізніше Ґ. Лук'янофф додає четверту неправду: «Жодна погана людина не може мати добрих ідей». Ці три ідеї формують «безпекову» культуру, де емоційна безпека стає священною цінністю, а свобода слова та інтелектуальна стійкість жертвуються заради захисту від дискомфорту (Lukianoff & Haidt, 2015; Лук'янофф & Гайдт, 2022).

З філософсько-політичної перспективи *cancel culture* можна інтерпретувати як сучасну мутацію механізмів влади-знання, описаних М. Фуко. Вона функціонує як мікрофізична дисциплінарна практика, що виробляє «нормальність» через постійне спостереження та самоконтроль, оскільки викладачі та студенти заздалегідь уникають «ризикованих» тем, щоб не стати об'єктом скасування. Академічна свобода поступається «безпеці» як вищій цінності, а університет перетворюється на паноптичний простір, де потенційний нагляд здійснюється не лише адміністрацією, а й самою спільнотою.

Феномен *культури скасування* є в певному розумінні суголосним категорії вже згадуваної банальності зла та втрати здатності до самостійного судження за Х. Арендт. У середовищі, де панує конформізм і страх перед моральним засудженням, учасники освітнього процесу діють рутинно, не задумуючись над наслідками для плюралізму та публічної сфери. Замість представлення світу в усій його неоднозначності університет починає нав'язувати готові моральні наративи, позбавляючи студентів можливості розвивати політичну суб'єктність.

Продовжимо цю логіку і подивимось на культуру скасування з позицій Ю. Габермаса. *Cancel culture*, з таких позицій, є прикладом колонізації життєсвіту стратегічною раціональністю. Ідеальна мовленнєва ситуація з пануванням «примусу до кращого аргументу» перетворюється на стратегічну дію, спрямовану на виключення опонента з дискурсу. Комунікативна раціональність витісняється, а університетський простір, який мав бути взірцем публічної сфери, перетворюється на арену ідеологічної боротьби.

Дозволимо собі припустити, що *cancel culture* є не випадковим соціальним явищем, а симптомом кризи академічної свободи та плюралізму в сучасних університетах. Вона демонструє, як моральний перфекціонізм і цифрова мобілізація можуть парадоксальним чином призводити до обмеження свободи слова та самоцензури. Критичний філософсько-політичний аналіз цього феномену вкрай необхідний для того, щоб відрізнити легітимну етичну критику від деструктивних механізмів цензури, які підривають саму основу університету як простору вільного пошуку істини та політичної дії.

Іншим важелем трансформації демократичного освітнього простору можуть виступати цифрові платформи, алгоритмічні системи та технології штучного інтелекту, що радикально трансформують освіту, перетворюючи її на арену нової форми політичної влади. На відміну від традиційних інституцій або проявів, де влада здійснювалася через видимі механізми дисципліни, сучасні цифрові технології впроваджують непрямий, алгоритмічний контроль, який поєднує елементи влади/знання (М. Фуко) з логікою економіки (або капіталізму) спостереження (Ш. Зубофф). Освітні платформи стають не просто інструментами передачі знань, а новими «політичними технологіями», що формують суб’єктність здобувачів і викладачів, нормалізують певні форми поведінки та обмежують плюралізм дискурсу.

Цифровізація освіти, прискорена пандемією COVID-19 та масовим переходом на платформи на кшталт Zoom, Google Classroom, Moodle тощо, створила умови для безпрецедентного збору даних про поведінку, когнітивні процеси, емоційний стан і навіть біометричні показники користувачів. За Ш. Зубофф, економіка спостереження (відстеження) полягає в односторонньому привласненні людського досвіду як безкоштовної бази для виробництва прогнозних продуктів. У освітньому контексті це проявляється в товаризації даних здобувачів: від часу перегляду лекцій і кліків на матеріали до аналізу емоцій через вебкамери чи патернів взаємодії. Ці дані не лише монетизуються (через персоналізовану рекламу чи продаж інсайтів), але й використовуються для прогнозування та модифікації поведінки, саме те, що Зубофф називає «інструментаріанізмом», новою формою влади, спрямованої на автоматизацію суспільства (Zuboff, 2019).

З фукіанської перспективи алгоритмічний контроль діє як оновлений паноптикум. Алгоритми рекомендацій і модерації контенту створюють «інформаційні бульбашки», які посилюють певні ідеологічні наративи, водночас знижуючи видимість гетеродоксальних (неортодоксальних) поглядів. У університетському середовищі це безпосередньо сприяє феномену *cancel culture*: контент, позначений як «проблематичний» (за ключовими словами, тональністю чи асоціаціями), автоматично демотизується, ховається в пошуку чи блокується. Тому цензура стає не явним актом, а невидимим результатом оптимізації «безпеки» та «інклюзивності».

Цей механізм радикально змінює суб'єктність учасників освітнього процесу. Викладачі змушені адаптувати матеріали під алгоритмічні метрики, а здобувачі навчаються самопрезентації в умовах постійного цифрового спостереження. Формується нова нормативність: «правильна» поведінка – це не лише академічна успішність, а й відповідність панівним чуттєвим режимам, де емоційна безпека превалює над інтелектуальною конфронтацією. Цифрові платформи ілюструють злиття біхевіористських технологій з комерційним інтересом, перетворюючи клас на лабораторію модифікації поведінки.

Не заперечуючи об'єктивний процес цифровізації, варто наголосити, що такий процес супроводжується для демократичного освітнього простору виникненням певних проблем. Відбувається ерозія академічної свободи, плюралізм дискурсу обмежується не лише соціальним тиском, але й кодом і алгоритмами. Також посилюється нерівність через функціонування алгоритмів, тренованих переважно на англомовних, західних даних, дискримінують неанглійські чи деколоніальні перспективи. Через це можна констатувати, що формується нова еліта влади – технологічні корпорації та платформні посередники, які володіють знанням про знання (метазнання), тобто контролюють, що стає видимим і легітимним у освітньому полі.

Саме тому цифрові технології в освіті вже не є нейтральними інструментами. Вони виступають активними акторами політичної влади, що поєднують фукіанську продуктивність влади-знання з економікою спостереження (відстеження) Зубофф. Така мікрофізична влада є продуктивною: вона не лише контролює, а й виробляє «оптимізованого» учня, зорієнтованого на ефективність. Для збереження демократичного характеру університетів необхідні: критична алгоритмічна грамотність, прозорість модерації, регуляторні механізми. Європейський Союз є світовим лідером у встановленні стандартів цифрового регулювання, розробляючи комплексні правила, які часто стають зразком для інших країн (ефект «Брюсселя»), на кшталт GDPR чи AI Act, та свідоме використання та створення контенту, що є фундаментальною основою для розвитку критичного мислення та забезпечення «різноманітності поглядів».

Освіта, замість того щоб вводити молоде покоління в плюралістичний публічний простір, ризикує перетворитися на механізм виробництва байдужості до неоднозначності світу. Автоматизовані системи рекомендацій і генеративний ШІ зменшують необхідність самостійного судження, замінюючи його зручними шаблонами. Це підриває здатність до політичної суб'єктності, яку Х. Арендт вважала центральним завданням освіти.

Є небезпека, що дійовими суб'єктами освіти відтепер можуть уявлятися алгоритми та ШІ, які «вкладають» знання у пасивного отримувача (суголосно П. Фрейре). Пробудження критичної свідомості ускладнюється, коли освітній процес опосередкований непрозорими алгоритмами, що приховують власні цілі (комерційні, ідеологічні чи політичні).

Таким чином, цифрові платформи та штучний інтелект не є нейтральними інструментами. Вони виступають потужними політичними технологіями, що здійснюють нову конфігурацію влади-знання в освіті. Їхня політичність проявляється в здатності формувати суб'єктність, нормалізувати поведінку та визначати межі видимого й можливого дискурсу. Без критичного філософсько-політичного аналізу освіта ризикує втратити свій емансипаційний потенціал і перетворитися на механізм виробництва конформних, алгоритмічно оптимізованих суб'єктів, позбавлених здатності до справжньої політичної дії та плюралістичного судження.

Одним із найяскравіших проявів сучасної політизації освіти є трансформація змісту навчальних програм, особливо в межах гендерних, деколоніальних та екологічних студій (культура ідентичностей). Ці напрями, що виникли як критичні інтердисциплінарні поля, дедалі частіше стають ареною ідеологічної боротьби, де академічний зміст підпорядковується політичним наративам, а освітній процес перетворюється на інструмент формування певної епістемічної гегемонії.

Гендерні студії традиційно спрямовані на аналіз соціального конструювання гендеру, влади та ідентичності. Однак у сучасному університетському середовищі вони часто стають об'єктом як прогресивної інструменталізації, так і консервативної реакції. У багатьох країнах, зокрема в США, спостерігається тенденція до законодавчого обмеження або перегляду курсів, пов'язаних із гендером, сексуальністю та трансгендерними питаннями. Критики стверджують, що окремі програми перетворилися на ідеологічні простори, де домінує монологічний дискурс, а альтернативні перспективи маргіналізуються. З другого боку, захисники цих студій бачать у таких обмеженнях загрозу академічній свободі та цензуру (Jackson & Sondah, 2025; Pegoda, 2025).

Деколоніальні студії, в свою чергу, акцентують увагу на критиці колоніальної спадщини в знанні, освіті та інституціях. Вони прагнуть «децентрувати» західні епістемології та включити індігенні та глобально-південні перспективи. Водночас цей напрямок нерідко зазнає критики

за редукціонізм, оскільки здійснюється заміна одного універсалізму (європоцентризму) іншим епістемічним партикуляризмом, де істина підпорядковується ідентичності. У контексті вищої освіти деколонізація навчальних програм іноді призводить до перегляду канону, обов'язкового включення певних наративів, що викликає дебати щодо балансу між інклюзивністю та академічною якістю (Alluri, 2026; Wheeldon & Sahay, 2025).

Екологічні студії поєднують екологічну освіту з елементами політичної екології. У багатьох програмах екологічна криза інтерпретується крізь призму деколоніальних, гендерних підходів, де акцент робиться на «кліматичній справедливості», індігенних знаннях і системному антиколоніалізмі. Хоча екологічна освіта є об'єктивно необхідною, політизація «зелених» студій іноді призводить до заміни наукового аналізу ідеологічними конструктами, коли певні моделі (наприклад, радикальний екологізм або деколоніальний підхід до клімату) презентуються як єдино легітимні (Huaman & Stein, 2025).

Отже, політизація гендерних, деколоніальних та «зелених» студій демонструє, як освіта, яка покликана розвивати критичне мислення, також перебуває в зоні ризику щодо їх перетворення на інструмент ідеологічної соціалізації. Це не означає заперечення цінності цих напрямів, але підкреслює необхідність збереження плюралізму, академічної свободи та балансу між критичним аналізом і відкритим дискурсом. Без такого балансу університет втрачає свою головну функцію – бути простором вільного пошуку істини та формування політичної суб'єктності.

Проведений аналіз сучасних форм політизації освіти дозволив виділити тригерні точки трансформації освітнього простору. Освіта дедалі більше перетворюється на арену ідеологічної конфронтації, стратегічної раціональності та нового типу влади. Однак констатація проблем сама по собі недостатня. Сучасна ситуація вимагає не лише критичного опису деструктивних тенденцій, але й нормативного осмислення: чи можлива освіта, яка залишається політичною практикою, не перетворюючись при цьому на інструмент ідеологічного домінування чи тоталітарного контролю? Як зберегти її емансипаційний потенціал у умовах цифрового паноптикуму та «культури скасування»?

Спробуємо обґрунтувати умови, за яких освіта може виконувати свою політичну функцію, не втрачаючи плюралізму, академічної свободи та здатності до справжньої політичної дії.

Доречно знову повернутися до концепції політичної суб'єктності в політичній філософії освіти Ханни Арендт. На відміну від традиційних підходів, які розглядають освіту переважно як процес соціалізації чи формування компетентностей, Арендт наголошує на її унікальній ролі у формуванні здатності людини діяти як політичний суб'єкт, тобто брати участь у спільному світі через спонтанну дію, судження та відповідальність.

Сучасні інтерпретації арендтівської концепції політичної суб'єктності в освіті акцентують її актуальність у контексті криз постправди, цифровізації та ідеологічної поляризації. Зокрема, Міхалінос Зембілас показує, як арендтівське розуміння політичної освіти може протистояти постправді, розвиваючи в учнів здатність до судження, критичного мислення та збереження спільного відчуття реальності (Zembylas, 2026). Інші дослідники пов'язують натальність з можливістю «нових починань» у кризових умовах від екологічної кризи до цифрового паноптикуму, підкреслюючи, що освіта має створювати простір для спонтанної політичної дії та відновлення плюралізму (Beidollahkhani, 2025).

Сучасні автори також розвивають ідею політичної суб'єктності як здатності до «суб'єктифікації» – процесу, у якому індивід не просто адаптується до існуючого порядку, а здатен порушувати його через появу нового. У поєднанні з арендтівською перспективою це означає, що освіта повинна виховувати не конформних виконавців, а суб'єктів, здатних до ініціативи, судження та відповідальності за спільний світ навіть у умовах алгоритмічного контролю та культури скасування.

Таким чином, арендтівська концепція політичної суб'єктності пропонує потужний нормативний орієнтир для сучасної освіти. У контексті сучасних викликів ця концепція набуває особливої ваги, оскільки дозволяє протистояти як тоталітарним тенденціям «м'якого контролю», так і деструктивним формам ідеологічної інструменталізації, повертаючи освіту до її фундаментальної ролі -виховання поколінь, здатних оновлювати та зберігати спільний світ.

В умовах сучасного плюралізму особливого значення набувають принципи критичної педагогіки, коли освіта одночасно стикається з викликами ідеологічної поляризації, цифрового контролю та «культури скасування». Критична педагогіка, у її класичному розумінні, є не набором методик, а філософсько-політичною позицією, спрямованою на емансипацію людини через розвиток критичної свідомості та здатності до трансформації пригноблюючих структур.

Критична педагогіка в умовах плюралізму передбачає кілька ключових принципів, що мають дещо стабілізувати ситуацію. По-перше, принцип діалогічності та взаємної суб'єктності, за вимогами якого викладач і студент виступають як співсуб'єкти освітнього процесу. Діалог не є простим обміном думками, а спільним пошуком істини, де жодна сторона не претендує на остаточну монополію знання. Такий підхід протистоїть як авторитарній індоктринації, так і релятивістському твердженню «усі думки рівнозначні».

По-друге, принцип критичної рефлексії. Освіта повинна розвивати здатність до саморефлексії та аналізу власних переконань у контексті ширших соціально-політичних структур. Це особливо важливо в епоху алгоритмічних «інформаційних бульбашок», коли критичне мислення часто підмінюється емоційною реакцією чи груповою лояльністю.

По-третє, принцип епістемічного плюралізму. Критична педагогіка має створювати умови для чесного зіткнення різних світоглядів, наративів і епістемологій. Як зазначає Міхалінос Зембілас, критична педагогіка сьогодні повинна поєднувати фрейрівську емансипацію з арендтівським акцентом на плюралізмі та судженні, щоб уникнути перетворення критики на нову форму догматизму (Zembylas, 2025).

По-четверте, принцип відповідальності за спільний світ. Освіта не може бути нейтральною, але її політичність має бути спрямована не на нав'язування конкретної ідеології, а на виховання здатності брати відповідальність за збереження і оновлення спільного світу. Це вимагає балансу між консервативним (збереження традиції) і емансипаційним (критика несправедливості) вимірами освіти.

Лише за умови дотримання цих принципів освіта може залишатися політичною практикою, не перетворюючись на арену ідеологічної війни чи цифрового конформізму.

Таким чином, принципи критичної педагогіки в умовах плюралізму вимагають синтезу фрейрівської емансипації з арендтівським плюралізмом і габермасівською комунікативною раціональністю. Вони пропонують шлях, за яким освіта зберігає свій визвольний потенціал, водночас захищаючи публічний простір від монологізму та самоцензури.

Висновки

Проведений філософсько-політичний аналіз вкотре доводить, що освіта ніколи не була і не може бути нейтральним інститутом. Вона за своєю суттю є політичною практикою, оскільки безпосередньо пов'язана з формуванням політичної суб'єктності, публічної сфери та спільного світу. Метою статті було з'ясувати, чому в сучасних умовах освіта втрачає статус «нейтрального» простору і перетворюється на арену ідеологічної боротьби, а також визначити нормативні умови, за яких вона може зберігати свою емансипаційну та демократичну функцію.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що сучасна політизація освіти є не випадковим відхиленням, а закономірним наслідком взаємодії цифрового паноптикуму, стратегічної раціональності та ідеологічного монологізму. Водночас аналіз демонструє, що освіта зберігає потужний потенціал бути простором справжньої політичної дії. Головна нормативна умова – збереження плюралізму, комунікативної раціональності та натальності як передумов політичної суб'єктності. Лише за цих умов університет може протистояти як «м'якому тоталітаризму» алгоритмів, так і деструктивним формам культури скасування.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтованій і запропонованій синтетичній моделі аналізу освіти як політичної практики, яка поєднує класичні концепції Арендт, Фуко, Габермаса та Фрейре з сучасними викликами цифровізації та *cancel culture*.

Отримані висновки лише підтверджують, що криза публічної сфери в освіті є водночас кризою демократії. Її подолання залежить від свідомого вибору на користь плюралізму, діалогу та відновлення справжньої політичної суб'єктності – вибору, який сьогодні має зробити кожна університетська спільнота.

Таким чином, освіта може і повинна залишатися політичною практикою, але політичність ця має бути не ідеологічною інструменталізацією, а простором вільної політичної дії, критичного судження та відповідальності за спільний світ. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням ефективності запропонованих інституційних змін, порівняльним аналізом досвіду різних країн та розробкою практичних рекомендацій для університетів у воєнний і поствоєнний період.

Декларація використання систем штучного інтелекту

Автор декларує використання генеративного штучного інтелекту під повним людським наглядом для пошуку та систематизації літератури, структурування окремих матеріалів, мовного й стилістичного редагування тексту.Використаний інструмент: ChatGPT (OpenAI), модель GPT-5.6 Sol, дата використання: 14 травня 2026 року.

Усі використані джерела, бібліографічні відомості, фактичні твердження, цитати, концептуальні положення та сформульовані висновки перевірено автором. Результати, запропоновані інструментом генеративного ШІ, підлягали критичному аналізу, авторському відбору, редагуванню та верифікації. Використання генеративного ШІ не замінювало самостійної наукової роботи автора, формування дослідницького задуму, методології, аргументації, інтерпретації результатів і формулювання висновків.

Повну відповідальність за зміст, достовірність, академічну доброчесність і остаточну редакцію статті несе автор. Інструмент генеративного ШІ не є автором або співавтором роботи та не несе відповідальності за її зміст і результати.

Список використаних джерел

Арендт, Х. (2002). Криза в освіті. У Х. Арендт, *Між минулим і майбутнім: вісім вправ у політичній думці* (В. Черняк, Пер.). Київ: Дух і Літера.

Арендт, Х. (2013). *Айхман в Єрусалимі. Розповідь про банальність зла* (А. Котенко, Пер.). Київ: Дух і Літера.

Габермас, Ю. (2010). *Теорія комунікативної дії: у 2 т. Т. 1: Раціональність дії та суспільна раціоналізація* (К. Поліщук, Пер.; Б. Поляруш, Наук. ред.). Львів: Астролябія.

Д'юї, Дж. (2003). *Демократія й освіта* (І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник, Пер.). Львів: Літопис.

Ідея Університету: антологія (2002)/ упоряд. : М. Зубрицька (відп. ред.), Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів: Літопис.

Кант, І. (2020). Про педагогіку. *Per Aspera* (блог). https://peraspera.video.blog/2020/06/04/іммануїл-кант-про-педагогіку-1803/ (дата звернення: 14.05.2026).

Лук'янофф, Ґ., & Гайдт, Дж. (2022). *Крихкість інтернет-покоління. Як тепличне виховання шкодить сучасній молоді* (Є. Кузнєцов, Пер.). Київ: Наш Формат.

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

Фуко, М. (1998). *Наглядати й карати: народження в'язниці* (П. Таращук, Пер.). Київ: Основи.

Фуко, М. (2025). *Історія сексуальності. Т. 1. Воля до знання* (Р. Осадчук, Пер.). Київ: Комубук.

Alluri, R. M. (2026). Decolonizing peace and conflict studies: Intersectional perspectives from racialized women in academia. *Teaching in Higher Education, 31*(3), 591–613. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2598752, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2025.2598752

Beidollahkhani, A. (2025). From rubble to renewal: Hannah Arendt's natality as a framework for peacebuilding in Gaza's humanitarian collapse. *International Peacekeeping, 32*(5), 947–972. https://doi.org/10.1080/13533312.2025.2542780, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13533312.2025.2542780 (дата звернення: 14.05.2026).

Huaman, E. S., & Stein, S. (2025). Indigenous and decolonial approaches to environmental learning. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 21*(3), 453–462. https://doi.org/10.1177/11771801251369903, https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/11771801251369903 (дата звернення: 14.05.2026).

Jackson, M. M., & Sondah, B. (2025). Politicizing the Department of Education in the war against DEI: Theorizing implications for the principal preparation landscape. *Education Sciences, 15*(10), 1270. https://doi.org/10.3390/educsci15101270, https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1270 (дата звернення: 14.05.2026).

Lukianoff, G., & Haidt, J. (2015, September). The coddling of the American mind. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/ (дата звернення: 14.05.2026).

Pegoda, A. J. (2025, October 28). Gender studies and the University in 2025. *Academe Blog*. https://academeblog.org/2025/10/28/gender-studies-and-the-university-in-2025/ (дата звернення: 14.05.2026).

Wheeldon, A. L., & Sahay, D. (2025). Examining decolonisation in global higher education: Addressing another social contract breach in the absence of enduring institutional redress. *Globalisation, Societies and Education*. https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2510593, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2025.2510593 (дата звернення: 14.05.2026).

Zembylas, M. (2025). Critical pedagogy in the post-truth era: Bringing dialogue and judgment back into education. *Educational Philosophy and Theory, 57*(3), 245–259 (дата звернення: 14.05.2026).

Zembylas, M. (2026). Hannah Arendt and the post-truth era: Rethinking political education. *Journal of Philosophy of Education, 60*(1–2), 365–382. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf046, https://academic.oup.com/jope/article/60/1-2/365/8213643 (дата звернення: 14.05.2026).

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs. https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=56791 (дата звернення: 14.05.2026).

Anzhela BOIKO,
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Head of the Department of Philosophy, Political and Psychological Studies,
Cherkasy State Technological University
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6414-2214

EDUCATION AS A SPHERE OF POLITICAL PRACTICE

The article provides a philosophical and political analysis of education as a sphere of political practice under the conditions of the transformation of the public sphere, digitalization, and ideological polarization. The study aims to conceptualize the political nature of education, identify contemporary mechanisms of its politicization, and determine the normative conditions under which education can preserve its emancipatory, democratic, and critical potential. The methodological framework combines hermeneutic-phenomenological analysis, critical theory, and the comparative philosophical method, making it possible to relate classical concepts of education, power, publicity, and political subjectivity to the challenges of the digital age.

The article reconstructs the major approaches to the political dimension of education developed by Immanuel Kant, John Dewey, Hannah Arendt, Michel Foucault, Jürgen Habermas, Paulo Freire, and Jacques Derrida. It is argued that the political character of education cannot be reduced to direct ideological instrumentalization. Rather, it manifests itself in the formation of subjectivity, the capacity for independent judgment, participation in the public sphere, and responsibility for the common world. Particular attention is paid to contemporary transformations of the educational environment associated with cancel culture, identity politics, platformization, algorithmic governance, generative artificial intelligence, and surveillance capitalism. The analysis demonstrates that digital technologies create new configurations of power/knowledge in which control increasingly assumes indirect and algorithmic forms and may affect academic freedom, pluralism, and the capacity for autonomous judgment.

The scientific novelty of the study lies in substantiating a synthetic model of education as political practice that integrates Arendt's concepts of pluralism, natality, and responsibility for the common world, Foucault's analysis of power/knowledge, Habermas's theory of communicative rationality, and Freire's emancipatory pedagogy. On this basis, the article formulates normative principles of critical pedagogy under conditions of pluralism: dialogicality and mutual subjectivity, critical reflection, epistemic pluralism, and responsibility for the common world. It is argued that preserving the democratic potential of the university requires the protection of academic freedom and open discourse, the development of critical and algorithmic literacy, transparency of digital mediation, and resistance to the monopolization of the educational space by any single ideological position. The practical significance of the study lies in the possibility of applying its conclusions to the development of philosophical, pedagogical, and institutional principles for maintaining the university as a space of free public action, critical judgment, and responsibility.

Keywords: *education as political practice; political subjectivity; academic freedom; public sphere; critical pedagogy; communicative rationality; digital panopticon; algorithmic governance; cancel culture; epistemic pluralism*

References

Alluri, R. M. (2026). Decolonizing peace and conflict studies: Intersectional perspectives from racialized women in academia. *Teaching in Higher Education, 31*(3), 591–613. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2598752, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2025.2598752

Arendt, Kh. (2002). Kryza v osviti [Crisis in education]. U Kh. Arendt, *Mizh mynulym i maibutnim: visim vprav u polytychnii dumtsi* (V. Cherniak, Per.). Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].

Arendt, Kh. (2013). *Aikhman v Yerusalymi. Rozpovid pro banalnist zla [Eichmann in Jerusalem: A tale of the banality of evil]* (A. Kotenko, Per.). Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].

Beidollahkhani, A. (2025). From rubble to renewal: Hannah Arendt's natality as a framework for peacebuilding in Gaza's humanitarian collapse. *International Peacekeeping, 32*(5), 947–972. https://doi.org/10.1080/13533312.2025.2542780, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13533312.2025.2542780 (accessed 2026, May 14).

Diui, Dzh. (2003). *Demokratiia y osvita [Democracy in education]* (I. Bosak, M. Oliinyk, H. Pekhnyk, Per.). Lviv: Litopys. [in Ukrainian].

Freire, P. (2003). *Pedahohika pryhnoblenykh [Pedagogy of the oppressed]* (O. Demianchuk, Per.). Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].

Fuko, M. (1998). *Nahliadaty y karaty: narodzhennia viaznytsi [To supervise and punish: The birth of the prison]* (P. Tarashchuk, Per.). Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

Fuko, M. (2025). *Istoriia seksualnosti. T. 1. Volia do znannia [The history of sexuality. Vol. 1. The will to know]* (R. Osadchuk, Per.). Kyiv: Komubuk [in Ukrainian].

Habermas, Yu. (2010). *Teoriia komunikatyvnoi dii: u 2 t. T. 1: Ratsionalnist dii ta suspilna ratsionalizatsiia [Theory of communicative action: in 2 vols. Vol. 1: Rationality of action and social rationalization]* (K. Polishchuk, Per.; B. Poliarush, Nauk. Red.). Lviv: Astroliabiia [in Ukrainian].

Huaman, E. S., & Stein, S. (2025). Indigenous and decolonial approaches to environmental learning. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 21*(3), 453–462. https://doi.org/10.1177/11771801251369903, https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/11771801251369903 (accessed 2026, May 14).

Jackson, M. M., & Sondah, B. (2025). Politicizing the Department of Education in the war against DEI: Theorizing implications for the principal preparation landscape. *Education Sciences, 15*(10), 1270. https://doi.org/10.3390/educsci15101270, https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1270 (accessed 2026, May 14).

Kant, I. (2020). Pro pedahohiku [About pedagogy]. *Per Aspera* (bloh). https://peraspera.video.blog/2020/06/04/іммануїл-кант-про-педагогіку-1803/ (accessed 2026, May 14) [in Ukrainian].

Lukianoff, G., & Haidt, Dzh. (2022). *Krykhkist internet-pokolinnia. Yak teplychne vykhovannia shkodyt suchasnii molodi [The fragility of the Internet generation. How hothouse parenting is harming today's youth]* (Ye. Kuznietsov, Per.). Kyiv: Nash Format [in Ukrainian].

Lukianoff, G., & Haidt, J. (2015, September). The coddling of the American mind. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/ (accessed 2026, May 14).

Pegoda, A. J. (2025, October 28). Gender studies and the University in 2025. *Academe Blog*. https://academeblog.org/2025/10/28/gender-studies-and-the-university-in-2025/ (accessed 2026, May 14).

Wheeldon, A. L., & Sahay, D. (2025). Examining decolonisation in global higher education: Addressing another social contract breach in the absence of enduring institutional redress. *Globalisation, Societies and Education*. https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2510593, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2025.2510593 (accessed 2026, May 14).

Zembylas, M. (2025). Critical pedagogy in the post-truth era: Bringing dialogue and judgment back into education. *Educational Philosophy and Theory*, *57*(3), 245–259 (accessed 2026, May 14).

Zembylas, M. (2026). Hannah Arendt and the post-truth era: Rethinking political education. *Journal of Philosophy of Education*, *60*(1–2), 365–382. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf046, https://academic.oup.com/jope/article/60/1-2/365/8213643 (accessed 2026, May 14).

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs. https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=56791 (accessed 2026, May 14).

Zubrytska, M. (Vidp. Red.) (2002). *Ideia Universytetu: antolohiia [The idea of the University: An anthology]* / uporiad.: M. Zubrytska, N. Babalyk, Z. Rybchynska. Lviv: Litopys [in Ukrainian].

Стаття надійшла 20.05.2026
Прорецензовано: 05.06.2026
Прийнято: 09.06.2026
Оприлюднено: 30.07.2026