

Braidotti and Hayles, who theorized posthumanism in conditions of technological stability, Ukrainian wartime experience shows that the posthumanist transition can be forced, rapid, and existentially threatening. The paradox of digital inclusion — simultaneous connection and atomization — is central to this experience. **Conclusions.** War accelerates posthumanist transition differently from peaceful technological development: the integration is forced, immediate, and bound to existential threat. AI in conditions of information warfare becomes an active agent capable of undermining free judgment, making information hygiene an existential practice. Posthumanism in the context of armed conflict does not mean the abandonment of humanity; rather, the awareness of interdependence that emerges through shared danger becomes the foundation of a new ethics of solidarity and responsibility.

**Keywords:** war, posthumanist turn, existential challenge, boundary situation, social responsibility, information hygiene, subjectivity, network ontology, artificial intelligence.

Дата першого надходження: 02.02.2026.

Дата прийняття до друку: 31.03.2026.

Дата публікації: 28.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.18372/2412-2157.1.21260>

УДК 130.2:37.01:502.131.1(045)

## ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ЦІННІСНО-НОРМАТИВНА ТА ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ У ГЛОБАЛЬНОМУ ПОРЯДКУ ДЕННОМУ 2030

Віктор Поліщук

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Кафедра філософії та освітніх технологій

<https://orcid.org/0009-0002-7087-0514> | [polishchuk@udu.edu.ua](mailto:polishchuk@udu.edu.ua)

**Анотація.** У статті обґрунтовано, що освіта для сталого розвитку (ОСР) виступає в структурі Цілей сталого розвитку не як одна з освітніх галузей серед інших, а як ціннісно-нормативна та філософсько-освітня модель, без якої задекларована в Порядку денному 2030 інтегрованість трьох вимірів розвитку залишається декларативною. Здійснено філософсько-освітній аналіз засадничих критик, на яких ґрунтується ОСР: антропоцентризму, інструментального розуму та економічного редукаціонізму. Показано, що ця критика не передбачає простої заміни антропоцентризму природоцентризмом, а вимагає переосмислення місця людини як відповідального, але не панівного учасника спільного буття. Розкрито, що інтеграція трьох вимірів сталості потребує спільного ціннісного й епістемологічного підґрунтя. Педагогічна реалізація зазначеного підґрунтя вимагає переходу від інструментальної до трансформативної моделі ОСР на основі ціннісно-компетентнісного та цілісно-інституційного підходів.

**Ключові слова:** освіта для сталого розвитку, Цілі сталого розвитку, антропоцентризм, інструментальний розум, економічний редукаціонізм, цілісно-інституційний підхід, трансформативна педагогіка.

### Вступ

Закріплення Цілей сталого розвитку у Резолюції Генеральної Асамблеї ООН A/RES/70/1 «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (далі — Порядок денний 2030) поставило перед сучасною освітою принципово нове завдання. Адже 17 програмних цілей та 169 завдань мисляться в цьому документі як неподільна система, в якій економічні, соціальні та екологічні виміри розглядаються нерозривно (UN 2015, par. 2, 5). У такій рамці освіта вже не може бути просто галуззю поряд з іншими. Вона перетворюється на простір, у якому ця інтегрованість розвитку стає або не стає реальністю людського досвіду.

Освіта для сталого розвитку (далі — ОСР) у структурі Цілей сталого розвитку (далі — ЦСР) відіграє подвійну роль. З одного боку, вона є формально закріпленим освітнім пріоритетом у межах Цілі 4 та Цілі 4.7. З іншого боку, вона мислиться як ключовий фактор досягнення всіх інших цілей, тобто як ціннісно-нормативна модель, що наділяє Порядок денний 2030 аксіологічним змістом (UNESCO 2016; UNESCO 2017, 7–8; UNESCO 2020, 12–14). Однак саме ця подвійність і породжує дослідницьку проблему. Адже нормативного закріплення ОСР замало для її реальної дієвості. Без філософського прояснення засадничих понять (розвитку, природи, розумності, освіти) ОСР ризикує

залишитись декларативною формулою. В такому випадку економічне зростання продовжуватиме домінувати над соціальним і екологічним навіть у тих освітніх системах, які формально приймають інтегральну логіку сталого розвитку.

Проблематика ОСР активно досліджується в сучасній міжнародній науковій літературі. Серед ключових напрямів — феноменологічно-герменевтичний аналіз поняття сталості (М. Боннет), прагматистсько-критична рецепція (К. Голма, Г. Гухтала та ін.), постгуманістичний підхід (М. Талльгауер, К. Шанк), а також компетентнісні моделі ОСР (Г. Себріан, М. Хуньєнт; Т. Хаммер, А. Льюїс) та нормативні засади ЮНЕСКО. Попри значний масив досліджень, питання про філософський статус ОСР у структурі ЦСР як ціннісно-нормативної моделі, а не лише освітнього сектору, залишається недостатньо концептуалізованим.

### Мета і завдання дослідження

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб на підставі філософсько-освітнього аналізу довести, що ОСР виступає в структурі ЦСР не як одна з освітніх галузей серед інших, та не як технічний засіб імплементації цілей, а як ціннісно-нормативна та філософсько-освітня модель, без якої проголошена в Порядку денному 2030 інтегрованість трьох вимірів розвитку залишається декларативною. На нашу думку, саме завдяки ОСР ця інтегрованість

переходить із рівня міжнародної декларації в рівень цінностей, компетентностей, рефлексивного мислення та відповідальної дії. Для досягнення зазначеної мети поставлено такі завдання: здійснити філософсько-освітній аналіз засадничих критик, на яких ґрунтується ОСР: антропоцентризму, інструментального розуму та економічного редуціонізму; розкрити альтернативне розуміння поняття «розвиток», що впливає з цієї критики; проаналізувати проблему інтеграції трьох вимірів сталості та умови її дієвості; обґрунтувати педагогічну реалізацію ОСР через ціннісно-компетентнісний та цілісно-інституційний підходи.

#### Методологія дослідження

Методологічну основу дослідження становить філософсько-освітній аналіз як специфічний різновид теоретичного дослідження, що поєднує концептуальний, критичний і нормативний виміри. У роботі використано порівняльно-аналітичний метод для зіставлення різних дослідницьких позицій щодо засадничих понять ОСР. Герменевтичний підхід застосовується для інтерпретації нормативних документів (Резолюція ГА ООН A/RES/70/1, документи ЮНЕСКО) та наукових текстів у їхньому концептуальному і контекстуальному взаємозв'язку. Метод критичного аналізу понять використовується для виявлення прихованих передумов і суперечностей у домінуючих трактуваннях сталого розвитку. Синтез отриманих результатів здійснюється на основі системного підходу, що дозволяє розглядати ОСР як цілісну ціннісно-нормативну модель у структурі ЦСР.

#### Результати дослідження

Сама ідея сталого розвитку далеко не нейтральна. Британський учений у галузі філософії освіти Майкл Боннет обґрунтовує думку, що це поняття є сутнісно дискусійним, внутрішньо суперечливим та пов'язаним із серйозними епістемологічними труднощами (Bonnnett 2002). Близьку лінію розгортає колектив фінських дослідників К. Голма, Г. Гухтала, В. Кауппі, М. Кеккі та Й. Пулкі (Holma et al. 2026). На їхню думку, поняття сталого розвитку (sustainable development) у багатьох сучасних дискусіях функціонує як семантично розмите слово (buzzword) із безліччю взаємовиключних тлумачень (Holma et al. 2026, 271–273). Спільним для цих позицій є переконання, що сучасна освіта функціонує всередині того ж самого світогляду, який спричинив екологічну та соціальну кризу, і тому не може бути механічно проголошена засобом виходу з неї.

Критика антропоцентризму є ймовірно найгострішим вузлом сучасної філософії освіти для сталого розвитку. Найпоширеніше ця проблематика розгортається у праці К. Голми та співавторів (Holma et al. 2026). Дослідники приходять до висновку, що чинні нормативні формулювання ОСР прямо орієнтовані на людський добробут (human well-being), внаслідок чого інші форми життя і сама природа концептуалізуються переважно інструментально — як умова забезпечення цього добробуту. Така

антропоцентрична настанова фактично підриває саму ідею екологічної сталості, оскільки залишає недоторканою ту ієрархію, в якій людина ставиться вище за інших живих істот (Holma et al. 2026, 272–273).

Близькою, але дещо більш зваженою позицією є точка зору М. Боннета (Bonnnett 2002). Дослідник наполягає, що справжня філософія сталості не може бути зведена ані до класичного антропо-центризму, ані до радикального біоцентризму. На його думку, людина переміщується у простір відповідальності, а не панування. Вона перестає бути «господарем суцього», але й не зникає як моральний суб'єкт.

У постгуманістичному ключі цю саму проблему розглядають М. Талльгауер та К. Шанк (Tallgauer and Schank 2023). Вчені вказують, що гуманістичний світогляд у його капіталістичному варіанті потребує освітнього мислення, яке визнаватиме «конститутивну сплетеність» людини, нелюдського та надлюдського (more-than-human). У цьому сенсі «сплетеність» означає не просто взаємозв'язок, а глибинну взаємопроникність і взаємну залежність, у межах якої неможливо провести чітку межу між «людським» і «нелюдським». Відповідно освітнє мислення має враховувати цю онто-епістемологічну єдність, відмовляючись від антропоцентричної редуції реальності.

Не менш важливим є дослідження групи А. Бегум, Дж. Лю, Х. Каюм та А. Мамдух (Begum et al. 2022). Вчені фактично ототожнюють неантропоцентричне ставлення до природи з ремедіальною відповіддю на загрози сучасності. «Ремедіальність» означає не лише констатацію проблеми, а спрямованість на її подолання через переосмислення базових ціннісних орієнтацій. Природа у цьому підході постає не як ресурс, а як нормативно значущий простір, у межах якого розгортається моральна відповідальність, що охоплює як майбутні покоління, так і різноманітні форми нелюдського життя.

Філософська критика антропоцентризму отримує своє продовження у проблематизації самого типу раціональності, що історично склався в межах модерного проекту. М. Боннет вводить для цього поняття калькулятивної свідомості (calculative consciousness), для якої природа постає передусім як предмет контролю, корисності та подальшого розвитку (Bonnnett 2002). Така свідомість лежить в основі сучасного техногенного ставлення до світу і відтворюється в самій освіті. Коли освіта вчить вимірювати рівні забруднення чи шукати наукові засоби розв'язання локальних проблем, але не ставить під сумнів соціальні практики, які породжують ці проблеми, вона фактично працює із симптомами, а не з причинами.

Згадану лінію аналізу істотно поглиблює реконструкція критичної теорії в роботі К. Голми та співавторів (Holma et al. 2026). Спираючись на «Діалектику Просвітництва» М. Горкгаймера й Т. Адорно, дослідники показують, що інструментальний розум (instrumental reason) — це форма раціональності, зосереджена на засобах, але за

рахунок цілей. Така раціональність живить технологізацію, капіталістичні форми господарювання та відчуження людини від природи (Holma et al. 2026, 273–275). Принципово, що ця критика не є відмовою від просвітницької спадщини як такої, а є спробою її продовження через радикальну самокритику.

У сучасній освітній практиці антропоцентрична онтологія та інструментальний розум кристалізуються передусім у вигляді економічного редукціонізму. М. Талльгауер і К. Шанк (Tallgauer and Schank 2023) показують, що мейнстримна економічна освіта спирається на вузьке, гіперіндивідуалізоване розуміння господарського життя, де людська поведінка описується через мотиви індивідуальної корисності та прибутку. Позитивістська епістемологія призводить до пріоритету економічної ефективності над благополуччям, а через парадигму «парето-добробуту» — до маргіналізації проблем глобальної соціальної справедливості, бідності та нерівності (Tallgauer and Schank 2023, 2–4). Економічна освіта в такому стані фактично постає як інституційне відтворення антропоцентричної моделі, де людина зводиться до раціонального максимізатора, природа — до зовнішнього обмеження, а розвиток — до зростання. Документи ЮНЕСКО прямо застерігають проти ототожнення розвитку з економічним зростанням, наголошуючи, що освіта, орієнтована виключно на цей вектор, ризикує поглиблювати нестійкі моделі споживання (UNESCO 2016, 7; UNESCO 2020, 58–59). К. Голма зі співавторами (Holma et al. 2026) також зауважують, що в сучасному політичному дискурсі питання моральної відповідальності за вектор розвитку залишається на периферії.

Критика антропоцентризму, інструментального розуму та економічного редукціонізму набуває філософського сенсу лише тоді, коли з неї випливає альтернативне розуміння розвитку. Філософське ядро такого переосмислення розгортається у двох напрямках. Перший пов'язаний із поняттям «сталій розвиток як спосіб мислення» (sustainability as a frame of mind), яке вводить М. Боннет (Bonnett 2002). Дослідник наполягає, що сталість слід розуміти не як збереження речей задля подальшої експлуатації, а як здатність дозволити речам бути такими, якими вони є самі по собі, — тобто як практику відкритості, дбайливості та відповідального ставлення до сущого. Тим самим розвиток не зникає як категорія, але радикально переозначається: він починає мислитися в горизонті дбайливості, а не панування.

Другий напрям становить прагматистська реінтерпретація розуму та звички, що її здійснюють К. Голма та співавтори (Holma et al. 2026) на основі звернення до Дж. Дьюї. Поняття звички (habit) як того, що охоплює модуси мислення, чуття й дії, стає центральним концептом для розуміння, як саме змінюються людські способи буття у світі. Освіта в такій перспективі набуває значення лабораторії перегляду соціально сформованих звичок у

відповідь на змінену екологічну ситуацію (Holma et al. 2026, 279–281).

Філософська критика економічного редукціонізму природно підводить до питання про те, як саме ОСР має узгоджувати між собою три класичних виміри сталості. Принципово, що в самому Порядку денному 2030 закладено інтегральне, а не секторне розуміння розвитку: ЦСР є нерозривними та неподільними (indivisible), а бідність, нерівність, деградація довкілля, освіта, мир та економічне зростання розглядаються як взаємозалежні процеси (UN 2015, paras. 2, 5, 14–17). Ця інтегральна логіка послідовно підтримується і в керівних документах ЮНЕСКО. ОСР тут окреслюється як така, що орієнтує здобувача освіти на відповідальні дії задля екологічної цілісності, економічної життєздатності та справедливого суспільства (UNESCO 2017, 7–8).

Дорожня карта ЮНЕСКО поглиблює цю логіку через наголос на тому, що ОСР повинна враховувати взаємозв'язки і напруження (interlinkages and tensions) між різними ЦСР та надавати здобувачам освіти можливість здійснювати необхідне балансування через цілісні й трансформаційні підходи (UNESCO 2020, 16–18). В. Кіупі та Н. Вулвуліс (Kioupi, Voulvoulis 2022) прямо зазначають, що ЦСР вимагають інтегрованого підходу, який уникає фрагментарного розв'язання, оскільки пріоритети різних цілей часом є конфліктними (Kioupi, Voulvoulis 2022, 3–4). Економіка не розглядається ними як нейтральний інструмент, а як сфера, що повинна бути підпорядкована планетарному та людському благополуччю.

Цікавою емпіричною ілюстрацією труднощів інтеграції вимірів є дослідження Р. Чжоу (Zhou 2024). Дослідник демонструє, що навіть концепція «екологічної цивілізації», яка декларативно претендує на поєднання трьох вимірів, на практиці часто звужується до екологічної повістки, тоді як ширші політико-економічні передумови нестійкості залишаються осторонь (Zhou 2024, 1, 7–8, 11). Цей випадок важливий для нашої тези: він показує, що економічний редукціонізм може бути присутнім не лише в явній неоліберальній формі, а й у формальних моделях, що проголошують інтеграцію вимірів. Без переосмислення базового типу раціональності навіть декларативно інтегральні моделі відтворюють редукціонізм, від якого намагаються відійти.

Філософське обґрунтування інтеграції вимірів сталого розвитку не вирішується само собою на нормативному рівні — без переведення цієї інтеграції в реальний освітній досвід вона ризикує залишитися декларативною. Компетентнісна рамка ЮНЕСКО (UNESCO 2017) формулює перелік ключових компетентностей сталого розвитку, які мають міжпредметний, транс-версальний і контекстно-незалежний характер: системне мислення, передбачення, нормативна компетентність, стратегічна компетентність, компетентність співпраці, критичне мислення, самоусвідомлення та

інтегроване розв'язання проблем (UNESCO 2017, 10–11).

Принципово, що ці компетентності не зводяться до професійної функціональності, а прямо пов'язуються з можливістю відповідальної суспільної дії. Для кожної ЦСР ЮНЕСКО розробляє триєдину структуру навчальних цілей: когнітивних, соціально-емоційних і поведінкових (UNESCO 2017, 15, 18–19; UNESCO 2020, 17). Така побудова означає, що результати навчання в ОСР не можуть бути зведені ані до знання фактів, ані до абстрактної ціннісної декларації.

Дорожня карта ЮНЕСКО (UNESCO 2020) прямо стверджує, що ОСР вимагає переходу від викладання до вивчення (*shift from teaching to learning*), зокрема орієнтованої на дію трансформативної педагогіки, проблемної орієнтації, між- та трансдисциплінарності (UNESCO 2020, 48–57). Ця педагогічна логіка конкретизується через цілісно-інституційний підхід (*whole-institution approach*), який переосмислює не лише навчальний план, а й управління, операційну діяльність, партнерства зі спільнотами та саму організаційну культуру закладу. Т. Хаммер та А. Льюїс (Hammer and Lewis 2023) принципово розрізняють інструментальну і емансипаційну ОСР: перша зводиться до здобуття функціональних умінь, тоді як друга передбачає формування здатності до відповідальної самостійної участі у викликах сталого розвитку (Hammer and Lewis 2023, 2).

Г. Себріан та М. Хуньєнт (Sebrian and Junyent 2015) фіксують, що в реальній свідомості майбутніх учителів компетентнісна рамка ОСР реалізується нерівномірно: серед п'яти вимірів компетентностей найбільшу представленість мають знання та практичні навички, тоді як емоції та критична позиція представлені слабко (Sebrian and Junyent 2015, 2776–2778). Це означає, що навіть за наявності розроблених компетентнісних рамок аксіологічний та афективний виміри ОСР не стають автоматичною частиною педагогічної свідомості — їх потрібно цілеспрямовано формувати в підготовці вчителя. Саме цей факт є важливим доказом того, що ОСР не може обмежуватися рівнем нормативного закріплення: вона вимагає системної трансформації педагогічної культури.

Р. Хуан, А. Пагано та А. Маренго (Huang, Pagano, and Marengo 2024) наполягають, що реалізація ОСР неможлива без того, щоб сталість мислилася не лише як інструментальна умова, а як внутрішня цінність (*intrinsic value*), що потребує одночасного розвитку поваги, відповідальності, довіри, цілісності, миру, співпраці та надії (Huang, Pagano, and Marengo 2024, 3–5). А. Бегум зі співавторами (Begum et al. 2022) прямо стверджують, що екологічна освіта сама по собі є недостатньою без поєднання з моральною освітою: коли екологічне знання поєднується з моральними цінностями, виникає реальна можливість зміни індивідуальної поведінки щодо довкілля.

Для розуміння практичних наслідків цього висновку важливим є український освітній контекст. Реформа загальної середньої освіти

відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016) проголосила компетентнісний підхід та ціннісне виховання ключовими орієнтирами. Водночас освіта для сталого розвитку в українських освітніх стандартах залишається переважно фрагментарно інтегрованою — передусім у природничих предметах — без системного виходу на аксіологічний і трансформативний рівень, що описаний у рамках ЮНЕСКО. Зазначений розрив між нормативним визнанням і реальною педагогічною практикою підтверджує центральну тезу цієї статті: нормативного закріплення ОСР недостатньо без її філософського обґрунтування та системної педагогічної реалізації.

### Обговорення

Зіставлення отриманих результатів із концептуальними позиціями дослідників, які працюють у різних наукових традиціях, дозволяє виявити як точки збігу, так і змістовні напруження між ними.

Розглянуті позиції щодо критики антропоцентризму — від феноменологічної (М. Боннет) до постгуманістичної (М. Талльгауер і К. Шанк) та морально-етичної (А. Бегум зі співавторами) — виявляють спільну концептуальну лінію. Антропоцентризм критикується не як випадкова риса окремих освітніх програм, а як прихована домінуюча модель розвитку, що притримує добробут людини до експлуатації природи. При цьому така критика не передбачає простої заміни «людиноцентризму» «природоцентризмом», а вимагає більш складного переосмислення місця людини як відповідального, але не панівного учасника спільного буття. Без перегляду базової конфігурації відношень «людина — природа — суспільство» ОСР ризикує стати лише риторичним розширенням наявних освітніх практик.

Аналіз проблеми інтеграції трьох вимірів сталості в теоретичній (Tallgauer and Schank 2023), нормативній (UNESCO 2017; UNESCO 2020) та емпірико-політичній (Zhou 2024) перспективах дає підстави для спільного висновку: дієва інтеграція трьох вимірів вимагає спільного ціннісного й епістемологічного підґрунтя, яке поєднує системне мислення, ціннісне судження та здатність працювати з конфліктами цілей.

Зіставлення підходів до компетентнісної та ціннісної реалізації ОСР — від рамок ЮНЕСКО до конкретних емпіричних досліджень (Г. Себріан, М. Хуньєнт; Р. Хуан та ін.) — виявляє кілька спільних ліній. Попри різні концептуальні рамки, всі розглянуті дослідники сходяться в тому, що компетентності ОСР охоплюють знаннявий, рефлексивно-ціннісний, афективний та поведінковий виміри одночасно (Hammer, Lewis 2023; Kioupi and Voulvoulis 2022; UNESCO 2017; UNESCO 2020). Аксіологічний вимір ОСР є не доповненням, а серцевиною педагогічної реалізації. Педагогічні механізми ОСР неможливо реалізувати в межах окремої навчальної дисципліни — вони передбачають цілісно-інституційний підхід, трансформативну педагогіку та системну підготовку педагога.

Показово, що між філософсько-освітнім підходом і нормативними рамками ЮНЕСКО існує помітне концептуальне напруження. Документи ЮНЕСКО акцентують передусім на вимірних компетентностях і результатах навчання, тоді як філософська традиція — феноменологічна у М. Боннета, прагматистсько-критична у К. Голми та ін. — ставить під сумнів саму достатність цих рамок без попереднього перегляду панівного типу раціональності. Нормативний і філософський підходи є, отже, взаємодоповнювальними, але не тотожними: перший фіксує «що» має бути досягнуто в межах ОСР, тоді як другий проблематизує «чому» наявні моделі цього не досягають навіть за умови формального прийняття інтегральної рамки.

### Висновки

Філософське ядро ОСР розкривається через критику антропоцентризму, інструментального розуму та економічного редукаціонізму. Спільним для різних дослідницьких традицій (феноменологічно-герменевтичної у М. Боннета, прагматистсько-критичної у К. Голми зі співавторами, постгуманістичної у М. Талльгауера і К. Шанка, морально-етичної у А. Бегум зі співавторами) є висновок, що людська винятковість як неартикульована передумова сталого розвитку є концептуально проблематичною і потребує освітнього подолання. Переосмислення розвитку, що випливає з цієї критики, має виразний аксіологічний характер: розвиток мислиться вже не як одновимірне економічне чи технологічне зростання, а як ціннісно зорієнтований процес, у межах якого узгоджуються добробут людини, соціальна справедливість, екологічна відповідальність та культурне різноманіття.

З цього філософського підґрунтя випливає й переосмислення інтеграції трьох вимірів сталого розвитку. Інтеграція закладена в нормативній архітектоніці ЦСР, проте реальна інтеграція унеможливується там, де економічна логіка функціонує як автономна та домінуюча. Дієва інтеграція вимагає спільного ціннісного й епістемологічного підґрунтя, що поєднує системне мислення, нормативне судження та здатність працювати з напруженнями між цілями розвитку. Педагогічна реалізація зазначеного підґрунтя вимагає переходу від інструментальної до трансформативної моделі ОСР, яка уможливує поєднання когнітивного, соціально-емоційного й поведінкового вимірів навчання, культивування сталості як внутрішньої цінності (Huang, Pagano, and Marengo 2024) та впровадження цілісно-інституційного підходу до освітнього середовища.

Здійснений аналіз підтверджує і поглиблює вихідну тезу дослідження. ОСР виконує в структурі ЦСР конститутивну функцію не тому, що є формально закріпленим пріоритетом Цілі 4, а тому, що лише вона здатна перетворити задекларовану єдність трьох вимірів сталості на реальний педагогічний, ціннісний і поведінковий процес. Разом з тим дослідження виявляє межу власної аргументації: питання про те, за яких

конкретних інституційних умов цілісно-інституційний підхід реально змінює освітню культуру, а не залишається декларацією, потребує окремого емпіричного дослідження. Це визначає перспективу подальшої роботи, зокрема, порівняльний аналіз практик імплементації ОСР в українській освітній системі на тлі міжнародних моделей.

### Список літератури

1. Begum A., Liu J., Qayum H., Mamdouh A. Environmental and moral education for effective environmentalism: An ideological and philosophical approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, no. 23. Article 15549. 10.3390/ijerph192315549.
2. Bonnett M. Sustainability as a frame of mind — and how to develop it. *The Trumpeter*. 2002. Vol. 18, no. 1. P. 1–9. URL: <https://trumpeter.athabasca.ca/index.php/trumpet/article/view/1210>.
3. Cebrian G., Junyent M. Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*. 2015. Vol. 7, no. 3. P. 2768–2786. 10.3390/su7032768.
4. Hammer T., Lewis A. L. Which competencies should be fostered in education for sustainable development at higher education institutions? *Discover Sustainability*. 2023. Vol. 4. Article 19. 10.1007/s43621-023-00134-w.
5. Holma K., Huhtala H.-M., Kauppi V.-M., Kekki M.-K., Pulkki J. Education for sustainable development: Philosophical perspectives. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2026. Vol. 29. P. 267–285. 10.1007/s11618-025-01294-3.
6. Huang R. X., Pagano A., Marengo A. Values-based education for sustainable development (VbESD): Introducing a pedagogical framework for education for sustainable development (ESD) using a values-based education (VbE) approach. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, no. 9. Article 3562. 10.3390/su16093562.
7. Kioupi V., Voulvoulis N. Education for sustainable development as the catalyst for local transitions toward the Sustainable Development Goals. *Frontiers in Sustainability*. 2022. Vol. 3. Article 889904. 10.3389/frsus.2022.889904.
8. Tallgauer M., Schank C. R. Rethinking economics education for sustainable development: A posthumanist practice approach. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, no. 11. Article 9018. 10.3390/su15119018.
9. UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris : UNESCO, 2016.
10. UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris : UNESCO, 2017. 10.54675/CGBA9153.
11. UNESCO. *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris : UNESCO, 2020. 10.54675/YFRE1448.
12. United Nations. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. New York : United Nations, 2015.
13. Zhou R. From education for a sustainable development to ecological civilization in China: A just transition? *Social Inclusion*. 2024. Vol. 12. Article 7421. 10.17645/si.7421.

### References

1. Begum, A., J. Liu, H. Qayum, and A. Mamdouh. 2022. "Environmental and Moral Education for Effective Environmentalism: An Ideological and Philosophical Approach." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (23): 15549. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315549>.
2. Bonnett, Michael. 2002. "Sustainability as a Frame of Mind — and How to Develop It." *The Trumpeter* 18 (1): 1–9. <https://trumpeter.athabasca.ca/index.php/trumpet/article/view/1210>.
3. Cebrian, Gisela, and Mercè Junyent. 2015. "Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views." *Sustainability* 7 (3): 2768–2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>.

4. Hammer, Thomas, and Alison L. Lewis. 2023. "Which Competencies Should Be Fostered in Education for Sustainable Development at Higher Education Institutions?" *Discover Sustainability* 4: 19. <https://doi.org/10.1007/s43621-023-00134-w>.
5. Holma, Katariina, Heidi-Maija Huhtala, Ville-Matti Kauppi, Maria-Katariina Kekki, and Jani Pulkki. 2026. "Education for Sustainable Development: Philosophical Perspectives." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 29: 267–285. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01294-3>.
6. Huang, Ruo Xi, Alessandro Pagano, and Agostino Marengo. 2024. "Values-Based Education for Sustainable Development (VbESD): Introducing a Pedagogical Framework for Education for Sustainable Development (ESD) Using a Values-Based Education (VbE) Approach." *Sustainability* 16 (9): 3562. <https://doi.org/10.3390/su16093562>.
7. Kioupi, Vasiliki, and Nikolaos Voulvoulis. 2022. "Education for Sustainable Development as the Catalyst for Local Transitions toward the Sustainable Development Goals." *Frontiers in Sustainability* 3: 889904. <https://doi.org/10.3389/frsus.2022.889904>.
8. Tallgauer, Marina, and Christoph R. Schank. 2023. "Rethinking Economics Education for Sustainable Development: A Posthumanist Practice Approach." *Sustainability* 15 (11): 9018. <https://doi.org/10.3390/su15119018>.
9. UNESCO. 2016. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO.
10. UNESCO. 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>.
11. UNESCO. 2020. *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>.
12. United Nations. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. New York: United Nations.
15. Zhou, Rui. 2024. "From Education for a Sustainable Development to Ecological Civilization in China: A Just Transition?" *Social Inclusion* 12: 7421. <https://doi.org/10.17645/si.7421>

Viktor Polishchuk

#### EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS AN AXIOLOGICAL, NORMATIVE, AND PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL MODEL WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

**Introduction.** The article examines the problem that the normative consolidation of Education for Sustainable Development (ESD) is insufficient for its effective implementation. Without philosophical clarification of the concepts of development, rationality, nature, and education, ESD risks remaining declarative while economic growth continues to dominate social and ecological dimensions. **The aim and tasks.** The aim of the study is to substantiate that ESD functions within the structure of the Sustainable Development Goals (SDGs) as an axiological, normative, and philosophical-educational model necessary for integrating the social, ecological, and economic dimensions of sustainability. The tasks include analysing critiques of anthropocentrism, instrumental reason, and economic reductionism; clarifying the concept of development in ESD; examining conditions for integrating the three sustainability dimensions; and substantiating the pedagogical implementation of ESD through value-competency and whole-institution approaches. **Research methods.** The study applies philosophical-educational analysis combining comparative-analytical, hermeneutic, systemic, and critical-conceptual approaches. **Research results.** The philosophical foundations of ESD are revealed through the critique of anthropocentrism, instrumental reason, and economic reductionism. Development is interpreted not as one-dimensional economic growth but as an axiologically oriented process. The analysis demonstrates that formally integrative educational models may preserve economic reductionism without reconsidering dominant rationality. The study also shows that competency-based ESD approaches require deliberate pedagogical formation of value-oriented and reflective dimensions. **Discussion.** A tension is identified between UNESCO normative approaches focused on measurable competencies and philosophical-educational approaches oriented toward the transformation of rationality and values. These approaches are complementary rather than identical. **Conclusions.** ESD is substantiated as a constitutive element of the SDGs structure rather than an auxiliary educational instrument. It functions as a mechanism of axiological and reflective transformation through which sustainable development becomes a practical educational and social process.

**Keywords:** education for sustainable development, Sustainable Development Goals, anthropocentrism, instrumental reason, economic reductionism, whole-institution approach, transformative pedagogy.

Дата першого надходження: 02.02.2026.

Дата прийняття до друку: 31.03.2026.

Дата публікації: 28.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.18372/2412-2157.1.21265>

УДК 130.2:323.2:004.056(045)

#### КРИПТОАКТИВІЗМ ЯК ФОРМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ОПОРУ: ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ

Ігор Федорченко

Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
fedorchenko.igor@ukr.net | <https://orcid.org/0009-0004-6067-3626>

**Анотація.** Досліджено культурний феномен криптоактивізму як новітньої форми громадянського опору та соціально-політичної взаємодії, що зародилася в останні десятиліття та активно проявила себе в умовах війни в Україні. Аналізується роль криптовалют у забезпеченні фінансової автономії та стійкості в умовах криз. Обґрунтовується, що криптоактивізм перетворює блокчейн на легітимний інструмент захисту національної безпеки, створюючи стійку до цензури альтернативну інфраструктуру підтримки. Наукова новизна полягає у філософській концептуалізації криптоактивізму як форми «горизонтального» громадянського опору, що руйнує державну монополію на «фінансове насильство» та конститує нову форму транснаціональної суб'єктності.

**Ключові слова:** феномен криптоактивізму, криптоактив, приватність, децентралізація, громадянський опір, блокчейн, фінансова автономія, горизонтальна демократія.

#### Вступ

Криптоактивізм є досить новим феноменом, який увійшов у філософський дискурс завдяки

спроможності цифрових активів підтримувати, просувати та ініціювати соціальні чи політичні зміни. У світлі такої спроможності цей феномен