

Філософія

УДК 1:94]-047.44:378.147

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17782042>

**Історико-філософський аналіз генези колективних форм освіти як
передумови її масовізації**

Рилова Ольга Юріївна,

доктор філософії, доцент кафедри філософських, політичних і
психологічних студій, Черкаський державний технологічний університет, м.
Черкаси, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-1735-613X>

Прийнято: 12.11.2025 | Опубліковано: 30.11.2025

***Анотація:** Стаття присвячена осмисленню історико-філософських витоків колективних форм освіти, які є передумовою її масовізації. В умовах глобальних трансформацій освітнього середовища важливо з'ясувати, як архаїчні та ранньоцивілізаційні моделі колективного навчання формували механізми соціальної інтеграції та передачі знань, що зберігають свою дієвість і сьогодні. Звернення до генези колективних форм освіти дозволяє виявити історичні передумови формування масової освіти та окреслити гуманістичні межі її подальшого розвитку.*

***Метою** статті є історико-філософський аналіз генези колективних форм освіти як соціокультурного феномену, з'ясування їхнього впливу на процес масовізації освіти та ролі у формуванні культурно-онтологічних засад соціальної взаємодії від архаїчних і ранньоцивілізаційних практик навчання до класичних моделей античного світу.*

Методи. Історико-філософський підхід використано для реконструкції витоків та еволюції колективних форм освіти, що дало змогу простежити їх становлення в різних культурно-історичних контекстах. Компаративний аналіз забезпечив порівняння цивілізаційних моделей освіти та допоміг виявити спільні і відмінні риси їхнього розвитку. Цей метод є логічним продовженням історико-філософського підходу, оскільки дозволяє зіставити реконструйовані моделі між собою. Герменевтичний метод застосовано для інтерпретації ключової філософської категорії логосу в культурному контексті. Він розширює результати попереднього аналізу, пропонуючи смислове прочитання концептів, що лежать в основі різних освітніх традицій. Соціально-філософський аналіз слугує завершальною ланкою методологічної конструкції: на підставі історико-філософської реконструкції, компаративного зіставлення та герменевтичного тлумачення він дає змогу оцінити освітні практики як механізми формування масової свідомості, передачі знань і стабілізації соціальних структур.

Результати. У статті досліджено освітні практики архаїчних, східних та античних цивілізацій, розкрито їхній онтологічний, культурний і гуманістичний зміст. Підкреслено, що колективні форми освіти від найдавніших часів виконували функцію соціалізації, формування світогляду та забезпечення спадкоємності культурних смислів, а також виступали механізмом інтеграції індивіда в суспільство. Особливу увагу приділено становленню колективних форм освіти у Стародавньому Китаї, де під впливом конфуціанства сформувалася ієрархічна система масового навчання, зорієнтована на морально-гуманістичні цінності, соціальну стабільність і культурну тяглість та вперше реалізовано принцип поєднання освітнього і політичного аспектів суспільного життя. В античній традиції колективна освіта розглядається через філософську категорію логосу, яка виражає єдність пізнавального, морального та соціального вимірів освітнього процесу.

Зроблено **висновок**, що дослідження історико-філософських витоків колективної освіти дозволяє по-новому осмислити процеси масовізації в сучасному світі, зберігаючи їх гуманістичний зміст. Актуальність теми визначається потребою у поверненні до онтологічних і культурних основ освіти як форми суспільного буття, що поєднує пізнання, комунікацію й моральне самовдосконалення.

Ключові слова: колективні форми освіти, масовізація освіти, світоглядний характер освіти, колективна свідомість, ранні освітні практики, сталість інтелектуальної традиції.

Historical and Philosophical Analysis of the Genesis of Collective Forms of Education as a Prerequisite for its Massification

Olha Rylova,

Doctor of Philosophy, Assistant Professor, Department of Philosophical, Political and Psychological Studies, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0002-1735-613X>

Abstract: *The article is devoted to understanding the historical and philosophical origins of collective forms of education that constitutes a prerequisite for its massification. In the context of global transformations of the educational environment, it is essential to clarify how archaic and early civilizational models of collective learning shaped mechanisms of social integration and knowledge transmission that remain effective today. Addressing the genesis of collective educational forms makes it possible to identify the historical preconditions of mass education and to outline the humanistic boundaries of its further development.*

The aim of the article is to conduct a historical and philosophical analysis of the genesis of collective forms of education as a sociocultural phenomenon, to

determine their impact on the process of educational massification, and to examine their role in shaping the cultural and ontological foundations of social interaction – from archaic and early civilizational learning practices to classical models of the ancient world.

Methods. *The historical-philosophical approach was employed to reconstruct the origins and evolution of collective forms of education, making it possible to trace their development across various cultural and historical contexts. Comparative analysis enabled the examination of different civilizational models of education and helped identify the shared and distinctive features of their development. This method serves as a logical extension of the historical-philosophical approach, as it allows the reconstructed models to be juxtaposed. The hermeneutic method was used to interpret the key philosophical category of logos within its cultural context. It expands the results of the previous analysis by offering a meaningful reading of the concepts underlying different educational traditions. Social-philosophical analysis functions as the final component of the methodological framework: based on historical-philosophical reconstruction, comparative juxtaposition, and hermeneutic interpretation, it makes it possible to evaluate educational practices as mechanisms for shaping mass consciousness, transmitting knowledge, and stabilizing social structures.*

Results. *The study explores the educational practices of archaic, Eastern, and ancient civilizations, revealing their ontological, cultural, and humanistic dimensions. It emphasizes that collective forms of education, from the earliest times, fulfilled functions of socialization, worldview formation, and preservation of cultural continuity, while serving as mechanisms of individual integration into society. Special attention is given to the development of collective education in Ancient China, where, under the influence of Confucianism, a hierarchical system of mass learning emerged, oriented toward moral and humanistic values, social stability, and cultural continuity, and where the principle of integrating educational*

and political aspects of social life was first realized. In the ancient tradition, collective education acquires philosophical interpretation through the category of logos, expressing the unity of cognitive, moral, and social dimensions of the educational process.

*It is **concluded** that the study of the historical and philosophical origins of collective education provides a new understanding of the processes of massification in the modern world while preserving their humanistic essence. The relevance of the topic is determined by the need to return to the ontological and cultural foundations of education as a form of social being that unites cognition, communication, and moral self-perfection.*

Keywords: *collective forms of education, massification of education, worldview character of education, collective consciousness, early educational practices, stability of intellectual tradition.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та масовізації освіти особливої ваги набуває осмислення її історико-філософських джерел, соціокультурного змісту та гуманістичних засад. Актуальність дослідження зумовлена потребою у поверненні до витоків колективних форм освіти як феномену, що відображає не лише педагогічну, а й онтологічну сутність людського буття. Саме колективна освіта з найдавніших часів забезпечувала формування світогляду, моральних чеснот, соціальної інтеграції та спадкоємності культурних традицій.

Попри стрімкий розвиток масової, цифрової й мережевої освіти, у філософії освіти досі недостатньо вивчено глибинні культурно-онтологічні засади колективного навчання, сформовані в архаїчних, східних і античних цивілізаціях. З'ясування генези цих форм, їхньої ролі у формуванні масової свідомості, соціальної стабільності та культурної тяглості дозволяє краще зрозуміти сучасні процеси розвитку освіти.

Дослідження колективних форм освіти в історико-філософському контексті є актуальним і тому, що воно розкриває глибинний зв'язок між пізнанням, комунікацією та культурою, показуючи освіту як форму існування людини у світі. Такий підхід дає змогу не лише переосмислити історичний досвід освітніх практик, а й визначити гуманістичні межі сучасних технологічних трансформацій у сфері освіти, забезпечити ціннісну орієнтацію майбутнього освітнього розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчать про значний інтерес до проблеми масовізації освіти. Зокрема, дослідження В. Сіпія, В. Хренової та Б. Паски [1] присвячене аналізу інструментів подолання освітньої нерівності і розширення доступу до якісних освітніх послуг, особливо для малозабезпечених та вразливих груп населення. Автори підкреслюють, що швидке поширення мобільних технологій спричиняє трансформацію традиційних освітніх систем, та систематизують ключові технологічні компоненти сучасної освіти, включно з LMS-системами, мобільними пристроями, бездротовим зв'язком, а також AR/VR інноваціями та ІІІ, підкреслюючи їхню вирішальну роль у створенні гнучких та адаптивних навчальних середовищ.

Л. Картер [2] досліджує вплив радіо на розвиток масової освіти у Великобританії та показує, що радіомовлення стало важливим інструментом популяризації знань у першій половині ХХ століття. Радіоуроки відіграли ключову роль у створенні доступного освітнього контенту для широкої учнівської аудиторії, даючи можливість адаптувати складний матеріал для дітей з робітничих сімей та учнів неакадемічних шкіл. Радіо поступово інтегрувалося в систему масової освіти, допомагаючи зменшити нерівність у доступі до якісного навчання в умовах соціально стратифікованої британської освітньої моделі. Дослідниця вважає, що шкільне радіомовлення стало важливою складовою політики масової освіти.

А. Паглаян [3] заперечує, що перехід до демократії був ключовим чинником становлення масової освіти. Аналізуючи дані зі 109 країн за останні двісті років, дослідниця доводить, що масова освіта здебільшого формувалася і поширювалася саме за недемократичних режимів. Вона приходить до висновку, що централізовані системи освіти виникли приблизно за століття до демократизації, і ще до розширення виборчих прав більшість дітей у цих країнах уже мала доступ до шкільного навчання.

Т. С. Ньягопе [4] аналізує масовізацію вищої освіти як наслідок політики розширення доступу та соціально-економічного запиту на збільшення кількості фахівців. Стрімке зростання числа студентів формує надмірно великі навчальні групи й створює серйозні труднощі для підтримання якості освітнього процесу. Масовість стає визначальною рисою сучасного університету: заклади приймають більше студентів, ніж дозволяють їхні ресурси та інфраструктура, що призводить до перевантаження викладачів. Така трансформація руйнує традиційну модель університету як елітарного простору та перетворює його на інституцію широкого доступу, однак без належної якості освіти.

Дослідження М. Мосомі [5] зосереджене на критичному аналізі масовізації вищої освіти та співвідношенні глобальних моделей університетського розвитку з локальними реаліями. Розглядаючи африканські університети, авторка підкреслює їхнє формування в умовах специфічного історичного й соціального контексту, зокрема колоніальної спадщини, що вирізняє їх від закладів інших регіонів. Центральним поняттям роботи є «інституційна масовізація» – різке збільшення кількості студентів за умов державної політики розширення доступу, яке не супроводжується адекватним зростанням ресурсів та інфраструктури. Це призводить до дисбалансу між викладацькими навантаженнями, якістю навчання та доступністю академічних сервісів, а університети опиняються в ситуації системного

перенавантаження. Авторка наголошує, що запозичені глобальні моделі розвитку університетів часто не відповідають локальним умовам і потребують адаптації. Водночас саме професійні практики викладачів та їхній досвід визначають потенціал подолання негативних наслідків масовізації та формування ефективної місцевої моделі вищої освіти.

Сучасний український дослідник С. Г. Черняк [6] здійснює широкий історичний аналіз становлення освіти і виховання як соціального феномену, виокремлюючи ключові етапи розвитку освітніх і виховних практик у різних цивілізаційних контекстах – від первісного суспільства до ранньої античності. Автор акцентує увагу на важливості реконструкції генези освіти і виховання як фундаментальних складових культури, що має суттєве значення для історико-філософського обґрунтування масових форм освіти та соціалізації.

М. І. Легенький [7] аналізує погляди східних та античних філософів на освіту і виховання, а також досліджує їхній вплив на формування сучасної освітньої парадигми. Ґрунтовний історико-філософський аналіз соціальних засад освіти і виховання в античному суспільстві представлений і у працях Валерія та Ольги Радул [8]. Науковці підкреслюють, що звернення до античної освітньої традиції дозволяє не лише простежити механізми становлення виховання як соціального інституту, а й виявити історичні витoki суспільних моделей, які згодом вплинули на процеси масовізації освіти.

Р. М. Богачев, І. В. Богдановський та О. Г. Льовкіна [9] зосереджують увагу на аналізі причинно-наслідкових зв'язків між типами знання, освітніми моделями та цивілізаційною динамікою. Дослідники наголошують, що подолання системної кризи сучасної цивілізації потребує формування нової освітньої парадигми, зорієнтованої передусім на розвиток особистості.

М. В. Опольська, Т. В. Челомбітько, О. Є. Міршук, Н. В. Люткота та С. М. Козаченко [10] також окреслюють необхідність філософського осмислення теоретико-методологічних засад формування нової освітньої парадигми. На

їхню думку, вона має стати відповіддю на сучасні глобальні трансформації – масовізацію, модернізацію та зміну соціокультурних орієнтирів.

В. Піхорович [11] аргументує, що поширене протиставлення індивідуалізму та колективізму є контрпродуктивним. На його переконання, індивідуалізм не існує як самостійна сутність, а завжди постає як спосіб прояву певної форми історичної колективності. Дослідник демонструє, що протягом більшої частини людської історії формування людини розглядалося як відтворення вже існуючого типу особистості.

Т. В. Гарбуза й Н. О. Тесленко [12] застосовують багатовимірний підхід до дослідження освіти, що охоплює аксіологічний, управлінський, технологічний і соціально-філософський виміри. Особливого значення вони надають аксіологічній трансформації освіти – переходу від моделі «освіти як державної цінності» до моделі «освіти як індивідуальної цінності», що відповідає сучасним світовим тенденціям персоніфікованого навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній філософії освіти недостатньо досліджено витоки колективних форм освіти як історико-філософського та соціокультурного феномену, що забезпечує формування колективної свідомості, спадкоємність культурних смислів і соціальну інтеграцію суспільства. Попри те, що сучасна освіта активно розвивається у напрямі масовізації, її глибинні культурно-онтологічні засади, сформовані ще в архаїчних і класичних цивілізаціях, залишаються малодослідженими.

Проблема полягає у відсутності системного історико-філософського аналізу генези колективних форм освіти від первісних та ранньочивілізаційних практик до античних моделей, які вперше осмислили освіту як форму буття людини, спосіб соціального і культурного самовідтворення. Невирішеним залишається питання про те, яким чином ці колективні форми освіти вплинули на становлення феномену її масовізації, її гуманістичний та соціальний зміст,

а також яким є їхній онтологічний статус у культурі як способі існування людини.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є історико-філософський аналіз генези колективних форм освіти як соціокультурного феномену, з'ясування їхнього впливу на процес масовізації освіти та ролі у формуванні культурно-онтологічних засад соціальної взаємодії від архаїчних і ранньоцивілізаційних практик навчання до класичних моделей античного світу.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) проаналізувати витоки колективних форм освіти в архаїчних і ранніх цивілізаціях та визначити їхню соціальну функцію у формуванні культурних і політичних структур суспільства;
- 2) охарактеризувати специфіку розвитку колективної освіти у Стародавньому Китаї, зокрема її зв'язок із конфуціанською філософією, ієрархічною системою державної служби та ідеєю соціального рекрутингу;
- 3) розкрити філософське осмислення колективних форм освіти в античній традиції через категорію логосу, визначивши її онтологічне й етичне значення;
- 4) виявити соціально-філософський зміст освіти як процесу формування колективної свідомості, світоглядних орієнтацій та моральних чеснот у межах античної культурної парадигми;
- 5) визначити роль колективних форм освіти у становленні її масовізації як історично обумовленого способу інтеріоризації знань і відтворення культурних смислів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Колективні форми освіти, що виникли ще в первісних родових общинах і пройшли еволюцію від родинних до соціальних форм, зберігають ключову рису – спрямованість на формування світогляду, розвиток навичок соціальної взаємодії, спадкоємність

культури, адаптацію та інтеграцію індивіда в суспільство (Рис. 1). З філософської точки зору, це свідчить не лише про практичний, комунікативний характер колективних форм освіти, а й про універсальний характер її функціонування у соціальній, економічній, політичній, культурній та інших сферах суспільства.



Рис. 1. Функції колективних форм освіти

Джерело: власна розробка автора

Піктографічні школи інків та майя (VII тис. до н.е., Перу, Мексика), едуби у Месопотамії (IV тис. до н.е.), давньоіндійські кастові форми навчання, пов'язані з ініціацією (упанаяма, I тис. до н.е.), школи писців у Стародавньому Єгипті (III тис. до н.е.), давньоюдейські школи коенів і левітів (бет ха-мідраш, IX–VI ст. до н.е.), а також давньокитайські школи періодів династій Шан (XVI–XI ст. до н.е.) і Чжоу (з XI до III ст. до н.е.) попри відмінності, були спрямовані на підготовку соціальних груп, здатних забезпечити стабільність та ефективність соціальної структури і політичного ладу. Особливо це характерно

для унікальної системи давньокитайської державної освіти, яка, без перебільшення, є найдавнішою за ознакою масовості.

Відомо, що вже за династій Шан та Чжоу [13] у Китаї була сформована розгалужена мережа державних закладів освіти, яка охоплювала не лише міські центри, а й сільську місцевість. У період династій Цинь та Хань (III ст. до н.е. – III ст. н.е.) під впливом конфуціанської філософії було апробовано та впроваджено ієрархічну систему освіти, що поєднувала чиновницьку ієрархію з освітніми практиками [14, с. 30]. Дев'ятиступенева система відбору, заснована на вивченні класичних текстів китайської освіченості, мала на меті підготовку кадрів для бюрократичного апарату управління, побудованого на конфуціанській моделі філософського світогляду. Ця модель ґрунтувалася на принципі людяності (*жень*) та нормативності поведінки, насамперед ритуальної (*лі*), передбачала, принаймні теоретично, наявність соціального ліфта для молоді нешляхетного походження: вони могли здобувати освіту, отримуючи державну стипендію, та, у разі успішного навчання, робити кар'єру на державній службі. Наприкінці династії Хань в імператорських школах навчалося близько тридцяти тисяч учнів віком від 13 до 17 років. Лише за часів династії Суй (VI–VII ст.), яка об'єднала північні та південні регіони Китаю, дев'ятирангову систему було замінено трирівневою системою державних іспитів. Це нововведення сприяло спрощенню процедури підготовки та відбору талановитої молоді для державної служби [15, с. 14–15].

Стабільність соціально-політичного ладу Стародавнього Китаю, попри зміну династій та правителів, значною мірою забезпечувалася завдяки функціонуванню системи масової освіти, яку, у певному сенсі, можна співвіднести із сучасним феноменом соціального рекрутингу, оскільки вона виконувала роль механізму відтворення й оновлення соціальної структури суспільства. Варто зазначити, що елемент масовізації колективної освіти в цивілізаціях Стародавнього світу найповніше проявився саме у китайській

культури. Його сутність полягала, з одного боку, в усуненні на рівні законодавства та звичаєвого права перешкод для здобуття освіти молоддю нешляхетного походження, а з іншого – у гуманітарному, тобто переважно філософсько-світоглядному характері освітнього процесу, який спирався на вивчення літературних пам'яток, збереження культурних традицій та виконання ритуальних практик. Сима Цянь у своїй роботі «Історичні записки» (*Ши цзі*), аналізуючи чинники, що забезпечують відтворення культурної спадщини, виокремлює серед них принцип культурності, цивілізованості та освіченості (*вень*), який, на відміну від суспільних законів, не лише регламентує поведінку людини, а й сприяє формуванню її здатності до творчого осмислення світу та генерації нових смислів [16].

Слід зауважити, що навіть побіжний аналіз процесу становлення соціально детермінованих форм колективної освіти Стародавнього світу дає підстави стверджувати, що соціальний характер колективної освіти – як у вимірі її цілей, так і в контексті механізмів її функціонування – передбачає інтеріоризацію знань, яка, у свою чергу, може надавати розвитку освітніх форм екстенсивного характеру. Іншими словами, феномен масовізації освіти може бути генетично виведений вже з архаїчних форм колективної освіти, властивих докласичним культурам. Ці ранні освітні практики засвідчують позитивний вплив масової освіти на суспільство, зокрема в контексті забезпечення стабільності його соціального розвитку. Отже, якщо впродовж усього історичного розвитку освіта відображала потреби суспільного прогресу, то філософський зміст її колективних форм та феномену масовізації слід розглядати як укорінені в самій соціальній природі людини.

Класичний етап формування колективних форм освіти у Стародавній Греції та Стародавньому Римі вирізняється своєрідністю античної культурної парадигми, яка може бути розглянута як корелят персоналістичного індивідуалізму та полісного і родового колективізму. Ці два принципи

виступають фундаментальними засадами міфологічного, релігійного та філософського світоглядів античності. Як зазначає В. Огнев'юк, спираючись на філософську спадщину Арістотеля, людина за своєю сутністю є істотою «логосною», тобто здатною до різних форм розумової діяльності, «найважливішою серед яких є вміння вчитися і здобувати освіту, що забезпечує її відтворення у якості соціалізованої та цивілізованої особистості» [17, с. 1]. Розкриваючи зміст поняття логос – однієї з ключових категорій античної філософії – дослідник акцентує увагу на його мовленнєвих, дискурсивно-наративних і формально-логічних аспектах. Зауважується, що інтерпретації цього поняття у різних мовах відображають його глибинний смисловий потенціал, адже воно «може перекладатися як розмова, мовлення, мова, слово, раціональність, розум, розумність, підґрунтя, принцип, мотив, розрахунок, відношення, розповідь, теза, умовивід, аргумент, пояснення, висловлювання, твердження, фраза, визначення, рахування» [17, с. 1].

Слід уточнити, що поняття логосу передусім охоплює метафізичні та космологічні смисли. Ще Геракліт ототожнював логос із першоосновою (архе, ἀρχή) та першоелементом (стойхейон, στοιχεῖον) предметної реальності, а також із законом причинності та необхідності. Отже, логос постає не лише як структура буття чи його предикація, потенційно безмежна за своїми масштабами, а як субстанціональна сутність, тобто саме буття у його первинному значенні.

Після епохи досократиків, зокрема в традиції Арістотеля, поняття логосу поступово втрачає свій онтологічний вимір, набуваючи більш філософсько-раціонального / епістемологічного характеру. Водночас у контексті подальшого впливу античної думки на християнство та західну культурну модель первісне значення логосу може бути співвіднесене з юдейськими талмудичними поняттями мемра (מֵמְרָא) чи маамар (מַאמָר) – як із проявами творчого імпульсу Божого Слова – або ж із християнською пневматологією та

тринітарним догматом. У межах останнього логос осмислюється як іпостась Трійці, що реалізує Божественний задум у створеному світі, включно з його соціальними та культурними вимірами. Ця ідея знайшла відображення, зокрема, у символічній дихотомії та кореляції Граду небесного і Граду земного – концепції, яка простежується від Климента Олександрійського до Аврелія Августина. Таким чином, причетність людини до логосу в античній традиції, у контексті освіти, означає не лише здатність до пізнання та опису реальності, а й потенціал її перетворення, удосконалення, наближення до ідеалу. Саме в цьому аспекті колективні форми освіти античного світу істотно відрізняються від освітніх практик докласичного періоду та культур Стародавнього Сходу.

Як зазначають автори навчального посібника «Філософія освіти» В. В. Дейнека та Я. В. Москвін, «з одного боку, освіта є певним процесом, сукупністю фізіологічних процедур, зумовлених людською природою, з іншого – освіта виступає об'єктом рефлексії. Власне останній аспект, а саме когнітивна об'єктивація освіти, дозволяє говорити про певне існування чи навіть буття таких об'єктів, як освіта, знання, а також процедури, форми і методи освіти. Таким чином, онтологія освіти виступає як система знань щодо форм, у яких знання набувають для розуму певні смисли і значення, а також форм, у яких знання зберігаються, тобто існують у неактивному для мислення і незалежному від нього стані» [18, с. 14]. У цьому контексті двоїстість освіти як об'єкта онтологічного аналізу, на яку вказують дослідники, засвідчує не лише актуальність психофізіологічного виміру у філософії освіти, але й те, що сама здатність людини виходити за межі власного досвіду у сфері когнітивного (у кантівському розумінні – здатність трансцендентального суб'єкта генерувати трансцендентальні ідеї в процесі трансцендентального запитування) визначає людську соціальність загалом і освітню діяльність зокрема як процесуальний феномен. Такий феномен не є даністю, а постає в часі і просторі, що й фіксує, зрештою, феномен культури як способу існування

людини у світі. Ця процесуальність може розгортатися як у вертикальному вимірі – у системах *Я – світ*, *Я – форма форм*, *Я – Бог*, – так і в горизонтальному – *Я – Інший*, *Я – спільнота*, *Я – суспільство*, *Я – цивілізація*. На нашу думку, саме звернення до античної категорії логосу демонструє сталість інтелектуальної традиції Західного світу, яка інтерпретує інститут освіти, її образ і процес як складну, відкриту, багаторівневу систему, що водночас має риси онтологічного цілого та його частини. Узагальнено осмислення освіти через категорію логосу представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Осмислення освіти через категорію логосу

Вимір логосу	Значення	Інтерпретації	Зв'язок з освітою
Метафізичний / космологічний	Логос як архе (первооснова) і стойхейон (першоелемент), закон причинності та необхідності	Геракліт: логос – структура буття та субстанціональна сутність	Освіта – це засіб осягнення структури світу, пізнання його закономірностей
Філософсько-раціональний / епістемологічний	Логос як раціональність, розум, аргумент, умовивід, пояснення	Арістотель: людина – істота логосна, здатна до навчання та здобуття знання	Освіта як формування когнітивних здібностей, мислення, розумових чеснот (діаноетичних)
Дискурсивно-наративний / мовленнєвий	Логос як розмова, мовлення, слово, раціональність, розумність, принцип, умовивід, аргумент, пояснення	В. Огнев'юк: інтерпретації поняття логос у різних мовах відображають його глибинний смисловий потенціал	Освіта – це процес комунікації, інтеріоризації знань, соціальна медіальність

Культурно-релігійний / трансцендентальний	Логос як творчий імпульс, Боже Слово	Християнство: логос як іпостась Трійці, яка реалізує Божественний задум	Освіта – це засіб культурної трансформації особистості, співвіднесення з ідеалом, формування цінностей та світогляду
Антропологічно-феноменологічний	Логос як здатність людини виходити за межі власного досвіду, генерувати трансцендентальні ідеї	Кант: логос як трансцендентальне пізнання, феномен культури	Освіта – це складна, відкрита, багаторівнева система, що водночас має риси онтологічного цілого та його частини

Джерело: власна розробка автора

Соціальний вимір колективних форм навчання передусе будь-яким проявам масовізації освіти. Цей аспект є невіддільним від уявлень про ідеальне суспільство та гармонійну взаємодію між людьми – своєрідний метафоричний «золотий вік» людства, філософське осмислення якого становить сутність соціальної філософії, філософської антропології та етики античного світу. Сам принцип постійного співвіднесення реальних форм соціальної взаємодії з їхнім гіпотетичним ідеальним станом, укорінений у свідомості вільної людини античної доби, як принцип свободи вказує на те, що колективні форми освіти є результатом розвитку індивідуального самоусвідомлення, самоідентифікації та самореалізації. У цьому сенсі антична цивілізація засвідчує, що, попри диференціацію освітніх моделей – від індивідуальних, містичних та езотеричних до елітарних, групових і масових, – усі вони мали виразну соціокультурну інтенційність. Їхньою метою було розгортання культури як всеохопного простору смислів, середовища формування світоглядних настанов, ціннісних орієнтацій, поведінкових моделей, громадської думки та колективної уяви.

Аналізуючи наслідки кризи античної класики, В. Огнев'юк зауважує, що «філософи... у період кризи античної демократії та культурних традицій звертаються до моральних проповідей. Проте моральні проповіді були абстрактними, незрозумілими й далекими від розуміння пересічної людини, яка потребувала зрозумілого й близького до неї морального взірця» [19, с. 318]. Дослідник апелює до критики античного раціоналізму, запропонованої Ф. Ніцше, що потребує певного уточнення. Колізія між соціальною реальністю та ідеальними уявленнями не є унікальною ознакою елліністичної доби, а, радше, становить універсальну рису людської соціальності загалом. Відтак, коли йдеться про «зрозумілі і близькі моральні взірці», фактично маємо справу зі змістом масової свідомості – її символами, образами та стереотипами, що формуються в межах культурного простору, зокрема через функціонування колективних форм освіти.

Механізм взаємодії колективної свідомості з освітніми соціальними структурами ґрунтується на принципі повторюваності та відтворюваності ідей, що забезпечується завдяки поширенню інформації та залученню індивідів до спільного комунікативного простору. Саме соціальна медіальність виступає посередником між масовою свідомістю та філософськими ідеями, які виходять за межі безпосереднього досвіду, набуваючи характеру трансцендентальних конструктів. У цьому контексті інститут освіти постає як ключова форма такої медіальності – як механізм передачі, інтеріоризації та соціального закріплення смислів, що забезпечують спадкоємність культури.

Таким чином, розглядаючи античну філософію освіти, видається недостатнім обмежитися констатацією соціальних меж доступу до освітніх практик [6]. Радше, у класиків грецької філософської думки йшлося про формування певного типу особистості – загартованого, свідомого власної

філософської та громадянської потуги, полісного громадянина, здатного до раціональної діяльності й воїнської доблесті.

Градація освітніх форм за змістом і віком, вагома роль закону та політики як мистецтва управління освітою – усі ці чинники свідчать про державний характер античної освітньої системи, що передбачала її масовість. Саме цим відзначалася як освіта полісного періоду доби розквіту, так і освітні процеси елліністичної епохи.

У «Нікомаховій етиці» Арістотель зазначає, «виховання (παιδεία) кожного по окремоті відрізняється від виховання суспільного, подібно до лікарської справи: за загальним-бо правилом, при гарячці потрібні спокій і голодування, а комусь, можливо, й не потрібні, і кулачний борець не всіх, напевно, навчає одного й того самого прийому боротьби... І все ж тому, хто хоче стати майстром і теоретиком (θεωρητικός), – тому, очевидно, слід вдаватися до загального правила і, наскільки можливо, з ним ознайомитися. Адже сказано, що науки мають справу із загальним. Можливо, і тому, хто бажає за допомогою навчання робити людей – багатьох чи небагатьох – кращими, слід постаратися навчитися створювати закони, якщо тільки завдяки законам ми зможемо стати чеснотливими» [20, с. 463].

Отже, Арістотель підкреслює колективний характер навчання як домінантний, адже чесноти (добродетелі) можуть бути досягнуті й відрефлексовані лише в межах соціальних відносин – через інтеграцію індивіда в полісну спільноту. Відповідно, щастя, або евдемонія (εὐδαιμονία), що є центральним предметом його етики, мислиться як соціальна сутність – теоретичний конструкт, який розкривається когнітивно й афективно лише у просторі соціальної взаємодії та рефлексії. При цьому філософ зауважує, що діаноетичні (інтелектуальні) чесноти формуються «головним чином завдяки навчанню» [20, с. 57].

Тому твердження сучасного дослідника М. І. Легенького про «ототожнення освіти й виховання, зародження ідей загальної освіти (щоправда, для вільних громадян)... [та те, що] освітня діяльність є державною справою» [7, с. 17] доцільно доповнити. Освіта в античному полісі, попри наявність законодавчих обмежень для громадян і негромадян, не вичерпувалася лише своїм державним сегментом. Ідея масової освіти реалізовувалася також через приватні або напівдержавні освітні структури – від шкіл софістів і граматиків до таких інституцій, як Академія Платона чи Лікей Арістотеля. Сам факт існування подібних форм навчання свідчив про формалізацію ідеї масовізації освіти – її потенційної доступності за умови певних матеріальних можливостей. Для такого мегаполіса античного світу, як Афіни, це мало особливе значення: за максимальними оцінками істориків, населення міста становило близько 300 тис. осіб, із яких лише 10–15 % були вільними громадянами, тоді як переважну більшість становили раби, метеки та чужинці. Парадоксально, що рівень писемності афінян у V–IV ст. до н. е. оцінюється лише приблизно у 5 % [21, с. 328].

Не заперечуючи, що «філософсько-педагогічні ідеї видатних грецьких мислителів зводились до того, щоб підготувати підростаюче покоління до виконання майбутніх соціальних функцій» [6, с. 45], варто наголосити й на іншому аспекті – на наявності ідеї масової освіти в горизонті смислів та життєсвіту (Е. Гусерль) античного грека. Колективні форми освіти, засновані на соціальній взаємодії та осмисленні чеснот як діаноетичних (тих, що здобуваються через навчання), сприяли утвердженню в масовій свідомості ідеї раціональності освіти як блага та суспільної переваги. Хоча освіта не розглядалася як альтернатива родовій доблесті чи матеріальному достатку, вона посідала з ними рівнозначне місце у системі соціальних цінностей. Такий світоглядний порядок визначав соціальний зміст освіти і виховання [8] в античному світі, спираючись на принцип агональності, що ґрунтувався на

індивідуалізмі як фундаментальній основі античної картини світу, освяченій олімпійською релігією давніх греків.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу простежити історико-філософську еволюцію колективних форм освіти як феномену, що має не лише педагогічний, а й культурно-онтологічний вимір. Встановлено, що від найдавніших часів колективна освіта виконувала роль базового механізму соціалізації, формування світогляду та забезпечення спадкоємності культурних традицій. Її генеза свідчить про те, що масовий і соціальний характер навчання закладено у самій природі людського буття, а отже – у глибинній сутності культури як форми суспільного життя.

Колективні форми освіти, що виникли в умовах первісних спільнот, поступово перетворилися на складну систему соціальних практик, інтегрованих у державні структури та ідеологічні моделі суспільства. Особливого розвитку вони набули у цивілізаціях Стародавнього світу, насамперед у Китаї, де під впливом конфуціанської філософії сформувалася ієрархічна система масової освіти, зорієнтована на морально-гуманістичні цінності та забезпечення соціальної стабільності. Саме тут уперше було реалізовано принцип поєднання освітнього й політичного аспектів суспільного життя – освіта стала інструментом як соціальної мобільності, так і відтворення політичного порядку.

Іншу траєкторію розвитку демонструє антична освітня традиція, у якій колективна освіта набула філософського осмислення через категорію логосу. У контексті античної думки освіта постає не лише як інституційний процес, а як форма буття людини, спосіб її самореалізації у межах полісної спільноти. Колективний характер навчання в античному світі втілював ідею спільного пізнання як умови досягнення чеснот, доброчесності та суспільного блага.

У цьому сенсі антична філософія освіти вперше поставила питання про онтологічний статус освітнього процесу, розуміючи його як спосіб розгортання

культури, де пізнання, комунікація та моральне самовдосконалення формують єдину систему смислів. Саме завдяки колективним формам освіти виявлявся зв'язок між філософською рефлексією та масовою свідомістю, що забезпечувало єдність та спадкоємність культурної традиції. Освіта, таким чином, постає не лише як чинник інтелектуального розвитку, а й як механізм соціальної інтеграції, збереження моральних орієнтирів та підтримання соціального порядку.

Загалом аналіз колективних форм освіти в історико-філософському вимірі дає підстави розглядати їх як універсальний соціокультурний феномен, що поєднує когнітивну, моральну та соціальну функції. За своєю суттю колективна освіта є формою онтологічної присутності людини у світі культури, способом відтворення духовних смислів та одночасно умовою суспільного розвитку.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у поглибленому аналізі колективної форм освіти у східній та західній традиціях, зокрема у контексті становлення феномену масової освіти. Важливим завданням є також дослідження онтологічних і антропологічних аспектів категорії логосу як філософської основи освітнього процесу, що зберігає актуальність у сучасних когнітивних та герменевтичних концепціях.

Окремої уваги потребує осмислення соціальної медіальності освіти – механізмів передачі, інтеріоризації й трансформації культурних смислів через колективні форми навчання, а також виявлення ролі освіти як чинника стабілізації соціальних систем і водночас джерела їхнього інноваційного оновлення.

Подальші дослідження також можуть бути спрямовані на вивчення генетичного зв'язку між архаїчними моделями колективного навчання і сучасними формами масової, цифрової та мережевої освіти. Це відкріє можливість для більш глибокого розуміння гуманістичних меж технологічних

трансформацій у сфері освіти та для розроблення нових філософських засад гуманітарного розвитку у XXI столітті.

Список використаних джерел

1. Сіпій В., Хренова В., Паска Б. Мобільна освіта як інструмент підвищення доступності й рівності в навчанні: аналіз сучасного стану та перспективи. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 4 (22). С. 1415–1432. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1415-1432.
2. Carter L. Rhoda Power, BBC Radio, and Mass Education, 1922–1957. *Revue Française de Civilisation Britannique*. 2021. № XXVI-1. URL: <http://journals.openedition.org/rfcb/7316>. DOI: 10.4000/rfcb.7316 (дата звернення: 15.09. 2025).
3. Paglayan A. S. The Non-Democratic Roots of Mass Education: Evidence from 200 Years. *American Political Science Review*. 2021. № 115 (1). P. 179–198. DOI: 10.1017/S0003055420000647.
4. Nyagope T. S. Massification at Higher Education Institutions; Challenges Associated with Teaching Large Classes and How it Impacts the Quality of Teaching and Learning in South Africa. *International Journal of Environmental, Sustainability, and Social Science*. 2024. Vol. 5. № 1. P. 209–220. DOI: <https://doi.org/10.38142/ijesss.v5i1.852>.
5. Mosomi M. Higher Education Massification and the Power of Academic Practices. *Negotiating the Fabric of the African University. Volume 1. Global Narratives and Local Models* / edited by Patrício V. Langa and David Kaldewey. Leiden, Boston, 2025. P. 82–101. DOI: 10.1163/9789004722705.
6. Черняк С. Г. Виникнення та розвиток виховання у світовій цивілізації. *Наука і освіта*. 2016. № 4. С. 39–47.

7. Легенький М. І. Освітня парадигма Стародавнього Сходу й античних філософів. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер. Юриспруденція*. 2015. № 14, т. 1. С. 16–18.
8. Радул В. В., Радул О. С. Соціальний зміст виховання в античний період. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 174. С. 12–17.
9. Богачев Р. М., Богдановський І. В., Льовкіна О. Г. Парадигма розвитку соціогуманітарного знання й освіти в інформаційному суспільстві. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. № 32. С. 8–13. DOI: 10.32837/apfs.v0i32.1016.
10. Опольська М. В., Челомбітько Т. В., Міршук О. Є., Лютко Н. В., Козаченко С. М. Філософські основи сучасної парадигми освіти. *Культурологічний альманах*. 2023. Вип. 1. С. 136–143. DOI: 10.31392/cult.alm.2023.1.18.
11. Піхорович В. Виховання нової людини. Філософське та політико-економічне підґрунтя соціально-педагогічної доктрини колективізму. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2021. Вип. 43. С. 109–120. DOI: 10.24919/2522-4700.43.15.
12. Гарбуза Т. В., Тесленко Н. О. Інноваційний розвиток вищої освіти в умовах трансформаційних змін українського суспільства. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. Вип. 2. С. 217–223. DOI: 10.26661/2522-4360-2021-2-34.
13. Jing L. Education in Post-Mao China. Westport, Conn. : Praeger Publis., 1993. 131 p. URL: <https://sal0.li/CaA9B65> (дата звернення: 15.09. 2025).
14. Foster Ph., Purves A. Literacy and Society with Particular Reference to the Non-Western World. *Handbook of Reading Research. Volum II* / ed. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson. New York, London : Routledge, 2025. P. 26–45.

15. Kinney A. B. Representations of Childhood and Youth in Early China. Stanford University Press, 2004. 294 p. URL: <https://salolli/61bCB41> (дата звернення: 15.09. 2025).
16. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2007. Т. 2. С. 586.
17. Огнев'юк В. Лекції з філософії освіти. Лекція 2. Ідея освіти та її феномен. *Інституційний репозиторій Київського столичного університету імені Бориса Грінченка* : веб-сайт. URL: <https://salolli/30eecB1> (дата звернення: 15.09. 2025).
18. Дейнека В. В., Москвін Я. В. Філософія освіти : навч. посіб. для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Освітні педагогічні науки». Вид. 2-ге, оновл. Харків : ХНМУ, 2024. 72 с.
19. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.
20. Арістотель. Нікомахова етика / пер. з давньогр. В. Ставнюк. Київ : Аквілон-плюс, 2002. 480 с.
21. Harris W. V. Ancient literacy. Harvard University Press, 1989. 383 p URL: <https://salolli/CaA9B65> (дата звернення: 15.09. 2025).