

23. Poniatenko, P. (1911). Natsionalnist, kultura y asimiliatsiia [Nationality, Culture and Assimilation]. *Light. Ukrainian Pedagogical Journal*. No. 2. pp. 14–29; No. 3. pp. 48–62. [in Ukrainian].
24. Rakovskiy, I. (1908). Z nahody 47-mykh rokovyn smerty Tarasa Shevchenka [On the Occasion of the 47th Anniversary of the Death of Taras Shevchenko]. *Teacher*. No. 9–10. pp. 129–133. [in Ukrainian].
25. Tomashivskiy, S. (1909). Z istorii derzhavnoi srednoi shkoly v Halychyni [From the History of the State Secondary School in Galicia]. *Our School. Scientific and Pedagogical Magazine*. No. 1–2. pp. 11–13. [in Ukrainian].
26. Fylypchak, I. & Lukan, R. (1932). Ts. k. Okruzhna Holovna shkola v Lavrovi 1788/89–1910/11 [District Main School in Lavriv 1788/89–1910/11]. *Notes of the Order of St. Basil the Great*. Vol. 5 (1–4). pp. 1–158. [in Ukrainian].
27. Fylypchak, I. (1939). Shkilnytstvo na Lemkivshchyni. Istorychni narys [Schooling in Lemko's Region. Historical Essay]. *The Way of Education and Training*. No. 2. pp. 81–100. [in Ukrainian].
28. Franko, I. (1986). Zibrannia tvoriv u 50-y tomakh [Collection of works in 50 volumes]. Kyiv: Naukova dumka, Vol. 47, 766 p. [in Ukrainian].
29. Chepelianskiy, V. (1910). Velykiy ucheniy ditiach Sobornoï Ukrainy (Z nahody 25-litnoho yuvyleiu M. Hrushevskoho) [A Great Scholar of the United Ukraine (On the occasion of the 25th anniversary of M. Hrushevskiy)]. *Light. Ukrainian Pedagogical Journal*. No. 4. pp. 33–39. [in Ukrainian].
30. Shakh, S. (1977). De sribnolentyi Sian plyve. Istorychni narys derzhavnoi ukrainskoi himnazii v Peremyshli [Where the Silver-Ribbed Sian floats. Historical Essay of the State Ukrainian Gymnasium in Przemyśl]. Brussels, 146 p. [in Ukrainian].
31. Iushchysyn, I. (1927). Symvol instynktu natsii (V 11-litnu richnytsiu smerty Ivana Franka 28 travnia 1916) [Symbol of the Nation's Instinct (On the 11th Anniversary of Ivan Franko's Death on May 28, 1916)]. *Teacher's Word*. No. 5. pp. 1–9. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.09.2023

УДК 373.3.091

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292860>

**Надія Ашиток**, доктор філософських наук, професор,  
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР У ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ

У статті зазначено, що впровадження поняття “освітній простір” відображає зміни у поглядах науковців на проблему впливу суспільства на розвиток особистості з особливими освітніми потребами. Найчастіше при вивченні інклюзивного освітнього простору використовують два підходи – інституційний та субстанціональний. Зазначено, що субстанціональний має спільне з трактуванням соціального оточення дитини у межах персоналістського підходу як теоретичної основи освітньої інтеграції, що поєднує теорію гуманістичної психології; теорію інтегрованого навчання, екологічну теорію людського розвитку, теорію життєвого простору.

**Ключеві слова:** освітній простір; інклюзивна освіта; освітнє середовище; педагогічний супровід; діти з особливими освітніми потребами.

**Лім. 11.**

**Nadiya Ashytok**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor of the  
General Pedagogy and Preschool Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

### INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE IN PHILOSOPHICAL DISCOURSE

The article states that the introduction of the concept “educational space” reflects changes in the views of scientists on the problem of society's influence for the development of individuals with special educational needs.

The purpose of the article is to understand the problems of the development of modern inclusive education as a specially organized space, and the tasks: to outline the meaning of the concept of “inclusive educational space” from the positions of various researchers.

General scientific and special methods and approaches are the theoretical and methodological basis of the research. One of these approaches is a systematic approach, which is aimed at revealing the integrity of educational objects.

It was noted that two approaches are most often used in the study of inclusive educational space – institutional and substantive. Within the framework of the institutional approach, the educational space is a set of conditions that can affect a person, but this person is not included in its composition. Within the framework of the substantive approach, the educational space is defined as the possibility and availability of the formation of the subject's personal space.

It is noted that the substantive approach to understanding the educational space has something in common with the interpretation of the child's social environment within the limits of the personalist approach as the theoretical basis of educational integration, which combines the theory of humanistic psychology; theory of integrated learning, ecological theory of human development, theory of living space. Representation in the ecological theory of human development of a set of social systems in the form of concentric circles, in the center of which is a child, is significant, because the development of a child does not take

*place outside of social systems. Similarly, an inclusive educational environment loses its meaning if there is no child with special educational needs at its center as an active subject.*

*The development of the theory of inclusion through the introduction of the concept of “inclusive educational space” opens a new perspective on understanding the problems of pedagogical support, which ensures the formation of the personality of a child with special educational needs.*

**Keywords:** *educational space; inclusive education; educational environment; pedagogical support; children with special educational needs.*

**П**остановка проблеми. Модернізація освіти у мінливих соціально-економічних умовах життя сучасного суспільства, плюралізація освітніх теоретичних концепцій значно актуалізують проблему методологічного обґрунтування позицій дослідників-педагогів. Зокрема, йдеться про впровадження поняття “освітній простір” до наукового обігу, що відображає зміни у поглядах науковців на проблему впливу суспільства на розвиток особистості з особливими освітніми потребами. Незважаючи на значне поширення поняття “освітній простір” у філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі, існує потреба у поглибленому аналізі цього поняття, окресленні його змісту, адже йдеться не лише про зміни у категоріальному апараті, а й про новий рівень осмислення засад інклюзивної освіти.

**Метою статті** є осмислення проблем розвитку сучасної інклюзивної освіти як спеціально організованого простору, а завданнями: окреслити зміст поняття “інклюзивний освітній простір” з позицій різних дослідників.

**Методологія дослідження.** Теоретико-методологічною основою дослідження виступають загальнонаукові та спеціальні методи і підходи, за допомогою яких вивчатиметься освітній простір інклюзивної освіти. Одним із таких підходів є системний, який спрямований на розкриття цілісності освітніх об’єктів (у цьому випадку освітніх просторів різного рівня), виявлення у них різноманітних типів зв’язків та зведення їх до єдиної теоретичної картини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Освітній простір був предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Баліка, І. Беккер, В. Биков, Т. Дороніна, В. Коваль, Д. Косенко, Н. Міхно, Ю. Назаренко, А. Нечиперчук, Р. Павелків, І. Петренко, А. Цимбалару та ін.). Поняття “простір” має тривалу історію і вивчалось як світоглядна філософська категорія (Аристотель, Дж. Берклі, К. Гаус, Г. Гегель, Р. Декарт, Демокрит, І. Кант, Г. Лейбніц, Платон, Д. Юм та ін.); освітній простір як психологічний компонент розвитку особистості (О. Вихристюк, Б. Ельконін, О. Іванашко, В. Коврова, І. Марухина, О. Паламарчук, С. Саяпіна, Т. Ткач та ін.) і педагогічний феномен (Н. Балік, М. Віленський, Б. Гершунський, А. Цимбалару, О. Ярошинська та ін.); вивчалися окремі його підструктури – інформаційний простір (Л. Панченко та ін.), виховний простір (І. Бех, Є. Лукіна, Л. Новикова, Н. Селіванова, В. Серіков та ін.), виховний (Н. Селіванова),

культурно-освітній простір (О. Демченко, Є. Кондратьєва, О. Московчук, О. Смолінська, І. Холковська та ін.), соціально-освітній простір (О. Алексєєва, А. Капля та ін.) [8, 5–35].

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзія в широкому соціально-філософському сенсі розуміється як форма буття, спільного життя звичайних людей і людей з особливими потребами. У вузькому значенні інклюзія як освітня концепція постійно розвивається, і є вкрай важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення [1, 29–33; 2, 11–16; 3, 69–74]. З метою окреслення структури інклюзії та її поширення у працях дослідників і нормативно-правових документах використовувалось і продовжує використовуватися поняття “інклюзивне освітнє середовище” (Л. Грень, Ю. Сороколіт, А. Черкашин, М. Чеботарьов та ін.). Останнім часом паралельно з наведеним почало вживатися поняття “інклюзивний освітній простір” (А. Коротеєва, І. Саранча, А. Хіля, А. Цимбалару та ін.), що свідчить про поглиблене осягнення структурних характеристик інклюзії.

При дослідженні інклюзивного освітнього простору є сенс розглянути трактування “освітнього простору”, при аналізі якого найчастіше використовують два підходи (аспекти) – інституційний та субстанціональний. У межах першого (інституційного) цим терміном позначають певну територію, яка пов’язана з масштабними явищами у галузі освіти: це частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; результат інтеграційних процесів у системі освіти; цілісне утворення у сфері освіти з різними за масштабом межами. За цією ознакою виділяють глобальний (світовий) освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону (округу), школи, шкільного класу [7, 41–50]. Загалом з інституційної точки зору освітній простір є сукупністю освітніх інститутів, освітніх процесів і освітніх середовищ, які діють на певній території, сукупністю умов, що можуть впливати на особистість, проте її до свого складу не включають. Цей простір утворюють лише “ймовірні, потенційно можливі події, які можуть ніколи і не відбутися” [7], тобто йдеться про простір освітніх можливостей дитини. Крім того, у контексті інституційного підходу освітній простір становить складну ієрархічну структуру, піраміду просторів, які можуть трактуватися як його рівні: глобальний, континентальний,

освітній простір групи країн та країни, національно-регіональний, регіональний, територіально-регіональний, муніципальний – міський, територіальний, локальний (окремого освітнього закладу), сімейний, особистісний [4, 108–109].

У межах другого – субстанціонального (або індивідуального) підходу освітній простір визначається як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Освітній простір постає результатом організації взаємодії особистості з об'єктами середовища. Важливим є встановлене у межах цього підходу розуміння феномена “освітній простір” як педагогічної реальності, яка концентрує у собі сутнісні ознаки простору. У словниках реальність визначається як усе наявне загалом, тобто матеріальний світ, що існує в об'єктивній дійсності (об'єктивна реальність) і світ, що створюється індивідуальною свідомістю (суб'єктивна реальність) [9, 193]. Отже, під реальністю розуміють як те, що реально існує, так і те, що потенційно можливе, на відміну від дійсності, яка є можливістю, що вже реалізована. На рівні об'єктивної реальності існує відображення реальності, що може бути конструйована відповідно до науково обґрунтованих моделей, а на рівні суб'єктивної реальності – відображення суб'єктами об'єктивної реальності. Сам же інклюзивний освітній простір як педагогічна реальність представлений через відображення суб'єктами об'єктивної реальності, зокрема, й дітьми з особливими освітніми потребами та ін. Про це йдеться у розгорнутому визначенні дослідницею А. Цимбалару, яка вважає, що освітній простір – це “педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів)” [7, 41–50].

У межах субстанціонального підходу В. Панов і І. Шендрік трактують освітній простір стосовно особистостей, оскільки лише їм властива діяльність, завдяки якій освоюється освітнє середовище [8, 5–35]. Відштовхуючись від аналогічного розуміння освітнього простору, І. Мельник тлумачить його у контексті взаємодії суб'єктів. На її погляд, це сукупність локальних освітніх середовищ, які перебувають у взаємодії одне з одним, а освітнє середовище – це “спеціально створене предметне і соціокультурне оточення дитини, що включає різні види умов і засобів здобуття освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності, це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” [5].

Поняття “освітній простір” та “освітнє середовище” близькі й взаємозумовлені, проте не тотожні. На відміну від середовища, простір характеризує-

ся суб'єктивним сприйняттям, крім того, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності. Концепт “освітнє середовище” є передусім відображенням освітнього простору особистості, який створюють за системою координат відносно закладу освіти. Освітнє середовище розглядається як дійсність, що за певних умов детермінує створення освітнього простору особистості [6, 17–18]. Без наявності певних умов освітнє середовище може й не стати індивідуальним освітнім простором дитини.

Діапазон трактувань поняття “освітній простір” характеризується багатоаспектністю, яка зумовлена різноманітністю можливих проявів людини у світі. Цікавим є, на нашу думку, визначення освітнього простору як “педагогічної реальності, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить у собі та являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища” [7, 44].

Субстанціональний підхід до розуміння освітнього простору, на наш погляд, має спільне з трактуванням соціального оточення дитини у контексті персоналістського підходу як теоретичної основи освітньої інтеграції [10; 11], що поєднує кілька напрямів: теорію гуманістичної психології (А. Маслоу, Ш. Бюлер, С. Джулард, Р. Мей, Р. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.); теорію інтегрованого навчання (Т. Парсонс, Л. Волкова, В. Ільченко, М. Малофєєв, Н. Назарова та ін.) і психологічні теорії – екологічну теорію людського розвитку У. Бронфенбреннера [10], теорію поля та життєвого простору К. Левіна. Зокрема, у контексті екологічної теорії людського розвитку У. Бронфенбреннера, який наголошував на системності соціального контексту життя дітей, що розуміється як сукупність різних систем, розташованих у вигляді концентричних кіл (вставлених одна в одну коробок): мікро-, мезо-, екзо-, макросистем. У цій сукупності систем особливе значення приділяється характеру взаємодії, під час якої відбуваються зміни як у особистості дитини, так й у навколишньому середовищі. При цьому суб'єктивні переживання, особистісні смисли, які виникають у дитини з особливими освітніми потребами під час взаємодії з середовищем, розглядаються як важливі педагогічні феномени. Під мікросистемами розуміються ті життєві сфери, в яких дитина має безпосередню інтерактивну взаємодію з іншими (родиною, друзями, школою). Мезосистема включає взаємозв'язок двох або більше середовищ, у яких людина бере активну участь. Зазначений взаємозв'язок трактується як зв'язок між мікросистемами. Під екзосистемами розуміються життєві сфери, у яких дитина не бере участь сама, проте ці сфери впливають опосередковано на мікросистему. Прикладом може бути професійна сфера діяльності батька чи вік старших братів і сестер. Макросистема охоп-

лює соціальні, політичні чи культурні взаємозв'язки, які впливають на попередні системи, наприклад, соціо-економічні, етнічні чи релігійні системи [10, 20]. Порівняння У. Бронфенбреннером сукупності різних соціальних систем, розташованих у вигляді концентричних кіл (вставлених одна в одну коробок): мікро-, мезо-, екзо-, макросистем, у центрі яких перебуває дитина, знаменно, оскільки при відсутності засвоєння дитиною цих кіл, вся система втрачає сенс. Так само й інклюзивне освітнє середовище будь-якого рівня втрачає сенс, якщо у його центрі нема дитини з особливими освітніми потребами як активного суб'єкта.

Звісно, у контексті цих міркувань, варто мати на увазі, що людина не просто є залежною від свого оточення або його продуктом. Вона сама здатна діяти, самостійно здійснювати вибір рішення і регулювати власне життя. В іншому випадку людина стала б лише продуктом свого оточення, суспільних відносин. Її автономія не є вродженою характеристикою, а формується у процесі становлення особистості при сприятливих умовах розвитку. Ідентичність (самість) дитини, незалежно від її психофізичних можливостей, існує в рамках інтерактивної взаємодії з індивідами. Ці взаємодії сприяють інтеграції особистості у суспільство та її самореалізації. Особливе значення автономності для життєвого формування дітей з особливими освітніми потребами є очевидним. Допомога цим особам значною мірою полягає у прищепленні їм механізмів самопомогі.

Освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у вимірах: минулого (колективний досвід, створена система знань, умінь та навичок, що втілена у зразках поведінки, способах діяльності та ін.), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду та процес творчості, використання нових форм, зразків, результатів діяльності) і майбутнього (проектування суспільно необхідних реальних можливостей, планів, ідеалів усіма можливими засобами їх досягнення) [6, 17–18]. У вимірі простору-часу освітній індивідуальний простір дитини варто розглядати комплексно, через особливості засвоєння особистістю, організацію її діяльності й освітнє середовище як множину неповторних за результатами і способами їх досягнення траєкторій особистісного розвитку дитини, що перетинаються всередині єдиного простору-часу. У межах закладу освіти йдеться про цілеспрямоване створення на основі педагогічного досвіду освітнього простору для кожного учасника освітнього процесу з урахуванням багатогранності їх особистісних характеристик, психологічних, вікових і фізіологічних особливостей з проектуванням можливості реалізувати засвоєне цими учасниками у майбутньому. Створення субстанціонального (індивідуального) освітнього простору передбачає подолання суперечностей, по-перше, між жорстким

нормуванням освітньої діяльності учасників освітнього процесу і необхідністю забезпечити для кожної дитини певний обсяг освітніх послуг, їх інтенсивність і потужність, обрати певний якісний і кількісний склад елементів із загальної інфраструктури освітнього середовища. По-друге, між розподілом у межах системи освітнього процесу на окремі предмети, заняття, уроки та виховні заходи і цілісністю світу та цілісністю сприйняття дитиною довкілля, на якому має базуватися її “зустріч зі Світом” [8, 5–35]. Найбільш вдалим у просторово-часовому аспекті, на наш погляд, є визначення освітнього простору у праці Н. Касярум, яка вважає, що це просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом [4, 107–113].

**Висновки.** Розвиток теорії інклюзії шляхом впровадження поняття “інклюзивний освітній простір” відкриває новий погляд на системні та екологічні взаємозв'язки, на розуміння проблем педагогічного супроводу, що забезпечує становлення дитини з особливими освітніми потребами як автономної особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашиток Н.І. Особи з обмеженими можливостями на ринку освітніх послуг. *Молодь і ринок*. 2013. № 8 (103). С. 29–33.
2. Ашиток Н.І. Суперечності становлення інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2019. № 11 (178). С. 11–16.
3. Бондар Т., Пинзеник О. Сучасні підходи до формування фахової компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 69–74.
4. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 12. С. 107–113.
5. Мельник І.Н. Лекція 3. Забезпечення ефективного планування та організації освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Київ. URL: <https://studfile.net/prview/9762985/>
6. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття “освітній простір”. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2007 рік*. Київ: Педагогічна думка, 2008. С. 17–18.
7. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
8. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура, логіка створення. *Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи: навч.-метод. посібник*. Київ, 2020. 160 с.
9. Філософія: словник термінів та персоналій / В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

10. Bronfenbrenner U. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart : Klett-Cotta, 1981. 298 s.

11. Schmidt S. Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1994. 362 c.

REFERENCES

1. Ashytok, N.I. (2013). Osoby z obmezhenymy mozhlyvostiamy na rynku osvitnikh posluh [Persons with disabilities in the market of educational services]. *Youth & market*. No. 8 (103). pp. 29–33. [in Ukrainian].

2. Ashytok, N.I. (2019). Superechnosti stanovlennia inkluzivnoi osvity v Ukraini [Contradictions of the formation of inclusive education in Ukraine]. *Youth & market*. No. 11 (178). pp. 11–16. [in Ukrainian].

3. Bondar, T. & Pynzenyk, O. (2023). Suchasni pidkhody do formuvannia fakhovoi kompetentnosti vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Modern approaches to the formation of professional competence of teachers of preschool education institutions]. *Youth & market*. No. 1 (209), pp. 69–74. [in Ukrainian].

4. Kasiarum, N. (2013). Osvitnii prostir: stanovlennia poniattia [Educational space: formation of the concept]. *Origins of pedagogical skills*. Vol. 12. pp. 107–113. [in Ukrainian].

5. Melnyk, I.N. Lektsiia 3. Zabezpechennia efektyvnoho planuvannia ta orhanizatsii osvitnoho protsesu doshkilnoho navchalnoho zakladu [Lecture 3. Ensuring effective planning and organization of the educational process of a preschool educational institution]. Kyiv. Available at: <https://studfile.net/preview/9762985/> [in Ukrainian].

6. Tsymbalaru, A.D. (2008). Komponentno-strukturnyi analiz poniattia “osvitnii prostir” [Component-structural analysis of the concept of “educational space”]. *Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy for 2007*. Kyiv, pp. 17–18. [in Ukrainian].

7. Tsymbalaru, A.D. (2016). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: essence, structure and mechanisms of creation]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. No. 1. pp. 41–50. [in Ukrainian].

8. Tsymbalaru, A.D. (2020). Osvitnii prostir: sutnist, struktura, lohika stvorennia [Educational space: essence, structure, logic of creation]. *New Ukrainian school: the educational space of a primary school student: teaching. method. manual*. Kyiv, 160 p. pp. 5–35. [in Ukrainian].

9. Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalii [Philosophy: a dictionary of terms and personalities]. V.S. Blikhar, M.A. Kozlovets, L.V. Horokhova, V.V. Fedorenko, V.O. Fedorenko. Kyiv, 2020. 274 p. [in Ukrainian].

10. Bronfenbrenner U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung [Ecology of human development]. Stuttgart: Klett-Cotta, 298 p. [in German].

11. Schmidt, S. (1994). Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur [Cognitive autonomy and social orientation. The constructivist comments on the relationship between cognition, communication, media and culture]. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 362 p. [in German].

Стаття надійшла до редакції 02.10.2023



*Тихо плаче Україна  
Сльозами і кров'ю...  
Кат будує своє “завтра”  
На горі людському...  
Гірко плаче Україна  
І тяжко ридає...  
Своїх синів що померли  
Сльозами вмиває  
Плаче ненька Україна...  
Плаче кожна мати,  
Ща, що сина відпустила,  
волю здобувати...*

*Парас Шевченко  
український поет*

*“Я так її, я так люблю Мою Україну убогу, Що проклену святого Бога, За неї душу погублю!”*

*Парас Шевченко  
український поет*

