

**Комісар Ігор Васильович**

аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна  
[orcid.org/0009-0007-3904-4026](https://orcid.org/0009-0007-3904-4026)

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ АКТ ЯК «ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ МЕХАНІЗМ» КОНСТРУЮВАННЯ ЗНАНЬ

**Актуальність проблеми.** Сучасний освітній простір дедалі більше структурується інституційними рамками та технологічними алгоритмами, що зводить процес навчання до механістичної трансляції інформації. Класичні лінійні епістемологічні моделі, орієнтовані на стандартизацію, ігнорують складну каузальну природу розуміння. В умовах постмодерної фрагментації наративів та глобальних криз виникає гостра необхідність подолання відчуженої суб'єкт-об'єктної дихотомії та пошуку нових онтологічних засад конструювання знань.

**Мета дослідження** полягає у концептуалізації екзистенційного акту суб'єкта пізнання як фундаментального каузального механізму конструювання знань, що виступає необхідною онтологічною основою для дієвості будь-яких складених механізмів сучасного освітнього ландшафту.

**Методи дослідження.** Методологічним підґрунтям є комплексний синтез «нової механістичної філософії» (С. Гленнан, К. Кравер, П. Махамер) та екзистенційно-феноменологічної традиції (М. Гайдеггер, С. К'єркегор, Г. Сковорода). Застосовано структурно-аналітичний підхід для макрорівневої декомпозиції освітніх систем, а також герменевтичний, компаративний та історико-філософський методи для розкриття внутрішнього виміру смислотворення.

**Результати дослідження.** Доведено, що конструювання знань є складною багаторівневою каузальною взаємодією. Запропоновано розглядати сучасні освітні ландшафти (нормативні вимоги, цифрові середовища, дидактичні практики) виключно як «складені механізми», позбавлені іманентної здатності генерувати смисл. Обґрунтовано, що єдиним істиннотворцем (truth-maker) освітнього процесу є «фундаментальний механізм» – екзистенційний акт самого здобувача освіти, його усвідомлена онтологічна присутність та практична залученість. Виявлено, що стани епістемічної «проблемності» та діалектичної напруги виступають не педагогічними перешкодами, а необхідними активностями розуміння. Розроблено авторську модель, яка доводить, що ефективний освітній простір має функціонувати не як інструмент алгоритмічного контролю, а як структурний інтерфейс, здатний фасилітувати екзистенційну напругу суб'єкта з урахуванням унікальних масштабів його «внутрішньої людини».

**Ключові слова:** екзистенційний акт, нова механістична філософія, конструювання знань, метафізичний каузальний плюралізм, феноменологічна педагогіка.

**Вступ.** Сучасний освітній простір дедалі більше структурується інституційними рамками та технологічними алгоритмами, що зводить процес навчання до лінійної трансляції інформації. Класичні епістемологічні моделі, орієнтовані на кількісні показники та стандартизацію, ігнорують складну каузальну природу розуміння. В умовах глобальних криз та стрімкої алгоритмізації життєсвіту виникає гостра необхідність переосмислити те, як саме відбувається конструювання знань, відійшовши від спрощених дидактичних схем на користь глибшого метафізичного та онтологічного аналізу.



Значним кроком у подоланні такого плоского бачення є здобутки «нової механістичної філософії» (New Mechanical Philosophy). Представники цього метафізичного напрямку, зокрема Стюарт Гленнан, Пітер Махамер та Карл Кравер, доводять, що каузальність не є простою послідовністю подій, а являє собою складну мережу механізмів, де сутності та їхні активності створюють продуктивну безперервність. Особливої евристичної ваги набуває розрізнення так званих «складених механізмів», які функціонують завдяки іншим структурам, та «фундаментальних механізмів», що виступають кінцевою першоосновою каузальних відношень. У контексті освіти інституційні норми, педагогічні методики та цифрові платформи постають саме як інструментальні, складені механізми, які самі по собі не здатні гарантувати справжнього пізнавального акту.

Водночас звернення до екзистенційно-феноменологічної традиції – від концепцій Мартіна Гайдеггера та Серена К'єркегора до вітчизняної філософії кордоцентризму Григорія Сковороди – дозволяє стверджувати, що справжнє розуміння завжди є глибоко драматичним онтологічним актом. Знання конструюється не через пасивне засвоєння, а через практичну залученість суб'єкта у світ, що неминуче супроводжується епістемічними кризами, станами діалектичної напруги та відповідальним вибором. Цей суб'єктивний вимір є не просто психологічним фоном, а критичною онтологічною умовою перетворення фрагментованої інформації на прожите, осмислене знання.

Отже, виникає концептуальний простір для синтезу механістичної онтології та феноменологічної педагогіки. Якщо будь-який складений механізм освітнього ландшафту потребує для своєї дієвості опори на базовий каузальний рівень, то закономірно припустити, що саме усвідомлена екзистенційна активність суб'єкта є тим фундаментальним істиннотворцем (truth-maker) освітнього процесу. Без цього внутрішнього осердя зовнішні дидактичні конструкції перетворюються на відчужені форми контролю, принципово не здатні запустити продуктивний процес смислотворення.

**Метою цієї статті** є концептуалізація екзистенційного акту суб'єкта пізнання як фундаментального каузального механізму конструювання знань, що виступає необхідною онтологічною основою для дієвості будь-яких складених механізмів сучасного освітнього ландшафту.

**Методологічним підґрунтям** дослідження слугує комплексний міждисциплінарний синтез «нової механістичної філософії» (New Mechanical Philosophy) та сучасних парадигм соціальної філософії і філософії освіти. Для аналізу освітнього ландшафту як складної каузальної мережі застосовано структурно-аналітичний підхід, що спирається на маніпулятивну теорію причинності та багаторівневу декомпозицію механізмів К. Кравера [7], концепт сутностей та активностей П. Махамера [10], а також онтологічний поділ механізмів на складені та фундаментальні за С. Гленнаном [8]. Цей механістичний інструментарій концептуально посилюється соціально-філософським аналізом (В. Андрущенко, М. Михальченко [1]), який дозволяє дослідити інституційну архітектуру освіти з огляду на нелінійність сучасної наукової картини світу [2] та умови постмодерної делегітимації традиційних епістемічних наративів [5].

Другою, концептуально визначальною складовою методології виступає екзистенційно-феноменологічний підхід, який дозволяє уникнути редуccionізму та подолати відчужену суб'єкт-об'єкту дихотомію в оцінці освітніх систем. Залучення герменевтичного аналізу класичних текстів філософії існування, зокрема концепцій М. Гайдеггера щодо інтенціональної залученості «буття-в-світі» [3; 9] та діалектики епістемічної кризовості С. К'єркегора [4], дає змогу розкрити онтологічний статус суб'єкта як кінцевого істиннотворця (truth-maker) освітнього процесу. Крім того, застосовано компаративний та історико-філософський методи для інтеграції у цей дискурс вітчизняної філософії кордоцентризму Г. Сковороди [6], що в сукупності створює цілісну оптику для обґрунтування екзистенційного акту індивіда як фундаментального каузального механізму конструювання знань.

**Результати.** Дослідження природи конструювання знань у сучасному освітньому просторі вимагає звернення до ширшого онтологічного контексту, який формується під впливом новіт-

ніх трансформацій. Як зазначає В. Вашкевич, сучасна наукова картина світу характеризується відходом від жорсткого детермінізму на користь складних, нелінійних та багатовимірних моделей реальності [2]. У цьому просторі класична дидактика, заснована на механістичній трансляції інформації, втрачає свою релевантність, оскільки суб'єкт пізнання опиняється в умовах постійної епістемічної непевності.

Ця непевність концептуалізується через призму постмодерністської ситуації, описаної Ж.-Ф. Ліотаром, де відбувається тотальна делегітимація великих наративів та зміна самого статусу знання [5]. Знання перетворюється на інформаційний товар, а освітні інституції ризикують стати лише трансляторами функціональних компетенцій, втрачаючи свій гуманістичний вимір. Відповідно, зовнішні інституційні структури більше не можуть слугувати єдиним і надійним гарантом істинності чи ціннісної значущості пізнавального акту.

Соціально-філософський вимір цієї проблеми, ґрунтовно розкритий у працях В. Андрущенко та М. Михальченка, вказує на зростаючу загрозу відчуження особистості в сучасному суспільстві [1]. Освітня система, що функціонує як відчужений соціальний інститут, нівелює індивідуальність, перетворюючи здобувача освіти на об'єкт формуючого впливу. Подолання цього відчуження вимагає пошуку нових метафізичних та онтологічних засад, які б повернули суб'єкту його втрачену автономію.

Продуктивним методологічним інструментом для такого переосмислення виступає «нова механістична філософія» (New Mechanical Philosophy). П. Махамер, Л. Дарден та К. Кравер у своїй класичній праці визначають механізм як сукупність сутностей (entities) та активностей (activities), що організовані таким чином, аби продукувати регулярні зміни від початкових до кінцевих умов [10]. Цей підхід дозволяє розглядати освітній процес не як абстрактну ідею, а як конкретну каузальну структуру, що розгортається у просторі й часі.

Застосовуючи механістичну оптику, ми можемо концептуалізувати сучасний освітній ландшафт як складний макромеханізм. Його складовими є не лише фізичні простори та технологічні платформи, але й самі педагогічні практики, навчальні програми та інституційні правила. Усі ці елементи вступають у взаємодію, намагаючись продукувати певний епістемічний результат, проте їхня дія часто виявляється неефективною без розуміння прихованих, глибинних рівнів каузальності.

Як переконливо доводить К. Кравер, складні механізми мають мозаїчну та багаторівневу природу, де вищі рівні організації (наприклад, інституційні вимоги) залежать від функціонування нижчих рівнів [7]. Це означає, що пояснення ефективності чи неефективності освітнього ландшафту не може обмежуватися лише макрорівнем соціальних структур. Необхідно здійснити декомпозицію цього процесу, щоб виявити ті базові компоненти та активності, які безпосередньо забезпечують конститутивну релевантність усього механізму.

Тут ключового значення набуває розрізнення, яке вводить С. Гленнан у своїй монографії, поділяючи механізми на «складені» (compound) та «фундаментальні» (fundamental) [8]. Складені механізми залежать від діяльності інших, глибших механізмів, тоді як фундаментальні виступають кінцевою онтологічною основою каузальної взаємодії у певній системі. Педагогічні методики, дидактичні матеріали та алгоритми штучного інтелекту є типовими складеними механізмами, які не мають власної іманентної пізнавальної сили.

Відповідно, виникає критичне запитання: що саме є тим фундаментальним механізмом, який запускає реальний процес конструювання знань? Жодна зовнішня активність викладача чи інституції не здатна детермінувати внутрішнє розуміння. Складені механізми освітнього ландшафту залишаються порожніми імітаціями, якщо вони не спираються на автентичний, внутрішній каузальний драйвер самого суб'єкта.

Відповідь на це питання лежить у площині фундаментальної онтології та феноменології. М. Гайдеггер у праці «Буття і час» розкриває природу людського існування (Dasein) як «буття-в-світі», що характеризується початковою закинутістю та необхідністю самостійно конструювати власний смисл [9]. Пізнання в цій оптиці є не абстрактною операцією розуму, а способом існування, фундаментальною турботою про власне буття.

Розвиваючи цю думку в пізніших текстах, М. Гайдеггер наголошує, що речі розкривають свою сутність не через теоретичне відсторонення, а через перебування людини в «околі речей», через практичну, життєву залученість до світу [3]. Отже, фундаментальним механізмом конструювання знань є не когнітивна обробка інформації, а акт онтологічної присутності та екзистенційної взаємодії з предметом пізнання.

Цей акт ніколи не буває механічно безболісним. Як блискуче артикулює С. К'єркегор, справжній рух до істини та автентичного розуміння вимагає радикального екзистенційного вибору, що неминує супроводжується внутрішніми кризами, сумнівами, станами «страху і трепету» [4]. Ця діалектична напруга є не педагогічною помилкою, яку слід оптимізувати чи усунути, а самим ядром пізнавального процесу.

Саме стан епістемічної «проблемності», спровокований зіткненням суб'єктивного досвіду з нормативними вимогами або складністю світу, виступає тією необхідною активністю (у термінах П. Махамера та співавторів [10]), що руйнує гегемонні догми. Екзистенційна криза працює як продуктивний збій, який змушує суб'єкта відмовитися від пасивного споживання і взяти на себе відповідальність за самостійне смислотворення.

Таке глибоко персоналізоване розуміння механізмів пізнання має потужне підґрунтя у вітчизняній філософській традиції. Г. Сковорода у своїх працях постулює ідею «внутрішньої людини» та необхідність пізнання через серце як емоційно-духовне осердя [6]. Ця ідея безпосередньо вказує на неспівмірність індивідуальних онтологічних статусів та неможливість нав'язати універсальний освітній алгоритм без урахування внутрішньої природи суб'єкта. Як зазначає мислитель: *«Сорока Орлові мовила: – Скажи мені, як тобі не набридне безперервно вихором крутитися на просторах небесних висотах – чи вгору, чи вниз, наче хилиєшся твинтовими сходами?... – Я нізащо б на землю не спустився, – відповів Орел, – коли б плотські потреби не приневолювали мене до того. – А я нізащо б не відлітала з міста, – сказала Сорока, – коли б Орлом була. – Я теж так робив би, – мовив Орел, – коли б лише був Сорокою»* [6, с. 166]. Ця метафора блискуче доводить, що конструювання знання та траєкторія пізнання жорстко диктуються іманентними масштабами особистості: те, що для однієї екзистенції є природним простором вільного смислотворення («небесні висоти»), для іншої залишається незбагненим виміром, що вимагає редуції до безпечних нормативних меж інституційного «міста». Отже, знання не може бути редуковане до зовнішнього інформаційного капіталу; воно має прорости зсередини, ставши частиною індивідуальної духовної конструкції.

Синтезуючи ці підходи, ми доходимо висновку, що екзистенційний акт суб'єкта є тим самим фундаментальним каузальним механізмом у теорії С. Гленнана [8]. Саме інтенціональна залученість, кризове переосмислення та особистісний вибір виступають істиннотворцями (truth-makers) освітнього процесу. Без цієї внутрішньої каузальної активності будь-яке дидактичне втручання залишається лише зовнішнім інформаційним шумом, не здатним призвести до онтологічної трансформації.

Таким чином, складені механізми освітнього ландшафту (навчальні плани, архітектура університету, цифрові середовища) виправдовують своє існування лише тією мірою, якою вони здатні підтримувати, провокувати або створювати простір для розгортання фундаментального екзистенційного механізму. Взаємна маніпульованість між рівнями (за К. Кравером [7]) полягає в тому, що якість освітнього простору визначається його здатністю витримувати екзистенційну напругу здобувача освіти, а не пригнічувати її нормативністю.

Будь-які спроби побудувати систему освіти виключно на постмодерній перформативності [5] або на сліпій алгоритмізації [2], ігноруючи «внутрішню людину» [6] та її «страх і трепет» [4], є приреченими на епістемічну поверховість. Трансляція інформації може здійснюватися автоматизованими складеними механізмами, але конструювання знання завжди вимагатиме присутності суб'єкта як Dasein [9].

З огляду на вищезазначене, виникає потреба у новій концептуальній оптиці, яка б органічно поєднала строгість нової механістичної філософії з глибиною екзистенційно-феноменологічного аналізу. Ця оптика має слугувати інструментом для проектування таких освітніх

ландшафтів, де структурні елементи функціонують не як механізми контролю, а як каталізатори вільного смислотворення. На основі проведеного аналізу ми пропонуємо авторську теоретичну модель, яка структурує цю складну взаємодію.

Перший (базовий) рівень – це *фундаментальний екзистенційний механізм*, який включає активності саморефлексії, діалектичної кризи та персонального вибору суб'єкта, що є єдиним джерелом каузальної продуктивності знання. Другий рівень – *інтерфейс залученості*, що описує феноменологічну присутність суб'єкта в «околі речей», де відбувається переклад внутрішніх інтенцій у зовнішні академічні дії. Третій рівень – *складені механізми ландшафту*, що охоплюють інституційну архітектуру, дискурсивні практики та цифрові технології, які виконують роль фасилітаторів або репресорів щодо базового рівня. Дієвість цієї моделі визначається ступенем онтологічної конгруентності між структурним тиском ландшафту та екзистенційною автономією індивіда.

**Висновки.** Здійснене дослідження дозволяє стверджувати, що подолання кризи сучасної освіти неможливе в межах класичних лінійних епістемологічних моделей. Залучення концептуального апарату «нової механістичної філософії» у синергії з екзистенційно-феноменологічною традицією відкриває принципово новий ракурс для осмислення природи навчання. Ми доводимо, що конструювання знань – це складна багаторівнева каузальна взаємодія, яку не можна редукувати ані до алгоритмічної трансляції інформації, ані до суто зовнішнього інституційного чи дидактичного впливу.

Ключовим теоретичним здобутком розвідки є переосмислення онтологічного статусу суб'єкта пізнання через розрізнення фундаментальних та складених механізмів. Сучасні освітні ландшафти – з їхньою архітектурою, нормативними вимогами, цифровими середовищами та педагогічними методиками – визнаються лише складеними (інструментальними) механізмами. Самі по собі вони позбавлені іманентної здатності генерувати смисл. Єдиним істиннотворцем (truth-maker) і фундаментальним каузальним рушієм освітнього процесу виступає екзистенційний акт самого здобувача освіти – його усвідомлена онтологічна присутність, практична залученість та особистісний вибір.

Відповідно, процес справжнього пізнання неминує набувати драматичного характеру. Епістемічна «проблемність», внутрішні розломи та стани екзистенційної напруги («страх і трепет») не є педагогічними девіаціями, які інституція повинна негайно згладжувати чи оптимізувати. Навпаки, вони є абсолютно необхідними активностями фундаментального механізму розуміння. Врахування унікального онтологічного масштабу кожної особистості (що резонує зі сквородинівською метафорою про Орла і Сороку) доводить: справжнє знання завжди конструється зсередини, як унікальна відповідь «внутрішньої людини» на зіткнення вільної суб'єктивності з нормативними межами світу.

Розроблена модель пропонує нову філософську архітектоніку для проєктування освітніх просторів. Вона децентрує інституційну гегемонію, вказуючи, що головне завдання університету чи школи – не безперебійне постачання даних, а створення такого структурного інтерфейсу залученості, який здатний витримувати, фасилітувати та легітимізувати екзистенційну напругу суб'єкта. Ефективний освітній ландшафт має функціонувати не як дисциплінарний механізм алгоритмічного контролю, а як простір-каталізатор для вільного розгортання Dasein.

Зрештою, в епоху тотальної алгоритмізації життєсвіту та постмодерної фрагментації наративів, захист екзистенційного виміру навчання стає фундаментальним питанням збереження людської цілісності. Метафізичний каузальний плюралізм в освіті означає визнання права суб'єкта на власний, глибоко індивідуальний та нелінійний шлях до істини. Лише остаточно закріпивши за індивідом статус фундаментального онтологічного механізму конструювання знань, ми здатні повернути освіті її справжнє гуманістичне призначення бути територією свободи та найвищим актом людського самоздійснення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. *Сучасна соціальна філософія*. К.: Генеза, 1996. 368 с.
2. Вашкевич В. М. Складові сучасної наукової картини світу. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 112. С. 163–170.
3. Гайдегер М. *Буття в околі речей* / Возняк Т. Тексти та переклади. Х.: Фоліо, 1998. С. 332–345.
4. К'єркегор С. *Страх і трепет : Діалектична лірика*; пер. з дан. Марія Худа. Вид. 2-ге, змінене та доповн. Львів : Видавництво «Апріорі», 2025. 216 с.
5. Ліотар Ж.-Ф. *Постмодерністська ситуація. Після філософії: кінець чи трансформація?* К. : Четверта хвиля, 2000. С. 71–90.
6. Сковорода Г. *Літературні твори*; упорядн. В.Шевчук. 2-ге вид. Львів : Видавництво «Апріорі», 2021. 352 с.
7. Craver C. F. *Explaining the brain: Mechanisms and the mosaic unity of neuroscience*. Clarendon Press, 2007.
8. Glennan S. *The new mechanical philosophy*. Oxford University Press, 2017.
9. Heidegger M. *Being and Time*. Cornwall: MPG Books Ltd., 1962, URL: <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
10. Machamer, P., Darden, L., & Craver, C. F. (2000). Thinking about mechanisms. *Philosophy of science*, 67(1), P. 1–25.

## REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P., Mykhalchenko, M. I. (1996) Suchasna sotsialna filosofiiia [Modern social philosophy]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
2. Vashkevych, V. M. (2016) Skladovi suchasnoi naukovoï kartyny svitu [Components of the modern scientific worldview]. *Hileia: naukovyi visnyk*, 112, S. 163–170 [in Ukrainian].
3. Haidegger, M. (1998) Buttia v okoli rechei [Being in the vicinity of things]. *Teksty ta pereklady*. Kharkiv: Folio, S. 332–345 [in Ukrainian].
4. Kierkehor, S. (2025) Strakh i trepet: Dialektychna liryka [Fear and trembling: Dialectical lyric]. Lviv: Vydavnytstvo «Apriori» [in Ukrainian].
5. Liotar, Zh.-F. (2000) Postmodernistska sytuatsiia [The postmodern condition]. *Pislya filosofii: kinets chy transformatsiia?* Kyiv: Chetverta khvyliia, S. 71–90 [in Ukrainian].
6. Skovoroda, H. (2021) Literaturni tvory [Literary works]. Lviv: Vydavnytstvo «Apriori» [in Ukrainian].
7. Craver, C. F. (2007) *Explaining the brain: Mechanisms and the mosaic unity of neuroscience*. Clarendon Press.
8. Glennan, S. (2017) *The new mechanical philosophy*. Oxford University Press.
9. Heidegger, M. (1962) *Being and Time*. Cornwall: MPG Books Ltd. Retrieved from: <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
10. Machamer, P., Darden, L., Craver, C. F. (2000) Thinking about mechanisms. *Philosophy of science*, 67(1), P. 1–25.

**Komisar Ihor Vasylovych**

Postgraduate Student at the Department of Social Philosophy,  
Philosophy of Education and Educational Policy  
Dragomanov Ukrainian State University  
9, Pyrohova str., Kyiv, Ukraine  
orcid.org/0009-0007-3904-4026

## THE EXISTENTIAL ACT AS A "FUNDAMENTAL MECHANISM" OF KNOWLEDGE CONSTRUCTION

**Relevance of the problem.** *The modern educational space is increasingly structured by institutional frameworks and technological algorithms, which reduces the learning process to a mechanistic transmission of information. Classical linear epistemological models, oriented towards standardization, ignore the complex causal nature of understanding. In the conditions of postmodern fragmentation of narratives and global crises, there is an urgent need to overcome the alienated subject-object dichotomy and search for new ontological principles of knowledge construction.*

**The purpose of the study** is to conceptualize the existential act of the subject of knowledge as a fundamental causal mechanism of knowledge construction, which serves as a necessary ontological basis for the effectiveness of any complex mechanisms of the modern educational landscape.

**Research methods.** *The methodological basis is a complex synthesis of the "new mechanistic philosophy" (S. Glennan, K. Craver, P. Mahamer) and the existential-phenomenological tradition (M. Heidegger, S. Kierkegaard, G. Skovoroda). A structural-analytical approach for macro-level decomposition of educational systems, as well as hermeneutic, comparative and historical-philosophical methods for revealing the internal dimension of meaning-making, is applied.*

**Results of the study.** *It is proven that the construction of knowledge is a complex multi-level causal interaction. It is proposed to consider modern educational landscapes (normative requirements, digital environments, didactic practices) exclusively as "composite mechanisms" devoid of the immanent ability to generate meaning. It is substantiated that the only truth-maker of the educational process is the "fundamental mechanism" – the existential act of the education seeker himself, his conscious ontological presence and practical involvement. It is revealed that the states of epistemic "problem" and dialectical tension are not pedagogical obstacles, but necessary activities of understanding. An author's model has been developed, which proves that an effective educational space should function not as a tool of algorithmic control, but as a structural interface capable of facilitating the existential tension of the subject, taking into account the unique scale of his "inner man".*

**Key words:** *existential act, new mechanistic philosophy, knowledge construction, metaphysical causal pluralism, phenomenological pedagogy.*

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026