

DOI 10.26886/2414-634X.3(72)2026.3

UDC: 37.015.31:004.8:130.2

PHENOMENOLOGY OF AESTHETIC FEELING AS A BASIS FOR TEACHER TRAINING

**Tetiana Pirogova, People's Artist of Ukraine, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Vocal Performance, Anatoly
Avdievsky Faculty of Arts**

<https://orcid.org/0000-0002-5763-160X>

e-mail: pirogovatetiana@ukr.net

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

The article substantiates the phenomenology of aesthetic feeling as a conceptual foundation for the formation of aesthetic culture of the prospective teacher under the conditions of digital and posthumanist transformation of education. The relevance of the topic stems from the fact that the proliferation of generative artificial intelligence, algorithmic educational environments, and telepresent forms of pedagogical interaction radically changes the ontology of educational experience and calls into question the very nature of aesthetic experience. The traditional understanding of the teacher's aesthetic culture as a body of knowledge about art, aesthetic tastes, and skills in organising artistic-creative activity proves insufficient to address these challenges and requires philosophical-anthropological reframing.

The aim of the study is to substantiate the phenomenology of aesthetic feeling as a conceptual foundation for the formation of aesthetic culture of the prospective teacher. The methodological framework comprises the phenomenological method in its Husserlian-Heideggerian articulation, hermeneutic analysis of philosophical and pedagogical texts, comparative juxtaposition of phenomenological, aesthetic-pedagogical, and

posthumanist perspectives, as well as methods of conceptual modelling and theoretical typologisation.

The analysis of contemporary theoretical sources has revealed that aesthetic feeling in the phenomenological tradition appears not as a subjective "colouring" of cognitive content but as a primary mode of the human being's intentional openness to the world. The Heideggerian notion of attunement (Befindlichkeit) substantiates the existential status of aesthetic feeling as a fundamental structure of being-in-the-world. Applied to pedagogy, this means that cultivating aesthetic feeling is not a peripheral but a central task of teacher preparation. The digital transformation of education, described through the concepts of "digital Gestell", "artificial intelligibility", and "semi-aura", confronts the teacher with the task of distinguishing authentic experience from its algorithmic simulation, which becomes a new dimension of professional competence.

A three-tier typology of the prospective teacher's aesthetic culture is proposed: the pre-perceptive-attunement level (fundamental sensory openness to the world as an anthropological habitus), the intentional-perceptive level (directedness of aesthetic feeling towards concrete objects of perception), and the reflective-hermeneutic level (the capacity to articulate and interpret aesthetic experience within a cultural-philosophical context). Each of these levels requires specific forms of cultivation – from existential-philosophical education of sensory presence to methodological work on the articulation of aesthetic experience.

The conclusions demonstrate that the phenomenology of aesthetic feeling retains its relevance precisely through its capacity to preserve the specificity of human experience under conditions of its technological contestation, and enters into a productive dialogue with posthumanist pedagogy, not opposing it but offering it a philosophical-anthropological foundation. Prospects for further research are linked to the empirical

validation of the proposed typology and the development of concrete educational practices for each of the identified levels.

Keywords: *teacher's aesthetic culture, phenomenology of aesthetic feeling, intentionality, prospective teacher preparation, posthumanist pedagogy, artificial intelligence in education.*

народна артистка України, доцент, доцент кафедри вокального виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Пирогова Тетяна, Феноменологія естетичного почуття як основа підготовки педагога / Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна.

У статті обґрунтовано феноменологію естетичного почуття як концептуальну основу формування естетичної культури майбутнього педагога. Актуальність теми зумовлена тим, що поширення генеративного штучного інтелекту, алгоритмічних освітніх середовищ і телеприсутніх форм навчальної взаємодії радикально змінює онтологію педагогічного досвіду та ставить під питання саму природу естетичного переживання. Традиційне розуміння естетичної культури педагога як сукупності знань про мистецтво, естетичних смаків і вмінь організовувати художньо-творчу діяльність виявляється недостатнім для відповіді на ці виклики.

Метою дослідження є обґрунтування феноменології естетичного почуття як концептуальної основи формування естетичної культури майбутнього педагога. Методологічну базу становлять феноменологічний метод у його гуссерлівсько-гайдеггерівській редакції, герменевтичний аналіз філософських і педагогічних текстів, компаративне зіставлення феноменологічної, естетико-педагогічної та постгуманістичної перспектив, а також методи концептуального моделювання й теоретичної типологізації.

Аналіз сучасних теоретичних джерел дозволив виявити, що естетичне почуття у феноменологічній традиції постає не як суб'єктивне «забарвлення» пізнавального змісту, а як первинний модус інтенціональної відкритості людини світу. Гайдегґерівське поняття настроєності (*Befindlichkeit*) обґрунтовує екзистенційний статус естетичного почуття як фундаментальної структури буття-у-світі. У застосуванні до педагогіки це означає, що культивування естетичного почуття є не периферійним, а центральним завданням підготовки педагога. Цифрова трансформація освіти, описана через концепти «цифрового *Gestell*», «штучної зрозумілості» та «напіваури», ставить перед педагогом завдання розрізнення автентичного й алгоритмічно симульованого переживання, що стає новим виміром його професійної компетентності.

Запропоновано тришарову типологію естетичної культури майбутнього педагога: доперцептивно-настроєвий рівень (фундаментальна чуттєва відкритість світу як антропологічний *habitus*), інтенціонально-перцептивний рівень (спрямованість естетичного почуття на конкретні предмети сприйняття) та рефлексивно-герменевтичний рівень (здатність артикулювати й осмислювати естетичний досвід у культурно-філософському контексті). Кожен із цих рівнів потребує специфічних форм культивування – від екзистенційно-філософського виховання чуттєвої присутності до методичної роботи з артикуляцією естетичного досвіду.

Висновки засвідчують, що феноменологія естетичного почуття зберігає свою актуальність саме завдяки здатності утримувати специфіку людського переживання за умов його технологічного оспорювання та опиняється в продуктивному діалозі

з постгуманістичною педагогікою, не протиставляючись їй, а пропонуючи їй філософсько-антропологічну основу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною апробацією запропонованої типології та розробкою конкретних освітніх практик для кожного з виокремлених рівнів.

Ключові слова: *естетична культура педагога, феноменологія естетичного почуття, інтенціональність, підготовка майбутнього педагога, постгуманістична педагогіка, штучний інтелект в освіті.*

Вступ. Те, що раніше вважалося природною основою педагогічної взаємодії (живе сприйняття, тілесна співприсутність, безпосередність естетичного переживання) нині потребує філософського перевідкриття. Якщо машина здатна імітувати творчість, генерувати образи й навіть моделювати емпатію, то постає питання: що залишається власне людським у педагогічній дії? У відповідь на цей виклик дедалі гостріше відчувається потреба повернутися до фундаментальних філософських джерел. Феноменологічна традиція, започаткована Гуссерлем і розвинена Гайдеґґером, пропонує саме такий ресурс – мову опису того, як людина вперше й щоразу заново зустрічається з явленістю буття. Естетичне почуття в цій традиції постає не як периферійна здатність до милування мистецтвом, а як спосіб первинного відкриття світу, у якому злиті чуттєвість, інтенціональність і смислотворення. Саме тому повернення до феноменології естетичного почуття видається не данню філософській моді.

Естетична культура педагога традиційно розглядалась як похідна від його загальної гуманітарної освіченості. Як набір смаків, знань про мистецтво та здатності організовувати художньо-творчу діяльність учнів. Однак така інструментальна оптика недостатня для умов, у яких

сама природа естетичного зазнає трансформації під впливом цифрових технологій. Якщо естетичний об'єкт перестає бути результатом людської творчої праці у класичному розумінні, а почуття, що його супроводжує, опиняється під підозрою симуляції, то й естетична культура педагога вже не може бути зведена до знаннєво-діяльнісного компонента. Вона потребує філософсько-антропологічного фундаменту, який пояснив би, чому естетичне почуття залишається нередукованим виміром людського буття.

Феноменологічний підхід дає змогу побачити це почуття як первинну форму інтенціональності – як спосіб, у який свідомість спрямована на світ ще до будь-якого пізнавального чи оцінного акту. У такій перспективі підготовка педагога постає не лише як формування професійних компетентностей, а як культивування здатності до автентичного переживання, що становить умову можливості самої педагогічної зустрічі. Без цієї основи будь-які методичні нововведення ризикують втратити свій антропологічний сенс.

Актуальність обраної теми посилюється тим, що сучасна педагогічна теорія перебуває в пошуку нової мови для опису освітнього процесу в умовах постгуманістичних викликів. Класичні концепти – «суб'єкт», «знання», «творчість», «переживання» – потребують переосмислення в контексті, де межа між людським і нелюдським, природним і штучним, оригінальним і згенерованим стає все більш проникною. Феноменологія естетичного почуття пропонує не консервативну реакцію на ці зміни, а продуктивний горизонт для їхнього осмислення: вона дозволяє утримати специфіку людського досвіду, не заперечуючи водночас складність нового технологічного середовища. Звернення до спадщини Гуссерля й Гайдеґґера в цьому контексті виявляється не археологічним заняттям, а способом віднайти концептуальні засоби для актуальних педагогічних дискусій. Особливо

важливим це є для підготовки майбутнього педагога, який має навчитися розрізняти автентичне естетичне переживання й алгоритмічну симуляцію, культивувати власну чуттєву зосередженість і передавати цю здатність учням.

Огляд літератури. Феноменологічна традиція дослідження афекту й естетичного почуття становить філософське підґрунтя нашого дослідження. Принципово важливою для розуміння інтенціональної природи почуття є праця Луо [10], який простежує еволюцію концепції афективної інтенціональності від Гуссерля до Гайдеґґера, демонструючи, що почуття не є суб'єктивним додатком до пізнання, а первинним способом, у який свідомість відкривається світу. Цю лінію продовжує Голоб [8], розгортаючи гайдеґґерівську педагогіку «розриву» (disruption), де класичний образ «зламаного інструмента» інтерпретується як методологічна модель навчання через порушення звичної включеності у світ.

Ароль і Кюперс [1] переносять ці феноменологічні розрізнення в площину сучасної цифрової педагогіки, аналізуючи проблему переходу від тілесної співприсутності до телеприсутності крізь призму гайдеґґерівських концептів *Gestell* і *Gelassenheit*. Методологічно близькою є робота Брінкманна й Рьоделя [4], які розробляють педагогічно-феноменологічний аналіз як спосіб опису тілесних, темпоральних і чуттєвих модусів навчального досвіду. Сукупно ці джерела утворюють теоретичне ядро, у якому феноменологія постає не лише як філософська позиція, а як продуктивна методологія педагогічного мислення.

Естетико-педагогічний вимір проблеми розкривається у працях, що зосереджуються на місці естетичного досвіду в освіті та підготовці педагога. Доддінгтон [6] обґрунтовує концепцію освіти, що ґрунтується на естетичному переживанні з акцентом на тілесності й спільній

вітальності, протиставляючи її неоліберальній парадигмі перформативності. Маріні [11] розгортає програму повсякденної естетики в освіті, показуючи, як шкільне середовище формує перцептивні матриці, що визначають спосіб бачення й сприйняття учнів. Кларк і Джексон [5] поєднують феноменологічний і прагматичний підходи до естетичної освіти, вписуючи її у критику темпоральної свідомості неоліберального університету.

Етвуд [2] аргументує необхідність включення естетики як форми соціальної грамотності у програми підготовки педагогів загального профілю, а не лише вчителів мистецьких дисциплін. Феноменологічно-критичну рамку для цих питань пропонують Фен і Сюй [7], які розгортають критику модерності в естетичній освіті, демонструючи, як інструменталізація естетичного супроводжує процеси відчуження. Ці праці засвідчують, що естетична освіта є не сумою прикладних методик, а полем філософської рефлексії над антропологічними основами педагогічної дії.

Сучасний контекст естетичного переживання неможливо осмислити поза проблематикою штучного інтелекту й трансформацій мистецької творчості. Бар-Гіль [3] прослідковує шлях від беньямінівської концепції технічного відтворення до ШІ-генерації, показуючи якісну зміну онтологічного статусу художнього твору. Маклоглін [12] вводить поняття «штучної зрозумілості» (artificial intelligibility), осмислюючи, як алгоритмічне продукування образів змінює саму структуру естетичного сприйняття.

Систематичний огляд Саласа Еспаси й Камачо [14] фіксує перехід від класичної беньямінівської «аури» до «напіваури» ШІ-генерованого мистецтва, переформулюючи питання автентичності в контексті машинної творчості. Харамільйо й Чьяппе [9] аналізують ширші курикулярні тренди ШІ-орієнтованого класу, виявляючи

структурні зрушення в самій тканині освітнього процесу. Ці джерела окреслюють те проблемне поле, у якому естетичне почуття педагога опиняється під подвійним тиском: з одного боку, з боку нових технологічних об'єктів сприйняття, а з іншого – з боку трансформації самих умов творчої діяльності.

Постгуманістичний поворот у педагогічній теорії формує концептуальний горизонт, у якому феноменологічний підхід знаходить свого співрозмовника. Воїку [15] розгортає програму постгуманістичної педагогіки гуманітарних наук, спрямовану на повернення гуманістичної агентності в епоху алгоритмів.

Розік зі співавторами [13] здійснюють масштабний огляд постгуманістичних досліджень в освіті, демонструючи, як новий матеріалізм, теорія асамбляжів і критика антропоцентризму перевизначають саме поняття педагогіки. У зіставленні з феноменологічною традицією постгуманістична оптика виявляє водночас спільність і напругу: спільність – у відмові від картезіанського суб'єкт-об'єктного дуалізму та в увазі до тілесності й афективності; напругу – у питанні про статус людської інтенціональності й автентичного переживання.

Саме ця напруга утворює продуктивне поле для нашого дослідження: феноменологія естетичного почуття не протиставляється постгуманістичним інтуїціям, а пропонує їм філософсько-антропологічну основу, без якої педагогічна теорія ризикує втратити власне поняття педагогічного. Огляд літератури засвідчує, що тема статті розташована на перетині кількох живих дискусій і потребує подальшої концептуальної інтеграції.

Мета статті – обґрунтувати феноменологію естетичного почуття як концептуальну основу формування естетичної культури майбутнього

педагога в умовах цифрової та постгуманістичної трансформації освіти.

Методологія. Дослідження ґрунтується на комплексі суто теоретичних методів, що відповідають філософсько-педагогічному характерові розвідки. Феноменологічний метод у його гуссерлівсько-гайдеґерівській редакції застосовується для опису структури естетичного почуття як інтенціонального акту та для виявлення його ролі в конституюванні педагогічного досвіду. Герменевтичний метод використовується для тлумачення першоджерел та сучасних теоретичних текстів у їхньому смисловому взаємозв'язку, що дозволяє реконструювати концептуальну тяглість феноменологічної традиції в педагогічній рефлексії.

Компаративний аналіз дає змогу зіставити феноменологічну, естетико-педагогічну та постгуманістичну перспективи, виявляючи точки їхнього продуктивного перетину й розходження. Методи концептуального моделювання й теоретичної типологізації застосовуються для побудови узагальнюючої схеми, що структурує отриманий матеріал у формі педагогічно релевантної типології. Залучено також методи проблемно-логічного аналізу та філософсько-критичної рефлексії, які забезпечують внутрішню несуперечність аргументації та її співвіднесеність із контекстом сучасних освітніх трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Феноменологічна традиція пропонує радикально інше бачення естетичного почуття, ніж класична психологія чи традиційна естетика. Уже Гуссерль, аналізуючи структуру інтенціональних актів, показав, що почуття не є суб'єктивним «забарвленням» пізнавального змісту, а самостійним способом спрямованості свідомості на свій предмет. Гайдеґер у «Бутті й часі» поглибив цю інтуїцію, продемонструвавши, що настроєність

(Befindlichkeit) є екзистенціалом, тобто фундаментальною структурою людського буття-у-світі, а не вторинною психічною характеристикою. У цій перспективі естетичне почуття постає як первинна форма відкритості людини до явленості сущого, як той модус, у якому світ уперше стає для нас значущим.

Луо [10] переконливо реконструює цю траєкторію, показуючи внутрішній зв'язок між гуссерлівським поняттям афективної інтенціональності та гайдеґґерівським екзистенційним аналізом настроєності. Для педагогіки цей висновок має принципове значення: якщо естетичне почуття є первинним способом смислотворення, то його культивування не може бути периферійним завданням підготовки педагога, а має становити її антропологічне ядро.

Звідси випливає необхідність перегляду самого поняття естетичної культури педагога. У традиційній педагогічній теорії воно зводилося до сукупності естетичних знань, смаків і вмінь організовувати художньо-творчу діяльність. Феноменологічна оптика дозволяє побачити в естетичній культурі дещо принципово інше – здатність до автентичного переживання, що становить умову можливості педагогічної зустрічі як такої. Доддінгтон [6] обґрунтовує цю позицію, показуючи, що естетичне переживання, укорінене в тілесності й спільній вітальності, є основою освіти, орієнтованої на людський розквіт, а не на вимірювані результати.

У близькій перспективі Маріні [11] аналізує повсякденну естетику в освіті як простір, у якому формуються перцептивні матриці майбутнього педагога – спосіб його бачення, чуття, сприйняття. Естетична культура, отже, не зводиться до знань про мистецтво, а охоплює всю чуттєво-перцептивну організацію людини. Відтак її формування потребує не лекційно-інформаційного підходу, а

культивування самої здатності до уважного, зосередженого, афективно насиченого переживання.

Принципово важливим у цьому контексті є питання про тілесність як умову естетичного почуття. Гайдеґґерівська критика технічного розкривання світу (Gestell) набуває нового звучання в добу цифрових освітніх середовищ, коли тілесна співприсутність учителя й учня заміщується технологічно опосередкованою телеприсутністю. Ароль і Кюперс [1] аргументують, що ця заміна не є нейтральною – вона змінює саму онтологію педагогічної взаємодії, позбавляючи її низки фундаментальних модусів спільного переживання.

Брінкманн і Рьодель [4] розробляють методологію феноменологічного аналізу педагогічних ситуацій, яка дозволяє зафіксувати тонку тканину тілесних, темпоральних і чуттєвих складників освітнього досвіду. У підготовці педагога це означає необхідність формувати чутливість до невербальних, атмосферних, ритмічних вимірів класної взаємодії – тих вимірів, які найперше зникають при цифровій трансляції педагогічного процесу.

Сучасна доба генеративного штучного інтелекту радикалізує всі ці питання. Бар-Гіль [3] показує, що шлях від беньямінівської концепції технічного відтворення до ШІ-генерації становить якісний стрибок: якщо репродукція позбавляла твір аури, але не зачіпала самого акту творчості, то генеративні системи ставлять під питання сам антропологічний статус творчого акту.

Маклоглін [12] вводить поняття «штучної зрозумілості», описуючи режим, у якому естетичний об'єкт постає вже не як вираження людського переживання, а як алгоритмічна конфігурація, що моделює таке вираження. Салас Еспаса й Камачо [14] фіксують у систематичному огляді перехід від «аури» до «напіваури» – стану, у якому автентичність ще можлива, але вже як ослаблена,

фрагментована, ситуативна. Усе це означає, що естетичне почуття педагога стикається з принципово новим типом об'єктів, чия онтологічна природа лишається відкритим питанням. Харамільйо й Чьяппе [9] доповнюють цю картину аналізом курикулярних трендів ШІ-орієнтованого класу, демонструючи, що зміни торкаються не лише змісту, а й самої структури навчальної взаємодії.

У відповідь на ці виклики постгуманістична педагогіка пропонує переосмислити суб'єкта освітнього процесу. Воїку [15] обстоює необхідність повернення гуманістичної агентності, але вже в новій конфігурації – не як картезіанської автономії, а як рефлексивної спроможності діяти в умовах алгоритмічного середовища. Розік зі співавторами [13] у масштабному огляді постгуманістичних досліджень показують, що нова матеріалістична оптика, попри радикальну деконструкцію антропоцентризму, не скасовує питання про педагогіку, а ставить його по-новому. Феноменологія естетичного почуття опиняється тут у продуктивному діалозі з постгуманістичною теорією: обидві традиції відмовляються від суб'єкт-об'єктного дуалізму, акцентують увагу на тілесності й афективності, проте феноменологія утримує концепт інтенціональності, без якого важко мислити власне педагогічну дію.

Голоб [8] у цьому ж напрямку розгортає гайдеґґерівську педагогіку «розриву», де момент порушення звичної включеності у світ стає продуктивною подією навчання.

Узагальнюючи зібраний матеріал, можна виокремити три рівні естетичної культури майбутнього педагога, що відповідають структурі феноменологічного аналізу почуття. Перший рівень – *доперцептивно-настроєвий* – охоплює той фундаментальний модус відкритості до світу, який Гайдеґґер описав як настроєність. На цьому рівні естетична культура постає як здатність педагога перебувати у стані чуттєвої

сприйнятливості, без якої жодне конкретне переживання не є можливим. Це не знання й не вміння, а певний антропологічний *habitus* – спосіб бути присутнім у класі, у спілкуванні з учнями, у самому матеріалі викладання. Формування цього рівня потребує не методичної підготовки, а екзистенційно-філософського виховання, що культивує тишу, увагу, здатність витримувати неструктуровану присутність явища.

Другий рівень – *інтенціонально-перцептивний* – становить ядро естетичної культури в її традиційному розумінні, проте переосмислене феноменологічно. Тут ідеться про спрямованість естетичного почуття на конкретні предмети – твори мистецтва, природні явища, людські обличчя, навчальні ситуації. На цьому рівні педагог формує здатність бачити деталь, розрізняти модуси явленості, відчувати атмосферу. Третій рівень – *рефлексивно-герменевтичний* – передбачає здатність педагога осмислювати власні естетичні переживання, артикулювати їх у мові, зіставляти з культурною й філософською традицією. Саме на цьому рівні естетична культура стає педагогічно дієвою: педагог може не лише переживати, а й допомагати учням артикулювати їхні власні переживання, не редукуючи їх до готових схем.

Запропонована тришарова типологія дозволяє структурувати програми підготовки педагога так, щоб жоден із цих рівнів не був занедбаний на користь іншого, а їхня взаємопов'язаність утримувалась як методологічний принцип.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що феноменологія естетичного почуття становить продуктивну концептуальну основу для переосмислення підготовки майбутнього педагога в умовах цифрової та постгуманістичної трансформації освіти.

Звернення до гуссерлівсько-гайдеґґерівської традиції виявляє, що естетичне почуття не є периферійною психічною характеристикою, а первинним модусом інтенціональної відкритості людини світу. Це принципово змінює статус естетичної культури педагога: з прикладного компонента професійної підготовки вона перетворюється на її антропологічне ядро. Відповідно, програми педагогічної освіти потребують філософсько-антропологічного переоснащення, у якому естетичне почуття осмислювалося б у його екзистенційній і смислотвірній функції.

Аналіз сучасних трансформацій естетичного об'єкта в добу генеративного штучного інтелекту засвідчив, що феноменологічний підхід зберігає свою актуальність саме завдяки здатності утримувати специфіку людського переживання за умов його технологічного оспорювання. Концепти «напіваури», «штучної зрозумілості» та «цифрового Gestell» окреслюють проблемне поле, у якому естетична культура педагога має формуватися як здатність до розрізнення автентичного й алгоритмічно симульованого переживання.

Постгуманістична педагогіка, попри свою критику антропоцентризму, не скасовує цього завдання, а радикалізує його, ставлячи питання про нові форми гуманістичної агентності в алгоритмічному середовищі. Феноменологія естетичного почуття опиняється в продуктивному діалозі з постгуманістичними інтуїціями, утримуючи концепт інтенціональності як необхідну умову мислення власне педагогічного.

Запропонована тришарова типологія естетичної культури педагога – доперцептивно-настроєвий, інтенціонально-перцептивний і рефлексивно-герменевтичний рівні – відкриває перспективу для практичного впровадження феноменологічного підходу в програми підготовки. Кожен із цих рівнів потребує специфічних форм

культивування: від екзистенційно-філософського виховання чуттєвої присутності до методичної роботи з артикуляцією естетичного досвіду.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну апробацію запропонованої типології, на розробку конкретних освітніх практик для кожного з виокремлених рівнів, а також на поглиблений аналіз взаємодії феноменологічної традиції з іншими актуальними філософсько-педагогічними підходами. Особливо перспективним видається дослідження того, як феноменологія естетичного почуття може бути поєднана з педагогікою цифрового середовища без втрати своєї антропологічної глибини – це питання, що потребує окремої концептуальної розвідки.

Література:

1. Aroles, J., Küpers, W. (2022). Towards an integral pedagogy in the age of 'digital Gestell': Moving between embodied co-presence and telepresence in learning and teaching practices. *Management Learning*, 53(5), 757–775. <https://doi.org/10.1177/13505076211053871>
2. Attwood, A. I. (2020). Contextualizing aesthetics as social engagement for teacher education. *Journal of Social Change*, 12(1), 19–31. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2020.12.1.03>
3. Bar-Gil, O. (2025). The transformation of artistic creation: From Benjamin's reproduction to AI generation. *AI & Society*, 40, 6439–6453. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02432-5>
4. Brinkmann, M., Rödel, S. S. (2018). Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 3, 10. <https://doi.org/10.1186/s40990-018-0023-1>
5. Clark, J. O., & Jackson, L. H. (2019). Aesthetic education and the phenomenology of learning. In M. Breeze, Y. Taylor, & C. Costa (Eds.),

Time and space in the neoliberal university (pp. 257–278). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15246-8_11

6. Doddington, C. (2021). Flourishing with shared vitality: Education based on aesthetic experience, with performance for meaning. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 261–274. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09767-8>

7. Feng, Y., & Xu, L. (2024). Modernity criticism of aesthetic education. *Discover Education*, 3, 124. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00226-3>

8. Golob, S. (2022). A Heideggerian pedagogy of disruption. *Educational Philosophy and Theory*, 54(2), 194–203. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1888712>

9. Jaramillo, J. J., & Chiappe, A. (2024). The AI-driven classroom: A review of 21st century curriculum trends. *Prospects*, 54, 645–660. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09704-w>

10. Luo, Z. (2025). Affect and feeling intentionality: From Husserl to Heidegger and back. *Husserl Studies*, 41, 331–350. <https://doi.org/10.1007/s10743-025-09365-3>

11. Marini, G. (2021). An introduction to everyday aesthetics in education. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 39–50. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09740-x>

12. McLoughlin, J. (2024). The work of art in the age of artificial intelligibility. *AI & Society*, 40, 371–383. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01845-4>

13. Rosiek, J. L., Adkins-Cartee, M., Donley, K., & Pratt, A. B. (2024). A review of posthumanist education research: Expanded conceptions of research possibility and responsibility. *Review of Research in Education*, 48(1), 215–249. <https://doi.org/10.3102/0091732X241265332>

14. Salas Espasa, D., & Camacho, M. (2025). From aura to semi-aura: Reframing authenticity in AI-generated art – A systematic literature review. *AI & Society*, 40, 6727–6759. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02361-3>
15. Voicu, C. G. (2025). Reclaiming humanistic agency in the age of algorithms: Toward a posthuman pedagogy of the humanities. *Revista de Pedagogie Digitală*, 4(1), 73–79. <https://doi.org/10.61071/RPD.2571>

Citation: Tetiana Pirogova (2026). PHENOMENOLOGY OF AESTHETIC FEELING AS A BASIS FOR TEACHER TRAINING. New York. TK Meganom LLC. Innovative Solutions in Modern Science. 3(72). doi: 10.26886/2414-634X.3(72)2026.3

Copyright: Tetiana Pirogova ©. 2026. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.