

Висоцька Ольга Євгенівна, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна
e-mail: vysolga@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1265-7582

СОЦІАЛЬНИЙ ПРОСТІР БУТТЯ ДИТИНИ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОДИ: СПРОБА ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ

Використовуючи методи феноменологічного та нарративного аналізу досліджено трансформацію родинної, освітньої, культурної та міжособистісної сфер буття дитини, осмислено її тілесний, часово-просторовий та інтерсуб'єктивний досвід. Доведено, що дитина в умовах травми освоює новий простір свободи, вразливості та морального оновлення. Обґрунтовано потребу формування нової етики дитинства в Україні, заснованої на культурній пам'яті, емпатії, визнанні досвіду дитини в умовах війни та підтримці її суб'єктності в процесі післявоєнного відновлення.

Ключові слова: дитина, дитинство, соціальний простір, ідентичність, дитячий модус буття, реконструкція життя, війна у світі дитинства.

Постановка проблеми. Україна, що перебуває в умовах повномасштабної війни, стала простором, де мільйони дітей змушені переосмислювати своє буття під тиском відчуття постійної загрози, втрати та нестабільності. Соціальний простір, у якому формується, проживається та осмислюється буття дитини, є не лише фізичною локацією, а й феноменологічним полем переживань, страхів, надій, уявлень і смислів. Під час війни воно підлягає радикальним трансформаціям: змінюються просторові орієнтири, соціальні ролі і рівні безпеки. Водночас через кризу виникає потенціал відновлення – простір, у якому дитина конструює нові наративи, цінності та смисли. Тому важливим завданням сучасного гуманітарного знання є дослідження того, як саме це відбувається, які елементи життєвого простору змінюються, які нові межі встановлюються, а які розмиваються.

Традиційна педагогіка, соціологія та психологія приділяють увагу переважно інституціональним аспектам дитинства: умовам навчання, соціалізації, адаптації. Однак саме філософія має потенціал для глибшого осягнення ди-

тячого досвіду як феномену, що розгортається в особливому часово-просторовому континуумі, насиченому тілесними, емоційними, міжособистісними та культурними смислами. У фокусі уваги постає не лише «дитина як об'єкт соціалізації», а дитина як творець власного соціального простору, навіть у кризових умовах війни. Проблематика нашого дослідження полягає в необхідності реконструкції, тобто філософського відтворення, тих шарів буття дитини, що залишаються поза фокусом стандартних методів: як саме дитина переживає розриви у звичних формах соціальності? Як формуються нові просторово-часові орієнтири? Яким чином дитина відтворює чи трансформує соціальні смисли у своїй мові, грі, творчості? Які моделі стійкості або розриву з'являються в її способі бути з іншими?

Актуальність теми зумовлюється і тим, що сучасна гуманітаристика ще недостатньо інтегрувала феноменологічний інструментарій у вивчення дитячого досвіду війни. Потреба в цьому особливо зростає в Україні, де дитинство опиняється в стані тривалого виклику – не лише фізичного виживання, а й збереження цілісного соціального простору, який дозволяє дитині бути, розвиватись, мислити і відчувати. Філософське осмислення цього процесу допоможе не лише глибше зрозуміти травматичний досвід, але й сформулювати ціннісну основу для майбутнього поствоєнного відновлення соціального простору буття дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасної академічної літератури свідчить про зростання інтересу до проблематики дитинства в кризових контекстах, зокрема в ситуаціях збройних конфліктів, вимушеного переміщення та інших соціальних трансформацій. У західноєвропейській та американській науковій традиції відзначається тенденція до міждисциплінарного вивчення дитячого досвіду, що поєднує філософські, соціологічні, антропологічні та педагогічні підходи. Зокрема, Е. Джеймс, А. Прут, К. Дженкс [16–18], Г. Валентайн [24], В. О. Кохан [19–20], Д. Освел [22], Д. Арчард [13], Дж. Уолл [25], М. Ліпман [21], В. Г. Палей [23] започаткували концептуальний поворот у дослідженнях дитинства, запропонували розглядати дитину не як об'єкт опіки, а як активного соціального та політичного суб'єкта, що має особливі права, обов'язки, культуру. Їхній підхід до соціального конструювання простору буття дитини заклав основу для багатьох подальших досліджень у сфері філософії та соціології дитинства.

Також у контексті нашого дослідження важливими є праці українських авторів І. Білої [1], Т. Іващенко [4], В. Косяк [5], А. Пашинської [9], Т. Титаренко [10], які досліджують феноменологію дитячого сприйняття та досвід тілесності в освітньому середовищі. Новітні дослідження М. Дроботенко [2], Т. Кочубей [6], О. Марченко [7] окреслюють трансформацію соціальних кон-

структів дитинства, розглядаючи дитину як активного соціального актора у просторі й часі та підкреслюючи її здатність до конструювання власного світовідчуття.

Отже, науковий дискурс поступово зміщується від нормативного до герменевтичного, від статистичного до наративного підходу, від функціонального до ціннісного бачення дитини. Це дозволяє поглибити філософський аналіз соціального простору дитинства як простору його буття. Одночасно в Україні ще недостатньо досліджень, які б зверталися до питань просторового досвіду дитини у кризових ситуаціях, зокрема під час повномасштабної війни.

Метою статті є здійснити феноменологічну реконструкцію соціального простору буття дитини в умовах війни та в післявоєнний період, що передбачає визначення характеру змін у світосприйнятті родинних відносин, освітнього середовища, культурно-комунікативного простору, а також у формах відновлення просторової орієнтації і соціальної ідентичності дитини.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ґрунтується на феноменологічній традиції у філософії, яка ставить у центр уваги не об'єктивовані структури, а досвід суб'єкта, його спосіб перебування у світі, переживання, тілесну залученість і соціальну взаємодію. Основним аналітичним фокусом такого підходу стає не зовнішній опис подій, а смисли, які дитина конститує, зокрема, в умовах війни та поствоєнної реальності. Це дозволяє подолати редукціонізм, притаманний суто поведінковим або статистичним методам дослідження.

Звернення до методів феноменології на основі робіт М. Мерло-Понті, А. Шюца, Т. Лукмана дає змогу осмислити соціальний простір як феномен «життєсвіту» (нім. «*Lebenswelt*»), тобто простору, що не лише існує, а й проживається, сприймається, структурується через інтенціональність суб'єкта [12]. У цьому контексті досвід дитини слід розглядати крізь призму таких категорій, як тілесність, уявлення про час і безпеку, афективність, ритуали повсякденності, взаємодія з іншими.

Категорія тілесності при цьому є однією з ключових, оскільки «повсякденний життєсвіт є регіоном дійсності, у який людина може втручатися і який вона здатна змінювати завдяки тому, що вона діє в ньому через своє тіло» [Там само, с. 17]. Це підґрунтя нашого повсякденного існування, яке ми приймаємо «за замовчуванням». У цьому світі люди не ставлять під сумнів базові структури реальності, а діють як у стабільному та очевидному середовищі. Життєсвіт складається з того, що «завжди вже тут» – обличчя інших, мовні коди, соціальні ролі, звички, практики.

А. Шюц та Т. Лукман також підкреслювали значення повсякденної взаємодії, через яку дитячий досвід соціалізується у просторі та часі. Тобто життє-

світ є «світом інтерсуб'єктивності» [12, с. 18], спільного сенсу, який ми поділяємо з іншими. Його фундамент – це наші типізації або узагальнені образи дій, людей, ситуацій, що дозволяють нам орієнтуватися в соціальному середовищі без постійного переосмислення. Процедура типізації є способом упорядковувати світ за стійкими шаблонами (наприклад, розпізнання дитиною «вчителя», «друга», «незнайомця»).

Ще одна ключова характеристика життєсвіту – це множинність його реальностей. А. Шюц та Т. Лукман розрізняють буденний життєсвіт, світ гри, науки, сну тощо, кожен з яких має власну логіку та критерії смислу [12, с. 29]. При цьому в усвідомленні множинностей прояву та структури життєсвіту дієвою є презумпція здорового глузду – ми діємо так, ніби світ є впорядкованим, передбачуваним і зрозумілим для інших так само, як і для нас.

Важливо, що для А. Шюца і Т. Лукмана дитина – не лише об'єкт соціалізації, а суб'єкт, який поступово засвоює типізації та навчається грати соціальні ролі через залучення до вже наявного життєсвіту дорослих. Саме тому вивчення дитячого досвіду в умовах війни вимагає уваги до того, як руйнуються звичні типізації, як змінюється інтерсуб'єктивний простір і як дитина змушена будувати нову структуру буденного досвіду – часто з фрагментів і в умовах кризи. Для дитини ключові типізації охоплюють уявлення про школу, дім, безпечну вулицю, ролі дорослих, часову послідовність подій (наприклад: ранок – уроки – гра – вечір – сон). Вони є частиною природної настанови – тієї «мовчазної» довіри до стабільності світу, яка дозволяє діяти, ніби все є зрозумілим і передбачуваним.

Однак із початком війни ці типізації руйнуються або радикально змінюються. Школа перетворюється на укриття або віртуальний простір, дім – на небезпечне місце чи тимчасовий притулок, вулиця – на зону ризику. Типові постаті дорослих (вчителів, батьків, сусідів) стають учасниками тривожних або трагічних подій: батько йде на фронт, вчителька евакуйована, сусіди зникли. Час розпадається на «до повітряної тривоги» і «після», на «до війни» і «тепер». Зникає відчуття передбачуваного «завтра». Таким чином, розпадається звична структура буденного досвіду, яку А. Шюц і Т. Лукман описують як «світ самоочевидності» [12, с. 49].

Інтерсуб'єктивний простір, тобто те, що дитина поділяла з іншими як «очевидне», також порушується. Те, що раніше було спільно прийнятним (правила поведінки у класі, норми ввічливості, дитячі ігри), в умовах війни або втратило актуальність, або набуло нових значень. Наприклад, слово «гра» може означати не лише розвагу, а спосіб «перемодельовання» травматичних ситуацій (гра в сирену, в евакуацію). Дитина більше не може покладатися на усталені колективні смисли. Їй доводиться конструювати їх наново, часто

в ізоляції або у фрагментарному контакті з іншими (у нових школах, підвалах, інтернет-просторах).

Цей процес призводить до того, що дитина починає вибудовувати власну структуру повсякденності з уламків попереднього досвіду. Наприклад, вона створює нові ритуали безпеки (класти одяг біля ліжка на ніч «про всяк випадок», малювати укриття), нові просторові уявлення (підвал як «безпечний дім»), нові часові маркери (перерви між тривогами, час без новин). Важливим стає власне тілесне переживання простору: тіло вчиться розпізнавати тривогу не лише через звук сирени, а й через напружені рухи дорослих, зміну мови, відлуння емоційних станів.

Дитина не лише пасивно переживає дійсність, а є активним учасником конструювання нового життєсвіту. Навіть у ситуації розриву вона типізує, але вже інакше: наприклад, не «вчителька, яка навчає», а «вчителька, яка читає казку в укритті»; не «однокласник», а «той, з ким був під час евакуації». Таким чином, формуються нові соціальні значущості, які лише частково перетинаються з довоєнними. У реаліях повномасштабної війни в Україні ця реконфігурація життєсвіту має особливу глибину: вона відбувається не лише у фізичному середовищі, а й на рівні символів, знаків, способів мовлення. Так, слово «ЗСУ» стає для дитини не абстрактним поняттям, а конкретним символом захисту; жовто-блакитні кольори – частиною емоційного ландшафту; сирена – звуковим маркером буття. Дитина заново вибудовує інтерсуб'єктивний простір з дорослими, які часто самі переживають кризу, отже – стає співконструктором нової повсякденності, з опорою на фрагменти колишньої реальності, пам'ять, гру, мистецтво, мову.

Вивчення особливостей реконструкції життєвого простору дитини можна будувати на основі аналізу її одиничного досвіду (малюнки дитини, спогади, жести, ритуали) [10] у поєднанні з соціально-філософською рефлексією над тим, як формується нове уявлення про норму, безпеку, ідентичність і майбутнє у кризовому просторі дитинства. Важливо бачити в дитячому досвіді не лише психоемоційну реакцію на війну, а смисловий горизонт, у якому відбувається адаптація, спротив, творення нових форм буття. Зокрема С. Холлувей та Г. Валентайн пропонують зосередитися на феноменологічній взаємодії дитини з елементами соціального простору як провідниками смислів [15, р. 765]. У центрі їхніх досліджень питання: як простори, у яких перебувають діти (дім, школа, вулиця, публічні місця), формуються не лише фізично, а насамперед – соціально, культурно, політично? Дитинство розглядається ними як феномен, що не просто «трапляється», а створюється через уявлення дорослих, політику безпеки, норми моралі, регуляцію доступу до простору та контроль над тілом дитини [15, р. 770]. Суть їхнього підходу полягає в тому, що соціальний про-

стір дитини – це не нейтральне тло, а ідеологічно насичене поле, яке структурується відповідно до того, як суспільство бачить «правильне дитинство». Наприклад, шкільний простір – не просто місце для навчання, а механізм дисциплінування, впорядкування часу і тіла дитини. Публічні місця, навпаки, часто розглядаються як небезпечні або неконтрольовані, що обмежують свободу пересування дітей. Інституційні рамки (школа, медіа, законодавство) не просто супроводжують дитинство, але й активно його формують, визначаючи «де» і «як» дитина має перебувати.

С. Холлуей і Г. Валентайн наголошують, що простір дитинства не можна розглядати як лише фізичне середовище, у якому перебуває дитина. Це – морально насичене і соціально організоване середовище, у якому дорослі постійно здійснюють контроль: «де дитині бути дозволено», «де вона в безпеці», «де вона є порушницею норм». Простори завдяки такій організації стають гендерними, класовими, віковими і вкрай залежними від політики «страху» або «допуску». Під час війни це уявлення радикалізується: простір дитини фрагментується, звужується і наповнюється амбівалентними значеннями. Дім більше не гарантує захист, школа – освіту, а вулиця – комфортну зону гри. Формується нова картографія дитинства, у якій безпечне і дозволене накладаються не на географію, а на правила виживання.

Як стверджують С. Холлуей і Г. Валентайн, «Ідентичності та життя дітей творяться і (пере)творяться через місця повсякденного життя» [15, р. 768]. Це означає, що повсякденні простори, до яких, зокрема, належать шкільний клас, двір, дім, не можна вважати виключно фізичними місцями перебування дитини, а середовищами, у яких твориться суб'єктивність дитини. Якщо ці місця руйнуються або їхнє існування набуває загрозливих значень, то змінюється й уявлення дитини про себе, про інших, про норми та цінності. Дитина формує нову ідентичність, реагуючи на просторові трансформації: «дитина-укриття», «дитина-сирена» тощо. В умовах сучасної повномасштабної війни в Україні ці просторові ролі набувають інтерсуб'єктивного характеру, впливаючи на формування в дитини уявлення про безпечний, свій, чужий, дозволений простір.

Після війни відновлення дитинства також означає відновлення доступу до простору – як фізичного, так і символічного. Важливим стає запитання: хто визначатиме, де дитина «може бути» після війни, і як формується її новий «соціально безпечний» маршрут життя? Відновлення доступу до простору – це не лише про повернення дітей до шкіл чи парків, це – про повернення до права бути, діяти, грати, шукати власне місце в житті. Від цього залежить і формування нової ідентичності: чи зможе дитина знову уявити себе вільною у просторі, а не лише захищеною? Відтак у повоєнному контексті небезпека

полягає в тому, що відновлення може стати не звільненням, а посиленням контролю – під гаслами «безпеки», «охорони», «відповідальності». Це стосується не тільки соціального простору дитини, але й загального соціального простору всіх українців.

Новий «соціально безпечний» маршрут життя дитини в післявоєнний період – це не лише переміщення між пунктами А і В, а переналаштування довіри до простору. Дитина запам'ятовує, де її не залишали під час тривоги, де дозволяли говорити, де приймали її страх без осуду. Саме ці місця формують нову мапу афективної безпеки. С. Холлувей і Г. Валентайн у своїх роботах пропонують мислити простір дитини як продукт соціального конструювання, у якому вона також має голос [15, р. 776]. Тому відбудова після війни має включати не лише фізичну інфраструктуру, а й переосмислення дитячої участі у плануванні простору: якою вони хочуть бачити школу? Де їм комфортно грати? Яким вони бачать «нове» безпечне місце? Повоєнне дитинство у такому контексті – це соціальна боротьба за право бути у просторі, говорити про нього, бути почутим у ньому. Якщо до війни дитинство вже було частково «витіснене» до контрольованих середовищ, то війна лише посилила цей процес. Тому важливим є не лише запитання, де може бути дитина після війни, а хто і на яких умовах визначає це «може» – і чи буде в дитини право відповісти.

Важливим також є осмислення досвіду тілесності під час війни та в повоєнний період, оскільки часто саме відчуття змін у власному тілі впливає на формування ідентичності дитини. Користуючись концепцією М. Мерло-Понті, можна вважати втіленість (тілесність) досвіду та сприйняття первинним способом взаємодії зі світом. Як стверджував М. Мерло-Понті, ми не просто маємо тіло – ми є тілом, тобто існуємо у світі через тілесне переживання: рух, дотик, зір, слух [8, с. 176]. Світ не просто даний нам як об'єкт, а відкривається через нашу тілесну залученість – через жест, інтонацію, ритм, положення у просторі. Основне поняття тут – «перцептивне поле»: ми не мислимо світ ззовні, а постійно «вплетені» в нього. Суб'єкт – це не відсторонений споглядач, а живе тіло, що діє, реагує, відчуває, змінюється разом із простором. Тому дуже важливо для вивчення соціального простору буття дитини аналізувати не лише те, що дитина каже чи думає, а як вона рухається, грає, малює, завмирає, уникає дотику або тікає.

У воєнний час дитина не просто втрачає стабільність – її тіло стикається з гучними звуками, вибухами, раптовим світлом, страхом, замкненістю простору, і все це формує нове перцептивне поле. Поведінка стає відповіддю на порушення звичних ритмів. Наприклад, дитина починає швидше бігати при звуці сирени, ховається під столом, шукає тілесний контакт із дорослим.

Усе це не просто реакції, а спосіб буття у зміненому світі. Тіло дитини фіксує травму, розгортання війни через звуки, обмеження руху, холод, біль, страх. Це тіло зберігає пам'ять про втрату, зміну темпу життя, про насильство. Таким чином, тілесність стає не лише фізичним, а й соціально-філософським простором – носієм пам'яті, морального сигналу, візуального і наративного свідчення.

У повоєнний період відновлення соціального простору теж відбувається тілесно: через гру, ритуали, повернення до звичних маршрутів, рух у безпечних зонах. Поняття «схеми тіла» (англ. *body schema*), введене М. Мерло-Понті, допомагає зрозуміти, як дитина відчуває своє тіло у просторі та як змінюється це відчуття внаслідок травми чи страху. Таким чином, воєнне дитинство можна розглядати як глибоко тілесний, ритмічний, перцептивний досвід, завдяки якому дитина навчається орієнтуватися в небезпеці, вловлювати сигнали загрози, шукати опору, зокрема через тіло та рух. Це відкриває можливості для нових підходів до реабілітації: через танець, гру, спільну діяльність, які відновлюють не лише психологічний, а й екзистенційний зв'язок із простором буття [4, с. 56]. Через мистецтво, малюнки, розповіді діти намагаються реконструювати світ, надати йому нового сенсу.

Дослідити характер трансформації соціального простору дитини під час повномасштабної війни в Україні можливо на основі як досліджень сучасних авторів на основі їх інтерв'ювання дітей, які пережили тортури нацизму під час Другої світової війни (Дж. С. Кестенберг, Є. Фогельман [14]), так і самих вчених, які були свідками голокосту (Е. Егер [3], В. Франкл [11]). Зокрема, Дж. С. Кестенберг та Є. Фогельман аналізують, як війна руйнує тіло дитини завдяки обмеженню руху в концтаборі, насильств проти тіла, голоду, втрати відчуття часу, тобто всього того, що порушує базові функції «Я» [14, р. 215]. У результаті тіло дитини перестає бути опорою – рухи обмежені, контроль втрачено, що відбивається не лише на її фізичному, але і на психічному стані. Особливої трансформації набуває відчуття часу – рух його ніби зупиняється. У сучасному контексті це віддзеркалюється у словах багатьох українців про те, що четвертий рік вони живуть у лютому 2022-го. Війна руйнує цикли доби та ритуали: дитина не може «вийти на вулицю після школи», бо можливо у неї вже немає школи; не лягає у звичний час, бо нема усвідомлення безпеки. Відчуття часу розмивається, не існує майбутнього як такого, і тому зникає навіть базова конструкція «безпечного завтра».

Дж. С. Кестенберг та Є. Фогельман звертають увагу на те, що афективна сфера реагує через маскування внутрішніх станів: діти, які пережили травму, часто відчувають приглушення афектів – вони ідентифікуються з агресором (фрустратором) або замикаються у відчуженні, що руйнує їхню здатність без-

посередньо переживати, любити, відчувати безпеку [14, р. 153]. Подібний захисний механізм може приймати форму давно описаного «стокгольмського синдрому». Саме тому питання повернення українських дітей з полону є надзвичайно важливим завданням нашого суспільства та влади, оскільки затримання цього процесу може призвести до значної трансформації дитячої свідомості під впливом російської пропаганди.

Дж. С. Кестенберг та Є. Фогельман також вказують на руйнацію інтерсуб'єктивного простору дитини в неволі через порушення взаємозв'язків: сім'я, спільнота, колектив – усе це розривається. Зроблені цими авторами інтерв'ю дитячих свідків показують не лише наявність у них особистої невідзначеності, а й остраху руйнування соціальних обіцянок, відчуження від власної громади у випадку відсутності підтримки. Одночасно слід вказати на важливість комунікації з дітьми в умовах війни, оскільки для багатьох із них спілкування стає єдиним способом відновлення втраченої соціальної структури. Сам момент інтерв'ю, зроблених авторами, сприймався дітьми, які пережили геноцидальні практики, як можливість почути і засвідчити їхній досвід, повернувши тим самим частину руйнованої інтерсуб'єктивності [Там само, р. 57]. Саме тому зараз, в умовах повномасштабної війни виникають нові форми соціальної підтримки – мережі солідарності, що розгортаються між батьками, волонтерами, дітьми, вчителями. Вони не завжди мають інституційну форму, проте слугують відновленню базового відчуття приналежності та безпеки. Водночас цифрове середовище стає альтернативним простором, завдяки якому дитина підтримує зв'язки, здобуває знання та творить нові форми себе. Освітній простір, втративши фізичну визначеність, трансформується у формат дистанційного, мобільного навчання, яке вимагає не лише технічних ресурсів, але і нових форм взаємодії. Дитина стає активним суб'єктом, який вибудовує свій навчальний маршрут незалежно від просторових рамок.

У сучасному українському контексті можна спостерігати багато схожих з описаними Дж. С. Кестенберг та Є. Фогельман ефектів світосприйняття: це і наявність тілесних реакцій дітей на сирени та вибухи – їхні рухи стають настороженими, стисненими, автоматичними. Відбувається і часова дезорієнтація – «до війни» та «після тривоги» стають маркерами реальності, розмивають річні цикли. У сучасних умовах також наявне афективне оцифрування, коли діти закриваються у віртуальному просторі, проявляють нервову апатію або необґрунтовану агресію (наприклад, відтворюючи «війну» у комп'ютерній грі). З іншого боку, способом переборення дезорганізації соціального простору дитинства стають різноманітні інтеграції, пов'язані з узаємодією в соціальних мережах, участю в гуманітарних акціях, волонтерській

діяльності. У контексті України це означає, що недостатньо просто лікувати ПТСР, важливо допомагати дітям відновлювати життєсвіт – тіло, ритми, простір і зв'язки. Це означає підтримувати ритуали, місця і контексти, у яких дитина може відчувати себе реально почутою, захищеною і «нормальною», незважаючи на жахи війни.

Розкрити характер відновлення простору буття дитини можна, спираючися на творчість відомої психотерапевтки Е. Егер, якою перебування в концтаборі осмислюється як точка не лише виживання, а внутрішньої трансформації [3, с. 30]. Її особиста життєва історія демонструє, що досвід жаху не знищує суб'єкта, якщо в нього лишається інтенція до смислу, навіть у вигляді мікровибору. Для дитини це – «я обираю грати попри сирену», «я обираю обійняти маму, а не мовчати». Така позиція – це життєвий світ у дії, хоч і в кризі. Е. Егер пропонує втілювати феноменологічну ідею про вибір як джерело людської суб'єктивності в найрадикальніших формах втрати. Її досвід показує: навіть якщо всі простори зовнішнього світу зруйновано, внутрішній простір буття ще може бути відтворений, утриманий, розширений. Для дітей, які живуть у війні, це означає не лише виживати, а створювати нові структури повсякденного досвіду. Зокрема, навидзвичайно важливим є відновлення інтерсуб'єктивного простору через слово. Після війни дитина також потребує нових форм комунікації, у яких її досвід не заперечується, а приймається як частина історії. Е. Егер стверджує, що висловити свій досвід – це також спосіб утвердити своє «Я» у світі. Вона підкреслює: бути почутою й почути когось – уже акт зцілення [Там само, с. 27].

Ще одним способом подолання жахів війни може стати формування нового ритуального ладу. Після війни дитина створює нову карту безпеки: новий дім, нові друзі, нові речі. І тут дорослі мають підтримати не повернення до старого, а становлення нового – вільного життєвого простору. Дитина, яка пережила війну, не повинна «забути» або «пережити це швидше», натомість їй потрібна можливість обрати, що робити з цим досвідом: малювати, говорити, мовчати, перетворити на сенс.

Важливим для осмислення буття людини в умовах екзистенційної кризи є також творчість В. Франкла, який розкрив психофеноменологічне підґрунтя того, як дитина (як суб'єкт) надає сенс своєму досвіду, будучи зануреною у війну, втрати, зміни і відновлення [11]. На власному досвіді виживання в концтаборі він показав важливість створення сенсів для життя: той, хто має заради чого жити, витримає майже все. Ця формула особливо цінна при аналізі воєнного дитинства. Дитина, яка втрачає простір гри, рідних, стабільність життя, починає шукати опори не лише в зовнішньому, а в сенсовій побудові реальності: «Чому це відбувається?», «Що це означає для мене?», «Що я можу

з цим зробити?». Цей пошук сенсу, хоч і не завжди вербалізований, формує нову структуру життєвіту дитини.

Хоча В. Франкл переважно говорить про дорослих, його логотерапія може застосовуватись і до дітей: людина визначається як істота, здатна відповідати на умови життя не реактивно, а вибірково, тобто через позицію, погляди, цінності, творчість. У повоєнному досвіді це проявляється у виборі дитиною говорити або мовчати про втрату, грі як перетворенні травми на символ (наприклад, діти малюють ракети як зміїв або драконів), встановленні нових емоційних зв'язків як відповідь на втрату старих. Концепція В. Франкла про внутрішню свободу в зовнішній несвободі означає, що сенс не дається світом, а створюється суб'єктом у взаємодії з ним як здатністю людини «реалізувати потенційний сенс свого життя» [11, с. 120].

Отже, соціальний простір буття дитини у воєнний період зазнає глибоких трансформацій, які проявляються не лише у зміні фізичного оточення, а й у перезначенні соціальних ролей, ціннісних орієнтацій і культурних кодів. Найбільш очевидним виміром є руйнування звичного життєвого середовища: дім перестає бути стабільною територією безпеки, школа – місцем соціалізації, а вулиця – простором дозвілля. У багатьох випадках дитина втрачає не лише дах над головою, але й символічну орієнтацію у світі, адже сама структура її життєвого світу порушується. Феномен переселення (всередині країни чи за кордон) постає як ключовий механізм переміщення дитини в новий соціальний простір, у якому попередні зв'язки розриваються, а нові ще не оформлені. Це створює досвід міжпросторовості, граничності, у якому формується нова конфігурація самоідентичності дитини. Середовище тимчасових укриттів, транзитних просторів (гуртожитки, центри допомоги, підвали) позначене радикальною нестабільністю та непередбачуваністю, що відображається у психологічному стані дитини і змушує її формувати адаптивні механізми сприйняття дійсності.

У повоєнний час починається процес реконструкції простору: повернення до школи, учасність із боку близьких, культурно-етапні події відновлюють горизонт очікувань. Післявоєнний період також не є поверненням до «нормальності», а, скоріше, означає відкриття нових форм буття у зміненій реальності. Простір школи поступово реінтегрується, однак уже як місце пам'яті, стійкості й нової соціальної взаємодії. З'являються проєкти меморіалізації (стіни пам'яті, спільні ритуали), які дозволяють дитині включитися у процес колективної терапії. Культурні ініціативи, що відновлюють традиції, мову, співжиття, відіграють ключову роль у відтворенні відчуття тягlostі й спадковості. Також безумовно важливою має стати концептуалізація політики єднання в українському суспільстві, яку повинні підтримувати як на державному, так і на суспільно-політичному рівнях.

Водночас моральна реконструкція простору потребує визнання вразливості дитини не як її слабкості, а як ресурсу співпереживання, довіри, формування нової культури взаємоповаги. Саме в цьому контексті простір буття дитини стає місцем морального опору – не лише виживання, а й сенсоутворення. Саме тому дитина (як і кожний українець) виступає не жертвою обставин, а потенційним агентом змін, моральним свідком і носієм майбутнього. Таке переосмислення відкриває нові горизонти для сучасної філософії: у тому числі щодо того, як у кризові часи дитинство перестає бути лише віком, а стає формою життєвої філософії – відкритою, емпатійною, здатною на моральну трансформацію спільноти.

Висновки. Реконструкція соціального простору буття дитини у воєнний та повоєнний періоди має складний, багаторівневий характер. Під час війни ключовими компонентами соціального простору дитини стають: сімейно-приватний простір, який радикально ущільнений і виступає ключовим безпековим пулом; освітній простір, що витісняється інформальним навчанням в умовах невизначеності; громадський простір, який редукується до місця одночасної загрози і підтримки, де розгортаються акти солідарності чи страху. Сама тілесність дитини перетворюється на простір пам'яті та травматичного резонансу, що формує нові прояви її ідентичності. Однак дитина при цьому не є пасивним об'єктом, а виступає активним співтворцем нових просторових характеристик її буття.

Суспільна та дослідницька увага до соціального буття дитини має стати однією з ключових передумов стійкого відновлення українського суспільства в повоєнний період. Фокус на тілесності, наративі, культурній солідарності створює потенціал для нової етики дитинства в сучасному українському контексті. Це потребує розвитку досліджень та практик, що включають залучення вчених, літераторів, журналістів, освітян до опису переживань і тілесного досвіду сучасної війни українськими дітьми; звернення до розкриття соціальних і культурних контекстів їхніх історій через філософські, психологічні, художні, музичні твори; визначення історичної перспективи трансформації ідентичності українців під час війни та в повоєнний період. Таке поєднання дозволяє реконструювати не лише зовнішній простір, але й внутрішнє середовище буття дитини, заповнене сенсами, тривогою, присутністю соціальних норм і національних цінностей. Феноменологічний підхід до реконструкції соціального простору дитини в сучасній Україні дозволяє відобразити реальний досвід через власний мовний і художній вираз дітей; упровадити просторово-часові тактильні орієнтири для нормалізації життя дитини під час та після війни; побудувати колективні практики співтворення стійкості; залучити культурну інституційну пам'ять, що також

має важливе значення для просування образів України та українців як одночасно жертв та героїв війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. Феноменологія дитячого сприймання. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс. Т. XII : Психологія творчості. 2013. № 16. С. 79–85.
2. Дроботенко М. Дитина і дитинство як соціальні конструкти: огляд сучасних теоретичних рефлексій. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2024. № 2 (2). С. 19–24. doi: 10.54891/2786-7013-2024-2-3.
3. Егер Е. Вибір: прийняти можливе / пер. з англ. Христина Радченко. Київ : Книголав, 2025. 400 с.
4. Іващенко Т. В. Досвід тілесності у невербальних освітніх практиках: когнітивно-феноменологічний ракурс. *Освітній дискурс* : зб. наук. пр. 2024. № 49 (4/6). С. 49–58.
5. Косяк В. А. Людина та її тілесність у різних формах культури : навч. посіб. Суми : Унів. кн., 2018. 318 с.
6. Кочубей Т. Філософія дитинства: соціально-педагогічний аспект : навч. посіб. Умань : Жовтий О. О., 2014. 185 с.
7. Марченко О. Філософське дослідження феномена дитинства: проблеми та перспективи. *Humanities Studies*. 2024. Вип. 20 (97). С. 71–80. doi: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-09>.
8. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття. Київ : Український центр духовної культури, 2001. 552 с.
9. Пашинська А. В. Опора на тіло як фундамент стійкості самоідентичності особистості. *Грані* : наук.-теор. альманах. 2018. № 21 (8). С. 94–102. doi: <https://doi.org/10.15421/1718106>.
10. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс, 2024. 130 с.
11. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Київ : КСД, 2022. 160 с.
12. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту. Київ : Український центр духовної культури, 2004. 560 с.
13. Archard D. Children: Rights and childhood (2nd ed.). New York : Routledge, 2015. 278 p.
14. Children During the Nazi Reign: Psychological Perspective on the Interview Process. edited by Judith S. Kestenberg and Eva Fogelman. edited by Judith S. Westport, Conn. : Praeger, 1994. 221 p.
15. Holloway S. L. & Valentine G. Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*. 2000. № 34 (4). P. 763–783.
16. James A. & Prout A. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 3rd ed. London : Routledge, 2015. 248 p. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315745008>.

17. James A., Jenks C. & Prout A. *Theorizing Childhood*. New York : Teachers College Press, 1998. 247 p.
18. Jenks C. *Childhood*. London : Routledge, 1996. 160 p.
19. Kohan W. O. Childhood, philosophy and the polis: Exclusion and resistance / In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.). *Philosophy of childhood: Exploring the boundaries*. Lanham, MD : Lexington Books, 2017. P. 17–31.
20. Kohan W. O. *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. New York : Routledge, 2015. 144 p.
21. Lipman, Matthew. *Thinking Children and Education*. Dubuque, IA : Kendall / Hunt, 1993. 742 p.
22. Oswell D. *The agency of children: From family to global human rights*. U. K. : Cambridge University Press, 2013. 386 p.
23. Paley Vivian G. *You Can't Say You Can't Play*. Harvard University Press, 1992. 144 p.
24. Valentine G. *Public Space and the Culture of Childhood*. London : Routledge, 2004. 144 p. <https://doi.org/10.4324/9781315245638>.
25. Wall J. *Ethics in Light of Childhood*. USA : Georgetown University Press, 2010. 204 p.

REFERENCES

1. Bila, I. M. (2013). Fenomenolohiia dytyachoho sprymannia. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Current Issues of Psychology: Collection of Scientific Papers of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology, XII (16)*, 79–85 [in Ukrainian].
2. Drobotenko, M. (2024). Dytyna i dytynstvo yak sotsialni konstrukty: ohliad suchasnykh teoretychnykh refleksii. *Visnyk Dniprovs'koi akademii neperervnoi osvity. Serii: Filozofia. Pedagogika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy*, 2 (2), 19–24. <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-2-3> [in Ukrainian].
3. Eger, E. (2025). Vybir: Pryiniaty mozhlyve. (H. Radchenko, Trans.). Kyiv: Knyholav [in Ukrainian].
4. Ivashchenko, T. V. (2024). Dosvid tilesnosti u neverbalnykh osvitnikh praktykakh: kohnityvno-fenomenolohichniy rakurs. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats – Educational Discourse: Collection of Scientific Papers*, 49(4–6), 49–58 [in Ukrainian].
5. Kosiak, V. A. (2018). Liudyna ta yii tilesnist u riznykh formakh kultury: navchalnyi posibnyk. Universytetska knyha [in Ukrainian].
6. Kochubei, T. (2014). Filozofii dytynstva: sotsialno-pedahohichniy aspekt: navchalnyi posibnyk. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
7. Marchenko, O. (2024). Filozofskie doslidzhennia fenomena dytynstva: problemy ta perspektyvy. *Humanities Studies*, 20 (97), 71–80. <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-09> [in Ukrainian].
8. Merlo-Ponti, M. (2001). Fenomenolohiia sprymannia. Kyiv: Ukrainskyi tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].
9. Pashynska, A. V. (2018). Opory na tilo yak fundament stiikosti samoidentychnosti osobystosti. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani – Scientific-Theoretical Almanac “Hrani”*, 21(8), 94–102. <https://doi.org/10.15421/1718106> [in Ukrainian].

10. Tytarenko, T. M. (2024). Moie maibutnie zalezhyt vid mene: praktyky zdorovoho sohodennia u voiennykh i povoeiennykh umovakh. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].
11. Frankl, V. (2022). Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u kontstabori. Kyiv: KSD [in Ukrainian].
12. Shyuts, A., & Lukman, T. (2004). Struktury zhyttiesvitu. Kyiv: Ukrainskyi tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].
13. Archard, D. (2015). Children: Rights and childhood (2nd ed.). New York: Routledge.
14. Kestenberg, J. S., Fogelman, E. (Eds.). (1994). Children During the Nazi Reign: Psychological Perspectives on the Interview Process. Westport, CT: Praeger.
15. Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34(4), 763–783.
16. James, A., Prout, A. (2015). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (3rd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
17. James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). Theorizing Childhood. New York: Teachers College Press.
18. Jenks, C. (1996). Childhood. London: Routledge.
19. Kohan, W. O. (2017). Childhood, philosophy and the polis: Exclusion and resistance. *Philosophy of childhood: Exploring the boundaries*. D. Kennedy, B. Bahler (Eds.), Lanham, MD: Lexington Books, 17–31.
20. Kohan, W. O. (2015). Childhood, Education and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship. New York: Routledge.
21. Lipman, M. (1993). Thinking Children and Education. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
22. Oswell, D. (2013). The Agency of Children: From Family to Global Human Rights. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
23. Paley, V. G. (1992). You Can't Say You Can't Play. Cambridge, MA: Harvard University Press.
24. Valentine, G. (2004). Public Space and the Culture of Childhood. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315245638>
25. Wall, J. (2010). Ethics in Light of Childhood. Washington, DC: Georgetown University Press.

Vysotska Olha Yevhenivna, D. Sc. in Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, Ukraine

SOCIAL SPACE OF A CHILD'S BEING IN WARTIME AND POSTWAR PERIODS: AN ATTEMPT AT PHENOMENOLOGICAL RECONSTRUCTION

By employing methods of phenomenological and narrative analysis, the author traces the transformation of a child's familial, educational, cultural, and interpersonal spheres

of existence, while exploring their embodied, spatiotemporal, and intersubjective experience. It is demonstrated that, under conditions of trauma, a child navigates a renewed space of freedom, vulnerability, and moral renewal. The author substantiates the need to establish a new ethics of childhood in Ukraine, grounded in cultural memory, empathy, recognition of children's wartime experiences, and support for their subjectivity during the post-war recovery process.

Keywords: *child, childhood, social space, identity, child's mode of being, life reconstruction, war in the world of childhood.*

