

11. Pustovoichenko, D, Matkivskiy, M, Petrovska, K, Kornieva, I & Solomakha, O 2024, 'Education and Resilience in the Context of War: Challenges and Solutions in Ukraine', *Futurity Education*, 4(4), pp. 240–256, doi:10.57125/FED.2024.12.25.16.
12. Salha, S 2024, 'How to Maintain Education During Wars? An Integrative Review', *Open Praxis*, 16(2), doi:10.55982/openpraxis.16.2.668.
13. Sithole, T O 2024, 'The use of digital platforms by citizen aid actors during the Ukraine humanitarian crisis', *Frontiers in Human Dynamics*, 6, Art. 1326769, doi:10.3389/fhumd.2024.1326769.
14. Terepyshchyi, S 2021, 'In Search of Peacebuilding Strategies for the Global Civilization: from "Education for War" to "Education for Peace"', *Philosophy and Cosmology*, vol. 27, pp. 153–162.
15. van Dijk, J 2012, *The Network Society* (3rd ed.), SAGE, London.
16. Zayachuk, Y 2025, 'Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war', *Policy Futures in Education*, advance online, doi:10.1177/14779714241270254.

Прорецензовано / Reviewed

2.05.2025

Рекомендовано до друку / Recommended for publication

26.05.2025

DOI 10.33930/ed.2019.5007.54(5-6)-7

УДК 141.319.8-053.2:821

ФІЛОСОФІЯ ДИТИНСТВА ВПРОТИВАГУ ДОРОСЛОСТІ У ХУДОЖНЬОМУ ПРОСТОРІ ЛІТЕРАТУРИ

М. С. Лугова

Анотація.

Актуальність теми дослідження. Дитинство як філософський та культурний феномен становить одну з найменш досліджених, але надзвичайно важливих сфер гуманітарного знання. Особливо в умовах соціокультурних трансформацій та глобальних криз зростає потреба в осмисленні не лише дитини як об'єкта соціалізації, а й дитинства — як автономного способу буття, своєрідної альтернативи дорослому світогляду. У художній літературі цей контраст між дитячим та дорослим способом існування набуває глибоких філософських вимірів і дозволяє реконструювати первинні сенси людського досвіду.

Постановка проблеми. Попри значну кількість педагогічних і психологічних праць, філософський потенціал образу дитини часто залишається поза увагою. У просторі літератури, однак, дитинство постає як самотійний світ — емоційний, чуттєвий, вільний, а водночас глибоко екзистенційний. На протиположності до дорослості, що спирається на раціональність і функціональність, дитинство у літературі виявляє інтуїтивну цілісність і філософську глибину без потреби в логічному поясненні. Це створює підстави для філософської рефлексії над тим, якою мірою дитячий досвід є носієм істини, втраченої дорослим.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження дитини в контексті художньої літератури цікавило зокрема І. Кушнір, В. Корх, А. Ковальчук, О. Гнізділову, Т. Михайльчук та інших.

Постановка завдання. Завдання статті полягає у виявленні філософського сенсу взаємодії та протиставлення дитинства й дорослості у художньому просторі літератури.

Виклад основного матеріалу. У статті проаналізовано, як у творах таких авторів як Дж. Баррі, О. Вишня, Дж. Грінвуд, Є. Гуцало, Р. Дал, С. Джеймсон, М. Енде,

М. Коцюбинський, С. Кулідж, А. Ліндгрен, П. Мирний, І. Нечуй-Левицький, Е. Портер, А.-де Сент-Екзюпері, М. Стельмах, М. Твен, Т. Шевченко, А. Мілн. репрезентується дитинство як онтологічна цілісність і філософська категорія. Особливу увагу приділено феномену щирості, правдивості та інтуїтивного пізнання світу, притаманних дитині. Проаналізовано, як літературні персонажі-діти переживають екзистенційні питання — смерті, самотності, втрати, і як ці переживання формують унікальну систему цінностей. На відміну від дорослого, який схильний до функціонального мислення та соціальних ролей, дитина постає як носій радикальної відкритості та автентичного світосприйняття. У художніх текстах це виявляється через щоденні ситуації — ігри, прогулянки, взаємодії з дорослими, спостереження за природою — які для дитини мають онтологічну глибину, натомість для дорослого залишаються буденністю.

Висновки. Дитинство в художньому тексті — це спосіб буття у світі, що кидає виклик дорослій логіці та раціональності. У філософському вимірі дитинство уособлює потенціал звільнення, переосмислення та повернення до екзистенційних основ людського буття. Література, в цьому контексті, стає полем філософського споглядання, де дитинство виявляє себе як точка виходу за межі нормативного мислення та як джерело етичної та естетичної автентичності.

Ключові слова: дитина, дитинство, світ дитини, світ дитинства, дорослість, філософія, література, екзистенція, художній простір, свобода.

PHILOSOPHY OF CHILDHOOD AS OPPOSED TO ADULTHOOD IN LITERARY REPRESENTATION

Mariia Luhova

Abstract.

Relevance of the research. Childhood, as a philosophical and cultural phenomenon, represents one of the least explored yet profoundly important areas of the humanities. Especially in times of sociocultural transformation and global crises, there is an increasing need to understand not only the child as an object of socialization but also childhood as an autonomous mode of existence — a distinctive alternative to the adult worldview. In literary art, this contrast between the child's and adult's way of being acquires deep philosophical dimensions, allowing for a reconstruction of the original meanings of human experience.

Problem statement. Despite the abundance of pedagogical and psychological studies, the philosophical potential of the image of the child often remains overlooked. In the space of literature, however, childhood emerges as an independent world — emotional, sensory, free, and at the same time profoundly existential. In contrast to adulthood, which relies on rationality and functionality, childhood in literature reveals an intuitive wholeness and philosophical depth that requires no logical justification. This opens the path for philosophical reflection on the extent to which the child's experience may serve as a bearer of truths lost to adulthood.

Analysis of recent research and publications. The study of the child in the context of fiction has particularly interested I. Kushnir, V. Korkh, A. Kovalchuk, O. Hnizdilova, T. Mykhailchuk, among others.

Research task. The aim of this article is to uncover the philosophical meaning of the interaction and opposition between childhood and adulthood within the artistic space of literature.

Main material presentation. The article explores how the works of authors such as J. M. Barrie, O. Vyshnia, J. Greenwood, Ye. Hutsalo, R. Dahl, S. Jamison, M. Ende, M. Kotsiubynsky, S. Coolidge, A. Lindgren, P. Myrnyi, I. Nechui-Levytskyi, E. Porter, A. de Saint-Exupéry, M. Stelmakh, M. Twain, T. Shevchenko, and A. Milne portray childhood as an ontological wholeness and a philosophical category. Special attention is paid to the phenomena of sincerity, truthfulness, and intuitive understanding of the world, which are characteristic of children. The article analyzes how literary child characters experience existential issues — death, loneliness, loss — and how these experiences shape a unique value system. Unlike the adult, who tends toward functional thinking and social roles, the child emerges as a bearer of radical openness and authentic perception. In literary texts, this is manifested through everyday situations — games, walks, interactions with adults, and observations of nature — which hold ontological depth for the child but appear routine to the adult.

Conclusions. Childhood in literary texts represents a way of being in the world that

challenges adult logic and rationality. In the philosophical sense, childhood embodies the potential for liberation, reevaluation, and a return to the existential foundations of human existence. Literature, in this context, becomes a space for philosophical contemplation, where childhood reveals itself as a point of departure from normative thinking and as a source of ethical and aesthetic authenticity.

Keywords: *child, childhood, child's world, world of childhood, adulthood, philosophy, literature, existence, artistic space, freedom.*

Актуальність теми дослідження. У сучасному світі, де домінують технологічні трансформації і духовна фрагментація, постає нагальна потреба у переосмисленні базових онтологічних категорій людського буття. Однією з таких категорій є дитинство — не просто період людського життя, а своєрідна парадигма сприйняття, вкорінена в істинність, відкритість, безпосередність. Дитинство у філософському контексті виявляється не менш вагомим за дорослість, оскільки воно розкриває первинні джерела пізнання, моральної інтуїції й сенсоутворення. У художньому просторі літератури ця дихотомія між дитинством і дорослістю виявляється особливо виразно — як конфлікт поглядів, як зіткнення світоглядів, як символічне протиставлення витоків і результатів становлення людської свідомості.

Постановка проблеми. Попри значну кількість досліджень, присвячених феномену дитинства, недостатньо висвітленим залишається питання про філософське протиставлення дитинства й дорослості у літературному дискурсі як способів існування у світі. Часто у текстах різних епох і культур дитячий образ є не лише персонажем, а своєрідною антропологічною моделлю людини, яка ще не втратила цілісності, екзистенційної відкритості й здатності до істинного переживання. Дорослість, у цьому ж контексті, часто постає як простір компромісів, втрати первісної віри, домінування раціонального над інтуїтивним. Таким чином, у художньому тексті формується поле філософського діалогу між цими двома станами буття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть дитина та дитинство в літературі аналізується філологами, педагогами та психологами, що ставлять акцент у більшості праць на соціокультурному, виховному, розвиваючому аспектах дитинства, однак філософська складова дитячості та дорослості в літературному просторі залишається поза увагою науковців. Українська та зарубіжна художня література збагачена образами дитини та світу дитинства, що дозволяє використовувати в межах наукового аналізу твори таких авторів, як Дж. Баррі, О. Вишні, Дж. Грінвуда, Є. Гуцало, Р. Дала, С. Джеймісон, М. Енде, М. Коцюбинського, С. Кулідж, А. Ліндгрен, П. Мирного, І. Нечуй-Левицького, Е. Портер, А.-де Сент-Екзюпері, М. Стельмаха, М. Твена, Т. Шевченко, А. Мілна.

Постановка завдання. Спираючись на аналіз останніх досліджень та публікацій, з урахуванням проблематики та актуальності питання, завдання статті полягає у виявленні філософського сенсу взаємодії та протиставлення дитинства й дорослості у художньому просторі літератури. На основі конкретних прикладів з української та світової художньої традиції, буде здійснена спроба дослідити, як у літературних образах втілюється конфлікт або гармонізація дитинства й дорослості як двох онтологічних станів, і як це впливає на формування екзистенційної чутливості та морального світогляду читача.

Виклад основного матеріалу. Дитинство і дорослість — це не лише етапи життя, а два різні способи пізнання світу, два типи буття, що співіснують і взаємодіють як у реальному житті, так і в літературі. У художньому тексті дитина нерідко виступає не просто персонажем, а символом чистоти, істини, духовного пошуку, тоді як дорослий світ постає як простір правил, компромісів і втрати безпосередності. Філософія дитинства, яка активно розвивається у гуманітарній думці XX–XXI століття, дає змогу по-новому подивитися на взаємини дитини і

дорослого, а літературні образи допомагають глибше зрозуміти природу цих відносин.

Особливого значення в цьому контексті набуває аксіологічний вимір дитячого світосприйняття. Через світобачення дитини в літературному творі формується особливий морально-ціннісний ландшафт — художня реальність, у якій цінності не декларуються, а проживаються. Саме дитина, з її природною цілісністю і відсутністю соціальних масок, здатна інтуїтивно відчувати істинність або хибність певних життєвих орієнтирів. Ціннісна оптика, через яку дитина сприймає світ, виявляється не лише в сюжетних мотивах, а в самій структурі твору: автор через її очі випробовує на щирість усталені моральні настанови, часто виявляючи їхню внутрішню хибність або, навпаки, — актуальну глибину.

Однією з фундаментальних характеристик філософського дитинства виступає емпатійність як форма глибокої чуттєвої присутності у світі. Дитина не просто спостерігає світ — вона переживає його, вбирає у себе зовнішнє як внутрішнє. Це не емпатія у дорослому, морально-етичному розумінні, а радше первісне налаштування свідомості — бути відкритим до страждання й краси без посередництва, утилітаризму чи суспільних норм. Саме ці аспекти — ціннісне сприйняття, емоційна відкритість, чуттєве занурення у реальність — дослідники часто розглядають крізь призму повчально-виховного потенціалу художньої літератури [3, 9, 15]. Адже дитина-читач ототожнює себе з персонажами, бере з них приклад, і через літературні ситуації навчається співпереживати, дбати про природу, дотримуватися правил співжиття в соціумі, бути уважною до потреб інших. Таким чином, літературний твір не лише відображає світ дитинства, а й формує його — як етичну, естетичну і філософську реальність.

У повісті Михайла Стельмаха “Гуси-лебеді летять...” відкривається виняткова за своєю художньою силою форма аксіологічного досвіду дитини, в якій природа постає не як зовнішня даність, а як співпережитий простір, що резонує з внутрішнім світом героя. Йдеться не про метафоричну персоніфікацію природи, як це властиво дорослому погляду, а про повноцінне злиття з нею на рівні глибинного емоційно-сміслового ототожнення. Це злиття є виявом філософії єдності — тотожності суб’єкта з живим світом, де не існує чіткої межі між “Я” і “Всесвітом”. Так, опис осені у Стельмаха: *“Сиплеться, осипається листя, гнуться, горбляться берези, плаче посміхається крізь сльози осінь і натрушує журбу на мою наболілу душу. Поменшав світ, померкли дні мої, а ночі так тривожать, що я прокидаюсь мокрий од сліз...”* [20, с. 114] демонструє не просто чутливість, а особливий тип емоційного досвіду, в якому відчуття сезонної трансформації співвідноситься з глибинними внутрішніми змінами. У цьому випадку дитина не “реагує” на природу — вона переживає її як себе, як власний стан, як інтенцію буття, що виливається в текст у формі суб’єктивованої пейзажності.

Подібна єдність виявляється і в іншому епізоді: *“І славно-славно йти мені між житами до жита...”* [20, с. 177] — ця фраза виконує функцію екзистенційного твердження: бути в світі — значить бути у живому, бути частиною буття, а не його зовнішнім спостерігачем, нагадую відомий уривок з твору Т. Шевченко: *“Мені тринадцятий минало. Я пас ягнята за селом. Чи то так сонечко сіяло, Чи так мені чого було? Мені так любо, любо стало, Неначе в бога...”* [22, с. 378].

Це — філософія тотожності з живим, в якій суб’єкт не відділяє себе від світу, а виявляючи співчуття навіть до грибів: *“Стрічаючися із грибами, я не радів, як перше, і не зрізав їх кіскою — хай собі поживуть, скільки можуть жити”* [20, с. 114] або дерев: *“На блакитні очі Василька набігли сльози. Йому жаль стало зеленої стрункої ялинки, що одна звеселяла зимою садок. Батько глянув на сина. Василько замовк, прочитавши у тому погляді невимовний смуток”* [10, с. 5-14].

Саме цей стан є показником моральної зрілості не у дорослому, нормативному

сенсі, а у первісному, доціннісному вимірі, де основою поведінки стає непорушений контакт із буттям як цілісністю. Ця позиція дозволяє дитині стати свідком зіркового неба, яке існує не тільки “там”, а й у ній самій: *“Бо хіба можна сердитись, коли всі ті зірки не тільки в небі, а й у твоїй душі?”* [5, с. 101].

Відкритість дитячої душі до естетичного досвіду стає джерелом радості, світлої захопленості. Ця здатність дивуватися і захоплюватися тісно пов’язана з особливим, майже інтимним сприйняттям природи, естетичної відкритості як форми існування. У цьому контексті дитяче сприйняття природи набуває не лише пейзажної чи емоційної, але й світоглядної функції. Природа стає дзеркалом душі, і саме ця взаємна проникність зумовлює феномен дитячої цілісності. Вона ще не поділена на сфери морального, утилітарного чи інструментального — вона переживається як безпосередність, як присутність у світі, що не вимагає виправдань. Так у *“Сім’ї дикої качки”* маленький герой раптом усвідомлює значення споглядання як духовної практики: *“Як я міг досі не дивитись на них, як міг не дивуватись і не вражатись?”* [5, с. 95]. Подив тут — це не легковажне зачарування, а фундаментальна філософська позиція, яку Гайдеггер вважав вихідною умовою філософування. Дитина бачить світ таким, яким він є, бо ще не навчена ігнорувати очевидне. Таке ставлення не є раціональним актом етики, це — інтуїтивна форма поваги до життя у будь-якому його прояві, яка ще не зіпсована дорослими категоріями “користі” чи “належного”. Подібні мотиви присутні і у творах Елінор Портер, зокрема в образі Полліанни: *“Бідолашна крихітка! — воркотала Полліанна над кошеням, зазираючи у його перелякані очі, — Подивіться, як воно тремтить. Яке налякане. Бо воно ще не знає, що ми його залишимо у себе”* [18, с. 82]. Цей епізод свідчить про глибоку інтерсуб’єктивність дитячого досвіду. Дитина не відокремлює себе від переживань іншої істоти — вона в буквальному сенсі “живе” у страху кошеняти. Таке злиття — не патологія, а спосіб бути у світі без емоційних бар’єрів.

У романі *“Просто Девід”* цей тип емпатії набуває естетичного виміру. Герой осмислює своє буття через гру на скрипці, якою він “переказує” світ батькові: *“Я мушу залишитися тут, щоб відкрити для себе прекрасний світ... Так я завжди робив удома, на горі, розумієте, - розповідав йому різне. Дуже часто ми ходили на прогулянку; а потім, коли ми повертались додому, він просив мене розповісти йому за допомогою моєї скрипки, що я бачив”* [17, с. 43]. Світ для дитини не є набором об’єктів чи фактів — він складається з вражень, які потребують вираження. Це дитяче розуміння краси — як процесу комунікації зі світом — стає своєрідною етичною практикою: бачити, зворушуватися, передавати далі.

Натомість світ дорослих у літературному просторі дитинства часто постає як чужий, байдужий або навіть жорстокий. Це не лише конфлікт поколінь — це зіткнення **онтологічно різних світів**. У *“Маленькому принці”* (А. де Сент-Екзюпері) розчарування в дорослих формулюється прямо: *“Я довго жив поміж дорослими... Це не надто поліпшило мою думку про них”* [19, с. 7].

У художніх творах дитина часто зіткнується із жорстокістю дорослого, що проявляється в досвіді фізичного покарання, байдужості, морального приниження. Так, у творах М. Стельмаха дитина ділиться досвідом: *“А спершу з мене вибивали дурування і примовляли, який бузувір, опришок, урвиголова, харциз, каламут і навіть химород”* [20, с. 9]. Побиття, як форма покарання, вважалося способом виховання та навчання дітей дисципліні й повазі до старших, про що свідчить ще одна цитата: *“А були такі часи, що не бозя, а Мотря була Чіпку, – і добре була! Синяки іноді по місяцю не сходили. Не можна сказати, щоб вона не любила Чіпки. Ні. Вона його любила – як кожна мати свою дитину. Чи, не дай боже, занедужає Чіпка, – Мотря сама не своя. Цілу ніч очей не заплющить: сидить над ним, плаче, молиться... Тільки ж й утіхи й надії! Все-таки виросте своя дитина, стане хоч на старість у допомі”*... [14, с. 31]. Підтвердження специфіки виховних концепцій, як в

літературі, так і в реальному житті, продемонстровано в творі О. Вишні *“Як ми колись учились”*: *“Пасту гуси, пригнати додому всіх до одного – це була програма нашого “технікуму”, першого, сказати б, курсу. Коли ви цього іспиту не складете, на вас буде побито нового-новісінького віника”* [2, с. 61].

А в *“Нескінченній історії”* знаходимо таку цитату: *“Послухай-но, хлопче, я не терплю дітей... Для мене діти не більше ніж верескливі вередуні, мучії, які псують усе, що лиш угледять, які обшмугують книжки мармеладом, рвуть сторінки й анітрохи не переймаються тим, що дорослі, можливо, також мають свої потреби і гризоти”* [8, с. 7]. Взаємодія між дорослим і дитиною в таких образах позначена асиметрією влади: дорослий постає як носій контролю, сили, а дитина — як істота, що перебуває у беззахисному становищі. Цей дисбаланс породжує ситуації, в яких дорослий зловживає довірою та емоційною відкритістю дитини, часто керуючись не усвідомленим злом, а внутрішньою розгубленістю, втомою, або ж перенесенням власного болю. Проте навіть у відповідь на грубість чи насильство, дитина здебільшого не чинить спротиву, а продовжує прощати й тягнутися до любові. Така безмежна здатність до пробачення й очікування добра відкриває ще глибший екзистенційний розрив між світом дитинства і світом дорослих — де перший постає як простір довіри, а другий — як простір сили, що часто нею зловживає. Дитина протиставляється дорослому як неповноцінна істота, як така що не заслуговує довіри, зокрема у творах Грінвуда: *“Ти ще просто надто малий і нічого не тямиш”* [4, с. 187] або Ліндгрена: *“Ніхто не хоче вірити, що в одинадцять років можна чогось досягти”* [13, с. 152].

Часто світ дорослих — це світ покори, жорстких форм взаємовідносин, із чого випливає глибока недовіра та усвідомлення дитиною реалій життя. Як приклад, розглянемо ситуацію, в якій маленька Матильда усвідомлює правила поведінки з директоркою в школі: *“Ніколи з нею не сперечайтесь. Ніколи їй не грубіяньте. Завжди виконуйте все, що вона скаже. Якщо ви не знайдете з нею спільної мови, то вона розітре вас на порошок, наче морквинку в кухонному міксері”* [6, с. 73].

Проте, є й інші моделі відносин. У *“Кайдашевій сім’ї”* І. Нечуя-Левицького, незважаючи на психологічну складність, амбівалентність твору, маленькі діти стають сполучною ланкою в родині: *“Кайдашиха глянула на дітей, глянула на чорнобриве Мелашине лице и трохи пом’якшала. Вона любила дітей. – Чом ти, Лавріне, не сказав, що в моїх сватів є маленькі діти? Ото, який же ти! Я була б вам, діточки, привезла гостинця. В мене ж є й горішки, є мед і мак, була б спекла маківників. Ото, Боже мій! - бідкалась Кайдашиха”* [16, с. 194].

Дитина — не тягар чи подразник, а важивий елемент в суспільній взаємодії. Так, Е. Портер демонструє, що саме через них можливе оновлення, очищення, “перевиховання” дорослих: *“Жінки, обговорюючи сумну звістку на кухнях, у вітальнях, на задніх дворах, плакали не ховаючи сліз. Чоловіки обговорювали ту ж сумну новину по скверах, барах, майстернях, і теж плакали, нехай навіть крадькома. Ще болючіше відгукнулася у серцях городян розповідь Ненсі про те, як переживає бідолаха через те, що більше не може грати у “знай, радій”, бо просто не знаходить з чого радіти у своєму теперішньому стані”* [18, с. 202].

Іноді дитина виступає каталізатором, який оголює внутрішній світ дорослої людини, викликаючи емоції, що відображають її справжню суть. У випадку морально чутливих, відкритих осіб дитина викликає радість, ніжність, навіть зворушення. Як показує С. Джеймсон: *“Дивлячись на це жваве й миле дитя з блакитною чаплею на руках, жителі Бонанфан-стріт самі мимоволі посміхалися”* [7, с. 72], або Дж. Баррі: *“Дівчинка цієї миті була такою чарівною, що аж її мама, пані Дарлінг, поклавши руку це, захоплено скрикнула: Ох, якби ти такою лишилася назавжди!”* [1, с. 5], або С. Кулідж: *“Лікар Карр хотів, аби його діти були відважні та сміливі, заохочував їх до рухливих ігор, ні миті не шкодуючи за порваним чи брудним*

одягом” [12, с. 10] - у чийх творах чутливість дорослих виливається в емоційне захоплення.

У протилежному випадку — коли дорослий занурений у владність, страх втратити контроль або має травмований досвід — дитина, що не відповідає очікуванням, викликає роздратування, агресію, бажання принизити. Цей механізм яскраво зображений у повісті Р. Дала: *“Ніхто в світі не зміг би отак одразу дати правильну відповідь, тим паче якимсь дівчисько! Ти брехуха, дівчино, ось хто ти така! Брехуха й обманщиця!”* [6, с. 53] — вигукує батько, втративши здатність бачити за дитиною особистість.

Втім, те, що з точки зору дорослого постає як зухвалість, непослух чи “нахабне базікання”, насправді є виявом особливого дитячого способу буття — буття, що мислить, питає, сумнівається, шукає. У філософському сенсі дитина не просто існує у світі — вона дивиться на нього як на загадку, що потребує інтуїтивного розв’язання. Запитання стає тут не просто формою пізнання, а — формою присутності, діалогічним жестом, через який дитина вступає у взаємодію з Іншим. Дитина не боїться питати — не тому, що вона ще чогось не знає, а тому, що ще не навчилася ігнорувати очевидності, до яких дорослий давно звик. Саме в цьому виявляється її особлива філософічність. У дитячому питанні часто більше екзистенції, ніж у дорослому твердженні. Так, у повісті Р. Дала “Матильда” звучить запитання, яке ламає “четверту стіну” педагогічного світу: *“А чи нас, дітей, подумала вона, хоч колись цікавило, куди йдуть учителі, коли закінчуються уроки? Чи нас цікавило, живуть вони самі, чи мають удома маму, сестру або чоловіка?”* [6, с. 205]. Це не лише цікавість — це вияв глибинної інтенції до визнання суб’єктності іншого. Дитина бачить педагога не як носія функції, а як людину — із самотністю, буденністю, тілесністю. Це — етика турботи у своєму зародку.

Інше запитання — із роману Джеймса Грінвуда — звернене до категорії часу: *“А скільки це ніколи? День, тиждень, місяць? Скільки чекати? Довше, ніж до дня народження чи до Різдва?”* [4, с. 59]. Дитина намагається конкретизувати абстрактне — через наближені й відчутні для себе категорії. Тут уже постає ще одна тема: часовість у дитячому досвіді завжди тілесна, конкретна, подієва. Вона живе в очікуванні, в рахунку ночей до свята, у впізнаванні знаків на шкільному календарі. Відтак, дитина не абстрагує час — вона його переживає.

Не менш показове запитання, що звучить у класичному тексті А. Мілна: *“А коли ти прокидаєшся зранку, що ти говориш собі в першу чергу?”* [23, с. 404]. Тут ми маємо справу з проявом первинної філософії самоті: що означає прокинутися, що означає жити сьогодні, як себе осмислити в новому дні. Те, що дорослий проживає як ритуал, дитина сприймає як екзистенційне питання. У цьому світлі дитяче уявлення про майбутнє не тяжіє до функціональних ролей чи соціальних ідентичностей — воно зосереджене на якостях буття. Дитина не мріє стати кимось у соціальному сенсі (вчителем, лікарем, інженером), а бажає бути кимось у сенсі етичному, емоційному, цілісному. На питання “Якою ти будеш, коли виростеш?” героїня С. Кулідж дає відповідь: *“ - Я не певна, якою саме буду, – відповіла Кейті. – Звичайно, чарівною, а ще хорошою, коли зможу”* [12, с. 23]. “Чарівною і хорошою” — означає бажання зберегти життєствердний зв’язок із собою та світом, лишитися відкритою до подиву, доброзичливою до іншого, здатною до гри й самоствердження поза рамками користі. Саме це і є філософське ядро дитинства як антитези дорослості — не у відмові від росту, а у збереженні сенсових категорій як провідних. Дитина філософствує, не знаючи термінів, але виявляючи граничні запитання буття: ким бути, як бути, що означає бути собою, бути добрим, бути сьогодні. Дорослий часто замикає ці питання у професійних ролях, моральних імперативах чи планах, але для дитини майбутнє — це можливість залишитися вірною собі у відкритому полі гри та змін. І саме це мислення, спрямоване не на досягнення, а на осмислення,

утворює філософію дитинства як феномен ціннісного, а не лише вікового виміру.

Формування власної смислової картини світу відбувається на основі цілісної, емоційно забарвленої й нерідко болісної реальності. Дитина не лише сприймає світ пасивно, як сукупність подій і явищ, але активно наділяє їх значенням. Це процес ціннісного освоєння реальності, в якому окремі враження, почуття, знання інтегруються у первинну особистісну онтологію. Її особливість — у перевазі інтуїтивного, емоційного осмислення над раціональним аналізом, у відсутності “захисних екранів”, що зазвичай формуються в дорослому досвіді. Саме тому дитина здатна пережити подію на рівні існування, в якому розгортається зустріч із темами граничного — втрати, смерті, самотності. У “Невигаданій історії маленького обірванця” з надзвичайною експресією передається момент, коли розповідь дорослого про смерть стає не інформацією, а екзистенційним потрясінням: *“Мене жахала картина смерті, змальована батьком. Я і раніше боявся смерті, коли не надто багато про неї знав, а тепер, коли батько розкрив мені жорстоку, жахливу таємницю, то не міг припинити про неї думати”*. [4, с. 63]. Це не просто страх, це — катастрофа довіри до світу, в якому смерть раптом постає не як міф або казковий сюжет, а як реальність, яка пронизує саме існування, яке не можливе без близького дорослого поруч.

У повісті “Міо, мій Міо” Астрід Ліндгрєн ця тема набуває ще глибшого звучання — тут смерть відчувається як невідворотність, яку неможливо прийняти, особливо у світлі дитячої самотності: *“... Якби смерть не була така страшнюча, а ми не були такі малі й самотні!”* [13, с. 105]. Ці слова виражають не лише страх, але й тугу за сенсом, за опорою, за присутністю іншого — адже смерть постає не лише як кінець, а як радикальне “ніщо”, в яке дитина ще не навчилася не вірити. У цьому сенсі дитинство — це не лише фаза пізнання, а форма глибокої філософської співпричетності світу. Дитина не шукає абстрактного пояснення, вона шукає опори для того, щоб жити далі з тією правдою, яку одного разу дізналася. Її запит — не до логіки, а до справедливості, близькості, співпереживання, яке діти часто шукають в родині, що підтверджують роботи інших дослідників [11]. І саме тому філософія дитинства відкриває нам справжню складність — і водночас чесність — людського буття: *“Діти не брешуть, вони щирі”* [7, с. 100].

Дитина не просто фіксує явища навколо — вона осмислює їх крізь призму власних емоцій, вразливості та уяви. Її сприйняття є не об’єктивним, а ціннісно забарвленим: подія має значення лише настільки, наскільки вона пережита, пропущена через себе, трансформована у частину внутрішнього космосу. У творі Марка Твена “Пригоди Тома Сойєра” звучить інтонація екзистенційного сумніву, що межує з прагненням зникнути, зруйнувати власну присутність як відповідь на нерозуміння або обмеження з боку дорослого світу: *“Що, коли він зараз піде світ за очі і таємниче зникне для всіх? Що, коли він піде геть — далеко-далеко, у незнані краї, за моря — і ніколи більше не повернеться?”* [21, с. 65]. Це не просто фантазія — це форма протесту, спроба осягнути свою вагу у світі, можливість бути відсутнім як засіб утвердження власної присутності.

Ціннісне освоєння реальності дитиною відбувається нерівномірно, у формі внутрішніх колізій, що виникають на тлі зіткнення емоційного досвіду з моральними зразками, отриманими від дорослих або спільноти. Цей процес має динамічну, фазову природу: спершу — інтуїтивне співпереживання, далі — наслідування прикладів, і лише потім — поступове формування внутрішніх критеріїв, які дитина може вже свідомо переосмислювати. Саме ці коливання, постійні перегляди значущого, зміна фокусів уваги свідчать про зародження філософської суб’єктності.

Висновки. У художньому просторі літератури дитинство постає не як підготовчий етап до дорослості, а як самодостатній філософський стан — спосіб бачення, мислення і буття. Дитяче сприйняття світу виявляється через чутливість до

дрібниць, загострене відчуття теперішнього моменту, інтенсивність переживання звичайного як екзистенційного. Саме дитинство у текстах часто є місцем первинного мислення, де питання на кшталт “хто я?”, “що таке добре?” чи “якою я стану?” не заміщаються дорослою функціональністю, а залишаються відкритими, живими, внутрішньо пережитими. На противагу цьому, дорослість у літературі часто постає як структура впорядкування, дисципліни, відмови від спонтанності. Там, де дорослий уже не дивується, дитина відкриває сенс. Там, де дорослий діє за інерцією, дитина прокидається до буття.

Таким чином, філософія дитинства в літературі — це не лише тематичне вивчення дитячого досвіду, а глибше — демонстрація іншої логіки буття: не лінійної, не цільової, а чуттєвої, плинної, емпатійної. Твори, в яких звучить голос дитини, — це простори, де читач має шанс побачити, як світ віднаходиться наново. Тут дитина не є “дорослим у процесі становлення”, вона — вже є. Саме тому літературне осмислення дитинства відкриває горизонти, де можна переосмислити саму суть дорослості.

Список використаних джерел:

1. Баррі, Дж.М 2010, *Пітер Пен*. Повна версія, пер. Н. Косенко, мал. В. Харченка, Харків: ВД “ШКОЛА”, 224 с.
2. Вишня, О 2017, *Вишневі усмішки*, Харків : Віват, 384 с.
3. Гнізділова, О 2025, ‘Сучасна українська література як засіб виховання дбайливого ставлення до тварин’, *Естетика і етика педагогічної дії*, № 31, с. 117–127.
4. Грінвуд, Дж 2020, *Невигадана історія маленького обірванця*, пер. з англ. В. Хасхачик, Львів: Априорі, 424 с.
5. Гуцало, Є 2019, *Сім’я дикої качки: вибрані твори*, упоряд. Л. Воронина, К.: Знання, 255 с.
6. Дал, Р 2019, *Матильда*, пер. з англ. В. Морозова, ред. О. Негребецького та М. Малковича, худ. К. Блейк, 14-те вид., Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 272 с.
7. Джеймисон, С 2017, *Леді Джейн*, Харків: Ранок, 224 с.
8. Енде, М 2016, *Нескінченна історія*, Львів: Видавництво Старого Лева, 558 с.
9. Корх, ВМ & Ковальчук, АО 2025, ‘Формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури’, *Освітньо-науковий простір*, Вип. 8(1), Т. 2, с. 39–54.
10. Коцюбинський, М 2006, *Ялинка*, упоряд. і передм. Л. Ліщинської, Київ : Школа, 206 с.
11. Кушнір, І 2025, ‘Шлях від безсімейності до сімейності на прикладі роману Г. Мало “Без сім’ї”’, *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Філологія, № 9, с. 104–108.
12. Кулідж, С 2015, *Невгамовна Кейті*, пер. з англ. В. Чернишенко, Львів: Видавництво Старого Лева, 191 с.
13. Ліндгрєн, А 2018, *Міо, мій Міо*, пер. зі швед. О. Сенюк, худ. В. Анікін, Київ: РІДНА МОВА, 128 с.
14. Мирний, П 2020, *Хіба ревуть воли, як ясла повні?*, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 416 с.
15. Михальчук, ТВ 2025, ‘Читання як родинна практика в сучасній українській прозі для дітей та підлітків’, *Українська література в просторі культури і цивілізації*, Запоріжжя: ЗНУ, с. 98–100.
16. Нечуй-Левицький, ІС 2007, *Кайдашева сім’я*. Повісті, п’єса, Харків: Фоліо, 351 с.
17. Портер, Е 2018, *Просто Девід*, пер. з англ. Е. Євтушенко, Київ: Знання, 222 с.
18. Портер, Е 2019, *Полліанна*, пер. з англ. В. Чайковського, худ.-оформ. Д. Чмуж, Харків: Фоліо, 236 с.
19. Сент-Екзюпері, А.-де 2018, *Маленький принц*, пер. з франц. М. Марченко, К.: КМ-БУКС, 112 с.
20. Стельмах, МП 2003, *Вибрані твори у 2-х томах*. Т. 2: ‘Гуси-лебеді летять...’; Щедрий вечір: Повісті, Київ: Укр. письменник, 266 с.
21. Твен, М 2006, *Пригоди Тома Соєра*, Харків: ТОВ “Septima”, 256 с.
22. Шевченко, ТГ 2022, *Кобзар*. Вперше зі щоденником автора, Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 960 с.

23. Milne, AA 2001, *Winnie-the-Pooh: The Complete Collection of Stories and Poems*, Egmont UK Limited, 432 p.

References:

1. Barri, Dzh.M 2010, *Piter Pen (Peter Pan)*. Povna versiia, per. N. Kosenko, mal. V. Kharchenka, Kharkiv: VD "ShKOLA", 224 s.
2. Vyshnia, O 2017, *Vyshnevi usmishky (Cherry Smiles)*, Kharkiv : Vivat, 384 s.
3. Hnizdilova, O 2025, 'Suchasna ukrainska literatura yak zasib vykhovannia dbailyvoho stavlennia do tvaryn (Modern Ukrainian literature as a means of cultivating caring attitudes toward animals)', *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, № 31, s. 117–127.
4. Hrinvud, Dzh 2020, *Nevyhadana istoriia malenkoho obirvantsia (The True History of a Little Ragamuffin)*, per. z anhl. V. Khaskhachyk, Lviv: Apriori, 424 s.
5. Hutsalo, Ye 2019, *Simia dykoi kachky: vybrani tvory (The Family of the Wild Duck: Selected Works)*, uporiad. L. Voronyna, K.: Znannia, 255 s.
6. Dal, R 2019, *Matylda (Matilda)*, per. z anhl. V. Morozova, red. O. Nehrebetskoho ta M. Malkovycha, khud. K. Bleik, 14-te vyd., Kyiv: A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 272 s.
7. Dzheimison, S 2017, *Ledi Dzhein (Lady Jane)*, Kharkiv: Ranok, 224 s.
8. Ende, M 2016, *Neskinchenna istoriia (The Neverending Story)*, Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva, 558 s.
9. Korkh, VM & Kovalchuk, AO 2025, 'Formuvannia moralno-tsinnisnykh oriiientatsii u ditei serednoho doshkilnoho viku zasobom dytiachoi literatury (Formation of moral and value orientations in preschool children through children's literature)', *Osvitno-naukovi prostir*, Vyp. 8(1), T. 2, s. 39–54.
10. Kotsiubynskyi, M 2006, *Yalynka (The Christmas Tree)*, uporiad. i peredm. L. Lishchynskoi, Kyiv : Shkola, 206 s.
11. Kushnir, I 2025, 'Shliakh vid bezsimeinosti do simeinosti na prykladi romanu H. Malo "Bez simi" (The Path from Orphanhood to Family in H. Malot's Novel "Sans Famille")', *Slobozhanskyi naukovyi visnyk*. Seriia: Filolohiia, № 9, s. 104–108.
12. Kulidzh, S 2015, *Nevhamovna Keiti (What Katy Did)*, per. z anhl. V. Chernyshenko, Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva, 191 s.
13. Lindhren, A 2018, *Mio, mii Mio (Mio, my Mio)*, per. zi shved. O. Seniuk, khud. V. Anikin, Kyiv: RIDNA MOVA, 128 s.
14. Myrnyi, P 2020, *Khiba revut voly, yak yasla povni? (Do the Oxen Low When the Manger Is Full?)*, Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 416 s.
15. Mykhalchuk, TV 2025, 'Chytannia yak rodynna praktyka v suchasni ukrainskii prozi dla ditei ta pidlitiv (Reading as a Family Practice in Contemporary Ukrainian Children's and Youth Prose)', *Ukrainska literatura v prostori kultury i tsyvilizatsii*, Zaporizhzhia: ZNU, s. 98–100.
16. Nechui-Levytskyi, IS 2007, *Kaidasheva simia: Povisti, piesa (The Kaidash Family: Stories and a Play)*, Kharkiv: Folio, 351 s.
17. Porter, E 2018, *Prosto Devid (Just David)*, per. z anhl. E. Yevtushenko, Kyiv: Znannia, 222 s.
18. Porter, E 2019, *Pollianna (Pollyanna)*, per. z anhl. V. Chaikovskoho, khud.-oform. D. Chmuzh, Kharkiv: Folio, 236 s.
19. Sent-Ekziuperi, A.-de 2018, *Malenkyi prynts (The Little Prince)*, per. z frants. M. Marchenko, K.: KM-BUKS, 112 s.
20. Stelmakh, MP 2003, *Vybrani tvory u 2-kh tomakh*. T. 2: 'Husy-lebedi letiat...; Shchedryi vechir: Povisti' (Selected Works in 2 Volumes. Vol. 2: 'The Geese-Swans Fly...; Generous Evening: Novellas'), Kyiv: Ukr. pysmennyk, 266 s.
21. Tven, M 2006, *Pryhody Toma Soiiera (The Adventures of Tom Sawyer)*, Kharkiv: TOV "Septima", 256 s.
22. Shevchenko, TH 2022, *Kobzar. Vpershe zi shchodennykom avtora (Kobzar. For the First Time with the Author's Diary)*, Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia, 960 s.
23. Milne, AA 2001, *Winnie-the-Pooh: The Complete Collection of Stories and Poems*, Egmont UK Limited, 432 p.

Прорецензовано / Reviewed

30.05.2025

Рекомендовано до друку / Recommended for publication

11.06.2025