

УДК 1:37.013.42

Дитинство як простір подолання біологічного детермінізму: філософсько-педагогічна критика соціальної редукції дитини

CHILDHOOD AS A SPACE FOR OVERCOMING BIOLOGICAL DETERMINISM: A PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CRITIQUE OF THE SOCIAL REDUCTION OF THE CHILD

ПОГРІБНА Дар'я – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний транспортний університет, м. Київ, вул. Омеляновича-Павленка, 1, 01010, Україна

POHRIBNA Daria – PhD, Associate Professor; Associate Professor of Psychology Department at State Transport University, 1 Omelyanovych-Pavlenko St., Kyiv, 01010, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6333-8576>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-10>

Анотація. У статті здійснено комплексний філософсько-педагогічний аналіз феномену дитинства та ролі дитини в процесах соціального, культурного й психологічного становлення особистості. Простежено, як змінювалося розуміння дитинства – від античних уявлень про «недосконалу людину» до сучасних гуманістичних концепцій, що підкреслюють автономію, творчість і суб'єктність дитини. Показано, що сучасні наукові та технологічні тенденції, зокрема досягнення генетики, нейропсихології та біоетики формують парадокси сучасного знання: прагнучи краще зрозуміти дитину, вони водночас ризикують звести її до об'єкта впливу. Доведено, що сучасна педагогічна думка перебуває у стані напруженого пошуку між двома полюсами – природним і соціальним, біологічним і культурним, необхідним і вільним. Саме на цьому межовому перехресті розгортається феномен дитинства, який відкриває глибинну суперечність людського буття: людина народжується як біологічна істота, але стає собою лише у світі культури, мови, взаємності та любові. У практиці ж освіти ця діалектика часто втрачається. Біологічна складова починає сприйматися не як вихідна умова розвитку, а як його межа, що зумовлює появу соціальної редукції дитини – коли педагогічне судження підмінюється біологічним ярликом. У такій ситуації педагогіка втрачає етичний вимір і перетворюється на механізм відтворення нерівності. Спираючись на класичні та сучасні концепції, автор обґрунтовує потребу антидетерміністського підходу в освіті, який визнає дитину активним суб'єктом власного розвитку – здатним до морального вибору, творчості та взаємодії. Дитинство постає як унікальний онтологічний простір свободи, де поєднуються тілесний, соціальний і духовний виміри людського життя. Практичне значення дослідження полягає у формуванні нової гуманістичної моделі педагогічної взаємодії – моделі діалогу, співтворчості, етичного самоствердження та поваги до індивідуальності дитини. Висновки можуть бути використані у сучасній освітній політиці, педагогічній практиці й системах психологічної підтримки, спрямованих на гармонійний розвиток і суспільну інтеграцію дитини.

Ключові слова: дитина, дитинство, соціальна редукція, педагогіка, гуманістична освіта, свобода, розвиток особистості, суб'єктність.

Summary. The article presents a comprehensive philosophical and pedagogical analysis of the phenomenon of childhood and the role of the child in the social, cultural, and psychological formation of the individual. It traces how the understanding of childhood has evolved – from ancient conceptions of the child as an «incomplete human» to contemporary humanistic approaches that emphasize children's autonomy, creativity, and subjectivity. The article demonstrates that modern scientific and technological developments, particularly advances in genetics, neuropsychology,

and bioethics, generate paradoxes of contemporary knowledge: while aiming to deepen our understanding of the child, they simultaneously risk reducing the child to an object of influence. It is argued that contemporary pedagogical thought finds itself in a state of tension between two poles – nature and society, biology and culture, necessity and freedom. It is at this liminal intersection that the phenomenon of childhood unfolds, revealing a fundamental contradiction of human existence: a human being is born as a biological entity, yet becomes themselves only within the world of culture, language, reciprocity, and love. In educational practice, however, this dialectic is often lost. The biological dimension begins to be perceived not as the initial condition of development but as its limit, giving rise to the social reduction of the child – when pedagogical judgment is replaced by a biological label. In such a context, pedagogy loses its ethical dimension and turns into a mechanism for reproducing inequality. Drawing on classical and contemporary theories, the author substantiates the need for an anti-deterministic approach to education, one that recognizes the child as an active subject of their own development – capable of moral choice, creativity, and meaningful interaction. Childhood thus emerges as a unique ontological space of freedom, where the bodily, social, and spiritual dimensions of human life intersect. The practical significance of the study lies in the formation of a new humanistic model of pedagogical interaction – a model grounded in dialogue, co-creation, ethical self-affirmation, and respect for the individuality of the child. The conclusions may be applied in contemporary educational policy, pedagogical practice, and systems of psychological support aimed at the harmonious development and social integration of the child.

Key words: *child and childhood, social reduction, pedagogy, humanistic education, freedom, personality development, subjectivity.*

Вступ. У сучасному світі дедалі помітнішою стає тенденція пояснювати людську поведінку, здібності, а часом і моральні якості крізь призму біологічних чинників. Такі поняття, як «генетична спадковість», «біологічна норма» чи «вроджені схильності», все частіше входять у педагогічний і соціальний дискурс, формуючи уявлення про дитину як істоту, заздалегідь визначену своєю природою.

Унаслідок цього освітня практика нерідко набуває ознак прихованого біологічного детермінізму: замість того щоб розкривати унікальний потенціал дитини, педагогіка починає «виправляти» її нібито недосконалу природу.

Біологічний детермінізм – це не просто наукова теорія, а спосіб мислення, який зводить людську поведінку й здібності до спадкових ознак, відсуваючи на другий план соціальний, культурний і психічний виміри розвитку. Унаслідок цього виникає явище соціальної редуції – спрощення та класифікації індивіда за його походженням, біологічними особливостями чи культурними маркерами. Такий підхід позбавляє дитину унікальності, перетворюючи її на «об'єкт» очікувань і норм.

Коріння цього способу мислення сягає глибини європейської інтелектуальної традиції. Від античної ідеї «природної ієрархії» до соціального дарвінізму та еґеніки XIX–XX століть – біологічна аргументація не раз ставала зручним виправданням соціальної нерівності. У педагогіці це виявляється у прагненні пояснити здібності чи поведінку дитини її походженням або спадковістю. Під прикриттям псевдонаукової риторики редуціоністське мислення створює небезпечний ґрунт для дискримінації та нівелює головний сенс виховання – духовне зростання людини.

Актуальність проблеми полягає в потребі філософсько-педагогічного переосмислення дитинства – не як біологічної стадії розвитку, а як феномену людського буття, у якому відкривається можливість подолання будь-якої наперед визначеності, природної чи соціальної. У сучасній біофілософії дитинство постає не «недосконалим» етапом зрілості, а особливим онтологічним простором, де людина вперше переживає свободу як становлення власного «я».

Філософія дитинства відкриває нову перспективу – бачити в дитині не об'єкт виховного впливу, а суб'єкта буття, у якому біологічне, соціальне й духовне взаємопроникають і зростають у єдиній динаміці. Подолання біологічного детермінізму в педагогіці означає повернення до її гуманістичної сутності – виховання як діалогу, співтворчості, довіри та відкритості до іншого.

Дитинство в такій перспективі постає як простір свободи, який протистоїть будь-яким формам редукціонізму – біологічному, соціальному чи культурному. Осмислення дитинства як онтологічного феномену має не лише теоретичне, а й практичне значення: воно формує нову педагогічну культуру, у якій дитина визнається не продуктом генетичної програми, а носієм живого потенціалу розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні наукові підходи до вивчення дитинства в контексті біологічного детермінізму демонструють прагнення до інтеграції біологічних, соціокультурних і психологічних перспектив. Це дозволяє більш цілісно осмислювати розвиток дитини та формування її ідентичності.

М. Шевченко [5] підкреслює, що дитинство не можна зводити лише до біологічних параметрів, адже соціальні й культурні чинники відіграють вирішальну роль у становленні когнітивних та емоційних здібностей. Взаємодія з оточенням формує індивідуальні стратегії поведінки, адаптації та пізнання світу.

С. Білосорочка [1] розглядає проблематику гендерних відносин крізь призму біологічного детермінізму й соціального конструктивізму. Дослідниця зазначає, що хоча біологічні відмінності між статями залишаються важливими, їхній вплив на соціальні ролі поступово зменшується під впливом культурних трансформацій і зміни суспільних норм.

К. Пантілеєнко [4] акцентує увагу на тому, що сучасна ідентичність – зокрема гендерна – є результатом динамічної взаємодії біологічних, соціокультурних і психоемоційних чинників. На її думку, стереотипні уявлення про «мужність» і «жіночність» мають радше соціальне, ніж природне походження, і потребують критичного переосмислення в освітньому контексті.

О. Луценко [2] аналізує взаємодію філогенетичних і онтогенетичних адаптацій, показуючи, що дитина формує власні стратегії розвитку, поєднуючи природні задатки із соціальними практиками. Науковиця підкреслює, що адаптаційні механізми людини не є фіксованими, а розвиваються у відповідь на зміни середовища, тому дитинство постає як простір інтенсивної соціальної, когнітивної та емоційної трансформації.

Узагальнюючи результати сучасних досліджень, можна стверджувати, що дитинство не є прямим наслідком біологічних чинників. Воно формується у взаємодії природи та культури, спадковості та досвіду, індивідуального й соціального. Такий підхід відкриває перспективу розуміння дитинства як автономного, гнучкого й динамічного простору людського розвитку, де визначальну роль відіграють свобода, творчість і здатність до зміни.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування філософсько-педагогічного бачення дитинства як простору подолання біологічного детермінізму та виявлення механізмів соціальної редукції дитини в освітньому й культурному дискурсах. Дослідження покликане розкрити потенціал сучасної філософії дитинства для формування нової педагогічної парадигми, у центрі якої – розуміння дитини як суб'єкта свободи, творчості та духовного становлення, а не як об'єкта біологічних чи соціальних визначень.

Виклад основного матеріалу. Питання біологічного детермінізму вивчається у філософії протягом століть. Ще античні мислителі – Платон, Аристотель, стоїки – розглядали природу людини як задану наперед форму, що визначає її суспільне місце і межі розвитку. Уявлення про природну ієрархію вплинуло на пізніші моделі соціального та освітнього поділу людей за природними властивостями. В епоху Просвітництва, незважаючи на гуманістичні гасла,

біологічна модель людини залишалася впливовою: у працях Ж.-Ж. Руссо, І. Канта природа виступала водночас джерелом добра і обмеження, що вимагає виховання та дисципліни.

Новий етап натуралізації людини почався у XIX столітті, коли в європейській науці утвердився еволюціонізм і соціальний дарвінізм. Ідеї природного відбору, спадковості та адаптації поступово проникли в педагогіку, сформувавши уявлення про дитину як «організм, що розвивається за природними законами». Відтак виховання стало сприйматися не як духовний акт співтворення, а як процес біологічного коригування чи пристосування до соціуму.

У XX столітті біологічний редукціонізм набув нових форм: психологічний біхевіоризм, тестологія, генетичні концепції інтелекту або темпераменту відтворювали ту ж ідею – дитину можна виміряти, класифікувати, передбачити. Таке сприйняття сутності дитинства призвело до того, що педагогіка почала орієнтуватися на стандартизацію, а не на унікальність особистості. У радянській і західній педагогіці 1950–1970-х років активно поширювались моделі, які розглядали дитину як «об'єкт впливу середовища», що відтворює соціально-біологічні закономірності.

Сьогодні, в епоху біотехнологій і генетичних досліджень, ідеї біологічного детермінізму знову повертаються в оновленій формі. Дискурс про «генетичні схильності» чи «біологічні передумови успішності» активно використовується у системі освіти, психології розвитку, соціальній політиці. Так виникає новий тип редукціонізму – прихований за науковою термінологією, але фактично відтворюючий старі форми поділу дітей на «здатних» і «проблемних», «генетично сильних» і «біологічно вразливих».

З філософської точки зору така тенденція є симптомом втрати цілісного бачення людини. Біологічний детермінізм позбавляє педагогіку її головного сенсу – розуміння виховання як процесу свободи. Адже свобода не може бути похідною від природи чи середовища; вона є способом існування людини, який розкривається насамперед у дитинстві. Тому подолання біологізму в педагогічному мисленні означає не заперечення природи, а переосмислення її як передумови духовного становлення.

Сучасність характеризується новими викликами та тенденціями у сфері освіти та педагогіки, які безпосередньо пов'язані з розвитком біотехнологій, генетики та епігенетики. Науково-технічний прогрес дозволяє відстежувати різноманітні біологічні маркери, генетичні схильності та індивідуальні відмінності, що, з одного боку, відкриває нові можливості для персоналізованого підходу до розвитку дитини, а з іншого – створює ризики прихованого біологічного редукціонізму. У освітньому дискурсі такі тенденції проявляються у формі нормативних стандартів, програм ранньої діагностики здібностей, що часто маскують стару ідею «визначеності» розвитку дитини її біологічними чи генетичними особливостями. Унаслідок цього дитина може сприйматися не як суб'єкт творчого й духовного розвитку, а як «об'єкт», що потребує корекції відповідно до встановлених норм або передбачуваних біологічних моделей.

Розвиток сучасних біотехнологій, нейронаук і генетичної інженерії створює нові етичні виклики, що безпосередньо стосуються освіти та розуміння дитинства. Біоетичний вимір цих процесів полягає в тому, що прагнення до «оптимізації» людської природи – через генетичне втручання, когнітивне програмування чи нейропедагогічні методики, відроджує стару ідею біологічного детермінізму у модернізованій формі. У центрі такого підходу знову опиняється не свобода й самотворення особистості, а технічне управління її потенціалом відповідно до заздалегідь визначених моделей «успішності».

Генна інженерія, попри свій науковий поступ, породжує спокусу розглядати людські здібності як набір параметрів, які можна вдосконалити або виправити. У цьому контексті дитина

ризикує бути сприйнятою не як унікальна особистість, а як «проект», який потребує біологічного налаштування. Подібним чином, нейропедагогіка – попри значний потенціал для індивідуалізації навчання – часто тяжіє до спрощення складних когнітивних і соціальних процесів до нейрофізіологічних механізмів. Це створює ризик нового типу редукціонізму, де внутрішній світ дитини тлумачиться як результат активності мозку, а не як єдність тілесного, духовного і соціального досвіду.

З біоетичної точки зору, подібна тенденція є симптомом кризи гуманістичного мислення: технологічна раціональність поступово витісняє уявлення про моральну автономію і духовну гідність людини. Відтак, філософсько-педагогічний аналіз має не лише критикувати технологічні практики, що формують новий детермінізм, але й пропонувати альтернативну етичну парадигму – таку, що визнає дитину не «об'єктом вдосконалення», а суб'єктом свободи, здатним до самотворення в межах власної унікальності.

Очевидно, що проблема прихованого біологічного редукціонізму не існує у вакуумі – вона тісно переплітається із явищем соціальної редукції дитини. В освітній практиці прихований редукціонізм проявляється і в гендерній сфері. Соціальні інституції та педагогічні програми часто відтворюють традиційні стереотипи «чоловічого» та «жіночого», надаючи перевагу певним формам активності, мислення чи поведінки відповідно до статі. Наприклад, хлопців заохочують до дослідницької, аналітичної діяльності та лідерства, тоді як дівчат орієнтують на емоційно-комунікативні завдання та доглядові ролі. Такі практики закріплюють уявлення про гендерні «нормативи», що сприймаються як природні, хоча вони є результатом історично сформованих соціокультурних конструктів. Як підкреслюють сучасні дослідники, зокрема К. Пантілеєнко [4] та С. Білосорочка [1], культурні стереотипи «мужності» і «жіночності» значною мірою визначають освітні очікування, що призводить до обмеження індивідуального потенціалу та відтворення структур соціальної нерівності.

У ширшому педагогічному контексті біологічний редукціонізм охоплює декілька взаємопов'язаних аспектів. По-перше, це натуралістична інтерпретація здібностей, темпераменту та схильностей дітей як фіксованих, вроджених характеристик. По-друге, це стандартизація навчальних процесів та оцінювання, що створює уявлення про «оптимальні» шляхи розвитку, відхилення від яких трактуються як проблемні. По-третє, це прихована інтерпретація соціальної і культурної нерівності через біологічну призму – наприклад, оцінка успішності дітей за критеріями, які не враховують різноманітність соціокультурного досвіду, мовної середовища чи психоемоційних особливостей.

Така практика є проблематичною не лише з гуманістичної, а й із філософсько-педагогічної точки зору. Вона підмінює справжню мету виховання – розвиток автономного «я», здатного до самостійного мислення, творчості та морального вибору, – механічним пристосуванням до передбачуваних норм і «генетично обумовлених» моделей поведінки. Сучасна біофілософія дитинства, навпаки, підкреслює, що дитинство є онтологічним простором свободи, де поєднуються природні, соціальні та духовні чинники розвитку. Осмислення цього простору відкриває можливості для подолання прихованого редукціонізму, формування гнучкої, інклюзивної педагогіки та нових практик, здатних забезпечити розвиток особистості без обмежень, накладених соціальними чи біологічними стереотипами. Спираючись на це, технологічна редукція людини у біоетичному контексті потребує філософського протипаження – такого, що відновлює цілісність людського досвіду.

Роблячи акцент на філософію дитинства, пропонується комплексна критика редукціоністського підходу до розвитку дитини, залучаючи ідеї тілесності, етики та соціальної взаємодії. Так, наприклад, М. Мерло-Понті [3] підкреслює фундаментальне значення тілесного досвіду для

формування сприйняття світу. За його концепцією, дитина не є пасивним носієм біологічних характеристик; її переживання, сенсорні взаємодії та тілесна присутність у світі визначають можливості пізнання і розвитку. Тілесність стає основою для індивідуального конструювання світу, а отже – протиставляється будь-яким спробам редукції особистості до «біологічної схильності». Важливим аспектом є те, що тілесність взаємопов'язана з соціальним і культурним контекстом. Переживання світу через тіло формує сенсорні і когнітивні схеми, які впливають на мислення, мовлення, емоційну регуляцію та здатність до взаємодії з іншими. Тобто, дитина не просто відтворює задані природою або культурою моделі поведінки, а активно конструює власні шляхи розвитку, інтегруючи фізичне, психічне та соціокультурне.

У цьому контексті слід згадати про концепт нейропластичності, що передбачає здатність мозку змінювати свою структуру та функції у відповідь на досвід, навчання та взаємодію із середовищем. Дослідження у нейропсихології та когнітивній науці показують, що навіть генетично обумовлені схильності можуть модифікуватися під впливом освіти, соціальних контактів, творчої діяльності та фізичної активності. Тож, нейропластичність підкреслює динамічний характер розвитку людини, доводячи, що дитина не є статично визначеною своєю біологією. Вона наочно демонструє, що дитинство – це простір навчання, експериментування та соціальної взаємодії, де біологічні обмеження не диктують остаточний результат розвитку.

Якщо Мерло-Понті наголошує на тілесності як основі досвіду, то Е. Левінас [7], навпаки, переносить акцент на етичний вимір взаємності відносин між людьми, що є ключовим для розуміння дитинства як простору свободи та самостійного розвитку. Центральним у його концепції є поняття «обличчя іншого», яке символізує неповторність, автономність та цінність кожної особистості. Для Левінаса справжня людська відповідальність і формування етичного досвіду починаються саме з усвідомлення існування іншого як суб'єкта, а не об'єкта. Левінасівська перспектива наголошує на відмінності дитячої особистості від будь-яких універсальних схем – вона унікальна завдяки своєму етичному та соціальному виміру, який не може бути передбачений або зведений до біологічної детермінації.

Прийняття принципу «відповідальності перед іншим» у педагогічному контексті означає, що дитина постає суб'єктом взаємодії, а не пасивним реципієнтом освітніх стандартів. Кожна взаємодія між педагогом і дитиною, між однолітками, між дитиною та соціальним середовищем стає ситуацією, у якій формується здатність до емпатії, співпраці та автономного мислення. З цієї точки зору, будь-яка спроба редукції дитини до її «біологічної сутності» ігнорує ключовий компонент розвитку – етичну та соціальну динаміку, яка є визначальною для становлення особистості.

У цьому контексті етична перспектива Е. Левінаса відкриває глибше розуміння дитинства як простору зустрічі з Іншим, де свобода проявляється через відповідальність і взаємність. Проте для того, щоб ця етична взаємність набула соціального виміру, необхідне середовище, у якому комунікація, діалог і співрозуміння стають основними формами взаємодії. Саме тому доречним є звернення до концепції Ю. Габермаса [6], який розвиває ідею комунікативної дії як альтернативи будь-якому редукціонізму – біологічному чи соціальному. На думку мислителя, справжня раціональність не зводиться до інструментального чи технократичного мислення, а ґрунтується на взаєморозумінні та рівноправності учасників комунікації. У педагогічному контексті ця ідея набуває особливої ваги: дитина постає не як об'єкт навчального впливу, а як повноцінний учасник комунікативного простору, де знання й смисли конструюються у спільній дії. Комунікативна педагогіка, натхненна габермасівською теорією, долає редукціоністські моделі освіти, які обмежують розвиток дитини рамками біологічних чи соціальних «заданостей». Вона формує підґрунтя для гуманістичного освітнього

середовища, де свобода, критичне мислення й відповідальність виникають у процесі відкритого діалогу, що визнає рівну цінність кожного голосу. Таким чином, у перспективі Габер-маса дитинство може бути осмислене як простір формування комунікативної компетентності – здатності розуміти й бути почутим, що є основою автономії та духовного становлення особистості.

Водночас і сучасні дослідження показують, що біологічні чинники не визначають поведінку та соціальні ролі людини жорстко, а взаємодіють із соціальним і культурним середовищем. Як зазначає М. Шевченко: *«Природа залишає місце для випадкових процесів, для того щоб можна було уникати жорсткої детермінації процесів»* [5, с. 330], тобто у природних системах розвиток процесів не підпорядкований виключно строгим детермінованим законам; існує значна складова стохастичності та невизначеності, що проявляється через випадкові та спонтанні зміни на різних рівнях організації. Ці випадкові процеси відіграють критичну роль у підтримці варіабельності, адаптивності та еволюційної гнучкості систем, дозволяючи уникати жорсткої детермінації, яка могла б призвести до одноманітності та втрати здатності до саморегуляції.

С. Білосорочка [1] підкреслює важливість врахування біологічного детермінізму у вивченні гендерних відносин, проте демонструє, що соціальні та культурні фактори здатні змінювати традиційні стереотипи. Дослідниця свідчить: *«кожен заново переглянутий біологічний аспект з позиції гендеру сприяє об'єктивному аналізу впливу біологічних чинників на паритетність гендерних відносин»* [1, с. 178]. Тобто, гендер більше не сприймається як автоматичний наслідок біології, а як рухливий соціокультурний конструкт, що визначає стосунки та ролі в суспільстві. Ця тенденція підтверджується і в дослідженнях К. Пантілеєнко [4], яка розглядає гендерну ідентичність як продукт взаємодії природних та соціокультурних факторів, де андрогінія виступає ключовим показником гнучкості та адаптивності особистості: *«конкретні чоловіки й жінки бувають різними і за своїм фізичним виглядом, і за своїми психічними властивостями, і за своїми інтересами і заняттями, а сучасні нормативні уявлення про «мужність» і «жіночність», хоча й відображають якісь реалії, у цілому є не чим іншим, як стереотипами суспільної свідомості»* [3, с. 89].

З психологічної точки зору, як свідчить О. Луценко [2], дитинство є періодом формування стратегій адаптації, які відображають поєднання еволюційного досвіду і сучасних умов життя. Наприклад: *«Діти часто розвивають антисоціальний погляд на себе та інших, оскільки очікують, що інші будуть нечуйними та не нададуть підтримки, як було в їх ранньому дитинстві з оточуючими особами»* [2, с. 135]. Втрачені або недоотримані адаптивні механізми компенсуються новими формами соціальної та когнітивної діяльності, що забезпечує психологічну стійкість і розвиток індивідуальної ідентичності. Таким чином, сучасний погляд на дитинство поєднує біологічний, соціальний і психологічний підходи, що дозволяє. У цій перспективі біологічні обмеження перестають бути визначальними, а дитинство стає платформою для реалізації потенціалу творчості, уяви та соціальної взаємодії.

На підставі здійсненого аналізу можна окреслити *концепт антидетерміністської педагогіки* як узагальнюючий теоретичний підхід, що протистоїть будь-яким формам редукаціонізму – біологічному, соціальному чи культурному. Її центральним принципом є визнання дитини автономним суб'єктом, здатним до самотворення, а не пасивним продуктом спадковості чи соціального середовища. Антидетерміністська педагогіка виходить із філософського розуміння людини як відкритої, незавершеної істоти, у розвитку якої свобода є не наслідком, а умовою становлення.

У межах цієї парадигми виховання розглядається не як процес корекції чи пристосування, а як взаємодія, що розкриває потенціал внутрішньої самодетермінації особистості. Такий підхід ґрунтується на синтезі ідей феноменології тілесності (М. Мерло-Понті), етики відповідальності (Е. Левінас) та комунікативної дії (Ю. Габермас), які у своїй сукупності утворюють філософське підґрунтя для педагогіки свободи.

Антидетерміністська педагогіка покликана не лише долати обмеження біологічного або соціального підходів, а й формувати нову освітню культуру, зорієнтовану на діалог, довіру, творчу взаємодію та прийняття багатомірності людського досвіду. У такому розумінні антидетерміністська педагогіка постає не лише як теоретична альтернатива біологічному чи соціальному редукціонізму, а як практична стратегія гуманізації освіти. Вона створює умови для усвідомлення дитинства не просто як етапу розвитку, а як унікального онтологічного простору, у якому свобода, творчість і взаємність стають основними формами буття людини. Саме тут відкривається можливість подальшого осмислення дитинства як феномену, що долає будь-яку форму детермінації – природну, соціальну чи культурну.

Поняття дитинства як онтологічного простору свободи означає, що дитина не лише споглядає чи пізнає світ, а й активно його створює – через власні дії, фантазії, досвід і гру. У цьому просторі відкривається можливість виходу за межі природних чи біологічних обмежень, що дозволяє формувати особистість, не визначену наперед спадковістю, статтю чи соціальними очікуваннями.

Свобода дитинства полягає у здатності до експерименту – до проби нових форм мислення, поведінки, спілкування. Саме в цьому виявляється гнучкість і відкритість дитячої природи, що поєднує природні задатки з культурними практиками, перетворюючи досвід на засіб становлення «я».

Особливого значення у цьому контексті набувають гра, творчість і уява. Гра, згідно з класичними й сучасними педагогічними концепціями, є способом моделювання соціальних ситуацій і культурних взаємин. Вона дає дитині можливість перевіряти власні сили, долати обмеження та створювати нові сценарії взаємодії зі світом. Творчість і уява, своєю чергою, відкривають простір для візуалізації можливих світів, альтернативних форм поведінки, розвитку когнітивної гнучкості та емоційної зрілості.

Визнання дитинства як простору свободи та становлення суб'єкта має безпосереднє значення для педагогічної теорії та практики. Воно вимагає відмови від редукціоністських підходів, що зводять виховання до набору стандартів або до уявлень про «вроджені здібності». Натомість педагогіка має орієнтуватися на підтримку індивідуального розвитку дитини, її ініціативності, самостійності й творчих проявів.

Ключовим принципом такої педагогіки є довіра до дитини як до активного суб'єкта власного розвитку. Педагог у цьому контексті постає не контролером і не коректором «недоліків», а партнером і співтворцем – тим, хто супроводжує дитину у пізнанні світу, у формуванні ідентичності та набутті досвіду співжиття з іншими. Така взаємодія підсилює відчуття автономії й відповідальності дитини, сприяє її самореалізації в різних сферах діяльності.

Співтворчість і діалог стають головними методологічними орієнтирами сучасної гуманістичної педагогіки. Взаємодія між педагогом і дитиною вибудовується на принципах відкритості, поваги та взаємної участі у процесі пізнання. Гра, мистецтво, творчі проєкти й рольові вправи стають ефективними формами навчання, які допомагають дитині розвивати мислення, емоційний інтелект і здатність виходити за межі усталених норм – біологічних, соціальних чи культурних.

Не менш важливим є усвідомлення гендерної та соціокультурної пластичності дитинства. Гуманістичний підхід дозволяє зменшити вплив стереотипів, пов'язаних із «жіночим»

і «чоловічим», та уникнути соціальної редукції здібностей чи інтересів на основі біологічних ознак. Педагогіка, що спирається на принципи свободи, рівності та різноманіття, створює простір для розвитку унікальності кожної дитини, підтримуючи її вільне розкриття й право бути собою.

Висновки. Проведене дослідження показує, що біологічний детермінізм, який тривалий час впливав на освітні й філософсько-педагогічні уявлення, продовжує виявляти себе у сучасних формах мислення. Його прихована присутність у педагогічній практиці засвідчує небезпеку зведення людини до біологічної чи когнітивної системи, де втрачається духовний, етичний і творчий вимір людського буття.

Подолання редукціонізму можливе лише через повернення до гуманістичної філософії людини – до визнання свободи, відкритості та творчої самодетермінації як основних засад освіти й виховання. Аналіз ідей класичних і сучасних мислителів засвідчив, що дитинство не можна тлумачити лише як біологічну або соціальну стадію розвитку. Це – онтологічний простір становлення, де людина вперше переживає можливість бути Іншим, вступати у діалог, творити власний світ через досвід тіла, мови, яви та відповідальності.

У цьому контексті поняття *антидетерміністської педагогіки* позначає нову філософсько-освітню парадигму, спрямовану проти будь-яких форм редукції дитини. Така педагогіка ґрунтується на довірі, співтворчості та прийнятті унікальності кожної особистості. Вона не прагне виправляти чи конструювати дитину за зовнішніми моделями, а підтримує її внутрішнє розкриття як автономного, творчого суб'єкта буття.

Отже, філософсько-педагогічне осмислення дитинства у світлі антидетерміністської парадигми відкриває перспективу формування нової освітньої культури – культури свободи, діалогу й відповідальності, у центрі якої перебуває людина як жива, відкрита, здатна до самотворення істота.

Список використаних джерел

1. Білосорочка С. І. Біологічний детермінізм і гендерні відносини. *Публічне управління XXI століття світові практики та національні перспективи*: збірник тез XVIII міжнародного наукового конгресу (Харків, 26 квітн. 2018 р.). Харків: Магістр, 2018. С. 176–179.
2. Луценко О. Л. Втрачена та нова адаптивність сучасні психологічні особливості що пов'язані з еволюційним минулим. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2018. 312 с.
3. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / перекл. з французької, післямова та примітки О. Йосипенко, С. Йосипенко. Київ: Український Центр духовної культури, 2001. 552 с.
4. Пантілеєнко К. С. Сучасні трансформації ідентичності у становленні нової парадигми філософії освіти. *Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Красноармійськ, 10 березн. 2011 р.). Красноармійськ: КП ДонНТУ, 2011. С. 86–89.
5. Шевченко М. О. Проблема контрольованої еволюції людини. *Гілея*. 2017. Вип. 125 (10). С. 329–332.
6. Habermas J. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. 6 видання. Frankfurt am Main. Suhrkamp. 1996. 208 с.
7. Levinas E. *Totalité et infini Essai sur l'extériorité*. Paris. Le Livre de poche. Biblio essais. 1990. 346 с.

References

1. Bilosorochka S. I. (2018). *Biologichnyi determinizm i henderni vidnosyny [Biological determinism and gender relations]*. Publichne upravlinnia XXI stolittia: sivitovi praktyky ta natsionalni perspektyvy: zbirnyk tez XVIII Mizhnarodnoho naukovoho konhresu (Kharkiv, 26 kvitn. 2018 r.). Kharkiv: Mahistr [in Ukrainian].

2. Lutsenko O. L. (2018). Vtrachena ta nova adaptivnist: suchasni psykholohichni osoblyvosti shcho pov'iazani z evoliutsiynym mynulim [Lost and new adaptability: contemporary psychological features related to evolutionary past]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

3. Merle-Ponty M. (2001). Fenomenolohiia spryiniattia [Phenomenology of perception] / perekl. z frantsuz'koyi, pislyamova ta pryitky O. Yosypenko, S. Yosypenko. Kyiv: Ukrainskyi Tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].

Pantileienko K. S. (2011). Suchasni transformatsii identychnosti u stanovlenni novoi paradyhmy filosofii osvity [Modern identity transformations in the formation of the new paradigm of philosophy of education]. Filosofska-pedahohichni aspekty formuvannia svidomosti tekhnichnoi intelihentsii: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konfer. (Krasnoarmiys'k, 10 berezn. 2011 r.). Krasnoarmiys'k: KII DonNTU [in Ukrainian].

4. Shevchenko M. O. (2017). Problema kontrolovanoi evoliutsii liudyny [The problem of controlled human evolution]. Hileia – Gilead, 125 (10), 329–332 [in Ukrainian].

5. Habermas J. (1996). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln [Moral consciousness and communicative action]. 6th ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp [in German].

6. Levinas L. (1990). Totalité et infini: Essai sur l'extériorité [Totality and infinity: An essay on exteriority]. Paris: Le Livre de poche. Biblio essais [in French].

7. Levinas L. Totalité et infini Essai sur l'extériorité. Paris. Le Livre de poche. Biblio essais. 1990. 346 с.

Отримано 30.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 13.11.2025.

Прийнято до друку 21.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 30.10.2025.

Received in revised form 13.11.2025.

Accepted for publication 21.11.2025.

Published 18.12.2025.