

УДК 37.012:159.9.01

DOI <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.55.19>

ДИТИНА У ПОСТ-ПАСИВНИХ ПРАКТИКАХ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ: ВТЕЧА ВІД ВІЙНИ ЯК ВИМУШЕНА ОСВІТНЯ МОБІЛЬНІСТЬ

Наталія Радіонова

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, кафедра філософії
вул. Валентинівська, 2, 61168, м. Харків, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-7624-5539>*

Людмила Швидун

*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради», кафедра дошкільної та початкової освіти
вул. Володимира Антоновича, 70, 49006, м. Дніпро, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7286-8103>*

Статтю присвячено дослідженню специфіки самореалізації дитини у пост-пасивних практиках життєтворчості. Освітню мобільність пропонується розглянути в її багатоманітності та амбівалентності проявів, які можуть як спонукати людину до духовних проривів, так і гальмувати її особистісний розвиток. Основний акцент зроблено на виявленні адаптаційного механізму освітньої та академічної мобільності в життєвих реаліях втечі від війни. У зв'язку з чим здійснене розрізнення між різноманітними моделями життєтворчості з акцентом на пасивних і пост-пасивних практиках життєтворчості. Доведено, що специфічною ознакою пасивних практик є механічне нашарування різноманітних соціокультурних синтезів, а пост-пасивні практики життєтворчості моделюються в результаті активного і творчого опанування дійсності, через розуміння соціальних і культурних кодів чужого. Велике значення в процедурі пізнання досвіду Іншого виконує освіта. Також доведено, що завдяки педагогічній підтримці українські діти-біженці, які навчаються в школах ЄС, а не лише дистанційно в національній, демонструють високий рівень довіри та відкритості до нового знання та способу життя. Навіть якщо родина, переважно одна мати, відчуває прірву у всіх сегментах соціального і повсякденного простору, а її соціальні контакти зводяться до мінімуму інтернет-спілкування з родиною, яка залишилася на Батьківщині, дитина здійснює прорив у пост-пасивність завдяки особистим контактам та педагогічній любові. У освітньому просторі відбувається перетинання та об'єднання досвіду родинного та суспільного життя, що визначає специфіку самореалізації дитини в пост-пасивних практиках життєтворчості. Вагомим чинником формування активної життєвої позиції є філософія мистецтва жити. Доведено, що освітня мобільність в реаліях війни набуває екзистенційних смислів, починає сприйматися як стабілізатор безпеки життя, новий шанс відбудувати індивідуальну життєву траєкторію у мирному просторі, що вже саме по собі сприймається людиною як надія на неповернення. Усе це посилює ризик зовнішньої освітньої мобільності перетворитися на еміграцію, продукує додаткові виклики національній системі освіти та національній державі.

Ключові слова: дитина, життєтворчість, війна, пост-пасивність, освітня мобільність, соціокультурні синтези, інтеркультурний досвід, мистецтво жити.

Постановка проблеми. У добу глобалізації прискореними темпами відбувається розмивання культурних, соціальних та політичних кордонів як у віртуальному просторі глобальної мережі Інтернет, так і в ситуації фактичності самоствердження світової спільноти. Спостерігається загрозлива тенденція втрати людиною культурної ідентичності, яка традиційно пов'язується з родиною та національною приналежністю. Це торкається також

комплексу смислів, який асоціюється з трудовою, освітньою та академічною мобільністю, як бажаною/небажаною стратегією життєтворчості. У цьому зв'язку варто зазначити, що у нормальній повсякденності мирного життя освітня і академічна мобільність переважно сприймалася у позитивному сенсі: як новий вектор життєтворчості та самореалізації особистості. Цим пояснюється й домінування життєвих інтересів особистості, активного учасника програми освітньої мобільності, над інтересами її пасивних учасників-членів родини. Хоча ця проблема латентно присутня майже в кожній ситуації, пов'язаній з мобільністю чи то освітньою, чи трудовою, досить однак часто ігнорується або маскується у парадоксальний спосіб – інвестиції у спільне майбутнє.

Треба зазначити, що в сучасних рефлексіях відбувається уточнення життєвих смислів, які включають у себе поняття «мобільність». Зокрема, актуалізується питання не тільки можливості адаптації до нових соціокультурних умов активного учасника освітньої або трудової мобільності, але й пасивних учасників, переважно якими є діти, залишені вдома з одним із батьків. Разом з цим треба зауважити, що основний акцент буде зроблено на дослідженні моделей життєтворчості, спричинених війною у просторі ненормальної повсякденності сьогочасної України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми. Життєтворчість, філософія як спосіб життя, мистецтво жити – ці теми останнім часом є наскрізними у філософсько-педагогічних та соціально-психологічних дослідженнях. Варто відзначити таких дослідників, як: П. Адо, М. Култаєва, А. Моруа, Л. Сохань, І. Степаненко. Дослідження освітньої мобільності з акцентом на амбівалентності її смислів у життєвому просторі людини здійснено у працях В. Андрущенко, М. Бойченка, Л. Рибалко, Д. Свириденка, Л. Швидун. Проте, навіть з огляду на той факт, що у філософсько-педагогічному дискурсі феномен дитинства й дитини не втрачає дослідницької активності, починаючи з часів Ж.-Ж. Руссо та І. Канта, проблема дитини у програмах освітньої мобільності та впливу, який чинить «екстремальна мобільність» на життєвий світ дитини є малодослідженою у просторі філософії освіти.

Формулювання мети статті. Визначити специфіку самореалізації дитини в пост-пасивних практиках життєтворчості, дослідити освітню мобільність як механізм соціальної і культурної адаптації в життєвих реаліях втечі від війни.

Виклад основного матеріалу. Вимушені практики життєтворчості, зокрема, міграція і біженство для великої кількості наших співвітчизників, переважно це жінки та діти, уже майже два з половиною роки є життям-реальністю. Нові життєві реалії з якими стикаються зовнішньо чи внутрішньо переміщені особи змінюють їх власний хронотоп, відбувається ніби сповільнення біологічного часу, який масштабується в ситуації перебування в очікуванні того моменту, коли закінчиться війна і можна буде повернутися до звичайного життя. Якщо внутрішньо переміщені особи не випадають із реальності війни, навіть коли поруч не ведуться бойові дії, «терор з повітря», як його влучно визначив П. Слотердайк [1], контекстуально присутній у повсякденному житті кожного українця. Відчуття перебування у небезпечному середовищі, адже сьогодні в Україні немає безпечних територій, де людина може почуватися впевнено як у довоєнні часи, здійснює внутрішню мобілізацію її сутнісних сил у чітко визначених обов'язках – працювати, навчатись, піклуватись про близьких, створювати навкруги себе міжособистісний простір, дотримуючись добре відомих із дитинства правил спілкування та поведінки. Інша справа – зовнішньо переміщені особи. Навіть, якщо людина не відчуває культурний шок, добре розуміє культурні коди та вільно володіє мовою країни, до якої вона переміщена, вона відчуває прірву у всіх сегментах соціального і повсякденного простору, тож потребує суспільного супроводу. Життєтворчість у таких контекстах є ускладненою та здійснюється, як правило, не через

органічне залучення у новий міжособистісний простір, як це відбувається у світі «своїх», а шляхом механічного нашарування соціокультурних синтезів «сполучних (мостових), понад кордонами традиційних спільнот – родинних, етнічних, національних, релігійних» [2, с. 283]. Це спричинює подвійний ефект. Людина капсулізується у пасивних практиках життєтворчості і віддає перевагу відносинам зі «своїми» за допомогою інтернет-зв'язку, потрапляючи у пастку «очікування» моменту повернення додому. Така життєва стратегія досить часто є причиною психічної й фізичної втоми, втрати інтересу до життя, формування ресентименту та абсолютного неприйняття світу «чужого». Інша крайність – людина занадто активно прагне асимілюватися з «чужими» навколо себе, як наслідок, втрачає емоційні й соціальні зв'язки зі світом «своїх». Те, що людина завжди віддає перевагу «своєму» світу не підлягає сумніву. Перебування в колі рідних, зрозумілих з дитинства традицій, звичаїв, культури, мови забезпечують не тільки відчуття психічного комфорту й безпеки, але й відчуття загальної ідентичності, приналежності та спільності. Світ «своїх», навіть якщо він не кращий за інші світи є світом пізнаним. Перебування у просторі «чужого» визиває у людини дискомфорт, тривожність, навіть стрес, а також потребує від неї інтелектуальних та психічних, вольових зусиль. На виклики «Чужого» згідно з Б. Вальденфельсу: «ми відповідаємо не просто в монотонній формі, тобто даємо відповіді, якими ми вже володіємо, передаємо далі наявні відповіді, як у невпинному потоці традицій, а відповідаємо на нього у винахідній і творчій формі, тобто даємо те, чого не маємо» [3, с. 123].

Процедура опанування «чужого» є надзвичайно складною, вимагає значних зусиль та відповідної світоглядної та інтеркультурної підготовки, навіть у ситуації нормальної повсякденності. У ситуації невизначеності, коли люди вимушені залишати свою країну, шукати захисту та безпеки на чужині, повернення до нормального життя є складним: по-перше – людина повинна відпустити біль втрати домівки та розлуки з родиною; по-друге – пристосуватися до нових суспільних і поведінкових норм, подолати культурний та мовний бар'єри; по-третє – владнати юридичні питання, пов'язані з отриманням статусу біженця, права на працевлаштування та соціальні виплати; по-четверте – поновити навчання дітей у школі та організувати власну освітню, мовну і професійну перепідготовку. Цей список не вичерпується зазначеними вище викликами, які постають перед біженцями, що вимушені відбудовувати власне життя та життя своїх дітей у вимушених практиках життєтворчості. Страх перед новими викликами може викликати почуття відчуженості, непотрібності, невпевненості у власних силах, призвести до ізоляції та пасивності. Людина, яка потрапила у скрутні обставини, потребує супроводу філософії мистецтва жити, серед основних настанов і практичних рекомендацій якої – самопіклування про себе або «культура себе», базисною основою якої є готовність людини діяти у непередбачуваній ситуації, приймати виклики і прогнозувати їх наслідки, готовність до особистої відповідальності [4, с. 148]. Культура себе передбачає вихід за межі пасивності та активне включення до процесу життєтворчості у її пост-пасивних практиках.

Рефлексуючи з приводу специфіки міжособистісного простору «пізньої сучасності», П. Штомпка акцентує увагу, що «зростає важливість відносин із «чужими серед нас» – чужими мовно, культурно, релігійно, цивілізаційно – внаслідок посилення міграційних процесів, пов'язаних з нерівномірним економічним розвитком у світі, політичним переслідуванням, локальними війнами» [2, с. 283].

Цьому також сприяє глобальна політика відкритості, принаймні європейських країн, для трудової і освітньої міграції. Коли розпочалася повномасштабна війна рф проти українського народу, європейські країни запропонували українським біженцям широкий спектр підтримки, у тому числі й в галузі освіти. Це освітня і академічна мобільність для студентів,

магістрантів, аспірантів та викладачів, шкільних учителів. Були створені групи солідарності ЄС з питань освіти та підтримки українських дітей, які набувають складний і травматичний досвід біженства. За оцінкою ООН, починаючи з 2022 року 8,25 мільйонів українців стали біженцями. Понад 5,14 мільйонів з українських біженців подали заявку на отримання статусу тимчасового резидента в країнах Європи. В європейських школах навчається близько 450 тисяч дітей [5]. Безперечно, кількість українських громадян, які інтегруються в інші соціальні та культурні простори заставляє замислитися про вичерпаність вітчизняного інтелектуального ресурсу. Інакший висновок, який можна зробити, звернувшись до аналізу статистичних даних, які теж стосуються дітей війни – станом із 24 лютого 2022 року по 30 липня 2024 року маємо 564 загиблих, 1 489 поранених, 15 постраждалих від сексуального насильства, 1 952 зниклих, 30 515 знайдені, 19 546 депортовані та/або примусово переміщені, 388 повернені [6], вражає своєю жахливістю. Зовнішня освітня мобільність в умовах війни – це перш за все шанс на втечу від війни. Сміслова й семантична абсурдність і нелогічність цієї тези нівелюється базовими смислами онтоантропології, яка фокусується на бутті та існуванні людини в загальному сенсі, як продовження роду людського

Самоочевидно, що в еволюційному та в цивілізаційному поступі дитина є безцінним біологічним і соціокультурним ресурсом. Будь-які форми насильства, знущання та вбивство дітей є злочином проти людства. Конвенція ООН про права дитини вимагає захисту дітей від будь-яких форм насильства (резолюція 44/25 від 20.11.1989, ратифікована 193 країнами світу) [7].

Освітня мобільність навіть у ситуації нормальної повсякденності завжди несе ризик перетворення на еміграцію. У реаліях війни зовнішня освітня мобільність сприймається як стабілізатор безпеки життя, новий шанс відбудувати індивідуальну життєву траєкторію у мирному просторі, що вже саме по собі сприймається людиною як надія на неповернення. Для багатьох людей, особливо молоді, специфічною ознакою якої є здатність до ідеалізації та міфологізації власної індивідуальності, такі словосполучення як «свобода пересування», «просторова мобільність» набувають сакрального сенсу. Горизонтальна мобільність розглядається ними як вертикальна мобільність, що автоматично призводить у рух бажану стратегію самореалізації, актуалізуючи інстинктивну програму самовиживання, так звану «культуру хапуг» [8, с. 66]. У певному сенсі така модель нагадує гоголівського Акакія Акакійовича, який поняття «індивідуальний соціальний ліфт» ототожнював з появою нової шинелі. Перефразовуючи це в антропологічних термінах – «шинель» для гоголівського героя була єдиним, що надавало сенс життю. Не бажаючи відкрити справжній смисл освітньої мобільності, індивіди, які долучилися до програми академічної мобільності з єдиною метою – емігрувати, почуваються в освітньому середовищі маргіналізованими, втрачають шанс на здійснення «справжньої» академічної мобільності. Адже, «справжня» академічна мобільність – це здобуття знань, набуття професійної компетентності, набуття інтеркультурного досвіду, розширення індивідуальної соціальної ідентичності, задля служіння своїй Батьківщині, а не для еміграції [9, с. 120].

Амбівалентність досвіду просторової мобільності в моделях життєтворчості людини є вражаючим. У більш абстрактному сенсі життєтворчість – це своєрідна лабораторія у просторі історичної антропології, яка пропонує різноманітні моделі духовного самоздійснення й занепаду людини, серед яких найбільш поширеними є – життя-мрія, життя-гра, життя-реальність, життя-фкція, життя-відчуженість тощо. Індивідуальна життєтворчість може здійснюватися у статичних, динамічних та змішаних моделях. Будь-яка з цих моделей, як вже зазначалося вище, може бути як бажаною та планованою у життєвій стратегії людини, так і не бажаною, непланованою та вимушеною.

Навіть, якщо освітня мобільність є вимушеною, а справжньою метою є втеча від війни, феноменологічна редукція у поєднанні з культурно-антропологічним та філософсько-освітнім підходом дозволяють виявити прихований потенціал унікального досвіду освітньої та академічної мобільності у складноструктурованих контекстах життєвого світу дитини.

Як вже зазначалося вище, завдяки педагогічним ідеям Руссо і Канта, образ дитини набув особливого статусу та певної ідеалізації в суспільній свідомості. Ствердження ідеї унікальності дитини та світу дитинства посилює принцип дитиноцентризму у вітчизняних освітньо-виховних стратегіях і практиках. Така тенденція простежується у рефлексіях сучасної західної філософії освіти. Це пояснюється, як зазначає М. Култаєва, «спробою обґрунтувати метатеоретичне бачення перспектив людини через дитину як резерв і потенціал для оновлення і подальшого розвитку людства» [10, с. 118]. Ця стратегія визначає цілеспрямовану політику ЄС у галузі освіти та виховання дітей, є органічним продовженням гумбольдтіанства. Всебічний розвиток дитини як пріоритет гуманістичної концепції Гумбольдта, не може здійснюватися поза культурою. За переконанням П. Гілена не сім'я, а культура визначає основу суспільства. Він пише: «Освіта і культурний сектор зазвичай відповідають за соціалізацію, кваліфікацію й суб'єктивізацію громадян, і саме тому вони становлять підвалини будь-якої спільноти» [8, с. 67]. Серед освітніх пріоритетів країн ЄС можна зазначити забезпечення високого рівня якості освіти на всіх рівнях – від шкільної до університетської, підтримка академічної мобільності через гранти та стипендії, сприяння культурному обміну та ствердження культури свободи, право на навчання. Це право застосовується всіма європейськими країнами до дітей-біженців. До загальних практичних аспектів підтримки українських дітей, характерних для всіх навчальних закладів ЄС належить, зокрема, безплатний доступ до навчальних матеріалів, психологічна підтримка, адаптаційні та білінгвальні класи, безплатні мовні курси тощо.

На відміну від дорослих, діти є більш відкритими до відносин з іншим та чужим. Чи то міжособистісні відносини, нові соціальні та освітньо-культурні практики, вони швидше долають комунікативні кордони та вивчають іноземні мови. Високий рівень адаптивності до нових умов проживання зменшує психологічне навантаження від перебування «серед чужих», із яким дуже складно справляються дорослі, що дозволяє дітям зберігати гарний настрій. Вони порівняно з дорослими більш фізично активні, як правило, мають хобі, люблять спілкуватися з однолітками в ігровій формі, вміють фокусуватися на позитивних моментах життя та сприймають нове й незнайоме як відкриття нових горизонтів у власному житті.

Багато в чому така позитивна поведінка дітей-біженців зумовлена подвійною рольовою реальністю життєвого світу дитини. Адже, дитина належить одночасно до світу родини і світу школи. Надскладним завданням і суспільною місією вчителя завжди було завдання конструювання моделі життєтворчості дитини, результатом якої буде гідне доросле життя [11, с. 139]. Перебування у системі педагогічних відносин має антропологічну передумову формування людини, створення умов для її саморозвитку в освітньому просторі. Специфічною ознакою цього простору є те, що він принципово відкритий та інтегрується в соціальний та культурний простори, залучаючи агентів і адресатів педагогічного процесу.

Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків у даному науковому напрямку. У сучасних соціокультурних контекстах проблема освітньої та академічної мобільності набуває нових обертів, що певною мірою є реакцією на інтенсивне вторгнення в життєвий світ людини різноманітних суспільних інновацій постіндустріального зразка. Багатовимірність феномену освітньої мобільності, амбівалентність її комбінацій

та скритих смислів, які проявляються у парадоксальний і неочікуваний спосіб, створюють умови як для духовного розвитку людини, так і для духовного занепаду. У практичних аспектах життєтворчості це проявляється як пост-пасивність (культура себе, самопіклування, мистецтво жити) або пасивність (інертність, аксіологічний нігілізм, відчуження, саморуїнація). Освітня мобільність в екстремальних життєвих ситуаціях проявляється як механізм соціальної та культурної адаптації в життєвих реаліях втечі від війни. Навіть, якщо освітня мобільність вимушена та в певному сенсі чинить формальний примус на людину, вона виконує функцію медіатора між «своїм» та «чужим» світом, пом'якшуючи тиск і домагання Чужого. У освітньому просторі відбувається перетинання та об'єднання досвіду родинного та суспільного життя, що визначило специфіку самореалізації дитини в пост-пасивних практиках життєтворчості.

Дослідження феномену освітньої та академічної мобільності, як і участь у програмах такої мобільності, переважно здійснюються на більш дорослій аудиторії (бакалаври, магістри, аспіранти, викладачі), тож потребує подальших розвідок дослідження специфіки та умов здійснення освітньої мобільності дітьми молодшого та середнього віку, а також ризиків наслідків у стратегіях життєтворчості дитини.

Список використаної літератури

1. Слотердаjk П. Терор з повітря / пер. з нім. О. Григоренко. Харків: ist publishing, 2023. 112 с.
2. Штомпка П. Соціальний капітал. Теорія міжособистісного простору / пер. з пол. М. Яковина, Київ: Дух і літера, 2022. 400 с.
3. Вальденфельс Б. Топологія Чужого: студії до феноменології Чужого. Київ: ППС, 2002, 2004. 206 с.
4. Степаненко І., Степаненко Н. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Філософія освіти*, 2013. № 1 (12). С. 140–161.
5. Суспільне Новини. У школах країн ЄС навчається близько 450 тисяч українських дітей – єврокомісарка з питань внутрішніх справ. URL: <https://suspilne.media/497968-u-skolah-krajin-es-navcaetsa-blizko-450-tisac-ukrainskih-ditej-evrokomisarka-z-pitan-vnutrisnih-sprav/> (дата звернення: 31.07.2024).
6. Діти війни. URL: <https://childrenofwar.gov.ua/> (дата звернення: 31.07.2024).
7. Конвенція про права дитини. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 31.07.2024).
8. Гілен П. Ляйстер Т. Культура в підмурках громадянського суспільства: зб. статей, пер. з англ. Я. Стріха, Харків: ist publishsng, 2023. 123 с.
9. Радіонова Н., Швидун Л. Освітня мобільність в екстремальних життєвих ситуаціях. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політог. студії*, Вип. 44. 2022. С. 116–122.
10. Култаєва М. Д. Дитина у рефлексіях сучасної західної філософії освіти: досвід теоретичного осмислення. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2012. Вип. 39. С. 118–129.
11. Култаєва М., Панченко Л., Радіонова Н., Григорова Н. Педагогічна любов у мінливих соціокультурних контекстах: комплемантарність антропологічного і функціоналістського підходів. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2022. № 21. С. 134–146.

CHILD IN POST-PASSIVE PRACTICES OF LIFE CREATION: ESCAPING WAR AS FORCED EDUCATIONAL MOBILITY

Natalia Radionova

Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovorody,

Department of Philosophy

Valentynivska st., 2, 61168, Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-7624-5539>

Liudmyla Shvydun

Department of Preschool and Primary Education Communal Institution of Higher Education

“Dnipro Academy of Continuing Education” Dnipropetrovsk Regional Council”,

V. Antonovycha str., 70, 49006, Dnipro, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-7286-8103>

The article is dedicated to studying the specifics of child self-realization in post-passive practices of life creation. Educational mobility is proposed to be considered in its diversity and ambivalence of manifestations, which can both stimulate spiritual breakthroughs and hinder personal development. The main emphasis is placed on identifying the adaptive mechanism of educational and academic mobility in the life realities of escaping from war. In this context, a distinction is made between various models of life creation, focusing on passive and post-passive practices. It is proven that a specific feature of passive practices is the mechanical layering of various sociocultural syntheses, whereas post-passive life creation practices are modeled as a result of active and creative mastery of reality, through understanding the social and cultural codes of the foreign. Education plays a significant role in the procedure of comprehending the experience of the Other. It is also shown that, with pedagogical support, Ukrainian refugee children studying in EU schools, not just remotely in national ones, demonstrate a high level of trust and openness to new knowledge and ways of life. Even if the family, mostly a single mother, feels an abyss in all segments of social and everyday space, and her social contacts are minimized to internet communication with the family left in the homeland, the child makes a breakthrough into post-passiveness through personal contacts and pedagogical love. In the educational space, the experience of family and public life intersects and unites, defining the specifics of the child's self-realization in post-passive life creation practices. A significant factor in forming an active life position is the philosophy of the art of living. It is proven that educational mobility in the realities of war acquires existential meanings, begins to be perceived as a stabilizer of life security, a new chance to rebuild an individual life trajectory in a peaceful space, which in itself is perceived as hope for non-return. All this increases the risks of external educational mobility turning into emigration, producing additional challenges for the national education system and the national state.

Key words: child, life creation, war, post-passiveness, educational mobility, sociocultural syntheses, intercultural experience, art of living.