

Філософія

УДК 17.022+159.9+37.013.3

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.16868460>

**Філософсько-антропологічне осмислення дитини та дитинства у
контексті інклюзії**

Дроботенко Мар'яна Олександрівна,

доктор філософських наук, доцент кафедри філософії імені професора
М. Култаєвої, Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-8053-5595>

Прийнято: 23.07.2025 | Опубліковано: 31.07.2025

***Анотація.** У статті здійснено комплексне філософсько-антропологічне осмислення дитини і дитинства в контексті інклюзивної освіти, з особливим акцентом на феномен нейрорізноманітності як особливу форму людського буття. Аналізується традиційна нормативна парадигма, яка розглядає дитинство як етап розвитку до стандартизованої моделі дорослості і часто маргіналізує дітей з нейродивергентними особливостями, зокрема з аутизмом, СДУГ, дислексією та іншими нейроунікальностями. Запропоновано переосмислення нейродиверситету як онтологічно значущої форми людської множинності, що вимагає переоцінки базових категорій норми, інакшості, суб'єктності та гідності.*

Опираючись на класичні і сучасні концепції філософської антропології (роботи Гельмута Плеснера, Арнольда Гелена, Моріса Мерло-Понті), підкреслюється відкритість і незавершеність людського існування як основа прийняття різних способів буття. Концепція екзцентричної позиції

Плесснера, яка означає одночасне існування людини “в собі” і “поза собою” у соціокультурному світі, дозволяє трактувати нейроособливість не як дефект, а як автентичну форму присутності у світі. Феноменологія тілесності Мерло-Понті засвідчує, що тіло — це суб’єкт досвіду, через який розгортається унікальне сприйняття реальності, і нейрорізноманітність є легітимною тілесно-свідомісною конфігурацією.

У статті також інтегровано етичні підходи Еммануеля Левінаса, який розглядає Іншого — зокрема дитину з нейроособливістю — як носія абсолютної гідності, що не підлягає редукції чи нормуванню. Сучасна педагогічна філософія, представлена, зокрема, Гертом Бієстою, акцентує на вже наявній суб’єктності дитини, закликаючи педагогів не формувати, а слухати дитячий голос. Враховано внесок критичних студій інвалідності, які наголошують на соціально-політичній природі норм і виключень у освіті.

Особлива увага приділена українському науковому дискурсу, зокрема працям Л. Лук’янової, О. Савченко та С. Карамушки, що розвивають ідеї етичної зустрічі з Іншим і педагогіки, орієнтованої на підтримку унікальної інакшості дитини з нейроособливостями.

Отже, трансформація парадигми інклюзивної освіти від корекції до визнання дитини як повноцінного суб’єкта смислу і культури є не лише теоретичною необхідністю, а й практичним викликом, що вимагає оновлення педагогічних моделей і освітнього простору. Це відкриває шлях до глибшого гуманістичного підходу, що цінує різноманіття як ключову цінність людства.

Ключові слова: *філософія дитинства, філософська антропологія, інклюзія, нейрорізноманітність, суб’єктність, етика турботи, інклюзивна освіта, норма, інакшість.*

**Philosophical and anthropological understanding of the child and childhood
in the context of inclusion**

Mariana Drobotenko,

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of
Philosophy, named after Professor M. Kultayeva,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0002-8053-5595>

Abstract. *This article presents a comprehensive philosophical-anthropological analysis of childhood and the figure of the child within the framework of inclusive education, emphasizing the phenomenon of neurodiversity as a distinctive form of human existence. The study problematizes traditional normative approaches that have historically understood childhood primarily as a stage of development toward a standardized model of adulthood, often marginalizing or pathologizing children with neurodivergent conditions such as autism spectrum disorders, ADHD, dyslexia, and others. Instead, it proposes a reconceptualization of neurodiversity as an ontologically significant manifestation of human plurality, demanding a fundamental rethinking of key philosophical categories such as normativity, otherness, subjectivity, and dignity.*

Drawing on classical philosophical anthropology—particularly the works of Helmuth Plessner, Arnold Gehlen, and Maurice Merleau-Ponty—the article highlights the openness and incompleteness of human existence as foundational for embracing different modes of being. Plessner’s notion of the “eccentric positionality” of humans, who exist simultaneously “within” themselves and “beyond” themselves in cultural and social worlds, is central to understanding neurodiversity not as deficiency but as a valid existential modality. Phenomenological perspectives

emphasize the embodied nature of experience, with Merleau-Ponty underscoring the primacy of the lived body as the site through which the world is perceived and interpreted, thus legitimizing neurodivergent ways of engaging with reality.

The study further integrates insights from ethical philosophy, notably Emmanuel Levinas's concept of the Other as an irreducible ethical demand, and contemporary educational philosophy, such as Gert Biesta's advocacy for recognizing the child's voice as already present and worthy of listening to. It also addresses contemporary critical disability studies, foregrounding the socio-political constructions of normalcy and the imperative to deconstruct exclusionary practices in education.

Special attention is given to Ukrainian scholarly contributions to this discourse, highlighting the integration of Levinasian ethics and person-centered pedagogical approaches that promote respect for the child's unique neurodivergent identity and agency. The article concludes that the shift from viewing the neurodiverse child as an object of correction to recognizing them as a full subject of meaning and culture is essential for the development of genuinely inclusive educational environments. This paradigm calls for transformative pedagogical models that not only accommodate differences but celebrate them as integral to human diversity and cultural richness.

Keywords: *philosophy of childhood, philosophical anthropology, inclusion, neurodiversity, subjectivity, ethics of care, inclusive education, normativity, otherness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному філософсько-антропологічному дискурсі постає нагальна потреба переосмислення образу дитини в контексті інклюзії, зокрема — дитини з нейроособливостями. Традиційне сприйняття дитинства як етапу дозрівання до "нормативної" дорослості нерідко супроводжувалося редукцією унікальних

форм буття, що притаманні дітям з аутизмом, СДУГ, дислексією чи іншими нейровідмінностями. У фокусі осмислення — не лише педагогічні чи медичні аспекти інклюзії, а її онтологічний і аксіологічний виміри: *ким є дитина з нейроособливістю як суб'єкт культури, досвіду і міжлюдського буття?*

Сучасна філософія (від феноменології до постструктуралізму) надає методологічний інструментарій для виходу за межі нормативного підходу до розвитку й розкриває потенціал нейрорізноманітності як ресурсу людської множинності. У цьому контексті важливим є антропологічний зсув — від сприйняття нейроособливостей як «дефіциту» до визнання їх складовою людської онтології. Відтак постає низка філософських питань: чи можливо говорити про універсальну людську норму, не вдаючись до виключення інакшості? яким чином інклюзивна філософія освіти може переосмислити поняття розвитку, потенції, етики турботи? як феномен нейроособливостей впливає на наше розуміння людської суб'єктності, автономії й взаємодії?

Це визначає актуальність дослідження філософсько-антропологічного осмислення нейроособливості як підґрунтя для формування інклюзивного середовища, в якому дитина виступає не як об'єкт корекції, а як повноцінний суб'єкт сенсу, діалогу і культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне філософсько-антропологічне осмислення нейроособливості дитини формує новий дискурс, що виходить за межі нормативного підходу до людської природи. У сучасній парадигмі нейродиверситету відбувається зсув фокусу з ідеї «нормативної функціональності» на прийняття багатоманіття способів мислення, сприйняття і переживання світу. Д. Гудлі наголошує, що «інвалідність — це не лише біологічний факт, це також подія в політиці буття» [10, с. 12], що ставить питання про соціальне конструювання норм і ролі альтернативних когнітивних модусів у суспільстві.

Класична філософська антропологія, представлена працями М. Шелера, А. Гелена та Г. Плесснера, надає ключові онтологічні передумови для осмислення нейроособливості як форми людського буття. Плесснер розглядає людину як «ексцентричну істоту», що існує одночасно «в собі» та «поза собою» — у соціокультурному світі, який вона конструює і в якому живе [17, с. 45]. Ця концепція підкреслює незавершеність і відкритість людини як умови її свободи та розвитку, що особливо актуально у випадку дитини з нейроособливістю, котра не лише потребує захисту, а й є носієм нових перспектив і сенсів.

Феноменологічна філософія Моріса Мерло-Понті звертає увагу на тілесність як суб'єктивний спосіб існування: «тіло є першою і найприроднішою формою нашого пізнання світу» [19, с. 136]. Цей підхід дає змогу розглянути нейроособливу дитину не як дефектну або неповноцінну, а як унікальний спосіб тілесного та сенсорного переживання світу, що вимагає переосмислення педагогічних практик.

Критичні підходи у нейроантропології [15, с. 98], а також у філософії інвалідності [8, с. 350] і critical disability studies [9, с. 120; 10, с. 9] підкреслюють соціальну та політичну природу концептів «нормальності» і «інвалідності». Зокрема, Гудлі зауважує, що інвалідність — це «політичний феномен, який визначається не тільки тілесними особливостями, а й суспільними структурами, що виключають» [10, с. 9]. Це особливо стосується нейроособливих дітей, які одночасно перебувають під педагогічною опікою і соціальним маргіналізуванням.

Останні дослідження (2021–2025 рр.) вказують на подальший розвиток інтерпретацій нейродиверситету як складника філософської антропології. Зокрема, у статті “Neurodiversity with Nuance” (2025) у журналі *Neuroethics* аналізується баланс між визнанням нейроособливостей як природної варіації та потребою в підтримці людей з вираженими труднощами. Автори

закликають до етики обережності, яка визнає цінність інакшості, але не ігнорує виклики [20].

У контексті філософії освіти важливим є внесок дослідження Trzeciak та ін. (2025), яке демонструє, як підходи посткогнітивізму — втілена (embodied), вбудована (embedded) та реалізована у дії (enacted) когніція (cognition) — можуть бути застосовані в інклюзивному освітньому дизайні, орієнтованому на реальні потреби дитини, а не на абстрактні стандарти [21].

Крім того, у великому скопінг-огляді 2025 року визначено п'ять ключових категорій, що визначають сучасне осмислення нейроособливості: автономія, ідентичність, вразливість, стійкість та політична участь. Це підтверджує тенденцію до онтологізації нейровідмінності як ціннісного і філософського феномену [22].

Філософія етики і діалогу в працях Е. Левінаса, Г. Гадамера та М. Бієсти розглядає дитину як автономного суб'єкта — Іншого, з яким встановлюється етичний зв'язок на основі поваги і слухання. Бієста стверджує: «голос дитини не є тим, що потрібно формувати — він уже є, його потрібно почути» [1, с. 29], а Левінас наголошує на неперетворюваності Іншого у Самого Себе, що вимагає «відкритості до радикальної інакшості» [2, с. 47].

Історіографічно проблематика дитинства і інклюзії має глибоке філософське коріння. Від античних стоїків, які проголошували гідність усіх істот, до Руссо і Локка, які осмислювали дитинство як природний потенціал і «чисту дошку» (tabula rasa), філософія послідовно розвивала уявлення про дитину як суб'єкта, а не об'єкта. У XX столітті феноменологи — Гусерль, Мерло-Понті, Левінас, Гайдеггер — зосередилися на інакшості як фундаментальному джерелі автентичного досвіду, що неможливо редукувати до функціональних ролей чи соціальних категорій.

У педагогічній філософії інклюзія сьогодні розглядається не як процес пристосування «інших» до норми, а як трансформація самої норми і

педагогічної культури [6, с. 15; 18, с. 105]. М. Нуссбаум у концепції «підходу спроможностей» (capability approach) наголошує на необхідності створення умов для розкриття потенціалу кожної дитини з урахуванням її особливостей [16, с. 33–35]. Освіта за Нуссбаум — це простір підтримки гідності, а не стандартизації.

В українському науковому дискурсі значний внесок у розвиток філософсько-антропологічного розуміння інклюзії внесли Л. Лук'янова, О. Савченко та С. Карамушка. Лук'янова [3, с. 57] спирається на ідеї Левінаса, наголошуючи на етичній зустрічі з Іншим, який не підлягає нормуванню. Савченко акцентує увагу на парадигмі особистісно-орієнтованої освіти та ролі педагога як фасилітатора смислів: «дитина з нейроособливостями не потребує виправлення, вона потребує простору для реалізації власної інакшості» [4, с. 43]. Карамушка вказує на важливість емоційної чутливості педагогів для соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра [5, с. 60].

Отже, сучасний філософський і педагогічний дискурс поступово зміщує акценти з дитини як об'єкта корекції на дитину як суб'єкта буття, що вимагає переосмислення понять норми, голосу, гідності та різноманіття. Філософсько-антропологічне осмислення нейроособливостей стає не лише теоретичною необхідністю, а й фундаментом гуманістичної освітньої трансформації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючу увагу до інклюзивної освіти як соціального і педагогічного явища, низка фундаментальних філософсько-антропологічних питань залишається недостатньо розробленою. Насамперед, у сучасному науковому дискурсі спостерігається брак концептуалізації нейроособливості як антропологічної норми, а не відхилення, що має бути кориговане. У багатьох підходах досі домінує медична або дефіцитарна модель, яка не здатна виявити цінність і гідність нейровідмінного досвіду як повноцінного способу людського буття. Недостатньо дослідженим є і онтологічний статус дитини з

нейроособливостями як суб'єкта взаємодії, носія унікального світорозуміння та екзистенційного досвіду, що не редукується до педагогічної функції адаптації. Існує потреба у глибшому осмисленні того, як сучасна культура, освіта й філософія трактують і репрезентують нейроособливу дитину: чи вона сприймається як Інший у сенсі Левінаса, як «проект-потенція» у Гайдеггера, чи як носій спроможностей у термінах Нуссбаум? Також залишається відкритим питання етичної чутливості та гносеологічної легітимності погляду на нейроособливу дитину в освітньому дискурсі, де часто ігноруються голос, досвід і агентність самої дитини. Практика інклюзії досі рідко передбачає філософське рефлексування про те, *що саме ми вважаємо «включенням» і чия перспектива визначає рамки норми.*

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є філософсько-антропологічне осмислення нейроособливості дитини як форми людського буття, що вимагає переосмислення базових уявлень про норму, інакшість, суб'єктність та гідність у контексті інклюзивної освіти. Дослідження спрямоване на виявлення:

- онтологічних передумов трактування нейроособливості як екзистенційного прояву різноманіття людського буття;
- філософських підходів до розуміння дитини як Іншого, суб'єкта діалогу та творця смислів;
- концептуальних викликів, що постають перед сучасною освітою в умовах філософського переосмислення інклюзії;
- можливостей адаптації категоріального апарату філософської антропології (дитинство, інакшість, межовість, тілесність, свобода, здатність до символізації) до нових інтерпретацій інклюзивності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційна філософська антропологія розглядала людину як відкриту, незавершену істоту, здатну до самотрансценденції та смислотворення [17, с. 42; 11, с. 75]. Саме ця

незавершеність відкриває простір для прийняття різних форм людського буття як рівнозначних. У цьому сенсі нейроособливість перестає бути патологією й постає як одна з форм реалізації людської природи. Тлумачення нейроособливості як екзистенційної форми людського буття ґрунтується на низці філософсько-антропологічних і феноменологічних засад, що переорієнтовують розуміння інакшості від патологізації до визнання її онтологічного статусу. У цьому контексті нейроособливість не є аномалією або дисфункцією, а формою буття, яка розкриває потенціали людської суб'єктності, екзистенційної відкритості та граничності.

Одним із ключових онтологічних засновків цього підходу є концепція екзистенційної незавершеності людини, яку розробляли філософи філософської антропології — насамперед Гельмут Плесснер та Арнольд Гелен. Плесснер вводить поняття екзцентричної позиції, відповідно до якої людське існування визначається здатністю виходити за межі власного «Я», рефлексувати свою тілесність і ситуаційність, а отже, бути відкритим до багатоманітності форм буття [17, с. 45]. Саме ця відкритість до «іншого» в собі дозволяє розглядати нейроособливість не як відхилення, а як онтологічно можливу модальність людської присутності у світі.

З позиції феноменології, особливо в інтерпретаціях Моріса Мерло-Понті та Едмунда Гусерля, людський досвід завжди є вкоріненим у тілі, у «життєвому світі» (Lebenswelt), який формується через унікальне сприйняття. Мерло-Понті у своїй Феноменології сприйняття стверджує, що тіло — це не об'єкт, а суб'єкт досвіду, завдяки якому розгортається індивідуальна взаємодія зі світом [19, с. 136]. З огляду на це, нейроособливий спосіб сприйняття реальності є легітимною тілесною та свідомісною конфігурацією людської присутності.

Значущим онтологічним фундаментом є також етика інакшості Еммануеля Левінаса, для якого Інший (зокрема дитина, людина з інвалідністю,

нейроособливий індивід) постає як незаперечний носій буттєвої гідності. Левінас стверджує, що Інший не може бути редукований до ролі, функції чи поняття; його інакшість є абсолютною, і саме в цій інакшості розкривається справжній смисл етики як відповідальності [2, с. 47]. У цьому розумінні дитина з нейроособливістю не потребує вписування в наявну норму, а є буттєвим викликом, що вимагає етичного співбуття.

Нарешті, в межах сучасного онтологічного повороту у філософії постає теза про відкритість людського буття до множинності форм існування, де жодна форма не є еталоном. Мартін Гайдеггер, говорячи про буття-в-світі як завжди ситуаційне, розкриває ідею того, що автентичність людини полягає не в дотриманні зовнішньої норми, а в здатності жити згідно з власною формою присутності [12, с. 78–80, 167–168]. У такому фреймі нейроособливість постає як один із можливих — і цілком справжніх — способів бути-в-світі.

Таким чином, онтологічні підвалини філософсько-антропологічного підходу до нейроособливості долають редукціоністські уявлення про нормальність і відкривають шлях до визнання нейродиверситету як складника людського багатоманіття, що має глибинний екзистенційний сенс.

Варто зазначити, що осмислення дитини у філософському дискурсі протягом тривалого часу перебувало під впливом уявлень про її незрілість, неавтономність і потребу у виховному впливі з боку дорослого. Втім, сучасна філософія освіти, феноменологія, герменевтика й філософська антропологія дедалі активніше переосмислюють дитинство як автентичну форму буття, у якій зосереджено не лише потенціал, а вже наявна суб'єктність — екзистенційна, етична, смислова. Одним із ключових підходів до розуміння дитини як Іншого є етика Еммануеля Левінаса. У своїй концепції він рішуче протиставляє етичну зустріч Іншого — будь-кого, хто не зводиться до нашого образу, — усім формам редукції, нормалізації чи засвоєння. Інший, за Левінасом, постає як обличчя, яке викликає відповідальність ще до будь-якого

пізнання чи категоризації [14, с. 194-196]. У цьому сенсі дитина — не майбутній дорослий, не «недосконалий» суб'єкт, а повноцінний Інший, чия присутність змінює дорослого, вимагає від нього етичної відкритості, а не педагогічного впливу. Така позиція спрямована проти домінуючого в освіті уявлення про виховання як процес формування. Навпаки, у Левінаса Інший не потребує нашої трансформації — він потребує визнання. «Інший — це не просто хтось інакший; це той, хто ставить мене під питання ще до того, як я себе визначив» [14, с. 197].

Схожі ідеї розвиває сучасний філософ освіти Герт Бієста, який формулює ідею суб'єктивності дитини як вже наявної, а не потенційної якості. Він стверджує: «Голос дитини не потребує формування — він вже існує; наше завдання — навчитися його чути» [1, с. 29]. Бієста також критично оцінює інструментальне ставлення до освіти, наголошуючи на необхідності її екзистенційного виміру — як простору зустрічі з Іншим і відповідальності перед ним.

Дитина, як і будь-який індивід, є «втіленням розумом», чий досвід світу не можна редукувати до логічних структур чи когнітивних схем [19, с. 140]. Дитина має власну «тілесну логіку» буття, яка потребує поваги й відкритого сприйняття. Ці ідеї розвиває Е. Кохак, наголошуючи, що філософія повинна слухати дитину не як носія «недостатнього» знання, а як суб'єкта, що відкриває у світі сенси, які дорослі могли втратити у своїй нормативності [19, с. 143]. Таким чином, у феноменологічному підході дитина — це не «майже людина», а втілення первинної близькості до світу, граничної чутливості, здатності бачити інакше.

У ХХІ столітті інклюзія перестає бути лише технічною або педагогічною проблемою. Вона постає як фундаментальний антропологічний, етичний та онтологічний виклик, що потребує радикального філософського переосмислення самого змісту освіти, її цілей, практик і онтологічних

припущень. Це переосмислення супроводжується низкою глибоких концептуальних викликів, які ставлять під сумнів нормативні уявлення про дитину, навчання, розвиток і «нормальність».

Інклюзивна освіта, як підкреслюють дослідники у галузі критичних студій інвалідності [9, с. 120; 18, с. 110], стикається з викликом нормоцентризму — глибоко вкоріненого у педагогічних практиках припущення, що існує «нормальна» дитина, «стандартна» траєкторія розвитку чи «об'єктивна» успішність.

Г. Гудлі стверджує: «Норма — це не нейтральна категорія, а політичний інструмент, який встановлює, хто має голос, а хто — ні» [10, с. 11].

У цьому контексті інклюзія вимагає не лише інтеграції «інших» у «звичайне», а трансформації самого освітнього середовища та його уявлень про норму. Йдеться про деконструкцію поняття «нормальності» як універсальної мети освітнього процесу.

Традиційна освіта часто розглядає дитину з нейроособливістю як проблему, яку слід виправити, адаптувати або «вирівняти». Водночас філософська перспектива — зокрема герменевтична педагогіка, феноменологія та етика Левінаса — стверджує: дитина є суб'єктом смислу, носієм світу, унікального досвіду, а не об'єктом втручання [1, с. 30; 12, с. 79; 14, с. 195].

Еммануель Левінас відкриває вимір відповідальності, яка виникає не з симетричних правовідносин, а з обличчя Іншого, яке не можна ігнорувати [14, с. 197]. У цьому контексті педагог — це не просто функціонер чи фасилітатор, а етичний свідок, той, хто здатен зустріти Іншого у його непередбачуваності й нестерпній інакшості.

Для інклюзивної освіти це означає, що права дитини не можуть бути зведені до нормативів, а мають виводитися із ситуаційної етичної взаємодії.

Такий підхід вимагає переосмислення ролі вчителя як інтерпретатора, відповідального за зустріч, а не лише за оцінювання.

Багато сучасних підходів до нейроособливостей у педагогіці базуються на медичній або корекційній парадигмі. Філософія інвалідності [8, с. 355] критикує цю модель за її редуccionізм і пропонує бачити в особливостях не «дефіцити», а варіативні форми людського буття. Це означає, що замість того, щоб «втручатися», педагогіка має вчитись співбуттю — бути з дитиною у її світі, шукати смисли разом, адаптувати середовище, а не особу.

Марта Нуссбаум у межах концепції *sarabilities approach* стверджує, що справжня інклюзія можлива лише тоді, коли освіта спрямована на розкриття людської гідності, а не лише на підготовку до ринку праці чи до виконання соціальних ролей [16, с. 33-35]. Це означає, що інклюзія — не лише про доступ до шкіл чи адаптовані тести, а про онтологічне визнання кожної дитини як суб'єкта буття, здатного на сенс, любов, творчість, діалог.

Ці виклики є не лише методологічними, а глибоко концептуальними. Вони змінюють уявлення про те, що таке навчання, хто такий учень і якою може бути школа як простір буттєвої зустрічі.

Висновки. У результаті дослідження філософсько-антропологічного осмислення дитини та дитинства в контексті інклюзії стає очевидним, що сучасний підхід до дитини з нейроособливостями потребує радикального переосмислення традиційних уявлень про норму, розвиток і роль освітнього середовища. Дитина перестає бути об'єктом корекції або потенційним «дорослим», натомість розглядається як повноцінний суб'єкт, який має унікальний спосіб існування і сприйняття світу.

Філософська антропологія дає змогу подивитися на нейроособливість як на форму людського буття, що відображає його багатоманітність і граничність. Концепція екзистенційної незавершеності людини відкриває простір для прийняття різноманітних способів буття як рівноцінних, а не патологічних чи

дефіцитарних. Це сприяє формуванню етики поваги та відповідальності перед дитиною, яка є іншим, незвичайним, але рівноцінним учасником соціокультурного діалогу.

Феноменологічний підхід до тілесності підкреслює унікальність і неповторність досвіду нейроособливої дитини, що вимагає адаптації освітніх практик до реальних потреб учнів, а не їхнього підлаштування під штучні стандарти. Етична філософія Левінаса і педагогіка Бієсти акцентують увагу на необхідності слухати голос дитини і визнавати її автономію як вже наявну, а не потенційну якість.

Водночас сучасний освітній дискурс стикається з викликом нормоцентризму, що часто призводить до маргіналізації дітей з нейроособливостями. Переосмислення інклюзії як трансформації норми, а не лише інтеграції «інших», стає ключовим завданням для створення гуманного, відкритого і толерантного освітнього простору.

Таким чином, філософсько-антропологічний підхід не лише теоретично розширює розуміння дитини і дитинства, а й формує практичні засади для інклюзивної освіти, яка визнає різноманіття людських способів буття як цінність, а не проблему. Цей підхід відкриває перспективу побудови освітньої системи, де кожна дитина отримує можливість бути почутою, визнаною і реалізованою в її унікальності.

Проведене дослідження відкриває низку перспектив для подальшого філософсько-антропологічного осмислення феномену дитинства та нейроособливостей в інклюзивному освітньому просторі. Передусім, актуальним є подальше теоретичне опрацювання концепції суб'єктності дитини з нейроособливостями як онтологічно автономної постаті, що не зводиться до статусу «об'єкта педагогіки». Така перспектива передбачає міждисциплінарний синтез філософської антропології, феноменології та етики турботи з сучасними даними нейронаук і психології розвитку.

Варто також акцентувати на потребі компаративного аналізу філософських моделей інклюзії в різних соціокультурних контекстах, що дозволить окреслити особливості локальних освітніх парадигм у сприйнятті нейровідмінностей. Зокрема, порівняння нормативного дискурсу інклюзії в українській освітній традиції з підходами, що реалізуються у скандинавських чи канадських моделях, здатне висвітлити культурні матриці взаємодії з Іншим та різні способи легітимації нейроособливостей як ціннісного чинника.

Список використаних джерел

1. Бієста Г. Філософія освіти: підхід до дитинства . К. : Основи, 2017. 320 с.
2. Левінас Е. Тотальність і нескінченність. Нарис про зовнішність. К. : Основи, 1999. 350 с.
3. Лук'янова Л. Етика інклюзії та філософія іншості. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 180 с.
4. Савченко О. Особистісно-орієнтована освіта: концептуальні засади. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3.– С. 40–50. DOI: 10.33989/2524-2474.2022.80.278224 september.moippro.mk.ua+4
5. Карамушка С. Емоційна чутливість педагогів у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Психолого-педагогічні аспекти інклюзії*. 2022. Вип. 5. С. 55–67.
6. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 120 p.
7. Gadamer H.-G. Truth and Method. London: Continuum, 2004. 448 p.
8. Garland-Thomson R. Disability Studies. *Annual Review of Anthropology*. 2022. Vol. 51. – P. 345–363. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102320-125518>

9. Gehlen A. *Man. His Nature and Place in the World*. New York: Columbia University Press, 1988. 380 p.
10. Goodley D. *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage, 2014. 256 p.
11. Goodley D. *Disability Studies and the Politics of Life*. New York: Palgrave Macmillan, 2016. 232 p.
12. Heidegger M. *Being and Time*/ trans. by J. Macquarrie, E. Robinson. New York: Harper & Row, 2001. 487 p.
13. Kohák E. *The Embers and the Stars: A Philosophical Inquiry into the Moral Sense of Nature*. Chicago: University of Chicago Press, 2000. 300 p.
14. Levinas E. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*/ trans. by A. Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1999. 311 p.
15. Lutz A. *Neuroanthropology: Making Our Minds in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 280 p.
16. Nussbaum M., Sen A. *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 460 p.
17. Plessner H. *Limits of Community: A Critique of Social Radicalism*. trans. by M. Kellner. – Berlin : de Gruyter, 2003. 352 p.
18. Slee R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge, 2011. 250 p.
19. Merleau-Ponty M. *Phenomenology of Perception*/ trans. by C. Smith. London: Routledge, 2005. – 560 p.
20. Chapman R., Botha M., Kapp S. Neurodiversity with Nuance: Reflections on the Value of the Concept. *Neuroethics*. 2025.– Vol. 18. P. 1–17. DOI: 10.1007/s12152-025-09603-7.
21. Trzeciak T. K., Sutcliffe R., Simons M., Riby D. M. Thinking beyond the brain: Applying post-cognitivist approaches in inclusive education. *Research in*

Developmental Disabilities. 2025. Vol. 143. Article 104345. URL:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39963287/>

22. Pellicano E., Dinishak J., Walker N. What does neurodiversity mean today?
A scoping review of five dominant themes. *Review Journal of Autism and
Developmental Disorders*. 2025. DOI: 10.1007/s40489-025-00493-2.