

УДК 37.015.3:159.95:37.01

DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-2\(35\)-03](https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-2(35)-03)

Ліпін Микола,

доктор філософських наук, доцент,

м. Київ, Україна


<https://orcid.org/0000-0003-0940-088X>

СИЛА ВТІЛЕНОЇ ЗВИЧКИ ТА МЕЖІ ІНТЕЛЕКТУ

Анотація.

У статті досліджено роль звички як ключового елемента у формуванні творчого мислення та практичної діяльності людини в освітньому контексті. Показано, що мислення, інтелект і тілесність не існують ізольовано, а розвиваються через взаємодію з іншими та через практичну діяльність у світі. Звичка виступає «другою натурою», що втілює досвід у тілесних практиках і забезпечує здатність до творчої свободи та рефлексивного перетворення світу. Акцентовано на тому, що освіта повинна орієнтуватися не лише на передавання знань, а й на формування відкритих, гнучких і творчих практик мислення й дії. У статті обґрунтовується необхідність переосмислення педагогіки як процесу розвитку людського в людині через тілесність, звичку та спільну діяльність.

Ключові слова: звичка; тіло; інтелект; освіта; інтелектуалізація; вербалізм; розвиток людини.

У низці численних трансформацій, яких зазнали соціально-гуманітарні дослідження протягом останніх п'ятидесяти років, одним із ключових методологічних зрушень став «поворот до тіла» чи «відкриття тіла». Початково в межах феноменологічної традиції було зафіксовано принципову неможливість мислення залишатися байдужим до тілесної зумовленості досвіду: думка наштовхується на тіло як на первинний горизонт смислотворення і вимушено визнає його епістемологічне значення. Згодом тіло дедалі частіше стає самодостатнім предметом наукової рефлексії, що призводить до його відокремлення від власне когнітивних структур, унаслідок чого тіло здобуває статус автономної дослідницької категорії. Певною мірою цей інтерес до тілесності можна розглядати як наслідок ніцшеанської критики метафізики, у ході якої платонівська ієрархія духовного й тілесного не була повністю зруйнована, а лише інвертована: дихотомія збереглася, проте її ціннісні полюси зазнали радикальної трансформації.

Попри масштабність зазначених інтелектуальних зрушень, дослідницькі практики сучасної науки й досі значною мірою сконцентровані на аналізі відокремленої свідомості та її когнітивних операцій. У результаті переважає орієнтація на інтелектуальні та когнітивні параметри, які трактуються як значущі індикатори розвитку здібностей особистості. Найбільш рельєфно ця тенденція виявляється в педагогічній теорії та практиці, де вищі прояви людського потенціалу здебільшого редукуються до інтелектуальних форм. Такий підхід має тривалу історичну тяглість, укорінену в картезіанському дуалізмі душі й тіла, неусвідомлене відтворення якого сприяє подальшій інтелектуалізації освітньої сфери. У межах цієї парадигми тіло розглядається як другорядний або інструментальний компонент людської діяльності, тоді як джерело творчості та пізнання асоціюється переважно з «духовною» сферою, піднесеною над практичним досвідом і чуттєвою взаємодією зі світом. Водночас з'являється дедалі більше досліджень, які демонструють обмеженість «інтелектуалізації» освіти та її невідповідність логіці розвитку людської суб'єктності. Київський філософ В. Босенко, ще наприкінці 1980-х рр. зазначав, що: «епіцентром уваги майже всіх проєктів (моделей) вдосконалення освіти виступають сфери свідомості, пізнання, духу, моралі, науки, зокрема й педагогічної тощо, що не результативно і для освіти взагалі, і для освоєння безпосередньо цих сфер» [1].

Аналіз науково-популярної літератури, присвяченої розвитку творчих здібностей, засвідчує наявність численних досліджень, що зосереджені на взаємозв'язку креативності з інтелектом.

Водночас майже відсутні праці, у яких розглянуто внутрішній зв'язок творчого начала з людською тілесністю. У педагогічній практиці та теоретичному дискурсі досі відтворюється неусвідомлений, однак стійкий поділ на «вищу» сферу розумової діяльності та «нижчу» сферу чуттєвості й тілесного досвіду. Діяльність, пов'язана з мисленням, формальною логікою, мовою та абстрактним пізнанням, продовжує наділятися статусом «духовної» та «значущої», тоді як усе, що стосується руху, чуттєво-практичної діяльності послідовно витісняється у сферу другорядного, майже допоміжного.

Відповідно до цієї ієрархії вибудовується і структура навчальних дисциплін: математика, мова, фізика та геометрія вважаються основними й провідними, тоді як музика, образотворче мистецтво, трудове навчання чи фізична культура маркуються як периферійні. Так складається хибне уявлення, ніби в освітньому просторі ми маємо справу з мисленням, відокремленим від тіла, з інтелектом, позбавленим свого живого підґрунтя. Зрештою, така тривала тенденція розщеплення свідомості й тілесності неминуче веде до відриву мислення від дії та відсутності потреби, звички до інтелектуальної діяльності. У таких умовах мислення деградує до гри чистих слів, утрачаючи свій творчий і практичний вимір, воно не стає «другою натурою» людини і не втілюється в її тілесних практиках. «Подумайте, що відбувається з мисленням, коли звичка є лише здатністю повторювати дії без роздумів. Де існує і діє мислення, коли воно виключене зі звичних дій? Чи не є таке мислення неминуче позбавлене ефективною сили, здатності контролювати об'єкти та керувати подіями? Звички, позбавлені мислення, і марне мислення є двома сторонами одного й того ж факту» [2, с. 67], – писав з цього приводу Дж. Дьюї.

Зазначене розведення понять «мислення» й «дії» неминуче веде до того, що тіло перестає сприйматися як активний учасник пізнання, а людська діяльність редукується до суто вербальних чи інтелектуальних операцій. Утворюється ілюзія «мислення без тіла», і разом із втратою дії зникає й справжній контакт зі світом. Насправді ж генетично саме тіло є первинним способом входження у світ, способом зв'язку з іншими людьми та умовою будь-якої осмисленої взаємодії. Зрештою, будь-який інший – це початково завжди тіло, а тіло – це інший. «Інший – це тіло, тому що лише тіло і є інший» [3, с. 31]. Інший постає для нас саме таким: у нього ніс та очі певної форми, колір шкіри, зріст, запах і вага. Інший – це не безтілесний дух. Він завжди втілений і саме ця втіленість, саме такий інший, зворушує нас. Подібний дотик іншого є вихідною «клітиною» формування людської психіки, а джерелом розвитку свідомості є тілесна практика: рух, відчуття, дія. Ігнорування значення тіла в освітньому процесі призводить до витіснення реальної практики та відриву свідомості від живого досвіду.

Сьогоднішнє «повернення» тіла відбувається переважно під знаком концепції «втіленого пізнання» (*embodied cognition*) [4]. Представники цього дослідницького напрямку охоче посилаються на феноменологічну спадщину – насамперед на Е. Гусерля, М. Гайдеггера та М. Мерло-Понті, – завдячуючи саме їй своєю увагою до тілесності як до вихідної сфери людського досвіду. Проте нинішні інтерпретації цієї традиції вже суттєво віддалилися від її засновників. Феноменологія прагнула подолати метафізичний розрив між душею й тілом, повернути досвіді його первісну цілісність. Натомість багато представників «втіленого пізнання» ніби вивертають зазначений дуалізм навиворіт: якщо раціоналізм надавав пріоритет мислячій свідомості, то тепер дедалі частіше проголошується інше – тіло нібито є первинною та визначальною основою людського буття. Але це тіло вже не пережите як присутність, яка дає змогу сущому торкатися іншого наявного у світі сущого [5, с. 81–82], не конститується в інтерсуб'єктивному досвіді, а дедалі частіше зводиться до мережі нейронних реакцій, що реагують на подразники зовнішнього середовища.

Так формується своєрідна редукція другого порядку: раніше дух відривали від тіла, тепер тіло відривають від духу, наділяючи його статусом одного з елементів у системі «тіло – мозок – світ». Недарма прибічники «втіленого пізнання» стверджують, що саме нейронні й інші соматичні процеси визначають спосіб взаємодії людини зі світом і тим самим – структуру її пізнання [6, с. 1].

«Поворот до тіла» став реакцією на інтелектуалізм Просвітництва, що ототожнив мислення із самозамкненою операцією, яка отримує дані ззовні за допомогою тіла й оперує ними так, ніби воно є лише інструментом приймання інформації. У такій світоглядній оптиці тіло постає як необхідний, але небажаний посередник, що більше перешкоджає, аніж допомагає доступу до істини. Отже, людська тілесність сприймається як дещо зовнішнє, майже випадкове щодо діяльності розуму. Але, коли деякі представники «втіленого пізнання» намагаються «повернути» тіло, вони нерідко роблять це шляхом його натуралізації, у результаті якої тіло перетворюється на нейрофізіологічний апарат, через який нібито проходять усі форми досвіду. Людина, намагаючись вирватися з абстрактної вежі «чистої свідомості», раптом знаходить себе в такій самій вежі, лише тепер побудованій із нейронних механізмів. На цій основі виникає переконання, що мозок є «механістичною основою людського розуму» [7, с. xi], а дослідження ментальних процесів має бути позбавлене ідеї «відокремленості від тіла» [7, с. xii–xiii].

Проте постає питання: що залишається від людських розуму і душі, якщо їх ототожнити з нейрофізіологічними процесами у нашому мозку? Якщо ми справді прагнемо повернути єдність свідомості, мислення і тіла, тоді логічно було б не лише заперечити ізоляцію розуму від тіла, а й відмовитися від уявлення про тіло як комплекс фізіологічних процесів. В іншому випадку відбувається лише зміна домінантної протилежності класичного метафізичного дуалізму: замість привілейованої душі отримуємо привілейоване тіло, але світ людського досвіду все одно залишається затиснутим між цими абстрактними вимірами. Можливо, повернути «дійсне» тіло, те, що не зводиться до фізіології, а існує як жива подія світу, вдасться лише тоді, коли ми знову зможемо повернути ідею об'єктивного розуму, що не протистоїть тілесності, а персоніфікується у ній як принцип її життєдіяльності.

Інтерес до «втіленого пізнання», «втіленої дії» та «втіленої креативності» формується на перетині психології, когнітивних наук і робототехніки. Повернення до тіла часто здається спокусливим, адже пропонує можливість залишити невизначену та ризиковану сферу духу й опертися на більш надійний ґрунт наукових методів. Проте в цій тенденції непомітно відбувається втрата людського тіла, коли наукове дослідження свідомості зводиться до аналізу нейрофізіологічних механізмів, а розум постає лише як функція мозку. Тепер не душа спрямовує тіло, а тіло виступає тим джерелом, що формує, а подекуди й «навчає» розум [8]. Проте, як не існує даної від природи душі, що покликана спрямовувати тіло, так не існує даного від природи здатного мислити тіла (або мозку). Людське тіло (як і душа) може бути собою не як фізіологія, а як культура. Тому воно не те, що вже стало собою, а те, що стає собою в постійному подоланні себе, у становленні іншим.

Варто зазначити, що навряд чи можливо говорити про єдину, цілісну концепцію «втіленого пізнання». Радше йдеться про сукупність різних підходів, об'єднаних спільною дослідницькою інтенцією. Узагальнений аналіз їхніх ключових положень запропонувала М. Вілсон, сформулювавши низку принципових тез: пізнання завжди ситуативне; воно темпорально обмежене; людина постійно передає частину когнітивної роботи оточуючому середовищу; саме середовище входить до складу когнітивної системи; пізнання виникає з вимог дії; навіть абстрактне мислення має тілесні засади [9]. Спільною для всіх цих напрямів є ідея, що розум неможливо зрозуміти поза його зв'язком із тілом, що перебуває в постійній взаємодії зі світом.

Проте промовистим є те, наскільки часто передові ідеї нейропсихології та когнітивних наук виявляються відірваними від історико-філософського контексту, у якому зв'язок мислення та світу був конститутивним. Уже у Парменіда філософія постає як спроба осмислити тотожність мислення і буття. Згодом, навіть у традиційному поділі на ідеалізм і матеріалізм, більшість мислителів виходили з того, що між ними існує невідворотний зв'язок. Дискусії стосувалися лише питання первинності та породжувального начала. Мислячий матеріалізм не заперечував значення ідеального, а мислячий ідеалізм – матеріального. На цьому тлі важко збагнути, що саме сьогодні подається як «відкриття» взаємозалежності розуму, тіла та світу.

Проблема руху, яку сучасні когнітивні науки нібито відкривають упродовж останніх десятиліть, завжди була властивою класичній філософії. Зв'язок мислення та руху простежується від

Геракліта та Платона до грандіозної системи Г. Гегеля. Звісно, якщо припустити, що мозок еволюціонував як орган управління тілом у реальному, часто ворожому середовищі, можна дійти висновку, що його розвиток підпорядкований потребі швидко пересуватися та приймати ситуативні рішення. Проте поряд з еволюцією існує історія, поряд із мозком – розум, а за зовнішніми проявами руху – розвиток. Історія постає там, де завершуються еволюційні програми, у проміжку, де між потребою та дією виникає пауза, що зумовлена біологічною невизначеністю людини. У цьому проміжку народжується мислення як здатність перетворювати себе й власну діяльність на предмет уваги, коли усталені способи дії перестають відповідати новим умовам. Мислення постає не як внутрішнє обчислення в межах черепної коробки, і не як безцільний рух навколо речей, а як спроба привести себе у відповідність із сутністю справи.

Простого фізичного руху у відповідь на виклики зовнішнього середовища недостатньо, щоб задовольнити людську потребу. Людина вимушена змінювати світ, у якому живе, і водночас змінюється сама. Але людське існування ніколи не розгортається ізольовано: воно завжди здійснюється у взаємодії з іншими, у спільному просторі, де виникає потреба стати на місце речі й іншої людини, відчути загальний смисл спільної справи та долучитися до її внутрішньої логіки. Змінити річ, не врахувавши її спільної для всіх сутності, неможливо. Тому мислення й тіло можна зрозуміти як ідеальну форму перетворення самого предмета. У тілесності людини ідеального не менше, ніж в її мисленні.

У межах такого розуміння тіло постає посередником між матеріальним та ідеальним, культурою й природою, своїм і чужим. Тіло, якщо йдеться про людське тіло не тотожне собі. Для того, щоб ставати собою, воно приречене виходити за власні межі. «Тіло означає двоїстість без дуалізму, тотожність з собою у неспівпадінні» [10, с. 78]. Урешті-решт, тіло є таким, що постійно розширюється і стає більше ніж тілом, наприклад, плоттю. Відтак, звернення до тілесності відбувається не заради неї самої, а заради цілого світу. Осмислення сутності людського тіла відбувається для того, «щоб дозволити світу сказати те, що він хоче сказати власним мовчанням...» [11, с. 39].

Якщо призначення людини дійсно полягає в тому, щоб власним існуванням оприявнювати не себе і не своє, а інше, тоді це повинно бути справедливим і щодо її розуму, і щодо тіла. Ось чому тіло не повинно і не може бути останнім пунктом на шляху дослідження. Воно не може бути таким, коли йдеться про органічне тіло, навіть якщо його помістити в мережу взаємозв'язків з оточуючим світом, де людське тіло постає як живе, тобто як таке, що наголошує на існуванні людини як живої істоти. Звідси випливає такий висновок: саме життя є визначальною характеристикою людини. Проте, як зазначав з цього приводу М. Гайдеггер, необхідно усвідомлювати, що людина, навіть якщо її не ототожнюють з твариною, у цій ситуації остаточно витісняється у сферу *animalitas*. «Люди непохитно уявляють людину завжди як живу істоту, *homo animalis*, навіть якщо її *anima* покладається як дух, *animus*, або розум, *mens*, а останній пізніше – як суб'єкт, як особистість, як дух. Таке покладання є прийомом метафізики. ... Метафізика мислить людину як *animalitas* і не домислює до її *humanitas*» [12, с. 55]. Отже, говорити про тіло, як про живе – це, звичайно, краще ніж про тіло як річ серед інших речей, але цього явно недостатньо для розуміння людської тілесності. До того ж, подібні уявлення можуть стати на перепоні усвідомлення того, що і як у тілі оприявнюється саме людського.

Сучасні спроби повернути тілу його значення розгортаються як проєкт привласнення тіла, що супроводжується створенням міфології тіла як справжнього джерела людської автентичності. Проте загальна проблематичність людського буття реалізується в людській тілесності не меншою мірою, ніж у сфері свідомості. «Достатньо сказати слово “тіло” (*Leib*), щоб викрити у брехні будь-яку претензію на чисте буття собою. Коли ми говоримо про тіло, ми вже передбачаємо певну дистанцію» [10, с. 82]. Тіло не є власністю, наданою нам від народження. Немає ніякої природної даності тіла людині. Натуралізм так само є руйнівним для тіла (як і для свідомості), адже його форма постійно шліфується у буремних потоках історії. Отже, тіло виробляється. Не цілеспрямовано твориться згідно з наперед даним взірцем, а виробляє саме себе в повсякденній

праці, в жорновах якої сточується його природна даність. Зазвичай індивід народжується одразу з природною фізіологією, але як природна істота він, на думку Г. Гегеля, існує «в собі» як певна початкова, дана визначеність. «Тіло визначеної індивідуальності – це початковість цієї індивідуальності, її невиконаність» [13, с. 217]. Але як вільна самодіяльність людина існує «для себе», тобто є тим, що вона з себе витворила. З цієї перспективи тіло постає не просто природним фактом, що передує людині, а поступово втягується у сферу її діяльності. «Та оскільки індивід – це водночас тільки те, що він зробив, то і його тіло – це виготовлений ним свій власний вияв, а водночас і знак, який не лишається безпосереднім предметом, бо через нього індивід лише дає пізнати, яким він є в тому значенні, що обертає свою початкову природу на витвір» [13, с. 217–218].

Цікаво, що для Г. Гегеля протиставлення тіла та душі як двох різних субстанційних начал є ознакою розсудкового мислення. Подібне запитування про взаємозв'язок між матеріальним та іматеріальним є неправомірним, адже воно передбачає, що душу, так само як і тіло, можна розглядати як щось одиничне, як річ. Однак німецький філософ вважав неприпустимим розглядати співвідношення тіла і душі як зв'язок між двома індивідуальними речами, одна з яких матеріальна, а інша – іматеріальна. «У дійсності іматеріальне відноситься до матеріального зовсім не як особливе до особливого, але так, як над усякою відособленістю істинно-всезагальне відноситься до особливого» [14, с. 33]. У сфері свідомості ми маємо справу з індивідуалізованою всезагальністю, натомість у сфері тілесності, згідно з Г. Гегелем, ідеться про індивідуальне буття, яке не є самостійним або істинним саме по собі. Однак, так само не може самостійно існувати іматеріальне без матеріального: всезагальне потребує особливого для свого виявлення. Звідси випливає, що розрізнення матеріального та іматеріального може бути пояснене лише на основі їх початкової єдності. І хоча тіло виражає не себе, а душу, є лише її знаком, проте для Г. Гегеля їх єдність не піддається сумніву [14, с. 136].

Зазначене розуміння єдності тіла та душі не зникає й після Г. Гегеля, а продовжує осмислюватися у філософських працях М. Мерло-Понті, для якого тіло і свідомість взаємно наповнюють одне одного: «Дух проникає в тіло, як і навпаки тіло проникає в дух» [15, с. 264]. Якщо визнати таку фундаментальну двоїстість тіла, тоді звернення до нього мають здійснюватися не для того, щоб подолати дух, душу або розум як певні рудименти старої метафізики, а навпаки – для того, щоб наповнити їх осмислення додатковим змістом. У такому випадку тіло можна визначити як інший бік духу, а «дух як інший бік тіла» [11, р. 259]. У такому випадку душа як індивідуалізована всезагальність, постає принципом буття тіла, а не якоюсь окремою сутністю.

Отже, звернення до тіла має стати передумовою для розуміння логіки становлення людського мислення. Адже універсальність, яку приписують духовному, проявляється також і у діючому тілі. Однак це можливо побачити лише тоді, коли тіло розуміється не як біологічний факт, а як людська форма буття, відкрита до іншого. Якщо ми говоримо про людське тіло, то має сенс говорити про нього у взаємодії з іншими тілами, про «міжтілесність» (intercorporeal). Окреме тіло не може бути самодостатнім. Воно завжди включене у взаємодію з іншими мислячими тілами, у якій тіло починає бути набагато змістовнішим, ніж те, коли воно зосереджене виключно на собі. «У тому, що ми є, ми завжди вже відкриті погляду інших, тому говорити про “власне тіло” щоразу видається неприродним, якщо ігнорувати міжтілесний (intercorporeal) контекст» [10, р. 82]. Принцип, що огортає й організовує міжтілесну діяльність і спілкування, виходить за межі суто біологічних параметрів організму і змушує вести мову про культуру як тіло людини. Адже в артефактах культури втілена людська сутність. У предметах культури втілюються можливості людини бути людиною.

Принцип, що організовує міжтілесну взаємодію та спілкування, виходить далеко за межі суто біологічних параметрів організму та потребує осмислення культури як продовження людського тіла. Адже в артефактах культури втілено людську сутність: у предметах культури набувають форми здібності людини. Речі в культурному просторі сяють людським обличчям, за кожною з них проступає інша людина. Вони є водночас зверненнями однієї людини до іншої та

опредметненими способами дії, за допомогою яких змінюються навколишній світ і сама людина. Тому недостатньо розглядати тіло в межах схеми «мозок – тіло – світ». У своїй спрямованості на інше людина завжди насамперед спрямована на іншу людину. Траєкторія її руху, а тим паче смисл діяльності, визначаються присутністю інших. У цьому сенсі людська тілесність має інтерсуб'єктивний характер, а тілесна активність завжди є суспільною.

Увага до тілесних практик у сфері освіти зумовлена значущістю того знання, що не утримується зусиллям рефлексивної свідомості. Педагогічна думка постійно або недооцінює, або переоцінює звичку, що водночас має амбівалентний характер: вона може бути благом або прокляттям, залежністю або благодаттю. Для людини як істоти, приреченої на розвиток, звичка постає законом буття. Без цієї стійкої внутрішньої налаштованості, без «чесноти», що народжується зі змін і водночас чинить їм опір, скінченна істота не втрималася б у світі, не встигла б здобути час для життя. «Для такої істоти саме буття зливається зі звичкою бути» [16, с. vii].

Важливо, щоб звичкою ставали не партикулярні способи реалізації емпіричного еґо, а універсальні форми здійснення людського в людині. Культура як «друга природа» формує основу людського світовідношення. Вона персоніфікується в способах діяльності та мислення індивіда. Тому будь-яка освіта, навіть якщо вона формально й не декларує мети «всебічного розвитку особистості», однаково сприяє становленню людського в людині. Саме тому дійсна освіта – це те, що продовжує жити в нас тоді, коли окремі знання та інформація вже зникають із пам'яті; це звичка, що стала другою натурою. У цьому й полягає призначення педагогіки: «Педагогіка, – писав Г. Гегель, – це мистецтво робити людей моральними: вона розглядає людину як природне створіння і вказує шлях, як її відродити, як перетворити її першу природу на другу духовну, так щоб це духовне ставало в ній звичкою» [17, с. 150]. Звичка протистоїть сваволі, а тому має суттєве значення як для мислення, так і для тілесності. Вона закріплює досягнення людського розвитку, але так само може стати причиною духовної чи фізичної смерті: «людина і вмирає за звичкою» [17, с. 150].

Звичка як друга натура безпосередньо пов'язана з діючим тілом. Будучи створеною, вона завжди виявляється втіленою в тілесних практиках. У них друга натура впорядковує першу, вкорінює людину у світі, надає відчуття осілості, робить можливими тривалі стани, навички, стійкі способи чуття й мислення. Водночас ця друга натура несе в собі діалектичну напругу: будучи витвореною, вона має тенденцію ставати непомітною та здаватися природною. «Звичка справедливо була названа другою природою: природою – адже вона є безпосереднє буття душі; другою – адже вона є покладена душею безпосередність; вона входить у тілесність і проникає наскрізь тілесність, притаманну визначенням чуття як таким, а також визначеностям уявлення і волі, оскільки вони втілені в тілі» [14, с. 131].

У контексті філософського розуміння звички як структурного принципу людської діяльності, завдання освіти полягає не в простому передаванні знань та інформації, а у формуванні таких практичних звичок, які забезпечують здатність до творчого мислення й дії. Оскільки звичка становить ту другу природу, що втілює досвід у тілі та свідомості, освіта має спрямовувати цей процес не на механічне закріплення готових схем реагування на виклики середовища, а на вироблення пластичних, відкритих і рефлексивних форм діяльності та мислення. Звичка, інтегрована з думкою, має ставати способом дії, який не обмежує суб'єкта повторенням, а навпаки – уможливорює вільне орієнтування в нових ситуаціях шляхом їх трансформації відповідно до сутності справи. Отже, освіта має формувати таку структуру звичок, у якій міцність поєднується з гнучкістю, дисципліна – з творчим імпульсом, а повторення – з потенціалом нового. У цьому сенсі завдання освіти полягає у виробленні такої форми колективного життя, де звичка перестає бути механічною інерцією та стає умовою творчої свободи.

Інтелектуалізація педагогіки приховує важливість не стільки того, що ми вчимо, скільки того, як ми це робимо. Якщо освіта – це те, що залишається після забування всіх знань та інформації, тоді увага до того «як» вона здійснюється, передбачає розгортання «мовчазної педагогіки»

(П. Бурдье) на противагу нестримному вербалізму «наративної педагогіки». Для навчання практичним навичкам мислення, дії й сприйняття потрібні не стільки розмови про цінності та принципи, скільки діяльнісне спілкування, що відбувається в процесі спільної справи однієї людини з іншою: студента з викладачем, учня з учителем.

Український філософ О. Босенко наголошував, що всі форми духу не мають власної внутрішньої динаміки розвитку і не можуть стати надбанням людини поза практикою. Інтелект і свідомість не можуть бути безпосереднім об'єктом виховання, оскільки вони не розвиваються самі по собі, а формуються в процесі практичного перетворення навколишнього світу. Тому, на думку О. Босенка, людину формують не наука і не педагогіка як такі, а продуктивна праця і діяльність. Розвиток мислення й інтелекту відбувається «вже при цьому, з цього і разом із цим, на основі цього й через це, і, знову-таки, для цього ж» [1], але не замість цього, адже мислення не має власної логіки. «Його логіка – це логіка реальної справи. Або, інакше, те, що називається логікою мислення, є лише іншою формою логіки справи» [1].

Такий підхід до освіти принципово відрізняється від інтелектуалістських моделей: інтелект тут не продукується знанням, а виростає з динаміки колективної діяльності, спільного дослідження, залучення в обговорення і покращення реальних проблем освітнього простору, які містять у собі власну логіку розгортання. У такому розумінні людська тілесність перестає бути зведеною до функціонування біологічного організму й постає як соціальна форма, здатна в процесі діяльності підносити себе до власної протилежності – до ідеального. У такому ракурсі, свідомість, мислення, інтелект або душа не заперечуються, а осмислюються у своїй генетичній єдності з практикою перетворення умов навчання та виховання.

Необхідно зазначити, що саме практика розгортає простір одночасного конституювання тіла й душі. Проте цей простір не існує як наперед готовий, як зовнішнє середовище, до якого індивіду потрібно пристосовуватися. Не природа, не середовище й не їхній вплив, згідно з О. Босенко, формують людину. Жодне зовнішнє середовище не є даним як об'єкт для споглядання, воно розгортається в процесі взаємодії всіх учасників освітнього процесу. І саме характер цієї взаємодії є констатуючим як для учнів і вчителів, так і для визначення специфіки самого простору. Люди, «практично змінюючи дійсність, у цій активній зміні та її процесі тим самим змінюють і себе, виробляючи й формуючи власну людську особливість; створюють, творять, виробляють і відтворюють, розвивають і стверджують себе у своїй людській (неодмінно та виключно суспільній) сутності» [1]. Важливим є й те, навколо чого буде відбуватися освітня взаємодія, який культурний або некультурний зміст стане головною для спільної праці.

Отже, звичка діяти та мислити, потреба в цих діях не формується ззовні, а постає як результат спільної практичної діяльності з перетворення зовнішніх реальних та ідеальних речей на предмети культури – на повноправні суб'єкти освітнього процесу. У такому випадку становлення прагнення до самостійної, творчої та відповідальної діяльності разом з іншими людьми, формування бажання та звички постійно вчитися стає одним із найважливіших завдань освіти. Воно може бути реалізоване лише за умови наявності предметно-практичної потреби, яка викликає справжній інтерес усіх учасників освітнього процесу до предметного змісту навчання.

Таким чином, здійснений аналіз показує, що людська тілесність не може бути зведена ані до біологічних параметрів організму, ані до суто індивідуальних когнітивних процесів. Тіло постає простором інтерсуб'єктивності, у якому досвід вже структурується присутністю та поглядом іншого. У цьому міжтілесному вимірі формується культура як розширене, «неорганічне» тіло людини, адже саме в предметах культури закарбовані її здібності, способи дії та модуси самозміни. Тілесність у такому розумінні є динамічною формою буття-в-світі, що реалізується через взаємну відкритість і співприсутність. Такий підхід відкриває перспективу розуміння освіти не як зовнішнього доповнення до існуючої людини, а як фундаментальної умови чуттєво-практичного входження в спільний світ культури.

Використані літературні джерела

1. Босенко В. О. Виховати вихователя. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Bosenko_Valerii/Vykhovaty_vykhovatelia.pdf.
2. Dewey J. Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology. New York: Henry Holt and Company, 1922. 336 p.
3. Nancy J.-L. Corpus. Translated by R. A. Rand. New York: Fordham University Press, 2008. 173 p.
4. Embodied Cognition. (n.d.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/#FoilInspForEmboCogn>.
5. Heidegger M. Being and Time. Translated by J. Macquarrie, E. Robinson. New York: Harper & Row, 1962. 589 p.
6. Gallagher S. Embodied and Enactive Approaches to Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009209793>.
7. Clark A. Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again. Cambridge: MIT Press, 1998.
8. Gallagher S. How the Body Shapes the Mind. Oxford: Clarendon Press, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>.
9. Wilson M. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2002. Vol. 9(4). P. 625–636. DOI: <https://doi.org/10.3758/bf03196322>.
10. Waldenfels B. The central role of the body in Merleau-Ponty's phenomenology. *Journal of the British Society for Phenomenology*. 2008. Vol. 39(1). P. 76–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2008.11006630>.
11. Merleau-Ponty M. The Visible and the Invisible, followed by Working Notes. Edited by C. Lefort. Translated by A. Lingis. Evanston: Northwestern University Press, 1968.
12. Гайдеггер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2(88). С. 51–74. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.051>.
13. Гегель Г. Феноменологія духу. Переклад з німецької П. Тарашук. Київ: Основи, 2004. 548 с.
14. Hegel G. W. F. Philosophy of Mind. Translated by W. Wallace, A. V. Miller. Revised with introduction and commentary by M. Inwood. Oxford: Clarendon Press, 2010. 320 p.
15. Merleau-Ponty M. Signs. Translated with introduction by R. C. McCleary. Evanston: Northwestern University Press, 1964. xxxiv, 355 p.
16. Malabou C. Addiction and Grace: Preface to Félix Ravaisson's *Of Habit*. In Ravaisson F. *Of Habit*. London: Continuum, 2008. P. vii–xx.
17. Гегель Г. Основи філософії права, або Природне право і державознавство. Переклад з німецької Р. Осадчук, М. Кушнір. Київ: Юніверс, 2000. 336 с.

References

1. Bosenko, V. O. (n.d.). Vykhovaty vykhovatelia [To educate the educator]. Retrieved from: https://shron1.chtyvo.org.ua/Bosenko_Valerii/Vykhovaty_vykhovatelia.pdf [in Ukrainian].
2. Dewey, J. (1922). Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology. New York. 336 p.
3. Nancy, J.-L. (2008). Corpus. Translated by R. A. Rand. New York. 173 p.
4. Embodied Cognition. (n.d.). In Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/#FoilInspForEmboCogn>.
5. Heidegger, M. (1962). Being and Time. Translated by J. Macquarrie & E. Robinson. Oxford. P. 81-82.
6. Gallagher, S. (2023). Embodied and Enactive Approaches to Cognition. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009209793>.
7. Clark, A. (1998). Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again. Cambridge: MIT Press.
8. Gallagher, S. (2006). How the Body Shapes the Mind. Oxford: Clarendon Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>.
9. Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
10. Waldenfels, B. (2008). The central role of the body in Merleau-Ponty's phenomenology. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 39(1), 76-87. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2008.11006630>.

11. Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*, followed by *Working Notes*. Edited by C. Lefort; translated by A. Lingis. Evanston: Northwestern University Press.
12. Haidegger, M. (2023). «Lyst pro humanizm» [Letter on humanism]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and Society*, (2 (88)), 51-74. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.051> [in Ukrainian].
13. Hehel, H. (2004). *Fenomenolohiia dukhu* [Phenomenology of Spirit]. Translated from German by P. Tarashchuk. Kyiv. 548 p. [in Ukrainian].
14. Hegel, G. W. F. (2010). *Philosophy of Mind*. Translated by W. Wallace & A. V. Miller; revised with introduction and commentary by M. Inwood. Oxford: Clarendon Press.
15. Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Translated, with introduction by R. C. McCleary. Evanston: Northwestern University Press. xxxiv, 355 p.
16. Malabou, C. (2008). *Addiction and Grace: Preface to Félix Ravaisson's Of Habit*. Ravaisson, F. *Of Habit*. London. p. vii–xx.
17. Hehel, H. (2000). *Osnovy filosofii prava, abo pryrodne pravo i derzhavoznavstvo* [Elements of the Philosophy of Right]. Translated from German by R. Osadchuk & M. Kushnir. Kyiv. 336 p. [in Ukrainian].

Lipin Mykola,

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Kyiv, Ukraine

THE POWER OF EMBODIED HABIT AND THE LIMITS OF INTELLECT

Summary.

The article examines the role of habit as a key factor in the formation of creative thinking and practical human activity in the educational context. It demonstrates that thinking, intellect, and corporeality do not exist in isolation, but develop through interaction with others and through engagement in practical activity in the world. Habit functions as a “second nature”, embodying experience in bodily practices and enabling both creative freedom and reflective transformation of reality. The author emphasizes that education should focus not only on the transmission of knowledge, but also on the cultivation of open, flexible, and creative practices of thinking and acting. The article argues for rethinking pedagogy as a process of human development realized through bodily experience, habit, and collaborative activity.

To some extent, this emphasis on corporeality can be interpreted as a consequence of Nietzsche's critique of metaphysics, in which the Platonic hierarchy of the spiritual and the corporeal was not entirely dismantled but rather inverted: the dichotomy itself remained, although its value poles were radically transformed. Despite the scale of these intellectual shifts, contemporary research practices largely continue to focus on the analysis of isolated consciousness and cognitive operations. As a result, pedagogical theory and practice often privilege intellectual and cognitive capacities as primary indicators of human potential, reflecting a long-standing tradition rooted in the Cartesian dualism of mind and body. Within this paradigm, the body is frequently treated as secondary or merely instrumental, while creativity and cognition are associated predominantly with the “spiritual” sphere, abstracted from practical experience and sensory engagement with the world.

The analysis presented demonstrates that human corporeality cannot be reduced solely to biological parameters or individual cognitive processes. The body functions as a space of intersubjectivity, in which experience is always shaped by the presence and gaze of others. Within this intercorporeal dimension, culture emerges as an expanded, “inorganic” human body, as cultural artifacts encode human abilities, modes of action, and capacities for self-transformation. In this sense, corporeality appears as a dynamic mode of being-in-the-world, realized through mutual openness and co-presence. This perspective allows education to be understood not as an external supplement to the human being, but as a fundamental condition of sensory and practical participation in the shared world of culture.

Keywords: habit; body; intellect; education; intellectualization; verbalism; human development.

Прийнято 17 листопада 2025 року. Затверджено 28 листопада 2025 року