



УДК 101.9:37.0

DOI: <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-1-76-82>

Микола Ліпін,

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

м. Київ

РОЗУМ ВИХОВАННЯ І ВИХОВАННЯ РОЗУМУ

Анотація.

Сутність освіти полягає в розвитку людської суб'єктності, людини в людині. Вона вводить людську душу у величний та ієрархічний космос культурного канону. Без усвідомлення логіки розвитку людської суб'єктності, без роботи мислення ввести індивіда в культуру неможливо. Поза цією логікою людину приводять до наперед заданого масштабу, її знову і знову змушують брати участь у масштабних експериментах щодо виготовлення «нової людини». Освіта в усі часи активно брала участь у процесі формування зазначеної ієрархії, проте є два різних способи формування людського світогляду. У межах першого світогляд формується завдяки спеціалізованій діяльності виховання, а в межах другого – через становлення такої універсальної здібності, як мислення.

Ключові слова: виховання; освіта; розум; мислення; філософія; педагогіка.

Загальновизнаним стає сприйняття сучасного світу в параметрах невизначеності, хаосу та плінності. Цей перелік характеристик маніфестує втрату людством здатності пізнавати дійсність, знаходити в ній чіткі орієнтири. Світ ніби «вислизає» від нас. Некласична гуманітарна думка доклала безліч зусиль для того, щоб подолати «гносеологізм» Просвітництва, але, водночас з деструкцією розуму, що пізнає, ми спотворили зв'язок людини і світу. Це стало особливо помітним в умовах унеможливлення дії традиційних механізмів соціалізації людини внаслідок прискорених змін суспільства. Якщо раніше передача досвіду від одного покоління до іншого здійснювалася переважно в готових формах авторитету, то зараз готова форма знання перестає доходити до адресата. За цих умов освіта перестає *просвіщати*. У свій час С. Аверінцев описав цю ситуацію так: «Поки ми ставимо мости над річками невігластва, вони змінюють своє русло, і нове покоління входить у світ взагалі без ієрархічних апріорностей» [1]. Відсутність ієрархії апріорностей є відсутністю культурних канонів, що закладають умови для творчості людської самості. Наприклад, давньогрецький філософ Платон вбачав ієрархію апріорностей в ідеях, а І. Кант – в апріорних категоріях розсудку. Саме ієрархія культурних канонів зумовлює людське світосприйняття та світорозуміння.

Сутність освіти полягає в розвитку людської суб'єктності та розвитку людини в людині. Вона вводить людську душу у величний та ієрархічний космос культурного канону. Проблема полягає в тому, що без усвідомлення логіки розвитку людської суб'єктності, без роботи мислення ввести індивіда в культуру неможливо. Поза цією логікою людину приводять до наперед заданого масштабу, її знову і знову змушують брати участь у масштабних експериментах щодо виготовлення «нової людини». Освіта в усі часи активно брала участь у формуванні зазначеної ієрархії. Проте є два різні способи формування людського світогляду. У межах *першого* світогляд формується завдяки спеціалізованій діяльності *виховання*, а в межах *другого* – через становлення такої універсальної здібності, як *мислення*.

У вітчизняній літературі поширеним є інструментальне відношення до освіти, відповідно до якого освіта постає засобом, об'єктом, ресурсом різноманітних проектів. Так, Р. Олексенко пише: «Незаперечною здавна є істина: система освіти – один із головних



чинників трансформації українського суспільства, запорукою якого є входження у світовий соціокультурний контекст. Модернізація цієї системи передбачає здійснення комплексу заходів, що слугують механізмом переведення освітньої галузі на якісно новий рівень» [2, с. 127]. Покладаючи на освіту відповідальність за «трансформацію суспільства» і «входження у світовий соціокультурний контекст», дослідник чітко задає межі розвитку особистості. Тому немає нічого дивного в тому, що освітнє середовище він розуміє як «систему впливів і умов формування особистості за заданим соціальним зразком» [2, с. 129]. Одрозуміється і про «забезпечення можливостей її розвитку, що наявні в суспільному і просторово-предметному оточенні» [2, с. 129], але зрозуміло, що цей розвиток можливий лише відповідно до «заданого зразка».

Інші дослідники вважають, що на освіту необхідно покласти завдання щодо зміцнення державних основ за допомогою формування еліти. «У ХХІ ст., – пише П. Давидов, – як ніколи раніше, перед освітою постало завдання сформувати еліту (гуманітарну, економічну, технічну, політичну), що споконвічно була мотивацією зміцнення державних основ. Ставку зроблено на молодь, проте в період трансформаційних процесів у соціально-економічній сфері під час її навчання потрібно сформувати адекватні ціннісні орієнтири» [3, с. 280]. Зрозуміло, що ми знову стикаємося з тим самим бажанням формувати відповідну («елітну») людину з потрібними ціннісними орієнтирами.

В інших випадках на освіту покладено відповідальність за національну безпеку. Цікавим є те, що коли освіту намагаються використати з найкращими намірами, саме тоді освіта й її учасники перетворюються на *об'єкт* або *ресурс*. «У системі національної безпеки освіта відіграє величезну та всезростаючу роль. Вона водночас постає об'єктом, ресурсом і засобом, який створює, зміцнює фундамент економічного зростання країни та її безпеки» [4, с. 327].

Інструментальне розуміння освіти цілком логічно вписується в згадувану традицію виховання потрібної людини. У нашій країні виховання часто виявляється інфікованим тоталітарним минулим, в якому людину, її дух перетворювали на мертві та бездушні речі. Для багатьох досліджень тоталітаризму характерним є виявлення такої його риси, як потужне прагнення створити «нову людину». Серед авторів, які приділяли увагу цій темі, можна виділити К. Фрідріха і З. Бжезинського [5], Х. Арндт [6], Р. Арона [7], К. Лефора [8]. У процесі дослідження тоталітарних режимів вони виділяли таку його характерну рису, як недовіру до людини та прагнення цілеспрямовано виховувати і перевиховувати людину з метою приведення її у відповідність із заданими взірцями. У такому контексті, як писав С. Аверінцев, тоталітаризм є «тотальним проектом перевиховання, як казали в Радянському Союзі, “перековування” людської ідентичності, створення “нової людини”». «Саме досвід тоталітаризму створює особливу алергію проти тактик, часто властивих вихователям мас, які пропонують учням формули для заучування й повторення» [9, с. 11]. Отже, захопленість «духом виховательства» є небезпечною справою.

Про шкідливість духу виховательства писав В. Возняк: «*Дух виховательства*, свого роду непристойне виховательське свербіння, вкорінений у радянську типову соціально-свідомість, був одним із наріжних каменів у фундаменті адміністративно-бюрократичної системи, для якої живі індивіди – це лише пластичний матеріал для будь-яких “корисних” впливів, тисків та утисків. І мені видається, що, руйнуючи попередню систему, ми “камінь” цей залишили на місці, не зрушили і, навіть, *по-новому освятили*» [10, с. 244]. На думку В. Возняка, *людину неможливо виховувати*, оскільки виховання певним чином пов'язано зі зведенням суб'єктного буття до речового рівня. Але, разом з тим, він вважає, що дитину *неможливо не виховувати*, оскільки вона не несе в собі від природи власне людські якості.

Зокрема, С. Рубінштейн попереджав: «будь-яка спроба вихователя-вчителя “привнести” в дитину пізнання й моральні норми, минаючи діяльність самої дитини щодо оволодіння ними, підриває основи здорового розумового та морального розвитку особистості,



виховання особистісних властивостей і якостей» [11, с. 192–193]. В одній зі своїх праць, видатний психолог звертається до діалогу Платона «Менон»: «Скажи мені, Сократ, чи можна людину навчити чеснотам?» Як відомо, відповідь на це за питання негативна – чеснотам навчити не можна. Сократ стверджує, що чеснота є знанням, і що її не можна вивчити. Та й самого знання не можна набути шляхом передачі «мудрості» від однієї людини (мудреця) до іншої (учня), нібито переливаючи рідину з однієї посудини в іншу. Для розв'язання цієї проблеми С. Рубінштейн (наслідуючи Платона) пропонує переглянути сутність навчання. «Навчання мислиться як спільне дослідження: замість догматичного повідомлення та механічної рецепції готових результатів – спільне проходження того шляху відкриття і дослідження, що до них призводить. Систему, в основу якої було покладено пасивне сприйняття готових результатів, копіювання певних зразків – одна лише бездіяльна і безплідна рецептивність, необхідно замінити на систему, основа і мета якої – розвиток творчої самодіяльності» [12, с. 101]. Проте, для того, щоб педагогіка могла «розгортатися» на основі принципу творчої самодіяльності, одних побажань недостатньо. Необхідно, як вважав С. Рубінштейн, розв'язати одну «радикальну філософську проблему», якою є природа істинного людського пізнання.

Необхідно зазначити, що без розв'язання чи усвідомлення багатьох філософських проблем, зміни в системі освіти відбуваються випадково та спорадично. Так, С. Рубінштейн вважав, що не лише трансформація педагогічної практики, а й психологія вкорінена в ту або іншу філософію. Учений писав, що психологія загалом і психологія мислення зокрема з необхідністю має базуватися на певній філософській концепції. «Цей зв'язок психології з логікою і теорією пізнання, філософією чітко проявляється в історії психологічних вчень про мислення» [13, с. 313].

Інший видатний психолог Л. Виготський вважав, що будь-яка справжня наука є філософічною до останніх своїх елементів. «Природознавці уявляють, – писав він, – що звільняються від філософії, коли ігнорують її, але вони опиняються рабами в полоні найгіршої філософії, що є мішаниною уривчастих і безсистемних поглядів, адже дослідники без мислення не можуть зрушити ні на крок, а мислення вимагає логічних визначень» [14, с. 368]. На думку Л. Виготського, науковий спосіб мислення вкорінений саме у філософію, адже «лише доведенні до логічної межі, лише філософськи оформлені ідеї відкривають своє істинне обличчя» [14, с. 230]. Це положення є актуальним для педагогіки і психології, які безпосередньо мають відношення до проблем людського розвитку в цілому та мислення зокрема, а ці проблеми історично і завжди з неминучістю, виявляються тісно пов'язані з філософськими проблемами» [14, с. 230].

Потрібно пригадати, що М. Хайдеггер пов'язував проблему мислення з проблемою навчання. «Що таке навчання?», – запитував він. «Людина вчиться остільки, оскільки вона свої справи та вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку є істинним» [15, с. 34]. Загалом вчитися та мислити є тотожними поняттями – приводити себе у відповідність з сутністю справи. Саме в горизонті проблеми мислення по-іншому проявляється проблема навчання. Вчити, зазначає М. Хайдеггер, ще тяжче, ніж вчитися. «Чому вчити важче, ніж учитися?», – знову запитує філософ, і відповідає: «Не тому, що вчитель має володіти більшою кількістю знань і весь час тримати їх напоготові. Вчити тяжче, ніж вчитися, тому що вчити означає давати вчитися. Справжній учитель нічому іншому і не дає вчитися, окрім учитися навчання. Тому часто його дії також викликають враження, що в нього, власне, нічому не вчать, якщо під «учитися» раптом розуміють лише постачання корисними відомостями. Учитель випереджає учнів лише в тому, що йому потрібно вчитися ще набагато більше, ніж їм, а саме – даванню вчитися. Учитель має бути здатним на те, щоб стати більшою мірою тим, кого навчають, ніж його учні. Учитель набагато менше впевнений у своїй справі, ніж будь-хто з учнів у своїй» [15, с. 101]. Отже, так осмислені освіту та мислення



як М. Хайдеггер позначає давньогрецьким словом *пайдея* (*παιδεία*), яке розуміють не просто як «освіту», не просто завантаження непідготовленої душі готовими знаннями. Навпаки, справжня освіта захоплює і трансформує саму душу людини, вона трансформує її відносини зі світом [16, с. 350]. Ось чому вчитися мислити також постає як вчитися любити. «Любов, прийняття спочиває в мисленні» [15, с. 45]. Дійсна пайдея неможлива без любові.

Цікаво, що латинське слово *cultura* (культура) виникло від давньогрецького слова *παιδεία*. Відома метафора Цицерона про обробку поля та обробку душі завершується тим, що він визначає філософію способом обробки душі (*cultura autemanimi philosophia est*). Пайдейя постає культивуванням, вигодовуванням вільної людської душі. «Пайдейя – це терапія або культивування душі, її «логосу» та «діанойі» – здатності переконувати (себе та інших), міркувати, сперечатися (з іншими і з собою), мислити – філософствувати» [17, с. 8]. Саме на цих началах починається шлях входження у загальноєвропейський контекст.

У контексті взаємозв'язку філософії та мислення в іншому контексті розкривається зв'язок філософії та педагогіки. Зазвичай, якщо цей зв'язок усвідомлюється, то у формі зовнішніх відносин, коли філософія надає абстрактні, теоретичні узагальнення, а педагогіка використовує їх у практиці. Подібне уявлення імпліцитно охоплює переконання, що філософія непрактична, а педагогіка нетеоретична. Натомість філософія та педагогіка співпадають у точці проблематизації розвитку людського мислення. Їх спільним предметом постає становлення мислення. Важливість філософії для педагогіки полягає не в тому, що перша надає методичні поради другій. Так, В. Возняк писав, що регулятивні ідеї освітньої справи неможливо редукувати до рівня «методичних порад», адже «останніх потребує лише *безпорадний* учитель, позбавлений звички активувати, напружувати своє *мислення*» [18, с. 110]. Поза живим мисленням жодні поради філософії не допоможуть педагогіці, а будуть слугувати прикриттям зазначеної безпорадності.

Філософське знання входить в педагогічну практику через особистість педагога, як рівень його культури та рівень розвитку його мислення. Так само і для філософії – проблеми освіти не є чимось зовнішнім, за цих проблем відбувається перевірка життєвості філософських ідей. Так, на думку С. Гессе, педагогіка є «прикладною філософією». З огляду на це, дослідник доходить висновку, що саме в педагогічній практиці філософія може продемонструвати свою силу, однак «будь-яка педагогічна система – навіть там, де вона видає себе за суто емпіричну науку – є застосуванням до життя філософських поглядів її автора» [19, с. 20]. І дійсно, основою педагогічної діяльності є певні уявлення про людину, відповідно до яких відбувається організація освітнього процесу. В освіті втілюються та перевіряються уявлення про те, якою має бути людина, тому можна погодитися з тезою про те, що історія педагогіки є відображенням історії філософії [19, с. 36].

У своїх міркуваннях про педагогіку, як прикладну філософію, С. Гессен використовував праці німецького філософа П. Наторпа, який вважав, що «педагогіка в цілому є нічим іншим, як конкретною філософією» [20, с. 334]. Якщо філософія має бути вченням про дух, або про розум, то вона має брати до уваги той факт, що немає людського розуму (духу), що не перебував би в процесі постійного розвитку, а отже, у процесі постійної «освіти». Таким чином, дотичність філософії до проблем розвитку людського духу та розуму робить філософію співпричетною освітній справі. Тому П. Наторп вважав, що «теоретичне обґрунтування педагогіки є справою *філософії*» [20, с. 374]. Подібне обґрунтування, на його думку, полягає в тому, щоб «встановити *загальнообов'язкові закони* духовного зростання і, разом з тим, виховання» [20, с. 333]. Філософія надає не загальні інструкції, які педагогам залишається лише впроваджувати, вона розгортає всезагальні закономірності розвитку людини. Освіта у цьому контексті постає утворенням людини в людині. «Керувати цим створенням (не виконувати його – воно виконується саме собою, проте пильнувати за ним, щоб воно без будь-яких відхилень слідувало за власним, внутрішнім,



конструкційним планом) – ось завдання виховання як у найбільш вузькому, так і найбільш загальному сенсі» [20, с. 333]. Для виховання розуму філософія надає не готову, визначену мету або вірець, адже її «загальнообов'язкові закони духовного зростання» є тим шляхом, яким рухатися вчитель і учень. Якщо вже ми ведемо мову про виховання мислення, то необхідно визнати, що залишатися на цьому шляху можливо лише у процесі спільного мислення.

Отже, філософія постає таким способом виховання, культивування мислення, що надає можливість рухатися в напрямі становлення людського духу. Вона входить в освітній процес як здатність його учасників та присутня тут, існуючи в кожному, хто бажає співпрацювати в спільній справі. Таким чином, виховання постає введенням теоретично пізнаного у справу людського життя. «Виховання, педагогіка, є підведенням дитини, саме дитини, до ступеня людини – неповнолітнього до повноліття» [20, с. 304]. Філософія надає можливість приводити себе та мислення відповідно до логіки освітньої справи. У контексті філософської рефлексії виховання постає вихованням розуму, а не маніпулятивним інструментом пропаганди. Подібний рух реалізується як мислення про мислення, тобто як рефлексивне мислення. В іншому ракурсі подібне мислення можна визначити як самосвідомість. В освітньому просторі філософія присутня не на чужій території, тут виражається сама сутність філософського мислення, адже воно є спільним мисленням.

Використані літературні джерела

1. Скворцов А. Поэтическая иерархия: да или нет / А. Скворцов // Арион. 2017. № 1. URL: <http://magazines.russ.ru/arion/2017/1/poeticheskaya-ierarhiya-da-ili-net.html>.
2. Олексенко Р.І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / Р.І. Олексенко, Ю.А. Васюк // Філософські обрії. 2017. № 37. С. 124–135.
3. Давидов П. Освіта як особистісна (індивідуальна) цінність / П. Давидов // Філософія освіти. 2010. № 1–2 (9). С. 279–286.
4. Краївська І.А. Освіта в системі економічної безпеки / І.А. Краївська, Н.Е. Лелюк, Н.Ф. Четова // Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій: матеріали II Всеукр. конф. Дніпро, 2018. С. 326–327.
5. Friedrich C., Brzezinski Z. Totalitarian Dictatorship and Autocracy / C. Friedrich, Z. Brzezinski. Cambridge : Harvard University Press, 1956. 346 p.
6. Арндт Х. Джерела тоталітаризму / Х. Арндт ; пер. з англ. Київ : Дух і літера, 2005. 584 с.
7. Aron R. Democracy and totalitarianism: a theory of political systems / R. Aron, R. Pierce. Univ of Michigan Pr, 1990. Vol. 203. 262 p.
8. Lefort C. Essays sur le politique XIX–XX siecles / C. Lefort. Paris, 1986. 364 p.
9. Аверинцев С. Подолання тоталітаризму як проблема: спроба орієнтації / С. Аверинцев; пер. М. Коцюбинської // Дух і Літера. 2001. № 7–8. С. 6–15.
10. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема / В.С. Возняк. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 357 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Москва : Педагогика, 1973. С. 192–193.
12. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1986. Т. 986. С. 101–108. URL: <http://voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm>.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. 488 с.
15. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер; пер. с нем. Э. Сагетдинов. Москва : Академический Проект, 2006. 351 с.



16. Хайдеггер М. Учение Платона об истине / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. В.В. Библихин] // Время и бытие: Статьи и выступления. Москва : Республика, 1993. С. 345–360. (Мыслители XX века).
17. Ахутин А. Европа – форум мира / А. Ахутин. Київ : Дух і Літера, 2014. 82 с.
18. Возняк В. Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практик / В. Возняк, І. Буцяк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки, 2013. № 11. С. 108–113.
19. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
20. Наторп П. Философия как основа педагогики / П. Наторп // Избранные работы. Москва : Территория будущего, 2006. С. 295–383.

References

1. Skvortsov, A. (2017). Poeticheskaya ierarhiya: da ili net [Poetic hierarchy: yes or no]. *Arion*. 1. Retrieved from: <http://magazines.russ.ru/arion/2017/1/poeticheskaya-ierarhiya-da-ili-net.html>.
2. Oleksenko, R.I., & Vasyuk, Yu.A. (2017). Osobistist v osvitnomu seredovischi, yake dinamichno transformutsya [Personality in the educational environment, which is dynamically transformed]. *Filosofski obriyi. – Philosophical horizons*. 37, 124–135.
3. Davidov, P. (2010). Osvita yak osobistisna (individualna) tsinnist [Education as a personal (individual) value]. *Filosofiya osviti. – Philosophy of Education*. 1–2 (9), 279–286.
4. Krayivska, I.A., Lelyuk, N.E., & Chechetova, N.F. (2018). Osvita v sistemi ekonomichnoei bezpeki [Education in the system of economic security]. In *Osvita i nauka v umovah globalnih transformatsiy. – Education and Science in the Context of Global Transformations*. P. 326–327.
5. Friedrich, C., & Brzezinski, Zb. (1956). *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*. Cambridge.
6. Arendt, H. (2005). *Dzherelatotalitarizmu. [The sources of totalitarianism]*. Kyiv.
7. Aron, R. (1990). *Democracy and totalitarianism: a theory of political systems*. Vol. 203. Michigan.
8. Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique XIX–XX siecles [Essays on politics XIX–XX centuries]*. Paris.
9. Averintsev, S. (2001). Podolannya totalitarizmu yak problema: sproba orientatsiyi [Overcoming totalitarianism as a problem: orientation attempt]. *Duh i Litera – Spirit and Liter*. 2001. Vol. 7–8, 6–15.
10. Voznyak, V.S. (2008). *Spivvidnoshennja rozsudku i rozumu yak filozofsko-pedagogichna problema. [Correlation between reason and mind as a philosophical and pedagogical problem]*. Drohobich.
11. Rubinshteyn, S.L. (1973). *Problemy obschey psihologii [Problems of general psychology]*. Moscow.
12. Rubinshteyn, S.L. (1986). Printsip tvorcheskoy samodeyatelnosti [The principle of creative self-activity]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. Vol. 986 P. 101–108. Retrieved from: <http://voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm>.
13. Rubinshteyn, S.L. (2003). *Osnovy obschey psihologii [Fundamentals of general psychology]*. St. Peterburg.
14. Vyigotskiy, L.S. (1982). Soch. v 6th tomah [Works in 6 volumes]. Vol. 1. Moscow.
15. Haydegger, M. (2006). *Chto zovetsya myishleniem? [What is called thinking?]*. Moscow.
16. Haydegger, M. (1993). Uchenie Platona ob istine [The teachings of Plato on the truth]. In *Vremyaibytie: Statiivystupleniya – Time and Being: Articles and Speeches*. P. 345–360. Moscow.
17. Ahutin, A. (2014). *Evropa – forum mira. [Europe – World Forum]*. Kyiv.
18. Voznyak, V. Butsyak, I. (2013). Sposobi vkhodzhennya filozofskogo znannya v tkaninu pedagogichnoyi teorii ta pedagogichnih praktik [Methods of entering philosophical knowledge into the fabric of pedagogical theory and pedagogical practices]. *Naukoviy visnik Shidno Evropeyskogo natsionalnogo universitetu imeni Lesi Ukrayinki. Filosofski nauki – Scientific Bulletin of the Lesia Ukrainka Eastern European National University. Philosophical sciences*. 11, 108–113.
19. Gessen, S.I. (1995). *Osnovyi pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]*. Moscow.
20. Natorp, P. (2006). *Filosofiya kak osnova pedagogiki [Philosophy as the Basis of Pedagogy]*. In *Izbrannyye raboty – Selected Works*. P. 295–383.



Lipin M. Mind of Upbringing and Education of Mind.

Summary.

The definition of the modern world in parameters of uncertainty, chaos and fluidity becomes universally accepted. This list of characteristics indicates the loss of humanity's ability to learn reality, to find clear benchmarks in it. As a result, the world slides away from us. Non-classical humanitarian thought has put a lot of effort in order to overcome the epistemological character of the Enlightenment. But, simultaneously with the destruction of the mind, which learns, we distort the connection between man and the world. It became especially noticeable in the conditions of impossibility of the action of traditional mechanisms of human socialization as a result of accelerated changes in society. If earlier the transfer of experience from one generation to another was carried out mainly in ready-made forms of authority, nowadays the ready-form of knowledge ceases to reach the recipient. In these conditions, education ceases to educate.

The absence of a priori hierarchy is the absence of cultural canons that lay the conditions for the creativity of human self. For example, Ancient Greek philosopher Plato saw the hierarchy of prioriums in ideas, and I. Kant – in the a priori categories of reasoning. It is the hierarchy of cultural canons that determines human perception of the world and worldview.

The essence of education is the development of human subjectivity, the development of a man in a man. It introduces the human soul into the majestic and hierarchical space of the cultural canon. The problem lies in the fact that without the awareness of the logic of development of human subjectivity, without the work of thinking entering the individual into culture is impossible. Outside of this logic, people are brought to a predetermined scale, they are forced again and again to participate in large-scale experiments on the manufacture of a «new man». Education always actively participated in the process of forming the specified hierarchy.

Key words: upbringing; education; mind; thinking; philosophy; pedagogy.

Липин Н.В. Разум воспитания и воспитание разума.

Аннотация.

Сущность образования заключается в развитии человеческой субъектности, в развитии человека в человеке. Она вводит человеческую душу в иерархический космос культурного канона. Проблема заключается в том, что без осознания логики развития человеческой субъектности и без работы мышления ввести индивида в культуру не получается. Вне этой логики человека приводят к заранее заданному масштабу, его снова и снова заставляют участвовать в масштабных экспериментах по изготовлению «нового человека». Образование во все времена активно участвовало в процессе формирования указанной иерархии. Существует два различных способа формирования человеческого мировоззрения. В рамках первого мировоззрение формируется благодаря специализированной воспитательной деятельности, в рамках второго – через становление такой универсальной способности, как мышление.

Ключевые слова: воспитание; образование; разум; мышление; философия; педагогика.

Стаття надійшла до реколегії 18 квітня 2019 року