

МОТИВАЦІЯ В ОСВІТІ ЗГІДНО З ФІЛОСОФІЄЮ МАКСА ГОРКГАЙМЕРА І ТЕОДОРА АДОРНО: УКРАЇНСЬКА РЕКОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ

Це дослідження є спробою реконструкції концепції мотивації, яку розробляли для сфери освіти засновники Франкфуртської школи соціальних досліджень Теодор Адорно й Макс Горкгаймер. Наголошено на таких ключових тезах, як демократизація освіти й подолання тоталітарної освіти, роль особистості в освіті й автономія в прийнятті рішень, духовний розвиток і емансипація особистості проти інструменталізації людини з акцентом на професійну освіту, світоглядна роль філософії в освіті й критика ідеологій. Продемонстровано, що ідеї критичної соціальної теорії, які були свідомо застосовані Адорно й Горкгаймером для реформування освіти, мають певний потенціал, але й певні межі для розвитку належної мотивації особистості до її сумлінного включення в освіту. Критична соціальна теорія надто абстрактно досліджує тему легітимації освіти, редукуючи її до потреби особистості в свободі та духовному розвитку й уникаючи докладного інституційного аналізу проблем розвитку освіти. Реконцептуалізація теми мотивації в освіті на основі ідей критичної соціальної теорії Адорно й Горкгаймера, яку здійснюють українські філософи, розвиває теорію освіти в напрямі філософії покоління, інституційної легітимації освіти як основи належної особистої мотивації в освіті. Проаналізовано внесок Марії Култаєвої, Віталія Брижніка та Михайла Бойченка в критику й розвиток ідей критичної соціальної теорії, зокрема в її оцінку як рефлексії щодо рефлексії в освіті. Критичне осмислення минулого (як рефлексія над минулим) також потребує рефлексивної оцінки щодо його значущості для визначення пріоритетів для освіти, яка готує особистість до зміни майбутнього суспільства на краще з врахуванням ідей емансипації особистості на засадах рефлексії та звернення до духовних особистих пошуків.

Ключові слова: мотивація в освіті, критична соціальна теорія, Теодор Адорно, Макс Горкгаймер, легітимація, цінності, рефлексія щодо рефлексії в освіті.

У своїх творах, присвячених філософії освіти, видатні німецькі філософи і представники так званого «першого покоління» Франкфуртської школи соціальних досліджень (відомої також як критичної соціальної теорії) Макс Горкгаймер і Теодор Адорно пріоритетну увагу приділяють питанням мотивації молоді до навчання, втім, вдаючись до аргументації та висновків, які й сьогодні виглядають не завжди звичними, а інколи – навіть не в усьому прийнятними. Попри те, що цих авторів вважають захисниками соціальної справедливості й суспільних свобод, шляхи до їх досягнення ці класики філософської думки пропонують нерідко дискусивні. Виступаючи борцями проти тоталітарного та масового суспільства, ці класики значну увагу приділяють саме особистій мотивації громадян не лише як засобу їхнього рефлексивного шляху до власної емансипації, але і як чиннику протистояння репресивній раціональності в суспільстві в цілому. Уточнити потенціал особистої мотивації як чинника соціальних змін і виявити межі застосування цього потенціалу на прикладі сфери освіти і є спеціальним завданням цієї статті.

Серед українських дослідників філософії освіти Горкгаймера та Адорно варто назвати передусім перекладачів їх творів, присвячених проблематиці освіти. Це – видатна харківська філософиня Марія Култаєва, яка переклала одну з головних праць Горкгаймера – «Критику інструментального розуму» [Горкгаймер 2006], а також текст «Теорія напівосвіти» Адорно [Адорно 2017]. Також їй належить низка концептуальних досліджень німецької філософії освіти, серед яких частина присвячена цим авторам [Култаєва 2017; Култаєва 2018; Култаєва 2019]. Значну частину праць Адорно, присвячених освіті [Адорно

2018; Адорно 2019a; Адорно 2019b; Адорно 2020; Адорно 2022; Адорно 2023], а також деякі праці з цієї ж тематики, написані Горкгаймером [Горкгаймер 2023], переклав київський філософ Віталій Брижнік, який присвятив цій темі не лише окремі наукові праці [Брижнік 2019; Брижнік 2022a; Брижнік 2022b], але й значну частину свого дисертаційного дослідження [Брижнік 2014]. Не усі з перекладів Адорно і Горкгаймера з теми освіти згадуємо у цій статті – навіть з перекладених, оскільки їх надто багато – тож вибрали лише найбільш необхідні для потреб цієї статті. Також цією проблематикою займався український філософ Михайло Бойченко, який аналізував теорію напівосвіти Адорно [Бойченко 2017], був причетний до перекладу деяких його творів [Адорно 2020; Адорно 2019b], а також концептуально проаналізував загальний підхід критичної теорії до суспільства як системи [Бойченко 2009], і роль освіти у суспільних змінах загалом [Бойченко 2013; Бойченко 2020; Бойченко 2022]. На прикладі аналізу цих робіт українських філософів здійснено з'ясування ролі мотивації в освіті у сучасному суспільстві на основі української реконцептуалізації відповідних ідей Макса Горкгаймера і Теодора Адорно.

Демократія без ідеології, або ж романтизація індивідуалізму

Виступаючи проти тоталітаризму, передусім у його втіленнях як нацизму та фашизму, критична соціальна теорія не надто падає і сучасне демократичне суспільство, у якому також бачить приховане тяжіння до тоталітаризму – в усякому разі й щонайменше тією мірою, якою демократичне суспільство є масовим. Тут до справи Горкгаймер з Адорно долучають і критику Просвітництва з його однобічно позитивною і надмірною у цій позитивності оцінкою розуму та його спроможностей [Adorno, & Horkheimer 2002]. Ідеалізація розуму веде до романтизації ідеалізму, але на практиці означає встановлення жорсткої диктатури інститутів, які базуються на розумі, а точніше – на досягненнях науки як суспільному втіленні розуму. Розум піддає критиці усе традиційне, перевіряє його на функціональність, але тим самим встановлює (наскільки може) свій рефлексивний контроль над перебігом суспільних процесів. І на практиці це виявляється більшою мірою втіленою антиутопією, в якій під гаслами звільнення особистості здійснюють її інструменталізацію, перетворюють її на гвинтик соціальної машинерії і у такий спосіб ще більше поневолюють, аніж у традиційному суспільстві.

Це є причиною, чому в своїй критиці інструментального розуму [Горкгаймер 2006] та соціальної тотальності загалом [Adorno, & Horkheimer 2002] Горкгаймер та Адорно йдуть шляхом, який веде їх до недовіри до будь-яких соціальних інститутів масового суспільства – і чи найбільшу недовіру після держави (якій взагалі мало віри у критичній теорії суспільства) у засновників Франкфуртської школи викликає освіта. Оскільки не лише держава часів масового суспільства (досить згадати «виховну державу» нацизму [Култаєва 2019a; Култаєва 2019b]), але так чи інакше пов'язані з нею усі інші соціальні інститути продукують соціальну репресивність, то емансипація особистості можлива лише шляхом вивільнення з лабет цих інститутів: «ідея демократичної держави імпліцитно припускає [наявність] автономних людей, у міркуваннях яких власний інтерес та інтерес загального прозоро стосуються один з одним» [Адорно 2022: 157]. Як більш радикально характеризує цей підхід Віталій Брижнік: «...для цього соціального мислителя виховання суб'єкта критичного мислення безпосередньо стосувалось самоформування суб'єкта як соціально активної та суспільно відповідальної людини, свідомої соціального значення своїх вчинків» [Брижнік 2015: 127]. Демократична держава у цьому світлі для Горкгаймера і Адорно постає мало чим кращою за будь-яку іншу державу, яка впорядковує життя масового суспільства: адже процеси соціальної стандартизації так чи інакше здійснює будь-яка держава як необхідну передумову забезпечення функціонування людей як своїх громадян.

З цих позицій Адорно і Горкгаймер критикують будь-яку ідеологію як інструмент прагнення держави встановити тотальний контроль над громадянським суспільством

(наскільки воно це дозволить) і особистістю. Навіть демократія вони розглядають не так втіленням демократичної ідеології, як розширенням практики емансипації особистості. Тож демократія полягає для них у особливих демократичних практиках, серед яких повсюдне застосування критичного мислення виявляється вирішальним. Такому застосуванню має навчати змалечку освіта.

Політична освіта без ідеалів, або ж негативна діалектика в освіті

У повоєнні роки, а саме у 1950-1960-ті, Адорно і Горкгаймер, кожен окремо, випускають серію публікацій, а також здійснюють низку публічних виступів і читають курси лекцій, які присвячені філософському обґрунтуванню провідної ролі освіти у подоланні важкої спадщини нацизму й запобіганню рецидиву подібних речей у майбутньому. Але мова йшла не про відновлення старих, довоєнних ідеалів, які в добу нацистського безумства замінили хибні ідеали расової зверхності – мова йшла про відмову від ідеалів на користь реалій, якими би невтішними вони не були чи не здавалися такими на старті нового життя. Як зауважив у 1947 році Горкгаймер: «Тут виявилось те, що Ніцше збагнув багато десятиріч тому: старі скрижалі, непорушні заповіді й переконання, які надавали цій культурі ідеологічну опору, стали крихкими. У недільні служби та свята ще лунало з церковних катедр і трибун промовців вираження прихильності до загальнообов'язкових ідеалів, а традиційні тлумачення життя й сенсу ще ніби трималися офіційного курсу. Але дедалі більше виникало ознак того, що довіра до старої монети сходить нанівець» [Горкгаймер 2023: 190]. Адорно ще більше загострював проблему – він вважав, що у своїх загальних рисах основні структури масового суспільства не змінилися, попри зміну політичних режимів і загальну налаштованість на зживання й вилучення наслідків нацизму і докладання зусиль до подолання небезпек повторення його жахів: «Якщо можливість змінити об'єктивні, а саме суспільні й політичні передумови таких наслідків сьогодні надзвичайно обмежена, тоді доводиться покладатися на суб'єктивні намагання протидіяти такому повторенню» [Адорно 2019b: 84]. Звісно, у кожного з цих авторів були дещо відмінні переконання, але в цілому позиції обох були близькими і вони не суперечили один іншому. У нашому дослідженні привертаємо увагу саме до подібностей, а не до відмінностей у філософських поглядах Адорно і Горкгаймера на суспільну роль освіти.

Адорно вбачає провідну роль університетів у формуванні міцної демократичної культури у суспільстві: «Чи протистоятимуть майбутні носії університетської освіти (Akademiker) пропаганді й тискові, не в останню чергу залежатиме від того, чи вдасться нам, університетам, породити в них щось на кшталт того духа, який не заспокоюється поруч із пристосуванням» [Адорно 2022: 158]. Адорно послідовно у своїх працях протистоять інструменталізації освіти, яку він вважає втіленням напівосвіти як несправжньої освіти [Адорно 2017]. Хоча освіта й має вищу місію не допустити повернення тоталітаризму і має для цього всіляко сприяти емансипації особистості, втім, політична освіта аж ніяк не може бути жодним формуванням людини, не може бути зовнішнім накладанням на неї певних зобов'язань, але натомість має всіляко сприяти вихованню у ній демократичних цінностей: «Виховання... не є так званим формуванням людей, позаяк ніхто не має права із-зовні формувати людей; але це виховання також не є простим передаванням знань, доволі часто представлене як неживе та матеріальне, але являє собою створення правильної свідомості» [Адорно 2019a: 9]. У цьому полягає для Адорно своєрідна негативна діалектика в освіті: впливати, не втручаючись.

Філософія подає приклад того, як варто працювати зі студентами в університетах – не змушувати завчати, а спокушати розуміти: «Філософія якраз і спокушає замінити магічний ефект слів на розуміння. Запропонована надзвичайна пильність: те, чого не зрозуміють, мусять занотовувати, обдумувати, розпитувати про це, і не вважати тьмяні місця за об'явлення істинного неба ідей» [Адорно 2023: 202]. Вищою цінністю університетської освіти, якій навчає філософія є, згідно Адорно, «відкритість думки»

студентів як громадян [Адорно 2023: 204]. Саме це, а також сприяння духовному розвитку студента, до якого би фаху його не готували, робить, на думку Адорно, філософію обов'язковою складовою сучасної університетської освіти: «загальний іспит із філософії прагне, якщо щось подібне взагалі можливе, здобути уявлення про те, чи спроможні кандидати через рефлексію щодо свого фаху, тобто завдяки своїм міркуванням про роботу, яку вони виконують, а також завдяки рефлексії щодо самих себе, підвестися над середовищем фактично привласнених матеріальних речей. Вони могли просто сказати, чи є вони духовними людьми...» [Адорно 2018: 9]. Для досягнення такого впливу на студентів як кандидатів на те, аби стати фахівцями у своїй спеціальності, викладач філософії повинен відмовитися від традиційного менторства учителя, від зарозумілої позиції завжди задалегідь правого в усіх питаннях знавця – а за зразком викладача філософії кожен педагог, кожен вчитель має позбуватися тих табу, які на нього, як і на учнів, накладає суспільство: вчитель має сам емансипуватися для того, аби бути здатним емансипувати інших. У своїй праці «Табу на покликання вчителя» Адорно зауважує надзвичайно важливу місію школи – навіть не для демократії, а для виживання людства: «Деварваризація людства безпосередньо є умовою його виживання. Цьому і повинна служити школа, хоч якими не були би обмеженими її сфера впливу і можливості, і для цього вона потребує звільнення від табу, під тиском якого відтворюється варварство» [Адорно 2020: 185].

Тут ще задовго до народження ідей постмодернізму і критики метанаративів у Жана Бодріяра зустрічаємо освіту без ідеалів: адже будь-яка спроба підносити децю як ідеал, а особливо, коли педагог із-зовні перед учнями децю подає як «священну корову», яка не підлягає критиці (хай це навіть буде та ж сама демократія) – навіть така спроба вже загрожує емансипації особистості, а отже і справжній демократії.

Мотивація без легітимації, або ж недостатні зусилля політичного активізму

Позицію Адорно дуже легко кривотлумачити як заклик до політичного активізму – що і зробили ліворадикальні студенти у 1969 році, викликавши у самого Адорно інфаркт таким розумінням духовності, а особливо свободи. Про їхні витівки Адорно говорив, що до своїх законних вимог вони застосовують сумнівні засоби. Втім, що ж могло дати підстави так розуміти Адорно? Адорно дуже багато пише про правильну духовну настанову особистості, про необхідність особистого вибору, особистого залучення. Але це не активізм, бо активізмом є «використання прямих та помітних дій для досягнення результату, зазвичай політичного чи соціального» [Cambridge Dictionary 2025]. Як правило, під активізмом мають на увазі надмірну, невиправдану або навіть неадекватну активність, а інколи навіть таку активність, яка завдає більше шкоди справі, якій нібито ж прагнули допомогти. Як кажуть українці, це той випадок, коли «дурень і у церкві лоба розіб'є». Саме так, вочевидь, ліворадикальні студенти витлумачили філософію духовної відповідальності, яку створював і поширював Адорно.

Боротьба за духовну особистість, яку вів Адорно, особливим чином відтінялася критикою Горкгаймером суспільної атомізації, яка не долала нестерпне знецінення особистості, а ще більше поглиблювала його: «У межах сучасності продуктом поступу є атомізація, розщеплення людини» [Горкгаймер 2023: 193]. Як бачимо, Горкгаймер бачить атомізацію суспільства не як відродження незалежності і самодостатності особистостей, але як функціональний підхід до особистості, коли не так функція дозволяє виокремити особистість, як розщеплює неповторну особистість людини на сукупність функцій.

Таким чином, стає більш зрозумілим пафос Адорно у його відстоюванні духовної особистості як місії освіти на противагу спрямованості напівосвіти до продукування людей-функцій, тобто людей, в яких готові бачити лише ту чи іншу функцію. Нехай це навіть буде красива ідеологія лібералізму чи демократії, пропаганда покликання освіченого робітника, який добре заробляє, але якщо така ідеологія стандартизуватиме суспільні вимоги і очікування від особистості, тоді вона знову буде робити людей коліщатками суспільної машинерії. Ці мотиви згодом яскраво розвине молодший колега Горкгаймера і

Адорно по Франкфуртській школі Герберт Маркузе у своїй «Одновимірній людині» [Маркузе 1996].

Горкгаймер, втім, вважає, що не можна все ж полишати усі духовні питання лише на особистість – сваволя є невдалим джерелом для духовності: «Цей позитивістський песимізм, благодійний до запорошених світових і моральних систем, впливає тим більше різноч, чим більше індивідуум, який зобов'язаний вирішувати на свій смак, стає атомом у грі сил, що розгортаються» [Горкгаймер 2023: 194]. Якщо залишати людину сам-на-сам з готовими, ще й «запорошеними» філософськими теоріями, справді, важко очікувати від неї не лише компетентної, але й мінімально адекватної відповіді на завдання духовно зрілого судження на основі філософських ідей. Швидше можна очікувати химерного перекручування задумів великих філософів – як от коли нацисти намагалися обґрунтовувати свої людиноненависницькі геополітичні стратегії ідеями соціального релятивізму Макса Вебера чи навіть формалістичною етикою Імануеля Канта. Горкгаймер наголошує на некоректності песимістичного індивідуалізму, котрий відкидає соціальне з недовірою – як це пропонує, на його думку, Жан-Поль Сартр: «Я не є тим, за якого мене мають інші, і не зобов'язаний таким бути, і навіть роль, у яку вони мене заганяють, не може бути, за Сартром, для мене обов'язковою... Важливе лише моє рішення» [Горкгаймер 2023: 195]. На противагу цьому, Горкгаймер говорить про духовну місію університету, яка має об'єднувати усіх професорів і студентів – нехай і не всі з них зможуть досягнути її вищих цілей. Горкгаймер раз-по-раз повертається у своїй промові до завдань сучасного університету як дечого, що не просто є саме по собі спільною справою (для причетних до університету), але що має бути спрямовано також на ще масштабніші спільні справи – університет повинен мати справу до всього у суспільстві: «У сьогоднішньому університеті вчення про суспільне й соціальне мусить займати найважливіше місце, ніж у будь-який інший час. Університет володіє, якщо мені дозволено так сказати, філософською підністю» [Горкгаймер 2023: 198].

Вочевидь, Горкгаймер має на увазі дещо по суті дуже близьке до легітимації – це не лише легітимація завдання університету в суспільстві (щось подібне робив і Адорно), але й на додачу це й легітимація через узгодження спільних дій (чого Адорно завжди дещо бракувало з його постійними закликами до індивідуальної відповідальності).

Українська реконцептуалізація ідей Франкфуртської школи щодо мотивації в освіті

Марія Култаєва реконструює настрої німецької інтелектуальної еліти Веймарського періоду як вельми насторожені й навіть ворожі щодо надмірної «політизації» суспільного життя. Так, вона наводить цитати з Томаса Мана, які інколи важко відрізнити від деяких тез Карла Шміта – з критикою західної демократії як надання надмірних повноважень політиці, яка втручається туди, де їй не слід – в економіку, релігію, право, освіту тощо. Як зауважує пані Култаєва, більшість представників німецьких інтелектуальних еліт «поділяли думку, що німцям не слід копіювати чужий досвід, а треба створювати свою особливу демократію у вигляді «народної держави» як «сконцентрованої форми буття німецького духу». Реально ж наявну демократію, тобто успішний досвід її застосування у Франції, Великобританії та США, романтично налаштовані німецькі інтелектуали у ті часи сприймали негативно. Вони вбачали у ній тиранію політики, наслідком якої стає поширення «несправжньої дійсності», де людина втрачає свою самість» [Култаєва 2019а: 90]. Дивним чином ці переконання перегукуються з деякими ідеями Адорно – і водночас сам Адорно прямо це заперечував! Як це можливо?

Справа в тому, що Адорно у своїх творах пише водночас і про наявний стан справ у німецькій (та й багато у чому світовій) освіті у повоєнний час, і про те, як цей стан справ варто міняти. У першому випадку він констатує, що багато чого по суті не помінялося у масовому суспільстві: і до нацизму, і під час, і після деякі речі – такі як професіоналізація освіти, як формування людини як майбутнього громадянина і професіонала на шкоду його

духовному розвитку – залишалися основою освіти. З іншого боку, Адорно пише про необхідність протистояння цій суспільній тотальності. А таке протистояння він вбачає можливим лише як своєрідне донкіхотство – він не бачить можливостей радикальних інституційних змін: масове суспільство так чи інакше продукуватиме інститути репресивні, а не духовно орієнтовані.

Тому у Адорно йде мова не так про мотивацію до освіти (що легко може збитися на манівці інструментальної освіти), як про рефлексивне, критичне ставлення до мотивації до освіти. Це, так би мовити, мотивація мотивації до освіти. Таку подвійність Адорно – як критика минулого і як пророка майбутнього на основі тотального заперечення наявного помічає також Юрген Габермас, про що зауважує Марія Култаєва [Култаєва 2017: 155] – другий Адорно рефлексує над першим (хоча і перший займає рефлексивну позицію щодо минулого). Звісно, вимагати такої подвійної рефлексивності майже неможливо не лише від учнів і студентів, але навіть від учителів і професорів. Це вимагало би участі в освітньому процесі у реєстрі високої напруги – що Адорно сам демонстрував, і що зрештою звело його у могилу.

Урок, до якого закликає Марія Култаєва, полягає не лише в тому, аби не захоплюватися надмірним самоконтролем у освіті, чим грішить Адорно, але й не уникати державної інструменталізації освіти, проти чого виступає також і Горкгаймер. Адже Адорно не дарма як вогню уникає інституційного тиску – він прагне не допустити державного ідеологічного тиску на освіту, який був би хоч у чомусь подібним до того, який здійснювали нацисти: «Концептуальні побудови філософії освіти і виховання, як і усе створене на замову тоталітарної “виховної держави”, не відрізнялись ані оригінальністю філософського мислення, яке через заідеологізованість поступилося свободою, ані сумнівною педагогічним розумом... Філософія «самопідключення» німецьких університетів... виявилась підспівуванням офіційній ідеології, яка з недовірою ставилась до соціального навчання» [Култаєва 2018: 63]. Але як бачимо, Адорно також з недовірою ставиться до соціального навчання.

Віталій Брижнік зауважує у Адорно діагноста нездатності посттоталітарної освіти виховувати в молоді демократичні цінності: «освіта посттоталітарного суспільства нездатна виконати просвітницьку функцію – вона неспроможна виховувати представників юнацтва соціально активними людьми, власне, молодими громадянами демократичної країни» [Брижнік 2022а: 753]. Цей автор звертає увагу на пасаж у Горкгаймера, який йде в розріз з прагненням Адорно уникати надмірної політизації освіти – так, Горкгаймер у роботі, присвяченій політичному вихованню і відповідальності, пише, що «все викладання, включаючи й математику, є політичним викладанням» [Horkheimer 1985: 152]. Невже це повернення до того розуміння демократії, яке було й у Веймарські часи – але вже з позитивною її оцінкою? Але ось як реконцептуалізує цей підхід Горкгаймер Віталій Брижнік: «найважливішу роль в освітньому формуванні юнака як політично обізнаної особистості відіграватимуть такі досвідчені вихователі, які у спілкуванні зі своїми вихованцями ... обиратимуть правильну манеру комунікації. Вони не приховуватимуть жодної історичної чи соціальної правди, звертаючись до своїх учнів невимушено та з гумором» [Брижнік 2022b: 18]. Запорукою до подолання ідеологічності освіти – і як залишкової тоталітарної після нацистського її шаблону, і як напівосвіти вже демократичних суспільств – виступає, на думку Адорно, так звана «повторна освіта», як свідчить Віталій Брижнік [Брижнік 2019: 32], тобто те, що нині називають освітою дорослих. Справді, самостійна в економічному плані людина здатна набагато краще протистояти можливому інституційному тиску на неї, і не лише ідеологічному.

Михайло Бойченко звертає увагу на те, що варто прислухатися до порад Марії Култаєвої й у вихованні наступних поколінь брати до уваги певні ритми і морфологічні подібності між різними суспільствами. Однак, він вважає, що не так Україна буде підлаштовуватися під ритм поколінь, заданий Другою світовою війною, скільки ще з часів виборювання своєї незалежності у часи радянської перебудови Україна непомітно

розпочала власний цикл зміни поколінь, який може стати взірцем для світу [Бойченко 2020: 18]. Таким чином, українські філософи зробили власні концептуальні висновки з настанов Адорно. Що стосується підходу Горкгаймера до освіти як засобу політичного виховання, то це також вкладається в більш широку рамку освіти не просто як чинника соціальних змін, але навіть більше – як чинника еволюції людини [Бойченко 2013]. Деяку обмеженість у загальному підході класиків Франкфуртської школи в соціальному пізнанні Михайло Бойченко вбачає у їхньому штучному протиставленні цінностей і функцій у суспільному розвитку: Адорно і Горкгаймер активно наголошують на репресивному характері функціонального підходу до соціальних інститутів, але наполягають на ціннісному, що має своїм результатом, зокрема, критику системного підходу з позицій антропології [Бойченко 2009]. Цьому підходу Бойченко протиставляє розроблений ним ціннісний функціоналізм, згідно якого цінності стають дієвими завдяки їх адекватному функціональному витлумаченню і застосуванню, а слідування соціальним функціям не веде до позитивістських крайнощів, якщо ці функції є лише засобами захисту кращих цінностей. Конкретним прикладом втілення цього підходу в даного автора стає аналіз повернення до належного використання імен в умовах війни [Бойченко 2022], що перегукується не лише за тематикою, але й за критичним і гуманістичним пафосом з кращими творами класиків Франкфуртської школи, присвяченими освіті.

Імовірно, саме ціннісний функціоналізм міг би бути напрямом, за яким варто було би шукати можливості здійснювати реконцептуалізацію підходу Франкфуртської школи не лише до освіти, але й до пізнання суспільства загалом. Але безумовно, що ціннісний функціоналізм є легітимацією функцій за допомогою цінностей, а тому міг би також бути розглянутим як легітимація мотивації в освіті за допомогою певних суспільних цінностей, таких, наприклад, як демократичні.

Отже, тут було здійснено реконструкцію головних ідей класиків критичної соціальної теорії Теодора Адорно та Макса Горкгаймера до оновлення завдань освіти. Цими ідеями є емансипація особистості на засадах рефлексії та звернення до духовних особистих пошуків, що дає силу протистояти інструменталізації особистості з боку репресивних соціальних інституцій масового суспільства. Українська реконцептуалізація значущості особистої мотивації в освіті, на якій наголошували Адорно і Горкгаймер, привертає увагу до необхідності легітимації цієї мотивації цінностями наявних у суспільстві інститутів, передусім демократичних. Втім, така легітимація розкриває потенціал особистої мотивації в освіті лише за умови постійної спільної роботи над цим не лише тих, хто навчається, але й тих, хто навчає.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Адорно, Т. В. (2019a). Виховання – навіщо? Пер. із нім. В. Брижніка. *Філософія освіти*, 24(1), 6-23. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-6-23>
- Адорно, Т. (2019b). Виховання після Аушвіца. Пер., анот. і прим. В. Брижнік, наук. ред. М. Бойченко. *Філософія освіти*, 25(2), 82-99. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-4>
- Адорно, Т. (2022). До демократизації німецьких університетів (В. Брижнік, пер. з нім.). *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 13, 154-159. <https://doi.org/10.31874/252-0-6702-2022-13-154-159>
- Адорно, Т. (2023). До університетського вивчення філософії (В. Брижнік, пер. з нім.). *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 16, 200-207. <https://doi.org/10.31874/252-0-6702-2023-16-200-207>
- Адорно, Т. В. (2020). Табу на покликання вчителя. Пер. з нім. М. Бойченка і В. Брижніка. *Філософія освіти*, 26(2), 168-187. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12>
- Адорно, Т. (2017). Теорія напівосвіти. Пер. з нім. М. Култаєвої. *Філософія освіти*, 20(1), 128-152. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-128-152>
- Адорно, Т. В. (2018). Філософія і вчитель. Пер. з нім. В. Брижніка. *Філософія освіти*, 23(2), 6–31. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-23-2-6-31>

Бойченко, М. (2022). Виправлення іменувань речей: примус війни у освіті і суспільному житті. *Філософія освіти*, 28(1), 11–27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1>

Бойченко, М. (2020). Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь. *Філософія освіти*, 25(2), 8–34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-1>

Бойченко, М. (2017). Між «напівосвітою» і «напівдією»: у пошуках шляху до дієвої освіти. *Філософія освіти*, 21(2), 219–239. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-219-239>

Бойченко, М. І. (2013). Роль освіти у соціальній еволюції людини. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. «Філософія»*, 40(1), 125–136.

Бойченко, М. І. (2009). Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси). *Філософія освіти*, 8(1-2), 99–107.

Брижнік, В. (2019). Антропологічний чинник стійкої розбудови громадянського суспільства в філософсько-освітніх роботах Теодора Адорно. *Гілея. Збірник наукових праць*, 148(9), Ч. 2., 28–36.

Брижнік, В. (2015). Вступ до філософії освіти Теодора Адорно. *Філософія освіти*, 17(2), 119–131.

Брижнік, В. (2014). *Емансипація особистості у критичній теорії суспільства Теодора Адорно і Юргена Габермаса*. Дисертація зі спеціальності 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Київ: КНУ ім. Т.Шевченка.

Брижнік, В. (2022a). Тема ресентименту як соціокультурного явища посттоталітарного суспільства у філософсько-освітніх творах Теодора Адорно. *The 5th International scientific and practical conference — Modern research in world scienc (August 7-9, 2022)*. SPC — Sci-conf.com.ua. Lviv, Ukraine. С. 750–756.

Брижнік, В. (2022b). Філософія освіти Макса Горкгаймера: університетське навчання як чинник виховання відповідальної молоді в посттоталітарному суспільстві. *Сучасний стан та перспективи розвитку науки, освіти та суспільства: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 15 серпня 2022 р.)*. Полтава: ЦФЕНД. С. 52–55.

Гегель Г.В.Ф. (2004). *Феноменологія духу*. Пер. з нім. П.Таращук. Київ: Основи.

Горкгаймер, М. (2006). *Критика інструментального розуму*. Пер. з нім. М. Култаєвої. Київ: ППС-2002.

Горкгаймер, М. (2023). Філософія та університетське навчання (В. Брижнік, пер. з нім.). *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 16, 189–199. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-189-199>

Култаєва, М. (2019). Антропологічна антиутопія Третього райху та її філософсько-педагогічні імплікації. *Філософська думка*, (1), 87–102.

Култаєва, М. (2017). Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти*, 20(1), 153–195. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195>

Култаєва, М. (2018). Філософія освіти і виховання Третього рейху: витoki, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти*, 22(1), 25–87. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87>

Маркузе, Г. (1996). Одновимірна людина. Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства. *Сучасна зарубіжна соціальна філософія: Хрестоматія*. Київ: Либідь. С. 87–134.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002) [1947]. *Dialectic of enlightenment: philosophical fragments*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Cambridge Dictionary. (2025). *Activism*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/activism>

Horkheimer, M. (1985). Gedanken zur politischen Erziehung. Verantwortung und Studium. In Horkheimer, M. *Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. S. 147–155.

Фіалко Наталія

кандидат філософських наук
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національний університет фізичного виховання і спорту України
вул. Фізкультури, 1, Київ, 03150, Україна
E-mail: fialo4ka.tasha@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2010-1071>

Стаття надійшла до редакції: 14.04.2025

Схвалено до друку: 20.05.2025

**MOTIVATION IN EDUCATION ACCORDING TO THE PHILOSOPHY OF MAX
HORKHEIMER AND THEODOR ADORNO: UKRAINIAN
RECONCEPTUALIZATION**

Fialko Nataliia

PhD in philosophy, Senior Lecturer
Department of Social and Humanitarian Disciplines
National University of Physical Education and Sport of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
1, Fizkultury St., Kyiv, 03150, Ukraine
E-mail: fialo4ka.tasha@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2010-1071>

ABSTRACT

This study is an attempt to reconstruct the concept of motivation, which was developed for the field of education by the founders of the Frankfurt School of Social Research, Theodor Adorno and Max Horkheimer. The emphasis is on such key theses as the democratization of education and overcoming totalitarian education, the role of the individual in education and autonomy in decision-making, spiritual development and emancipation of the individual against the instrumentalization of man with an emphasis on professional education, the ideological role of philosophy in education and the criticism of ideologies. It is demonstrated that the ideas of critical social theory, which were consciously applied by Adorno and Horkheimer to reform education, have a certain potential, but also certain limits for the development of proper motivation of the individual for his conscientious inclusion in education. Critical social theory explores the topic of legitimization of education too abstractly, reducing it to the individual's need for freedom and spiritual development, and avoiding a detailed institutional analysis of the problems of educational development. The reconceptualization of the topic of motivation in education based on the ideas of Adorno's and Horkheimer's critical social theory, carried out by Ukrainian philosophers, develops the theory of education in the direction of the philosophy of generations, institutional legitimization of education as the basis of proper personal motivation in education. The contribution of Mariia Kultaieva, Vitalii Bryzhnik and Mykhailo Boichenko to the criticism and development of the ideas of critical social theory is analyzed, in particular to its assessment as a reflection on reflection in education. Critical understanding of the past (as a reflection on the past) also requires a reflexive assessment of its significance in order to determine priorities for education, which prepares the person to change the future of society for the better.

Keywords: *motivation in education, critical social theory, Theodor Adorno, Max Horkheimer, legitimization, values, reflection on reflection in education.*

REFERENCES

- Adorno, T. W. (2020). Education After Auschwitz. Trans., annot. and notes by V. Bryzhnik, ed. by M. Boychenko. *Philosophy of Education*, 25(2), 82–99. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-4> (In Ukrainian)
- Adorno, T. (2022). On the Democratisation of German Universities (V. Bryzhnik, trans.). *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (13), 154–159. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-13-154-159> (In Ukrainian)

- Adorno, T. (2023). On the University Study of Philosophy (V. Bryzhnik, trans.). *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (16), 200-207. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-200-207> (In Ukrainian)
- Adorno, T. W. (2018). Philosophy and Teachers: (transl. from German by Vitaliy Bryzhnik). *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*, 23(2), 6–31. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-23-2-6-31> (In Ukrainian)
- Adorno, T. W. (2021). Taboos on the teaching vocation: (Transl. from German by Mykhailo Boichenko and Vitaliy Bryzhnik). *Philosophy of Education*, 26(2), 168–187. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12> (In Ukrainian)
- Adorno, T. W. (2017). The Theory of Half-education: (translation from German Maria Kultaieva). *Philosophy of Education*, 20(1), 128–152. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-128-152> (In Ukrainian)
- Adorno, T. W. (2019). Upbringing – why? (translation, abstract and notes by Vitalii Bryzhnik). *Philosophy of Education*, 24(1), 6–23. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-6-23> (In Ukrainian)
- Boichenko, M. (2022). Correction of the naming of things: the coercion of war in education and public life. *Philosophy of Education*, 28(1), 11–27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1> (In Ukrainian)
- Boychenko, M. I. (2017). Between “Half-education” and “Half-agency”: in Search of a Path to Effective Education. *Philosophy of Education*, 21(2), 219–239. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-219-239> (In Ukrainian)
- Boychenko, M. I. (2020). Tasks for Philosophy of Education in Ukraine in the Light of the Theory of Generations. *Philosophy of Education*, 25(2), 8–34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-1> (In Ukrainian)
- Boychenko, M. I. (2013). Role of education in human social evolution. *Bulletin of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. "Philosophy"*, 40(1), 125-136. (In Ukrainian)
- Boychenko, M. (2009). Values as Category of Educational Philosophy (Social-Philosophical and Philosophical-Anthropological Aspects). *Philosophy of Education*, 8(1-2), 99-107. (In Ukrainian)
- Bryzhnik, V. (2014). *Emancipation of the Individual in the Critical Theory of Society of Theodor Adorno and Juergen Habermas*. Dissertation in the specialty 09.00.03 – Social Philosophy and Philosophy of History. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. (In Ukrainian)
- Bryzhnik, V. (2015). Introduction to Theodor Adorno's Philosophy of Education. *Philosophy of Education*, 17(2), 119–131. (In Ukrainian)
- Bryzhnik, V. (2022b). Max Horkheimer's philosophy of education: university education as a factor in the upbringing of responsible youth in a post-totalitarian society. *Current state and prospects for the development of science, education and society: collection of abstracts of the international scientific and practical conference (Poltava, August 15, 2022)*. Poltava: TsFEND. P. 52-55. (In Ukrainian)
- Bryzhnik, V. (2019). The Anthropological Factor of Sustainable Development of Civil Society in the Philosophical and Educational Works of Theodor Adorno. *Gileya. Collection of Scientific Works*, 148(9), Part 2., 28-36. (In Ukrainian)
- Bryzhnik, V. (2022a). The theme of resentment as a sociocultural phenomenon of post-totalitarian society in the philosophical and educational works of Theodor Adorno. *The 5th International scientific and practical conference — Modern research in world scienc (August 7-9, 2022)*. SPC — Sci-conf.com.ua. Lviv, Ukraine. P. 750-756. (In Ukrainian)
- Hegel G.V.F. (2004). *Phenomenology of spirit*. Transl. from German by P. Taraschuk. Kyiv: Osnovy. (In Ukrainian)
- Horkheimer, M. (2006). *Critique of Instrumental Reason*. Trans. from German by M. Kultaeva. Kyiv: PPS-2002. (In Ukrainian)

- Horkheimer, M. (2023). Philosophy and University Studies (V. Bryzhnik, trans.). *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (16), 189-199. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-189-199> (In Ukrainian)
- Kultaieva, M. (2018). Philosophy of Education of the Third Reich: origin, political and ideological contexts and conceptual constructions. *Philosophy of Education*, 22(1), 25–87. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87> (In Ukrainian)
- Kultaieva, M. (2017). The Education and its Deformations in the Contemporary Culture: a Contribution to the Actuality Theodor W. Adorno's Theory of Half-education. *Philosophy of Education*, 20(1), 153–195. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195> (In Ukrainian)
- Kultaieva, M. (2019). The Third Reich's Anthropological Dystopia and Its Philosophical and Pedagogical Implications. *Philosophical Thought*, (1), 87-102. (In Ukrainian)
- Marcuse, G. (1996). One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Contemporary Foreign Social Philosophy: A Reader. Kyiv: Lybid. Pp. 87-134. (In Ukrainian)
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002) [1947]. Dialectic of enlightenment: philosophical fragments. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cambridge Dictionary. (2025). Activism. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/activism>
- Horkheimer, M. (1985). Gedanken zur politischen Erziehung. Verantwortung und Studium. In Horkheimer, M. *Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. S. 147-155.

Article arrived: 14.04.2025

Accepted: 20.05.2025

Як цитувати: Фіалко, Н. (2025). МОТИВАЦІЯ В ОСВІТІ ЗГІДНО З ФІЛОСОФІЄЮ МАКСА ГОРКГЕЙМЕРА І ТЕОДОРА АДОРНО: УКРАЇНСЬКА РЕКОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*, (72), 28-28. <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2025-72-4>

In cites: Fialko, N. (2025). MOTIVATION IN EDUCATION ACCORDING TO THE PHILOSOPHY OF MAX HORKHEIMER AND THEODOR ADORNO: UKRAINIAN RECONCEPTUALIZATION. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University, Series Philosophy. Philosophical Peripeteias*, (72), 28-28. <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2025-72-4> [In Ukrainian]