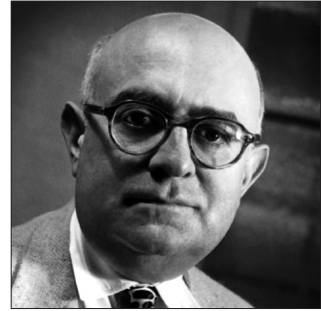


DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-6-23>
 УДК 130.2+37.031.1

Теодор АДОРНО

ВИХОВАННЯ – НАВІЩО?¹

(переклад, анотація і примітки Віталія Брижніка)²



Анотація

Ця розмова соціального філософа Теодора Адорно, представника критичної теорії суспільства, з Гельмутом Бекером, політичним публіцистом і теоретиком освіти, відбулася 1966 року й була опублікована у збірці філософського-освітніх робіт Теодора Адорно, що мала назву «Виховання до повноліття». У цій розмові Адорно та Бекер критично розглянули множинну аспектів тодішньої західнонімецької освіти, яка, на їхнє переконання, не виконувала власне основне завдання – своєю роботою вона не сприяла представникам західнонімецького юнацтва стати соціально активними людьми. За Адорно та Бекером, тодішня освіта не виховувала їх як членів демократичного суспільства, як людей, котрі мусять самостійно застосовувати власний розум у суспільстві, демократичні зміни в якому повинні мати сталий характер. Розмірковуючи про мету правильного виховання, ці німецькі інтелектуали визначили суть демократії втіленням такого політичного врядування, котре вимагає активного застосування свого розуму будь-яким членом суспільства. Таким чином, свідомість окремої людини, активізована виховним впливом на себе освіти, що розуміє правильну мету своєї роботи, здатна протистояти впливу на себе соціальної ідеології конформістського суспільства, реальність якого має виразні ознаки культурної стагнації. Таку людину Адорно та Бекер погодилися називали повнолітньою людиною. Однак, на їхню думку, освіта, що тримається традиційних засад виховання зумовлює формування такої раціональної адаптації людини до соціального світу, що лише збільшує міру її конформізму. Також вони назвали наслідком впливу цієї соціальної ідеології на свідомість людини її нездатність триматися досвіду, отриманого нею в суспільстві, що її уречевлює. Тому ці німецькі інтелектуали звернули свою увагу на явище первинного, дошкільного виховання дитини, зауважили також й особливості періоду статевого дозрівання, запропонували розуміти їх можливими чинниками успішного подолання засобів традиційного виховання. Адорно та Бекер вважали, що нова освіта, здійснюючи оновлене виховання, мусить дієво застосовувати у своєму процесі спонтанність особистого мислення лю-

¹ Adorno Theodor W. *Erziehung – wozu? // Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker, 1959-1969.* Herausgegeben von Gerd Kadobach. – Fr. am Main: 1970. – S. 110-125.

² © Переклад із німецької Віталія Брижніка.

дини. Водночас ця єдність освіти та виховання, дієво уможливліючи процес індивідуалізації окремої людини, руйнуватиме ідеологічну тенденцію збереження у вихованні принципу антиіндивідуалізму. Останнє відбуватиметься завдяки активній участі нового індивідуума, людини, яка здатна чинити свідомий опір будь-яким ідеологічним впливам на колективну свідомість суспільства.

Ключові слова: освіта, виховання, адоптація, ідеологія, конформізм, свідомість, досвід, повноліття, індивідуалізація, індивідуум.

Бекер*: Сьогодні в Федеративній Республіці поняття освітнього планування використовують переважно у значенні кількісних стосунків. Мені видається, якщо ми виходимо з більш виправданих тверджень про сучасні негаразди, то, з огляду на це, виникає загроза постійно вести мову про цифри й потрібні речі, окрім того, ми не звертаємо увагу на те, що освітнє планування за своєю суттю є також плануванням змістовним. Власне, нині взагалі немає жодного кількісного планування, позбавленого змістовних аспектів. Зауважу, що будь-яке кількісне поширення [в суспільстві розуміння] суті нашої освіти безпосередньо імплікує якісні результати. Найкращим прикладом тому є сучасна реклама освіти, яка орієнтована на те, аби якомога більше людей задіяти в гімназійній освіті**. Разом із тим, остання також зазнає змістовних змін, що мають вирішальний характер. Через це мені видається конче необхідним залучити до дискусії такі освітні питання, як «що» й «навіщо», не виключати їх із [тем] кількісних обговорень, а ставити в широкому [суспільному] контексті, необхідним елементом якого вони є.

Адорно: Свою обізнаність [щодо цього питання] я завдячую праці статистиків, науковців, які свідомі свого власного фаху, і я цілком тут згоден із Вами, сподіваюся також, що й Ви погодитеся зі мною: вони сказали б, що всі кількісні результати [соціологічних] опитувань мають зрештою пізнавальну мету. Якщо б я запропонував обговорити запитання «освіта – навіщо?», або «виховання – навіщо?», це мало означати не [лише] дискусію на тему доцільності виховання, чи його необхідності, а також і розгляд запитання «на що виховання слід спрямовувати?». Отож, запитання про мету виховання варто розуміти таким, що має цілком принциповий сенс, і достоту так, аби така визначальна розмова про мету виховання мала пріоритет у дискусії про окремі сфери виховання та засоби масової інформації.

Бекер: Гадаю, що стосовно останнього ми з Вами цілком погоджуємся. Як на мене, вирішальним є те, що ми живемо в таку добу, коли ось це «навіщо», вочевидь, самостійно більше не розуміють.

Адорно: Саме це є проблема, з якою ми маємо діло. Є такий дитячий анекдот про стоніжку. Її запитали про те, як вона рухає однією ногою зі

своїх ста. Після цього запитання її охопив параліч і вона не могла зробити жодного кроку. Щось подібне відбувається нині з вихованням та освітою. Раніше ці поняття, або, як їх називав Гегель, «субстанційні» поняття, були самозрозумілими самі по собі, вони виникали з усього обсягу культури, проблематичним чином – недовільно. Такими вони є й сьогодні. Достоту тоді, коли ставлять запитання «виховання – навіщо?», коли це «навіщо» більше не самозрозуміле, а є наївно сучасним, усе опиняється у стані невизначеності й потребує складніших рефлексій. Передовсім зазначу, що коли вже запитання «навіщо?» загубили раніше, то його не можна ось так, просто, відновити за допомогою застосування волі, поставивши десь там, поза метою виховання.

Бекер: Тут хочу додати, що стан, у межах якого мета виховання була самоочевидною чинністю, жодним чином не схожий на щось краще. Але принаймні, дотримуючись цієї відмінності, колись мусять починати [виховну роботу]. Нам не потрібно вести мову про стан, так би мовити, втрати безневинності, адже зрозуміло, що вона втрачена без вороття. Цікаве те, що нині постійно висувають вимогу відновити безневинність, вимогу, яку ми найвиразніше чуємо у благаннях надати нові провідні образи. Георг Піхт*** кілька років тому у своїй доповіді «Шляхом до нових провідних образів» не тільки за правом поставив знак запитання позаду всієї цієї ідеології, ідеології провідного образу, але й виокремив те, що сучасне виховання більше не може бути орієнтованим на фіксовані провідні образи. Таким чином тоді був оголошений рішучий поворот у модерній педагогіці. Я сказав би, що виховання сьогодні встановлює у світі поведінкові зразки більшою мірою, ніж у випадку, якби воно опосередковувала нас будь-яким наперед даним провідним образом. Адже прискорені зміни в суспільних взаєминах самі вимагають від індивідів властивостей, які можна назвати придатністю до гнучкості, до [реалізації зразків] повнолітньої і критичної поведінки.

Адорно: Навряд чи я мушу ще раз доводити те, як серйозно погоджуюся з критикою поняття провідного образу****. Це слово достоту належить до сфери жаргону справжності, [суть] якого я спробував у принциповий спосіб критично розглянути****. Разом із тим, хотів би взяти до уваги лише один специфічний момент, а саме – присутність ознак гетерономії***** в понятті провідного образу, що [є втіленням будь-чого] авторитарного, зовнішнього щодо довільних законів. Допоміжним елементом цього образу є щось узурпаторське. Сьогодні запитують про джерело походження права, спираючись на яке можна вирішити питання про те, навіщо ж іншим людям варто бути вихованими. Ці способи мислення є зв'язками, які походять із того ж самого мовного та мисленнєвого, або немисленнєвого пласту, що разом також незначні за

своїм обсягом. Вони перебувають в опозиції до ідеї автономної, повнолітньої людини, що неперевірено сформулював Кант у вимозі, за якою людство мусить вийти за межі стану неповноліття, у якому перебуває з власної провини *****.

Отже ризикну не досить упевнено розказати, що насамперед я маю на увазі, використовуючи поняття виховання. Останнє не є так званим формуванням людей, позаяк ніхто не має права іззовні формувати людей; але це виховання також не є простим передаванням знань, доволі часто представлене як неживе та матеріальне, але являє собою створення правильної свідомости. Це мало б водночас надзвичайне політичне значення; його ідея, як то кажуть, є політично зумовленою. Це означає наступне: демократія, котра не тільки функціонує, але й зобов'язана працювати відповідно до свого поняття, вимагає [виховання розумово] повнолітніх людей. Здійснену демократію можна представити лише як суспільство [таких] повнолітніх людей.

Той, хто в межах демократії є поборником тих ідеалів виховання, котрі спрямовані проти повноліття, себто, проти самостійного, свідомого рішення будь-якої окремої людини, є антидемократичною людиною, навіть якщо пропагує свої уявлення, що походять од бажань, у її демократії, формальних кордонах. Тенденції, котрі іззовні представляють ті ідеали, повнолітня свідомість сама не породжує, або мабуть скажу краще: ще до виникнення тої свідомости виявилось, що ці тенденції завжди були колективістсько-реакційними. Вони повторно виявляють [наявність] сфери, якій слід політично опонувати не лише поверхово, але й на значно глибших рівнях.

Бекер: Цілком погоджуюся з Вами. Хотів лише зауважити, що до поняття повнолітньої людини також мають ставитися обережно, аби не перетворити його на провідний образ.

Мабуть я можу представити заперечення, про яке, можливо, деякі вчителі тут повідомили б, виходячи зі (своїї педагогічної) практики. Це заперечення Вам скаже, що молодь хоче мати не критичну свідомість, а (образи як) взірці для наслідування перед собою, хоче якраз того, що Ви критично тут розглянули; і це надасть Вам зі [сфери педагогічної] практики, практики щоденного викладання, абсолютну повноту конкретних прикладів, котрі, як видається, це заперечення виправдовують. Є одна стадія в розвитку людського життя, коли всім провідним образам загрожує небезпека – я маю на увазі час статевого дозрівання, розуміючи його в найширшому сенсі – і Ви знаєте, як це дається взнаки деяким людям, для котрих цей період триває протягом усього життя. Те, що загрожує провідним образам поєднано з одержимістю ними, яку не можна подолати, пропонуючи їм [статус] фаху, достоту як й іманентну тенденцію

[суспільного руху] до націоналізму не знайти у виголошенні патріотичних промов. Мені це видається важливим тому, що принцип прояснення свідомости застосовують у практиці виховання саме в такому віці. Саме тоді виявляється, що одержимість у такому віці провідними образами триває неодмінно поруч із потребою у просвітництві – факт, який надто часто побороють.

Адорно: Це, вочевидь, ніколи не спричинить суперечку між нами. Я з Вами d'accord (франц. – згоден); ідея повноліття, присутня серед таких понять, маючи вигляд майже неминучої ідеї, сама є вельми абстрактною, а тому заплутується в тенетах діалектики. Ці поняття та ідею повноліття потрібно разом увібрати як у мислення, так і у практику виховання. Запитання, що Ви тут поставили, усі стосуються практики, яка хоче створювати повноліття. Я передовсім думаю про дві найскладніші проблеми, які неможна не зауважити, якщо йдеться про повноліття.

По-перше, світовий устрій, в якому ми живемо і панівна ідеологія, котра сьогодні навряд чи є конкретним світоглядом чи теорією, отож, цей устрій безпосередньо сам постав своєю власною ідеологією. Це чинить такий величезний тиск на людей, що знецінює все виховання. Було б дійсно ідеалістичним в ідеологічному сенсі, якби захотіли боронити поняття повноліття, не взявши до уваги, через сприйняття наявних речей, неосяжний тягар [ідеологічного] затьмарення свідомости.

Відповідно до другої проблеми, кожного з нас можуть виокремлювати вельми тонкі щодо іншої людини відмінності, що стосуються й адаптації. У певному сенсі повноліття означає відповідний рівень виконання свідомої роботи, себто, раціональність. Однак, за [своєю] суттю раціональність завжди є перевіркою реальности й це незмінно містить у собі момент адаптації.

Виховання було би безсилим та ідеологічним, якби воно ігнорувало мету адаптації і не готувало людей до їхнього орієнтування у світі. Але виховання так само є сумнівним, якщо обмежується лише тою підготовкою і нічого не виробляє крім well adjusted people (англ. – серйозно налаштованих людей), через що наявний стан [суспільства], бодай через свою зіпсованість, лише і тримається правильних змін. Тому поняття виховання свідомости й раціональності первинно вміщує в себе [сенс] подвійної боротьби. Можливо, таку боротьбу не подолають у наявних [обставинах]; у будь-якому випадку ми не можемо її уникнути.

Бекер: Коли раніше я називав освіту чинником, що налаштовує [в певний спосіб] поводитися у світі, я передовсім мав на увазі достоту ці діалектичні стосунки. Природно, що здатність поводитися у світі не відокремлена від адаптацій, до яких залучається, можливо водночас залучається, однак, і до такого налаштування індивідуума, що забезпечує

збереження його особистих властивостей. Адаптація не може спричинити втрату індивідуальності людиною через конформізм, що її деперсоніфікує. Це завдання саме тому є таким складним, позаяк ми повинні позбутися освітньої системи, що була орієнтована тільки на [виховання] індивідуума. Але, з іншого боку, ми не можемо допустити й такого виховання, котре, зі свого боку, нині гадає, що зможе нейтралізувати індивідуума. А це зумовлює виконання наступного завдання: [слід] одночасно індивідуалістичні та суспільні принципи, одночасно – що було обговорено з Шельскі***** – адаптацію людини та її опір поєднати у вихованні, яке серйозно ускладнить діяльність педагога традиційного стилю. Одного разу, розмовляючи з одним молодим учителем про політичну освіту, я розвинув [думку] про те, чому вважаю, що той, хто хоче виховувати демократію мусить зробити свої слабкості цілком чіткими. Це є прикладом такого характеру, котрий доводить, що наша освіта необхідним чином є діалектичним рухом, позаяк дехто з людей живе тільки заради демократії і зможе жити лише в умовах демократії, якщо реалізує свої слабкості, як і потугу своїх чеснот.

Адорно: Хотів би на додачу запропонувати до Вашої уваги невеличку історичну рефлексію. У соціальній реальності значимість виховання може історично змінюватися. Відбувається те, що я зауважив раніше: соціальна реальність стала такою потужною, що переслідує людей ще замолоду, отож можливо, що той процес адаптації сьогодні стурбований [наслідками], які мають радше механічний характер. Виховання в батьківській оселі, якщо воно відбувається цілком свідомо, виховання у школі, в університеті, зараз, у час [панування] всюдисущого конформізму, передовсім мають своїм завданням радше посилювати опір, ніж зміцнювати адаптацію. Якщо мої спостереження не уводять мене в оману, я припустив би, що серед юнацтва, зокрема також і серед дітей, поширене щось на кшталт надмірно переоціненого реалізму, можна сказати, псевдореалізму, [наявність] якого ще раз указує на [попередні суспільні] шрами. Через те, що адаптивний процес зазнає такого нестримного прискорення від спільного середовища, в якому живуть люди, вони мусять свою адаптацію зробити ніби болісною, мусять самих себе піднести над реалізмом і, якщо казати як і Фройд*****, мусять ототожнити себе з нападником. Критика цього переоціненого реалізму мені видається одним із найвирішальніших освітніх завдань, які насправді мусять бути виконані ще в ранньому дитинстві.

Бекер: Ви кажете про раннє дитинство. Ми ж нині знаємо, що мету рівності освітніх шансів можна здійснити лише за умови, якщо ми приберемо мовні бар'єри в час, що передує сьогodнішньому початку обов'язкової шкільної освіти. Дослідження Бейзіла Бернстайна*****

та інших науковців цю ліквідацію дійсним чином серйозно увиразнило. Тому, вочевидь, неформальне виховання в певному сенсі важливіше за виховання формальне. Однак гадаю, що ми мусимо серйозно замислитись над тим, чи маємо організовувати формальне виховання для дітей віком від третьох до п'яти років, не для всіх верств населення, адже саме завдяки такому вихованню соціальна стартова рівність і гарантована.

Але зараз Ви вказали на інше значення дошкільного виховання, а саме на те, що, так би мовити, годиться для внутрішнього поведіння, для усвідомлення реальності, для рішень у цьому ранньому дитинстві, усе те, що мабуть несвідомо були зроблені правильно ще за часів ранніх суспільств. Хочу тут бути цілком відвертим. У будь-якому випадку, сьогодні більшість населення все це практично не зможе виконати правильно без усвідомлення, а отже наявні інституції *pre-school-education* (англ. – дошкільної освіти), себто чинники організації дошкільного виховання, мусять, з огляду на це, бути підпорядковані зрозумілій концепції.

Я це згадав тому, що Німеччина є країною, котра хоча й винайшла дитячий садок, прославившись тим самим у світі, але саме через те, що дитячий садок первинно мав велике значення, він, у порівнянні з цими новими завданням, [суттєво] не змінився і сьогодні більше не дає їм раду. Мені видається, що завдання, котре сприяє усвідомленню реальності, завдання, котре міцно поєднане з питанням про взаємини теорії і практики, не можна, так би мовити, розробляти на університетському рівні, але його мусить виконати дошкільна освіта через [застосування] *education permanente* (англ. – перманентної освіти), що триватиме протягом усього життя. Нині достоту це уявлення про відсутність взаємин між теорією і практикою, наявне в німецькій історії духу, нещасливо констатує [нереалізовану вимогу], за якою всі завади мусять бути заздалегідь подолані, аби тут, у вихованні, закласти базу правильних взаємин теорії і практики.

Адорно: Ми тут маємо цілком конкретне завдання для того, що Ви називаєте дослідженням у галузі освіти. Дуже просто сказати: колись мусили вивчати те, що діти сьогодні, як то кажуть, більше не вловлюють. Маю на увазі наступне: досі небачене зубожіння образних скарбів, скарбів *imagines* (англ. – образів), без яких діти дорослішають, [відбувається як] зубожіння мови та всіх [мовленневих] виразів. Так само як і Ви, я взяв би участь у дискусії на тему: «чи не спроможна [сьогодні] школа виконати ці завдання?» Там, [у дитинстві,] можна зустріти найдивовижні феномени. Колись, дуже давно я пережив [одну ситуацію, випадок у житті] дитини, яка народилася у надзвичайно музикальній родині, була дуже музикальною та мала глибокий інтерес до музики. Од-

нак, певних робіт, які, зрозуміло, були у батьківському домі, приміром, «Трістана»*****, ця дитина взагалі не знала, хоча такий мистецький досвід у її власному родинному колі був субстанційним і сучасним. Такі обставини було потрібно колись розглянути. Те, що змінилося найглибшим чином там, бодай у межах так званого буржуазного прошарку, носія освіти, ще цілком не відомо. Крім того, варто пам'ятати, що сьогодні мільйони людей – на щастя – залучаються кількісно до процесу освіти, саме ті люди, які раніше в ньому не брали участі, яким од самого початку, можливо, це просто не вдалося, про що ми вже говорили.

Хотів би ненав'язливо вказати на те, що в цьому надзвичайно витонченому й делікатному прошарку, який має дещо спільне з довільним пригадуванням, взагалі з моментом [будь-чого] довільного, є інституційним. Маю на увазі наступне: об'єктивна конкретизація сфер такого [людського] досвіду дуже ускладнена. Ще раз повернувшись до музикальної теми, скажу таке: музикальні досвіди отримуєш в ранньому дитинстві тоді, коли лежиш у спочивальні і вдаєш що нібито спиш, а сам з усіх сил намагаєшся почути, вловити те, як у музичній кімнаті грають сонату Бетговена для фортепіана і скрипки. Але якщо цей досвід пропонують [розглянути] у процесі, який немов би сам себе знову впорядкував, то виникає запитання: чи досягає цей процес самої глибини досвіду [того прошарку]? Я не хотів зараз вдаватися у спекуляції щодо останнього, лише зауважив [ось такий] невралгічний момент.

Бекер: Пригадую одну давню розмову. Тоді я пояснив одній дитині дванадцяти чи тринадцяти років своє ставлення до принципів модерного планування в політичній сфері. Там було поставлено таке запитання: «Як вони, [науковці,] тоді планують [виникнення] помилки»? І це я збагнув тут, зараз із Вами, коли Ви висунули наступне запитання: «Де залишається, власне, у всій цій [соціальній] системі, [щось] спонтанне, властиво креативне»? Я сказав би тут, що цей чинник виховання також мусить знову бути свідомим. Більше не можна меланхолійно повідомляти, що мелодія сонати Бетговена лине із сусідньої кімнати, але мусять брати до уваги те, що вона [нині] не звучить.

Мені видається необхідним сказати, що в межах дошкільного виховання до процесу вироблення свідомого ставлення (*Bewußtmachung*) первинно залучений процес пробудження спонтанного. Викликає великий інтерес також і те, що методика американської *pre-school-education* (англ. – дошкільної освіти) більш багата на фантазії щодо винайдення метод для цієї галузі, позаяк відчуває цю нестачу (ще) до того, як відчуємо це ми, німці. Зауважу, що видатний польський педагог Бóгдан Суходольський***** у своїй віденській промові стисло визначив виховання «підготовкою до сталого долання відчуження».

Уважаю, що в розглянутому процесі, який зауважує спонтанне, за одночасного вироблення свідомого ставлення (*Bewußtmachung*), відбувається щось на кшталт подолання відчуження, а відтак мені видається необхідним цілком по-новому перевірити внутрішню стратегію окремих «викладацьких спеціальностей». Те, що маю на увазі, найкращим чином я можу пояснити на прикладі, який походить зі сфери математичного знання. Ви же знаєте історію славетних людей, котрі були тотально бездарними в математиці, завжди маючи оцінку «погано», але з філософії та латини отримували «відмінно». Сьогодні нам відомо, що цей стан речей ґрунтується на викладанні математики, основним моментом якого є заучення формул на пам'ять. І хоча це відбувається зараз, коли наукова аксіоматика втратила свою пріоритетність, у той же час сучасне викладання математики, поширене, приміром, у країнах ОЕСР*****¹, і застосоване тут, у Західній Європі, а також у Радянському Союзі, розуміє математику [взірцевим] принципом мислення. Як творчий принцип мислення, він уже дійшов того, аби бути носієм змін, у які традиційна метода викладання лише вірила, здатна тільки зачувати напам'ять. Я міг би те ж саме знайти й серед інших спеціальностей. Гадаю, що Ви, можливо, краще за мене зможете пояснити те, як, приміром, під час музичних занять, у вступі до сучасної музики, процес вироблення свідомого ставлення (*Bewußtmachung*) і процес спонтанности мають поєднатися разом.

Адорно: Щодо останнього хотів би виразити певне застереження. Я упереджено ставлюсь саме до [такого теоретичного] знецінення, котре розірвало [ідейний зв'язок] із поняттям відчуження. Так званий феномен відчуження ґрунтований на структурі суспільства. [Суть] глибшого дефекту, з яким сьогодні мають до діла, у тому, що люди власне більше не здатні [триматися] досвіду, однак відмежовуються від носія досвіду тим стереотипним пластом, якому мають протистояти. Я маю тут на увазі передовсім ролі, які у свідомості та в несвідомості виконує техніка, виходячи якнайдалі поза межі своєї реальної функції. Дійсно осмілене виховання до повноліття, [що зрозуміє] ці феномени, не відокремлити від глибокої психологічної постановки питання.

Бекер: Чи не гадаєте Ви, що нестача [людського] досвіду, частина якого була ґрунтована на потужній історизації нашої освіти, і що разом з історизацією безпосереднього досвіду [людини] викинули за борт і сучасну реальність, водночас це і є причиною того, що відбувається в дійсності, коли правильна історична свідомість також поєднується з правильною організацією спонтанного досвіду?

Адорно: Можливо, тут ідеться не про специфічно німецький феномен, який поєднаний з історизмом, а про [явища], поширені у світі. Від-

критим залишається якраз наступне запитання: що ж властиво являє собою ця нездатність [триматися] досвіду? Що тоді відбудеться, що станеться, коли активізація [цієї] здатності вплине на щось [соціальне]?

Бекер: Гадаю, що це питання, питання нездатності [триматися] досвіду, цілком безпосередньо стосується зруйнованих взаємин теорії і практики.

Адорно: Разом із цим, мабуть я зміг би тут зауважити один психодинамічний факт. Усі ці речі, [про які ми розмовляли,] не могли являти собою лише брак функцій чи можливостей. Але самі вони виникають через [своє] антагоністичне ставлення до сфери свідомости. Імовірно, що серед великої кількості людей сьогодні присутнє, зокрема серед тих, хто перебуває в періоді статевого дозрівання, а можливо й серед дітей, щось на кшталт ворожости до освіти. Ці люди хотіли позбутися [активної] свідомости й тягара первинного досвіду, адже останнє їм тільки заважає орієнтуватись [у суспільстві]. У період статевого дозрівання увиразнюється тип [людини], представлений наступним твердженням, якщо мені дозволено ще раз звернутися до музики. Це твердження звучить так: «Час серйозної музики залишився в минулому: музика нашого часу – це jazz або beat». Це жодним чином не являє собою первинний досвід, а є, якщо мені дозволено скористатися ще раз виразом, запозиченим із філософії Нітцше, феноменом ресентимента. Ці люди ненавидять те, що було диференційоване нетипово, адже вони з нього виключені й ним переобтяжені, залучені до того, що Карл Ясперс назвав би «орієнтацією існування». Саме тому вони, так би мовити, собі на шкоду, зціпивши зуби, обирають те, чого вони властиво не хочуть. Установлення здатності до досвіду було наявним як сутність у свідомозробленому (*Bewußtmachen*), а також у ліквідації цих механізмів витіснення і формувань реакцій, котрі калічать здатність людей триматися свого досвіду. Отже йдеться не просто про відсутність освіти, а про ворожість, про злість до того, що ці [явища] не підтримує. Вони проникали б [усюди], спрямовуючи людей до того, аби вони всі хотіли [чогось] до глибини душі. Ви дуже вірно раніше сказали, що також існує потреба у просвітництві, котра [має бути] міцною бодай так, як і за [влади] провідних образів. Усе це дуже тісно поєднане. Це могло бути найвирішальнішим аспектом того, про що ми з Вами зараз розмовляємо.

Бекер: Так, і я сказав би, що ця здатність [триматися] досвіду властиво є передумовою для піднесення рівня рефлексії. Без цієї здатности, власне, й немає кваліфікованого рівня рефлексії.

Адорно: Тут я цілком погоджуюся з Вами.

Бекер: А ми тут знаходимо одну цікаву річ. Завдання, які ми щойно поставили перед вихованням, більше не є справою будь-якої вищої освіти – радше вони виникають якраз у [тих освітніх] галузях, які, передбачивши [прихід до нас], сюди, традиційних ієрархічних уявлень освіти, надалі залишаються в підґрунті. Саме в формуванні фахового покликання, скажімо, робітника, необхідним чином присутні як здатність [триматися] досвіду, яка збільшується, так і рівень рефлексії, [спрямовані на те,] аби через стійку зміну зв'язків витримати й подолати те, що називали «тиском світу, який керує».

Те, що ми тут зараз обговорили, загалом, разом із традиційними формулами, стосується не [окремої] гімназії чи університету, а загальної суті освіти, від pre-school-education (англ. – дошкільної освіти) до освіти для дорослих, яку надають людям похилого віку. У всіх цих освітніх формах, також у тих, котрі, вочевидь, безпосередньо мають практичні цілі, [що є] складовими фахової підготовки, наявні відносно рівномірні обставини, які ми зараз обговорили.

Адорно: Гадаю, що все це має дуже міцний зв'язок із поняттям раціональності чи свідомости. Виходячи з цього, усі загалом використовують одне вельми вузьке поняття, а саме – поняття формальної здатності до мислення. Але вже сама ця здатність звужує інтелект, [що є] спеціальним випадком [такого] інтелекту, якому це, звісно, потрібно. Однак, те, що властиво становить собою свідомість є [таке] мислення, котре стосується реальности, стосується змісту: стосунок форм і структур мислення суб'єкта з тим, що не є самим собою. Цей найглибший сенс свідомости, або здатности до мислення, не є простим формально-логічним рухом, але дослівно відповідає здатности робити досвід. Мислити й робити духовні досвіди, я сказав би, є одним і тим самим. Адже виховання [задля здобуття] досвіду і виховання до повноліття, [достоту] так, як ми спробували це вивести, тотожні одне щодо одного.

Бекер: І передовсім виховання [задля здобуття] досвіду тотожне вихованню [задля плекання] фантазії.

Адорно: Саме так. Усі зусилля так званих реалістичних шкільних реформ, на кшталт руху Монтесорі*****, за своєю суттю були ворожими щодо фантазії. Вони призводять до [розумового] спустошення, навіть до отупіння, котрому мусять протидіяти, не дозволяючи, однак, знову потрапити – усі ці речі є дуже складними – до брехливих вигадок казкової тітоньки-феї.

Бекер: До того ж, зауважу, тут мусять бути обережними з усіма такими інститутами, на кшталт шкіл Монтесорі та інших, позаяк дивним чином часто з фальшивої теорії виникає правильна практика, або

ж навпаки, результатом правильної теорії постає фальшива практика. Це певним чином є складовою ірраціональності педагогіки, [отож] виникнення вирішальних педагогічних ініціатив ми маємо завдячувати цілком хибним теоріям. Це безпосередньо поєднано з тим, що перехід до практики тут відбувається не так прямо, як ми мабуть дуже хотіли це [зробити для] закритої систематики.

Адорно: Хотів побіжно зауважити, що у своєму спілкуванні ми мимоволі досягли певного виправдання релятивного узагальнення, просуваючися своїми міркуваннями: структури, про які ми розмовляємо, котрі як такі відображують суспільство загалом, зовсім не так специфічно диференційовані, [а також вони] незалежні від вельми специфічно налаштованого засобу освіти, як можна було б подумати. Це могло бути результатом нашої дискусії: вона наближується до сфери, що розташована насподі формального виховання Я. Але зараз я хотів сказати декілька слів про індивідуацію. Ви вже зауважили виховання особистости, і, напевно, [у нашій країні] був [присутній] антиіндивідуалізм, який тривалий час був панівним у німецькій педагогічній дискусії, що можна ще [в нас] зустріти [як] відлуння реакційного, фашизоїдного. Цей авторитарний антиіндивідуалізм конче потрібно побороти. Але, з іншого боку, ми тут не можемо так легко останньому зарадити. [Адже] не можна поступувати виховання індивідуума. Сьогодні ніде немає соціальних можливостей для індивідуації, позаяк найреальніші процеси, а саме – трудові процеси, більше не вимагають специфічно індивідуальних властивостей людини.

Бекер: Даруйте мені, якщо зупиню рух вашої думки. Я раджу також і тут дотриматись певної обережності, бо вважаю, що швидкість змін у трудовому процесі знову встановлює нові критерії індивідуальної поведінки. Підґрунтям тому слугує турбота вихователя, котра, маючи, так би мовити, конвеєрний характер, властива позавчорашній педагогічній темі. Необхідність [виконання] завжди нових перестановок вимагає цілком визначеного різновиду нових індивідуальних [діяльнісних] настанов.

Адорно: Так, але це завжди є чимось іншим і, водночас, завжди залишається тим самим. Боюсь, що навряд чи ми зможемо дискутувати й надалі. Гадаю, що все ж таки не варто переоцінювати передбачену індивідуацію праці. Я собі це уявляю тільки як тезу.

Бекер: Хотів би додати, що стала зміна цих функцій робить манеру виховання вимогливою щодо перетворень, які відбуваються серед наявних і засвоєних [речей]. Це виховання, що зумовлює тривалість сталих перетворень, є таким, що надає їм цілком нове значення – нове, стосовно традиційної педагогіки, яка, фіксуючи індивідуальне, мислила статично.

Адорно: Але крім того я вважаю, що суспільство загалом сьогодні встановило премію за відмову від індивідуалізації; це сталося після [періоду людської] співпраці. Побічно до названого відбувається те внутрішнє ослаблення освіти, яка формує Я, що психологія тривалий час використовувала в сенсі «слабкості Я». Зрештою [можна] пригадати й те, /123/ що той же самий індивідуум, себто, непоступливий щодо власного інтересу, затято індивідуалізований, котрий певним чином сам є останньої метою людини, яка себе спостерігає, також, деякою мірою неодмінно, є проблематичним. Отож, якщо індивідуум сьогодні гине – я старий гегельянець, і [тут] нічим не можу зарадити, – це наче мститися індивідууму за те, що він скоїв сам.

Бекер: Так, але якщо гине індивідуум, гине також і суспільство; і Ви, як гегельянець, також це розумієте.

Адорно: Лише нагадаю: у Гете є місце, де йдеться про одного митця, з яким поет товаришував, який «навчався оригінальності». Гадаю, що те саме стосується і проблеми індивідуума.

Не стану стверджувати, що можна зберегти людську індивідуальність. Вона аж ніяк не надана наперед. Але саме у процесі [здобуття] досвіду, того, що Гете чи Гегель назвали відчуженням*****, у досвіді [стосунку, що має характер] «не-Я», з іншою людиною, можливо індивідуальність і формується.

Ця ситуація – парадоксальна. Виховання, не [орієнтоване на формування] індивідуума є таким, що пригнічує, є репресивне. Однак якщо спробувати вирощувати індивідів так, як плекають рослин, поливаючи їх водою, тоді отримують результатом щось химерне й ідеологічне. Є тільки одна можливість: у вихованні все це зробити свідомим, себто, ще раз повернутися до адаптації, установивши замість сліпої адаптації прозору [для розуміння] концепцію (Konzession)***** там, де це є неминучим, і за будь-який обставин поборювати [ідеологічно] забруднену свідомість. Індивідуум, я сказав би, залишається сьогодні живим лише як силовий центр, що виробляє опір.

Бекер: То чи можемо ми дійти згоди стосовно того, що ми [як освітяни] формуємо в людях їхню індивідуальність і водночас – їхні функції в суспільстві?

Адорно: Формально – це, природно, є цілком зрозумілим. Лише гадаю, що у світі, в якому ми живемо, ті дві цілі разом не поєднені. Ідея різновиду гармонії, як її уявляв ще Гумбольдт, [яка можлива] між тим, що суспільно функціонує і тим, що є в навчених людях, уже більше недосяжна.

Бекер: Ні, йдеться про те, що ці напруження мають бути збережені, напруження, які є невіршеними як [втілення] взаємин теорії і практики, що перебуває в центрі уваги нашого модерного виховання.

Адорно: Але тоді й виховання мусить працювати на цей розлам і робити його самого свідомим, а не замазувати, представляючи [собою] будь-які ідеали [соціальної] цілісності, або щось на кшталт Цінобера*****.

Примітки перекладача

- * Бекер Гельмут (1913 – 1993) – німецький юрист, адвокат, політичний публіцист, дослідник освіти та теоретик освітньої політики. Був сином орієнталіста й дослідника ісламу професора Карла Гайнріха Бекера, який за часів політичного врядування в Німеччині уряду Ваймарської республіки (1919-1932) перебував на посаді міністра освіти Пруссії. У попередній розмові Бекера з Адорно, опублікованої за назвою «Телебачення та освіта» (1965) (вихідною темою котрої була робота Бекера, що мала таку ж назву), Герд Кадельбах, інший учасник цієї розмови, назвав Бекера «президентом німецьких народних вищих шкіл» (Präsident der Deutschen Volkshochschulen). Родина Бекера тривалий час товаришувала з тодішнім найвідомішим німецьким педагогом Георгом Піхтом, який 1964 р. висунув концепцію «освітньої катастрофи» в ФРН.
- ** Бекер тут використовує поняття Höhere Schule (вища школа). Вища школа – вищий і найпрестижніший ступінь німецької середньої освіти, яка має три рівні. Цей рівень представлений навчанням у гімназії, де навчальні дисципліни викладають науково-педагогічні працівники, маючи науковий ступінь PhD. В останній рік свого навчання студенти гімназії готуються до вступу в університет. Вони складають іспити задля отримання атестату зрілості, який надає право на вступ до університету без вступних іспитів.
- *** Піхт Георг (1913 – 1982) – німецький філософ, богослов і педагог. Робота Піхта «Дорогою до провідного образу» («Unterwegs zu neuen Leitbildern») була опублікована 1957 р. Слід зауважити, що 1964 р. до уваги громадськості ФРН Піхт запропонував концепцію «освітньої катастрофи». Використовуючи цю концепцію, філософ охарактеризував освітню систему повоєнної ФРН такою, що зберігає елементи довоєнної німецької освіти, себто, освіти часів панування в Німеччині влади націонал-соціалістів. У своїх роботах Піхт також викривав низький рівень фінансування освіти в повоєнній Німеччині порівняно з іншими західними країнами. Критикував, зокрема, низький рівень освіченості серед випускників середніх шкіл, великий «розрив» між містом та селом, закликав до здійснення фундаментальних реформ у тристоронній шкільній освіті та освіти дорослих, позаяк інакше, за Піхтом, слід очікувати серйозних проблем щодо конкурентноспроможності західнонімецької економіки.
- **** Адорно виразив своє критичне ставлення до «провідного образу» (Leitbild), розглянувши історичні передумови виникнення цього культурного феномену індустріально-масового суспільства, у своїй промові «Без провідного образу: замість передмови», яку зачитав на радіо за пропозицією керівництва RIAS-Funk-Universität-у 24 серпня 1960 р. Роком раніше Адорно застосував це поняття у своїй доповіді «Теорія напівосвіти» (1959). За Адорно, ідеологія індустріально-масового суспільства владно нищить будь-які прояви індивідуального духу людини в мистецтві за допомогою «провідного образу». Останній втілює собою суть такого мистецького кліше, технологічно панівного в мистецтві, основною

функцією котрого є ліквідація особистої когнітивної активності людини. Текст цієї промови того ж року було опубліковано в часописі «Neue deutsche Hefte». Пізніше цей текст увійшов до збірки філософсько-критичних творів Адорно, що була названа «Критика культури і суспільство». Друга частина першого тому цієї збірки власне й отримала свою назву від тої Адорнової промови.

- **** «Жаргон справжності» (Jargon der Eigentlichkeit) – назва Адорнової книжки, що була опублікована 1964 р. Цей твір мав бути частиною «Негативної діалектики» (1966), головного філософського твору Адорно, однак вийшов у світ як окрема робота. У цій книжці Адорно здійснив критичний напад на філософію мови представників Віденського гуртка та німецького екзистенціалізму, передовсім на ідейні позиції Мартіна Гайдегера, онтологію котрого Адорно критикував протягом майже всього свого життя. За допомогою поняття жаргона справжності Адорно визначив суть панівної серед тодішніх учених, освічених людей, формалізованої манери письмового викладу своїх теоретичних переконань.
- ***** Слово гетеронімія походить од д/грецьк. ἕτερος, що означає – «інший» та νόμος — закон. У філософії гетеронімія означає залежність окремої людини від чужих законів, зовнішніх щодо останньої. Протилежним гетеронімії за суттю є автономія. Гетеронімія втілює собою суть інтелектуальної несамостійності людського розуму.
- ***** Адорно не досить точно цитує початок твору «Відповідь на запитання: Що таке просвітництво» (1784) Імануеля Канта, видатного німецького мислителя, ідейного засновника німецької класичної філософії. Ця робота починається так: «Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit». Українською мовою це можна перекласти таким чином: «Просвітництво – це вихід людини зі стану неповноліття, у якому вона перебуває з власної провини».
- ***** Шельскі Гельмут (1912 – 1984) – німецький соціолог, один із найвпливовіших соціальних теоретиків повоєнної ФРН. Був учнем представника філософської антропології Арнольда Гелена, у 70-х рр. став представником антропологічного напрямку в соціології. Шельскі створив одну з авторитетних соціологічних шкіл ФРН. 1960 р. прочитав інавгураційну лекцію «Усамітнення і свобода; до соціальної ідеї німецького університету», яка 1963 р. була видана як книжка, отримавши назву «Усамітнення і свобода; німецький університет та його реформи». У цій роботі Шельскій виокремив емансипаційне значення явища усамітнення, лише котре, на його переконання, уможливило й гарантує свободу університету, захищаючи його від обслуговування меркантильних суспільних інтересів.
- ***** Вочевидь Адорно має на увазі роботу Анни Фройд (1895–1982), дочки Зигмунда Фрейда, «Психологія Я і захисні механізми» (1936). Анна Фройд у розділі «Ототожнення з нападником» писала про дитячу поведінку, що має захисний характер. Варто зауважити, що Адорно набагато вище ставив теоретичну цінність досліджень Зигмунда Фрейда, її батька.
- ***** Бернстайн Бейзіл (1924 – 2004) – британський соціолог, професор інституту освіти при Лондонському університеті. Отримав визнання у спільноті західних соціологів завдяки своїм роботам, що були виконані в галузі соціології освіти. Бернстайн відомий своїми новаторськими дослідженнями взаємин, наявними між соціальним класом і процесами засвоєння та використання мови дітьми як у родинному колі, так і в школі. В останні роки діяльності Бернстайна сфера його теоретичних інтересів збільшилася – науковець розробляв загальну теорію взаємозв'язків між класовими відносинами, розподілом влади, принципами суспільного контролю та комунікаційними кодами.

- ***** *Трістан та Ізольда* – музична драма видатного німецького композитора Ріхарда Вагнера. Уперше була поставлена 1865 р.
- ***** Суходольський Бобдан (1903 – 1992) – один із провідних польських філософів-марксистів і теоретиків соціалістичної педагогіки в повоєнній Польщі. Найважливішим у вихованні Суходольський уважав закладання у вихованців уміння жити в культурному просторі сучасної цивілізації, за умов застосовування ними можливостей свого культурного розвитку. Важливим елементом формування молоді особистості Суходольський убачав її естетичне виховання й долучення культурної спадщини свого народу.
- ***** ОЕСР (англ. – OECD) – Організація економічного співробітництва та розвитку, міжнародна організація, членами якої на сьогодні є 34 країни. 70 країн мають статус партнерів ОЕСР, беручи участь у багатьох сферах її діяльності. За своїм впливом ОЕСР належить до трійки провідних світових економічних установ, поряд з МВФ та Світовим банком. ОЕСР була створена 1961 р. на базі Європейської організації економічного співробітництва, заснованої для управління допомогою, що в повоєнний період надходила до західноєвропейських країн з боку США та Канади в рамках Плану Маршала по реконструкції Європи після Другої Світової війни.
- ***** Монтессорі Марія (1870–1952) – італійська педагогиня і лікарка, перша італійка, яка стала докторкою медицини. Отримала визнання завдяки своїй розробці педагогічної методики, що отримала назву «методики Монтессорі», яка полягає у вільному розвитку дітей. Монтессорі відкрила явище поляризації уваги в дітей. 1907 р. стала засновницею дитячого садку в Римі, що отримав назву «Дім дітей».
- ***** Адорно тут використав філософське поняття *Entäußerung*, яке є синонімом до *Entfremdung*. Обидва ці поняття мають одне значення, а саме – «відчуження». *Entäußerung* в інтелектуальній обіг увів Йоган Фіхте (в цьому реченні Адорно застосував «не-Я», другу після «Я», центральну категорію філософії Йогана Фіхте). Відчуження, як ідейно важливу категорію, у своїх творах застосовували Г.В.Ф. Гегель та Карл Маркс, надавши їй значення, що відповідали їхнім особистим, ідейним переконанням. Слід зазначити, що Адорно сенс цього поняття використав у своїй філософсько-освітній роботі «Табу на освітянське покликання» (1965) («*Tabu über dem Lehrberuf*»), у якій ідеться про відчуження педагога-освітянина від його покликання. За Адорно, це відбувається в культурному просторі буржуазного суспільства, що досягло у своєму соціокультурному розвитку індустріально-масового рівня виробництва.
- ***** Можливо це помилка в тексті цієї розмови. У даному реченні присутнє слово *Konzession*, яке можна перекласти як «поступка», або як «концесія». Однак, відповідно до сенсу тут більше «підходить» слово концепція (*Konzeption*).
- ***** Цінобер – негативний персонаж відомої повісті-казки німецького письменника Е.Т.А. Гофмана «Крихітка Ціхес, на прізвисько Цінобер» (1819), втілення деперсоніфікованої суті пруського міщанства.

Теодор Адорно. Воспитание – зачем? (перевод, аннотация и примечания Виталия Брыжника)

Этот разговор социального философа Теодора Адорно, представителя критической теории общества, с Гельмутом Бекером, политическим публицистом и теоретиком образования, состоялся в 1966 году и был опубликован в сборнике философско-образовательных работ Теодора Адорно, который был назван «Воспитание до совершеннолетия». В этом разговоре Адорно и

Бекер критически рассмотрели множество аспектов тогдашнего западно-германского образования, которое, по их мнению, не выполняло основного своего задания – оно не способствовало представителям западногерманского юношества реализоваться социально активными людьми. Согласно с Адорно и Бекером, тогдашнее образование не воспитывало их как членов демократического общества, как людей, которые должны самостоятельно применять собственный разум в обществе, демократические изменения в котором должны быть стабильными. Размышляя о цели правильного воспитания, эти немецкие интеллектуалы определили суть демократии как воплощение такого политического управления, которое требует активного применения своего ума любым членом общества. Таким образом, сознание отдельного человека, активизированное воспитательным воздействием образования, способно противостоять воздействию социальной идеологии конформистского общества, реальность которого имеет четкие признаки культурного застоя. Такого человека Адорно и Бекер согласились называть совершеннолетним человеком. Однако, по их мнению, образование, которое придерживается традиционных основ воспитания, обуславливает формирование такой рациональной адаптации человека относительно социального мира, которая только увеличивает степень ее конформизма. Также они назвали результатом влияния этой социальной идеологии на сознание человека его неспособность сохранять опыт, который он получил в овеществляемом его обществе. Поэтому эти немецкие интеллектуалы обратили свое внимание на явление первичного, дошкольного воспитания ребенка, отметили также и особенности периода полового созревания, предложив понимать их как возможные факторы успешного преодоления средств традиционного воспитания. Адорно и Беккер считали, что новое образование, осуществляя обновленное воспитание, должно действительно применять в своем процессе спонтанность личного мышления человека. В то же время это единство образования и воспитания, делаая возможным процесс индивидуализации отдельного человека, будет разрушать идеологическую тенденцию сохранения в воспитании принципа антииндивидуализма. Это будет происходить благодаря активному участию нового индивидуума, человека, который способен оказывать сознательное сопротивление любым идеологическим воздействиям на коллективное сознание общества.

Ключевые слова: образование, воспитание, адаптация, идеология, конформизм, сознание, опыт, совершеннолетие, индивидуализация, индивидуум.

Theodor W. Adorno. Upbringing – why? (translation, abstract and notes by Vitalii Bryzhnik)

This conversation by social philosopher Theodor Adorno, a representative of the critical theory of society, with Hellmut Becker, a political publicist and theorist of education, took place in 1966 and was published in the collection of Theodor Adorno's philosophical and educational works *Upbringing to responsibility*. By this conversation Adorno and Becker critically examined the many aspects of the

then West German education, which they believed did not fulfill their main task – it did not encourage the representatives of West German youth to become socially active people. According to Adorno and Becker, then education did not upbringing them as members of a democratic society, as people who must independently apply their own minds in a society whose democratic changes must be completely unchanged. Reflecting on the goal of proper education, these German intellectuals have defined the essence of democracy as the embodiment of such political governance, which requires the active use of intelligence by any member of society. Thus, the consciousness of an individual, activated by the educational effect of education on himself, education, which understands the correct purpose of its work, can withstand the influence on itself of the social ideology of a conformist society, the reality of which has distinct signs of cultural stagnation. Adorno and Becker agreed to call such man as responsibility man. However, in their opinion, education that holds on the traditional principles of upbringing leads to the formation of such a rational adaptation of man to the social world, which only increases the extent of its conformism. They also called the consequence of the influence of this social ideology on the human consciousness of her inability to hold on to the experience has gained in the society that makes a person a thing. Therefore, these German intellectuals drew attention to the phenomenon of primary and preschool education of the child, also noted the peculiarities of the period of puberty, suggesting that they be understood as possible factors for the successful overcoming of traditional upbringing. According to Adorno and Becker, by making to updated upbringing, the new education must effectively apply in its process the spontaneity of personal thinking of man. At the same time this unity of education and education effectively enabling the process of individualization of a man and will destroy the ideological tendency to preserve the principle of anti-individualism in the upbringing. This will happen due to the active participation of the new individuum, a person who is able to consciously resist any ideological influences on the collective consciousness of society.

Keywords: education, upbringing, adoption, ideology, conformism, consciousness, experience, responsibility, individualization, individuum.

Брижнік Віталій Миколайович, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Київського університету імені Бориса Грінченка, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

<https://orcid.org/0000-0003-1674-8294>

E-mail: Bryzhnik-@ukr.net

Bryzhnik Vitalii Mykolaiovych, Doctor of Philosophy, Associate Professor of the philosophy cathedra at Borys Grinchenko Kyiv University, Leading Researcher, Institute of Higher Education, NAES of Ukraine.

<https://orcid.org/0000-0003-1674-8294>

E-mail: Bryzhnik-@ukr.net