

УДК: 1:37

Михайло БОЙЧЕНКО**МІЖ «НАПІВОСВІТОЮ»
І «НАПІВДІЄЮ»: У ПОШУКАХ ШЛЯХУ
ДО ДІЄВОЇ ОСВІТИ**

Концепт напівосвіти Теодора Адорно осмислено у двох основних площинах: виявлення філософських кореляцій та значущості для оцінки освітніх процесів у сучасній Україні. Зазначено сутнісний зв'язок критики Адорно напівосвіти з осмисленням цілей і засобів здійснення належної освіти. Належна освіта проаналізована як освіта дієва, яка протистоїть імітаціям освіти, які постають як напівдії. Якщо напівосвіта є заміною освіти її ерзацами у вигляді численних її реїфікацій у масовому суспільстві, то напівдія також постає як заміщення ефективної дії акцентуацією на її засобах, які непомітно, але стійко заміщують її цілі. У сфері освіти такими напівдіями постають освітні послуги, які нібито покликані забезпечувати незбитковість функціонування освітніх закладів, однак на практиці витісняють з освіти її націленість на виховання (Bildung) особистості. Налаштування на здобуття освіти, на постійне подолання наявного і спрямування до позитивного як контрфактичного у напівосвіти заміщується систематичним виконанням нормативів споживання освітніх послуг. У сфері законодавчого забезпечення освітньої сфери України спостерігається повернення до визначення її завдань у термінах «освітніх послуг» та редукції освітніх завдань особистості та орієнтації освітніх закладів на задоволення освітніх потреб того, хто навчається. Ці негативні зміни стали відчутними у порівнянні переважно прогресивного Закону України «Про вищу освіту» 2014 року з неоднозначним Законом України «Про освіту» 2017 року. Обґрунтовано необхідність відповідних коректив освітніх стратегій, які мають орієнтувати особистість на дієву освіту як освіту вищих досягнень, а не виконання нормативів, на повернення елітарної сутності освіти на противагу її егалітаризації, яка тривала останнє десятиліття.

Ключові слова: освіта, напівосвіта, дієва освіта, напівдія, індивідуальність, освіта протягом усього життя, самоосвіта, елітарна освіта.

Вступ

Нині нерідко чуємо, що сучасна освіта йде шляхом свого самознищення – оптимізація і комерціалізація з двох боків нібито неминуче нищать сучасну освіту. Ці тенденції властиві не лише для України, адже сучасні технології зробили знаннєві ресурси набагато доступнішими практично для кожного бажуючого – однак, саме тут, в Україні, їх вплив

за останні роки значно загострився в результаті дії супутніх несприятливих політичних, економічних та воєнних чинників. «У сухому залишку» тому, з одного боку, маємо скорочення навчальних годин внаслідок радикального збільшення обсягу самостійної роботи студентів за рахунок аудиторних занять з професурою, а з іншого боку, як державна політика, так і запити економічних замовників також спонукають до скорочення часу навчання, передусім — за рахунок максимального скорочення загальнотеоретичної складової освіти і зокрема практично повної елімінації її загальної гуманітарної складової, до якої входить і філософія. Особливо загрозливою щодо останньої тенденції у вищій освіті виглядає ситуація із природничою та технічною освітою. Ці галузі освіти подають як приклад діловитості і дієвості, водночас найголовніше для дії і справи — визначеність з кінцевими цілями і стратегією — виявляється маргіналізованим разом з майже повною елімінацією викладання «природничникам» та «технарям» гуманітарних і соціальних наук і філософії (якщо не просто зараз, то з наступного навчального року). Діловитість обертається метушливістю, а дія перетворюється на напівдію, заходи стають напівзаходами, а про досягнення мети як сукупності-результанти досягнення цілей-засобів говорити не доводиться, оскільки якраз із метою виявляється найбільша халепа. Гостра необхідність нового здобуття достеменною мети дійсної освіти реабілітують нове звернення до філософії як загальної теорії та методології освіти.

Однак, у втраті сучасною теорією освіти філософської визначеності у першоосновах є значна провина самої сучасної філософії. Послідовно відкинувши як джерело цілей природу, Бога, надлюдину через нібито властивий їм статус метанаративів сучасна філософія нерідко дивиться у майбутнє переважно за допомогою префіксів «пост»¹, одним із останніх серед яких постав конструкт «постлюдства» (Фукуяма, 2004). Чи може він бути достатнім дороговказом у майбутнє? На наш погляд, він більше нагадує паліатив, напів-відповідь, тобто таку відповідь, яка обіцяє більше, ніж дає, а якщо за неї триматися дещо довше — починає більшою мірою дезорієнтувати, аніж сприяти у визначенні цілей. Особливо небезпечним є проникнення таких «напів»-конструктів у сферу освіти.

Напівосвіта у вітчизняних реаліях

У своїй доповіді «Теорія напівосвіти» Теодор Адорно доволі розгорнуто викладає свої погляди на дійсну освіту, що дає підстави стверджувати про наявність у нього відповідної концепції (Адорно, 2017). Значну час-

¹ Дивись також нашу більш ранню статтю на цю тему у «Філософській думці» (Бойченко М., 2012)

тину цієї концепції реконструює у своїй спеціальній статті Марія Култаєва (Култаєва, 2017), однак її дослідницький інтерес є значно ширшим і охоплює практично усе розмаїття поглядів Адорно на сучасну освіту, сучасну культуру і сучасне суспільство. Нашим же більш вузьким завданням є виявити пороки напівосвіти як облуди і на цьому фоні утвердити чесноти дійсної освіти. Але до цього завдання ми можемо повернутися ближче до кінця нашого аналізу.

Ось як Адорно характеризує напівосвіту як викривлення і вульгаризацію освіти: «Так само, як у мистецтві не існує приблизних величин, адже наполовину добре виконання музичного твору не означає, що його зміст було реалізовано тільки наполовину, бо воно має бути повністю адекватним і тільки тоді має сенс, так само відбувається і з духовним досвідом у цілому. Напівзрозуміле і напівпізнане – це не перша сходинка до освіти, а її смертельний ворог. Елементи освіти, що проникають у свідомість без підключення до її зв'язків, перетворюються на сильну отруту, стають чимось на зразок забобонів, навіть критикуючи їх...» (Адорно, 2017: с.143). Напівосвіта, за Адорно, є фіксацією на окремих елементах освіти як її фетишах – при втраті досвіду освіти як цілого і постійного руху у самоудосконаленні при збереженні цього цілого. Напівосвіта є напівосвітою не тому, що вивчено не все, а половина, але тому, що саме навчання відбувається неналежно, відчужено від цінностей освіти у будь-який його момент. Тим самим, замість опановувати невідоме і дійсно розширювати свої знання, той, хто нібито навчається, навішує вже відомі йому ярлики на предмети, які він так і не зрозумів і не осягнув – намагається імітувати опредметнення там, де його насправді немає, підміняє поняття термінами, за якими не стоїть предметне знання. Ось чому напівосвіта (*Halbbildung*) неминуче перетворюється з незавершеної освіти на спалювану освіту (*Verbildung*) – термін, запропонований Георгом Гегелем, як свідчить Култаєва (Култаєва, 2017: с.177). Той, хто не навчається належним чином, не просто не отримує освіти, а підміняє її нахабством впевненості без компетентності – нагромадженням термінів приховуючи нерідко незнання елементарних основ.

Але на думку Адорно, це ще не вся біда, точніше – не головна біда. Адже той, хто стає на шлях освіти, замість займатися достеменною освітою, втрачає не лише знання світу, але й знання себе, не розкриває завдяки освіті власну сутність, замість саморозвитку, формуванню себе завдяки здобуттю знань і самим процесом такого здобуття здійснює самоспотворення у хибних образах себе, утверджується через недійсне, справжній досвід життя підміняє симуляцією досліджень (Адорно, 2017: с. 148). Таким чином, якості справжнього пізнання протиставляється кількість його імітацій.

Найстрашніше, що така хибна стратегія набуває панівного характеру у науці, а згодом – у освіті та суспільному житті. Не лише Адорно помітив наслідки втілення цієї стратегії – в Україні ми нині також спостереігаємо ще більш послідовну її реалізацію, причому не стільки на рівні стихійних процесів, скільки як подекуди втілення державної освітньої політики. Відірвавшись від реальності, від практики, починають не просто творити химери свідомості (які легітимуються зовнішньою подібністю до західних (ECTS) або китайських (сліпа гонитва за здобуттям рейтингів у SCOPUS та Web of Science) освітніх практик), а засвідчують у колективному визнанні їхню нібито істинність – таким чином, вже не освітня практика, а адміністративна змова/згода під виглядом консенсусу стає критерієм істини. Колективна помилка перестає бути помилкою, а перетворюється на узгоджену позицію. Так твориться підміна реальності життя (освітнього процесу) реальністю спільного марення – яке ґрунтується переважно на взаємному схваленні і вихвалянні. Усе це яскраво нагадує нам практику тоталітарних псевдо-релігійних сект. Навряд чи врятує ситуацію (але лише пришвидшить наближення радикально негативних наслідків) підвищена матеріальна стимуляція педагогів (як от нинішнє підвищення зарплат згідно до нового Закону «Про освіту», стаття 61) до втілення у освітній процес хибних орієнтирів.

Вирішальним питанням постає визначення критерію, згідно з яким можна було би відрізнити колектив самозакоханих неадекватів від колективу новаторів. Адже для інших членів суспільства на перших порах виглядають не зовсім адекватними також налаштовані контрфактично щодо морально застарілих суспільних практик справжні новатори – як науковці, так і новатори від релігії (такі як Моїсей, Ісус, Лютер), мистецтва (як свого часу на перших порах діячі Відродження, імпресіоністи, абстракціоністи тощо) та інших сфер суспільного життя. Однак, контрфактичність справжніх новацій спрямована на реальний і стабільний життєвий успіх уже у найближчому майбутньому не лише для членів «секти», але й для усіх інших членів суспільства¹. Контрфактичність утверджує ті суспільні практики, які не лише сприяють відтворенню наявних ресурсів, але й творенню принципово нових, раніше відсутніх (що й пояснює потребу у контрфактичності, тобто утвердженні того, чого раніше просто не було). У випадку освіти справжні новації покликані створити дієву освіту, яка виховуватиме творчих дослідників і соціально успішних громадян. Тоді як тоталітарні секти (чи то їхні адміністративні клони) зберігають свій успіх лише завдяки ефекту піраміди – тобто живляться за рахунок безповоротного і не відновлюваного витрачання

¹ Про контрфактичність у вищій освіті писала Н.Бойченко (Бойченко Н., 2016).

ресурсів нових членів секти старими членами. А це тактика спаленої землі, яка суїцидально застосовується на власній території – чим більше ресурсів нищиться, тим менше їх залишається для майбутнього споживання, а стратегічний програш виявляється не лише неминучим, але трагічним, тобто смертельним для учасників цієї авантюри (а можливо, і для інших членів суспільства, які виявляються непрямо задіяними у неї). Таку «стратегію» варто назвати не контрфактичною, а контрафактичною, тобто такою, що творить контрафакти – підробки реальності, підробки якості, підробки справжньої соціальності.

Таким чином, радикальне зло полягає не у скороченні обсягів отриманої освіти: тут навіть менший обсяг освіти, але освіти якісної, є безперечно більшим благом, ніж великий обсяг фіктивної освіти. Саме фіктивність, тобто імітація освіти замість її дійсного надання є страшним ворогом не лише освіти, але й усього суспільства. Та у першу чергу – ворогом самих adeptів цієї фіктивної освіти. Лише тимчасове спасіння, паліатив для них – виживання за рахунок поширення своєї омани і самоомани на інших, паразитування на раніше набутих іншими ресурсах (ефект, аналогічний фінансовим пірамідам). Таким чином, не скорочення обсягів надання освіти, а викривлення її сутності, вихолощення якості освіти під виглядом її нової стандартизації, перетворення її на напівосвіту під гаслами надання їй дієвості є справжньою загрозою для освіти і суспільства. Водночас, скорочення обсягів освіти зі збереженням її якості, зі здобуттям нею дієвості постає як виклик для освіти, на який вона має дати належну відповідь, як джерело її порятунку, а не її загибелі. Скорочувати варто обсяг освіти, обов'язкової для здобуття формального статусу фахівця, тоді як слід водночас максимально розширювати і урізноманітнювати можливості самостійного та альтернативного набуття та продовження освіти особистістю. На щастя, і таку можливість надає чинний Закон України «Про освіту»¹. Реалії життя сучасного суспільства дозволяють компенсувати тривалість традиційної освіти численними можливостями повернутися до освіти у режимі неперервної освіти упродовж усього життя – освіта перестає бути компактним періодом життя людини, а саме тим, чим людина займається винятково у юні роки і чим вона винятково займається у ці роки (Горбунова, 2015). До освіти нині соціально успішна людина постійно повертається, відновлюючи та розширюючи свої знання, надаючи їм нову основу та відкриваючи для себе нові напрями пізнання.

¹ Закон України «Про освіту», 2017, Розділ II Структура освіти.

Освітні послуги як напівдія у освіті

Найважливіший напрям критики Адорно напівосвіти пов'язаний все ж не з виявленням її соціальної бази, а з викриттям зміщення у напівосвіті засобів на місце цілей з одночасною елімінацією справжніх цілей. Соціальна база напівосвіти з часом може змінюватися – вже Адорно свідчить про її суттєві трансформації від дрібних буржуа до індустріальної масової освіти, а ми виявляємо її прояви уже у нібито постіндустріальних претензіях вітчизняної вищої освітньої адміністрації. Яскравим прикладом останнього є послідовне прагнення замінити надання освіти наданням освітніх послуг.

Свого часу, у першій статті Закону 2014 року «Про вищу освіту» було скориговано порівняно із аналогічним законом 2002 року, що освітня діяльність – це все ж не надання освітніх послуг¹, але «діяльність вищих навчальних закладів, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб» (Про вищу освіту, 2014: с. 7). Закон «Про вищу освіту» 2002 року зберігає у цьому питанні підхід рамкового закону «Про освіту» 1991 року: так, у статті 6-й «Про основні принципи» читаємо про «доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою» (Про освіту, 1991). Але якщо для закону 1991 року було безумовно прогресивним вивільнити освіту з-під ярма ідеологічних завдань на кшталт «формування будівника комунізму», то в незалежній Україні надмірне застосування ринкових принципів до сфери освіти видається вже не меншою загрозою для неї. І саме вища освіта намагалася виправити цю ситуацію – через посередництво своїх очільників та кращих аналітиків. Однак, виправити це вдалося лише через 23 роки – і, як виявилося, ненадовго!

У Законі 2014 року «Про вищу освіту» згадка про послуги з'являється аж у статті 22-й, пов'язаній з функціонуванням Національного агентства із забезпечення якості освіти: «кошти, отримані як оплата робіт з акредитації та проведення ліцензійних експертиз, а також кошти, отримані за надання інших послуг, пов'язаних із забезпеченням якості вищої освіти, у розмірах, що визначаються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти» (Про вищу освіту, 2014: с. 10), потім у статті 32-й «Принципи діяльності, основні права та обов'язки закладу вищої освіти», де у розділі, присвяченому правам ВНЗ, йдеться також і про право «8) надавати додаткові освітні та інші послуги відповідно

¹ У статті 1-й Закону «Про вищу освіту» 2002 року: «освітня діяльність – діяльність, пов'язана з наданням послуг для здобуття вищої освіти, з видачею відповідного документа» (Про вищу освіту, 2002).

до законодавства» (Про вищу освіту, 2014: с. 11), а також у 57-й та 61-й статтях, присвячених правам тих, хто надає та отримує ці послуги (Про вищу освіту, 2014: с. 14). Більш розгорнуто освітні послуги у цьому законі розглядаються у розділі XII «Фінансово-економічні відносини у сфері вищої освіти», зокрема у статті 73 «Платні послуги у сфері вищої освіти» (Про вищу освіту, 2014: с. 16). Таким чином, послуги тут постають як щось підпорядковане, як компроміс, зумовлений вторинними функціями ВНЗ – економічно-ринковими, та необхідністю захистити майнові права учасників освітнього процесу.

Однак, уже після прийняття Закону «Про освіту» 2017 року положення про освітні послуги знову переміщуються у першу статтю Закону «Про вищу освіту»: так, якість вищої освіти вже визначається як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг» (Про вищу освіту, 2017), замість «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» (Про вищу освіту, 2014: с. 7). Також термін «послуги» тепер з'являється і у статті 4 Закону «Про вищу освіту». Ці нібито незначні зміни позначають, однак, тенденцію до повернення концепції освіти не як виховання, тобто сфери зростання особистості, а як спеціалізованої галузі торгівлі особливими послугами – освітніми.

Невипадковість коректив у законі «Про вищу освіту» підтверджує сам новий рамковий для галузі закон «Про освіту». Так, вже у першій його статті з'являється поняття освітніх послуг: «освітня послуга – комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання» (Про освіту, 2017: с. 10). Сам термін «послуга» вже у першій статті згадується шість раз, у основному тексті закону – 34 рази, а також одинадцять разів у прикінцевих положеннях. Саме поняття починає чітко розгалужуватися на видові освітні послуги та супутні послуги освітніх закладів. І цей процес неминуче буде продовжено і поглиблено у наступних підзаконних актах і нормативах. Причому те, що в університетах ще може зустріти опір професури чи студентства як достатньо самостійних учасників освітнього процесу, те у середній, а особливо початковій освіті майже безперешкодно і швидко перетвориться на переможний диктат комерціалізації діяльності освітніх закладів. Навряд чи компенсує, але навпаки – лише переважно урізноманітнить (за рідкісними винятками) ту ж таки комерціалізацію альтернативні види освіти, які унормовує і легалізує новий закон «Про освіту». Таким чином, саме університети ма-

ють взяти на себе завдання боротися із заміною покликання освіти на її прибутковість як новий пріоритет.

Що означає комерціалізація для університетів? Якщо ВНЗ мають надавати освітні послуги, а не забезпечувати освіту, тоді міняється уся концепція вищої освіти. Професори тому насправді тепер мають бути висококваліфікованими фахівцями з торгівлі – маркетологами, які мають давати настанови доцентам-мерчендайзерам і завдання асистентам-продавцям. Менеджмент у вищому освітньому закладі має стежити за фінансовими потоками, які виникають завдяки зусиллям цих маркетологів, а самим маркетологам та нижчому персоналу торгівлі видавати накази, які не піддаються критиці чи навіть обговоренню. За великим рахунком, цей менеджмент уже не обов'язково має бути пов'язаним зі сферою вищої освіти ані своїм походженням, ані професійним зростанням, ані базовими цінностями, ані баченням майбутнього освіти: менеджмент вищих навчальних закладів відтепер має відстежувати норму прибутку, як писав колись Карл Маркс (Маркс, 1933). Університети перетворюються на капіталістичні підприємства, а студенти у них стають клієнтами.

Це має численні і далекосяжні наслідки, які, втім, мають усі шанси дуже швидко призвести до самознищення університетів: якщо замість плекання знань і виховування творців нових знань університети просто надаватимуть ті освітні послуги, що користуються на ринку вищим попитом, отримаємо дуже швидко ситуацію тотожну іншим ринковим сегментам – великі корпорації поглинатимуть малі або руйнуватимуть їх бізнес, на зміну якості товарів і послуг прийде їхня стандартизація за «кращими» світовими зразками, освіта перетвориться зі сфери виробництва творців знання на сферу ефективного споживання цих зразків.

Однак, в університетах студентство ще може чинити опір комерціалізації – як кожен щодо власної освіти, так і організовано, через органи студентського самоврядування та інші політичні та профспілкові заходи. А от що можна хорошого сказати про долю школярів при наступі комерціалізації на школи? Невже дітям потрібні освітні послуги, а не освіта як турбота, як виховання, а вже на цьому ґрунті – і навчання? Вочевидь, тут потрібна чітка і публічна позиція педагогів, а також теоретиків освіти, передусім – філософів.

Насамкінець цього критичного пасажу зауважу, що самі по собі освітні послуги не є чимось однозначно негативним чи шкідливим – шкідливе їх винесення як основи, пріоритету, мети освіти. Як засіб освітні послуги незамінні – інакше просто неможливо організувати економічну складову освіти. Однак вони мають оцінюватися інструментально, а не з позицій інструменталізму, до чого підводить наш колега Віктор

Зінченко у своїй критиці неопрагматизму як методології та світогляду комерціалізації сучасної освіти (Зінченко, 2017). Отже, постає питання про ті цілі, які виходять за межі смислового горизонту хибно осягнутого прагматизму і загалом лінійного позитивізму.

Цілі і засоби дії у освіті

Однозначне прояснення доволі заплутаної за викладом концепції освіти, запропонованої Теодором Адорно у його доповіді «Теорія напівосвіти», практично неймовірне: навряд чи комусь вдасться здійснити повну історичну чи навіть раціональну реконструкцію цієї концепції освіти. Сам Адорно доклав до цього максимум зусиль, розриваючи не лише формально-системні, але й традиційні понятійні зв'язки, які, здавалося б, от-от вдасться побачити у його текстах. Так, формування поняття освіти він також робить, по-перше, не прямо, а через критику поняття «напівосвіти», а по-друге, як завжди, кожна доповідь Адорно перетворюється на доволі артистичний перформанс мало не усієї його життєвої філософії. У ній Адорно доволі розгорнуто викладає свою позицію – хоча й не стільки понятійно, скільки метафорично, не стільки у позитивному викладі, скільки у режимі критики мало не з усіма іншими німецькими мислителями класичної доби і багатьма філософами-сучасниками. Однак, нам видається не лише можливим і теоретично виправданим, але й надзвичайно прагматично корисним реконцептуалізувати ту частину його концепції освіти, яка присвячена співвідношенню цілей і засобів у освіті.

У згаданій доповіді Теодора Адорно, присвяченій частковій (якщо це можливо) експлікації поняття «напівосвіти» зустрічаємо розгорнуту критику освіти як самоцілі, освіти як самодостатньої культурної цінності – власне критику «напівосвіти». Адорно створює це поняття для критики його предмету. Адорно є прихильником елітарної культури і освіти – досить прочитати будь-який уривок з цієї його статті або будь-якого іншого його твору. Він є індивідуалістом, однак захищає не будь-яку індивідуальність, а лише дійсну індивідуальність, здатну повною мірою себе реалізувати.

Адорно прагне підпорядкувати засоби цілям, причому у нього на відміну від загальноприйнятої позиції, яка сформована переважно філософією Гегеля і згідно якої індивідуальність є засобом, а суспільство – метою, все з точністю до навпаки – саме індивідуальність є вищою метою, а усе соціальне є засобом: індивідуальність є справжнім буттям, ключем до духовності, а суспільство тяжіє до облудних сутностей. Тут і вплив Мартина Гайдегера (Heidegger, 1967: S. 167-179), і явні впливи «Духовної

ситуації часу» Карла Ясперса (Ясперс, 1994) (теж не чужі прихованого гайдегеріанства), але передусім витокові для них усіх інтенції, пов'язані з концептом Надлюдини Фрідріха Ніцше (Nietzsche, 1999). Але якщо за часів Ніцше підпорядкування соціуму індивідуальності виглядало викличним парадоксом, то після досвіду нацизму та більшовизму, коли доводилося залишатися адекватною особистістю всупереч майже тотальному і власне тоталітарному безумству суспільства, коли індивід мав залишатися людиною, коли усі довкола перетворювалися на носорогів (за вражаючою метафорою Ежена Іюнеско (Юнеско, 1991)) – у цій ситуації позиція Адорно, його підкреслений і граничний до абсурду індивідуалізм вже не виглядає просто естетством чи методологічною умовністю, а постає як ставка, ціною якої є не сенс життя окремої особистості, а сенс життя людства.

Вже у Імануїла Канта в його естетиці зустрічаємо механізм, згідно якого позиція індивіда, якщо це геній, може стати взірцем, а отже майбутньою нормою для всіх (у ситуації визначення умовного і все ж незаперечно наявного стандарту смаку) (Кант, 1964). Однак, Адорно, слідом за Ніцше, Гайдегером та Ясперсом іде значно далі – він виносить судження індивідуальності як взірць і норму в усіх соціальних питаннях, в самій суті соціального. У Адорно кожна людина як потенційна індивідуальність має претендувати бути генієм – попри позірну абсурдність і навіть, на перший погляд, сміховинність таких претензій.

Однак, неможливо стати генієм, не претендуючи бути генієм: генієм не можна стати проти власної волі чи навіть випадково – це має бути гранично сміливий і відвертий виклик усьому людству. Адорно у таких викликах за своє життя явно дав лишку – однак, він ні в кого не залишив сумнівів у тому, що він претендував на геніальність. А без цього неможливо, врешті-решт, зробити навіть щось по-справжньому талановите. Геніальність несумісна з надмірною скромністю, їй більше властива пишатість як надмірна гордість собою: дійсно, як може не пишатися собою людина, яка йде попереду усього людства і усвідомлює це? Видається, що для Адорно індивідуальність – завжди заявка на геніальність. Саме у цьому сенсі для неї усе соціальне – вже старе, вже нецікаве, вже минулі істини, тоді як людство живе заради істин майбутніх. Пошук цих майбутніх істин – головна мета індивідуальності, а все інше для неї є засобом, у тому числі й усі форми об'єктивності, зокрема соціальні об'єктивності, такі як мораль, закони, соціальні інститути тощо. Індивідуальність як зреалізований геній і є справжній соціальний суб'єкт, справжній суб'єкт взагалі, тоді як властива кожній людині суб'єктивність є лише вказівкою на природжену здатність кожного стати генієм. Хоча далеко, дуже далеко не кожен стає генієм, навіть не намагається стати генієм, однак

кожен вже інстинктивно намагається захищати і реалізовувати свою суб'єктивність – і це вже є суттєвим натяком на потенційну геніальність кожної індивідуальності.

Лише така невідчужувано самодостатня індивідуальність здатна гармонізувати цілі і засоби, причому – високі цілі і високі засоби, уникаючи як самодостатніх у своїй відчуженості цілей, так і беззастережного, тобто відчуженого від конкретної людини, виправдання засобів. Втім, задалегідь виявити, хто заслуговує на іменування індивідуальністю, неможливо – лише сам результат здійснення, не просто ефективність, але обов'язково і ефектність самореалізації, власне перформанс високої якості дає свідчення щодо дійсної індивідуальності, справжньої суб'єктності, повнокровної людяності автора-виконавця, а можливо – і його дійсної геніальності. Щодо самого себе і власних творів Адорно ставить ще вищі завдання і шукає нові, ще більш досконалі засоби – тобто намагається бути геніальним мало не в усьому і перевершити заданий ним же самим раніше (мало не щойно) високий стандарт – ставить собі над-завдання і шукає для їхнього досягнення над-засоби. Це пояснює не лише і не стільки його есеїстичний стиль, принципів постійні смислові розриви, навіть інколи сингулярність окремих частин його тексту щодо цілого твору (статті, книги чи навіть виступу). Цим зумовлене його прагнення змусити читача вийти за горизонти відомих смислів і за межі визнаних цінностей – цим, зокрема, зумовлене і його прагнення до розширення філософського словника, введення нових термінів, таких як «напівосвіта».

«Напів-» – адже така «освіта» виконує лише частину, варто б сказати, меншу половину завдань освіти, «напівосвіта» дає людині лише загальне, причому попереднє, не остаточне уявлення про освіту, «напівосвіта» нібито формує у людини смак до освіти, ніби долучає її до духовного світу, в усякому разі знайомить людину з тим, що є власне людським, що складає велич людини, її сутність та її призначення. Однак, «напівосвіта» зовсім не навчає того, як людині жити і діяти у відповідності до духовних цінностей, адже самі ці цінності постають як «священні», метафізичні, чисті, чужі цього «нищого» світу, тобто цінності розглядаються як такі, які принципово не можливо втілити у цьому недосконалому світі, а отже, напрошується підступна впевненість – і не варто.

З іншого боку, Адорно зазначає традиційне прагнення освіти адаптувати людину до світу, яким він є у наявному його стані. Освіта має готувати людину до діяльності у суспільстві, однак якщо освіта буде прагнути досягнути цієї мети через посилення адаптації до світу, вона не досягне справжніх дій своїх вихованців. За аналогією з «напівосвітою» варто увести поняття «напівдії», тобто такої дії, яка ставить на меті

максимальну ефективність, результативність, впливовість, однак чим більше для цього докладає адаптивних зусиль, тим меншими є ці ефективність, результативність, впливовість.

Адорно орієнтує суспільство на необхідність вийти за межі того, щоби виконувати завдання, яке Талкот Парсонс, а слідом за ним Ніклас Луман називають «відтворенням наявного стану» системи (Луман, 2007). Парсонс вводить концепт «latent pattern maintenance», тобто «відтворення прихованої структури взаємодії» як одну з чотирьох головних функцій своєї чотирьохфункціональної моделі побудови системно-дієвої аналітичної реальності (Парсонс, 1998). Згодом Луман, як і багато інших послідовників Парсонса і навіть його критики, розширює значущість цієї функції як базової для усієї системної теорії і називає такий підхід «Bestandsfunktionalism», тобто функціоналізм відтворення наявного стану (Луман, 2007). Хоча самі Парсонс та Луман переважно критикують такий підхід, однак їхні власні концепції виглядають переважно як корективи до нього, а не його повноцінне заперечення: у обох функціонування систем є передумовою їхніх змін і удосконалень. Адорно ж, як і інші представники франкфуртської школи, прагне вийти за межі тотальності системи. Втім, варто зауважити, зробити це можливо лише із середини системи. Адорно так само постійно претендує вийти за межі звичної раціональності, однак послуговується для цього її ж засобами. Таким чином, текст Адорно є парадоксальним не лише за формою, але і за змістом. У даному конкретному випадку Адорно прагне замістити адаптацію до наявного витісненням наявного – але не шляхом його елімінації, а завдяки наданню наявному нових смислу і цінності.

Цю тенденцію до протиставлення цінностей загалом функціям, власне прагнення «очистити» цінності від функціональності ми вже аналізували у своїх працях – передусім, у спеціальній статті щодо значущості цінностей у філософії освіти (Бойченко, 2009) та у монографії, присвяченій аналізу взаємозв'язку ціннісних та функціональних аспектів соціального пізнання (Бойченко, 2011). Зараз, на прикладі аналізу праці Адорно спробуємо загострити аргументацію на користь того, що функціональне слід розуміти не позитивістськи, а з контрфактичних позицій, тобто цінності того, що ще потребує свого втілення.

На думку Адорно, прихильникам і захисникам наявного, тобто сущого у соціальному пізнанні не вистачає розуміння ролі «позитивного»: варто роз'яснити, що під позитивним, очевидно, він має на увазі зовсім не те, що взяли за основу у позитивізмі, тобто зовсім не «позитивне» знання, «надійно» підтверджене емпіричними даними. Навпаки, нам видається, що тут Адорно апелює до позитивності, яку обґрунтовував ще у своїх ранніх працях Георг Гегель, зокрема у своїй праці «Позитив-

ність християнської релігії» (1796). Очевидно, Адорно також був знайомий з аналізом поняття «позитивності» у Лукача, який запропонував у своїй праці «Молодий Гегель і проблеми капіталістичного суспільства» (Лукач, 1987). Так от, тут позитивність позначає якраз зовсім не суще, а належне — те, що має позитивно, тобто свідомо і примусово бути втіленим у життя завдяки вольовому зусиллю і що без такого вольового зусилля ніколи саме собою не відтвориться. Заради виправдання Парсонса і Лумана варто зазначити, що у них відтворення наявного стану також потребує певних зусиль. У Парсонса це втілюється передусім у культурні зразки, які потребують свого утвердження і захисту, у Лумана самореферентність соціальних систем також здійснюється ніби автоматично, але насправді, як показують усі наступні праці Лумана, потребує обов'язкової, хоча й контингентної, але активної і навіть свідомої участі людини (Луман, 2009). Однак, варто визнати, що у Лумана і Парсонса нове обмежується емерджентним, межовим, але аж ніяк не радикальним виходом за наявне, не є справжнім запереченням тотальності, але швидше його «альтер его». Тоді як Адорно апелює саме до крайніх форм заперечення наявного — саме тут можливе здобуття тих духовних висот, які можуть стати орієнтирами для справжньої, тобто повної освіти. Інша справа, що якщо у Парсонса і Лумана аж надто добре зрозуміло, як функціонують соціальні системи, то у Адорно, попри його заклики втілювати новоздобуту духовність у життя, таке функціонування виглядає, на погляд функціоналізму, надто незабезпеченим і декларативним, попри усі заклики Адорно. Чи залишається шлях до дієвої освіти в тумані?

Критика ідеологій у освіті як шлях до емансипації дієвої освіти

Втім, Адорно послідовно відкидає ті манівці, які точно не вказують дорогу до дієвої освіти. Такими манівцями є передусім намагання підмінити справжню освіту її спрощеними, «підготовленими» для легшого споживання ерзацами, яких потребує і які активно репродукує масова освіта. Якщо у ранньому буржуазному суспільстві, на думку Адорно, саме буржуазія є соціальним носієм справжньої освіти, а саме буржуазія як підприємці, а не рантє, то у суспільстві панування середнього класу буржуазія все частіше наближає свої освітні цілі і засоби з колишнім пролетаріатом — починає панувати ідеологія нівелювання цінностей, яку Адорно іменує «ідеологією інтеграції» (Адорно, 2017: с. 135) (знову камінець у город Парсонса, у якого інтеграція є ще однією базовою функцією вищезгаданої чотирьохфункціональної моделі). Однак, нового специфічного соціального носія справжньої освіти як освіти дієвої Адорно прямо не називає.

Що ж таке для Адорно ідеологія, коли він веде мову про освіту? «Якщо силове поле, яке називалось освітою, закосніє у закріплених категоріях, будь то дух або природа, суверенітет або пристосування, то кожна з цих категорій, взята окремо, буде суперечити вкладеному в неї змісту, перетвориться на ідеологію, сприятиме розпаду (Rückbildung)» (Адорно, 2017: с. 130). Отже, ідеологія у освіті, за Адорно, цілком класично є відстоюванням часткового інтересу, але цю частковість Адорно розуміє специфічно, а саме – з точністю до навпаки, порівняно з традиційним його тлумаченням. Зазвичай як ціле беруть суспільство, а як частину – його окрему сферу, наприклад освіту. Тобто, мала би йти мова про освітню ідеологію на противагу, наприклад, медичній чи правничій, економічній чи релігійній: кожна з цих сфер може претендувати на використання політичного ресурсу для отримання преференцій для себе за рахунок інших сфер. Але це у традиційному розумінні ідеології. Адорно ж пропонує розглядати як ціле освіту, а усе інше – буквально «дух або природу, суверенітет або пристосування» як підстави для ідеологізації освіти, тобто як ті інстанції, які формуватимуть всередині царини освіти її особливі модифікації, які і набуватимуть часткового, ідеологічного значення. Але чи не ставить тим самим себе як дослідника Адорно якщо не взагалі по той бік від «духу або природи, суверенітету або пристосування», то у позицію панування над ними – панування, яке він так докладно аналізує і їдко критикує? Критикуючи наявні тотальності (які для нього виглядають як псевдо-тотальності), чи не намагається Адорно створити нову тотальність того, що він сам вважає освітою? Чи не заради цього він критикує «напів-освіту»?

Адорно нібито прямо це заперечує: адже попередня освіта «сама не менш завинила через свою чистість, зробивши з неї ідеологію» (Адорно, 2017: с. 132). Отримуємо звідси підказку, що дійсна освіта має бути неідеологічною, або в усякому разі неідеологічною у Адорновому розумінні ідеології. Ідеологія – це завжди спрощення, полегшення завдання для особистості, його заміщення популізмом, підміна пошуку гідної відповіді на особистий виклик апеляцією до нібито групового блага, а отже і перекладання своєї справжньої роботи на колективну безвідповідальність. Але у Адорно все ж таки «освіта – це ніщо інше, як культура з боку її суб'єктивного прояву» (Адорно, 2017: с. 129), «кожний сам опікується своєю освітою» (Адорно, 2017: с. 132). Це не означає у Адорно самоізоляції індивіда у своїй освіті – освіту він здобуває за допомогою суспільства і заради змін у суспільстві, а не лише для задоволення власних потреб: «Освіта мала би бути такою, щоб відповідати вільному індивіду, який покладається на свою власну свідомість, і разом з цим продовжує діяти у суспільстві, сублимуючи свої потяги, чисто як власний дух інди-

віда» (Адорно, 2017: с. 132). Ось у чому секрет неідеологічності освіти – індивіди творять її завдяки їхньому суб'єктивному баченню її завдань, однак завдяки духовній сублімації освіта діє у суспільстві і в інтересах суспільства, а не на користь егоїстичних потреб суб'єкта.

Освіта – це завжди самоосвіта у тому сенсі, що ніхто не може дати рецепту уникнути напівосвіти: адже самі освітні рецепти вже є ознакою напівосвіти, шляхом творення освітніх шаблонів. Не має бути взірців освіти (Култаєва, 2017: с. 181-182), якихось ідолів так само, як не може бути інших її гарантовано успішних форм. Якщо Адорно критикує надмірну «жвавність» без змістового і ціннісного зростання у напівосвіти, це зовсім не означає, що він утверджує якийсь стандарт дієвої, справжньої освіти – він неможливий, адже сама суть дійсної освіти у досягненні такого творчого стану того, хто навчається, коли саме навчання стає його модусом буття, способом розкриття його екзистенції. Однак, якість руху тут докорінно відмінна від напівосвіти – це не шлях декларативного всезнайки, але, на нашу думку, це у Адорно класичний шлях вченого незнання – від Сократа і Миколи Кузанського, від нашого Сковороди та у руслі *modus vivendi* інших європейських гуманістів. Повнота освіти не у подоланні частковості ідеологій на користь якоїсь тотальності, але у творенні і щоразу новій реконструкції повноти життя у освіті, яка передбачає послідовне і системне відкидання будь-якої нетерпимості, обмеженості, догматичності.

Щодо співвідношення освіти і напівосвіти варто знову згадати Гайдегера, а саме його «Питання щодо техніки» з його цитуванням гімну Фрідріха Гольдерліна «Патмос»: саме там де чигає небезпека, там виростає і спасіння (Heidegger, 2000: с.29). Спорідненість ставлення Гайдегера та Адорно до поезії вже привертала увагу дослідників: так, Бернгард Зорг присвятив цілий курс лекцій цій темі у 2001/2002 роках в Університеті Бона (Sorg, 2002). Взагалі, уся стаття Адорно читається як докладання Гайдегерової інтерпретації поезії до сфери освіти – освіта за Адорно і постає як поезія, доступна кожному, через освіту кожен стає поетом і саме у цій якості набуває дійсного наповнення свого буття як історичного, як його розумів Гайдегер: «...поезія є стверджувальним іменуванням буття і сутності всіх речей, – не будь-що сказане, але те, за допомогою чого вперше вступає у Відкрите все те, що ми потім обговорюємо і чим послуговуємося в повсякденному мовленні. Поезія тому не бере мову як підручний робочий наповнювач, але поезія вперше уможливорює мову. Поезія є початковим мовленням історичного народу. Тому сутність мови слід розуміти із сутності поезії» (Heidegger, 1981: с. 43). Адорно ніби продовжує – а сутність освіти з сутності поетичного ставлення до освіти. Адорно ніби вчить нас, що справжній педагог, як і справжній учень –

взагалі кожен задіяний у процес освіти має бути поетично налаштованим, але не романтично-мрійливо, але філософськи поетично.

Саме така філософськи поетична освіта створює необхідне налаштування на дієву освіту – чи це один урок чи лекція, чи окремий курс, чи здобуття окремого диплому, чи наша суспільна професійна діяльність як практична освіта, чи це усе наше життя як процес навчання. Питання повноти освіти полягає не у її обсязі, подолання частковості освіти як її несправжності полягає у тому, щоби діяти по-справжньому, навчатися по-справжньому, а не упівсили. Викладатися на повну – ось це і є справжня, дієва освіта, у цьому – смак і повнота буття, у цьому його достеменність, сенс і призначення.

Таким чином, завданням вітчизняної системи освіти є здійснення відповідних коректив державних стандартів освіти, які мають виражати дух такої освітньої концепції, яка обґрунтовує освітні стратегії, які орієнтують особистість на здобуття дієвої освіти як освіти вищих досягнень, а не виконання нормативів, на повернення елітарної сутності освіти, а не на хибно і порочно досягнуту демократизацію, яка насправді виявляється її егалітаризацією, причому з орієнтацією на занижені вимоги до якості освіти під виглядом їх підвищення за рахунок формалізації освіти. Замість бути освітою стандартів і школярства, калькування чужого досвіду і підлаштування під запити інших суспільств, освіта має стати освітою відкриттів, освітою змагальності у творчості, освітою становлення індивідуальності і відповідей на запити українського суспільства. Тоді вітчизняні абітурієнти не будуть масово виїжджати на навчання до закордонних університетів, а кращі випускники вітчизняних університетів будуть створювати нові проекти, які розвиватимуть Україну, а не емігрувати до інших країн і працювати на закордонні корпорації і збагачувати інші країни.

Література / References:

1. Адорно Т. (2017) Теорія напівосвіти /Т.Адорно; пер. з нім. М.Култаєвої // Філософія освіти. *Philosophy of Education* – 2017. – № 1 (20). – С. 128-152. URL: www.philosopheducation.com
Adorno, Theodor W. (2017 [1959]) *Theorie der Halbbildung* [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com
2. Бойченко М. (2012) На захист академічної філософії: або Чи потрібна нам філософія «пост»? /М.Бойченко // Філософська думка. – 2012. – №6. – С. 104-116. URL: www.journal.philosophy.ua
Boychenko M. (2012) In defense of academic philosophy: Do we need a philosophy of “post”? /M.Boychenko in: *Philosophical thought*. - 2012. - No. 6. - P. 104-116 [In Ukrainian].
3. Бойченко М.І. (2011) Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісні і функціональні аспекти : [Монографія] / М.І. Бойченко. – К.: ПРОМІНЬ. – 320 с.

- Boychenko M.I. (2011) Systemic Approach in Social Cognition: Values and Functional Aspects: [Monograph] / M.I. Boychenko - K.: PROMIN. - 320 s. [In Ukrainian].
4. Бойченко М. (2013) Філософське осмислення умов здійснення післядипломної освіти / М.Бойченко // Гілея: науковий вісник. – К.: ВІР УАН, 2013. – Випуск 69 (№ 2). – С. 587-591.
- Boychenko M. (2013) Philosophical comprehension of the conditions for the implementation of postgraduate education / M.Boychenko in: Gileya: scientific bulletin. - K.: VIR UAN, 2013. - Issue 69 (No. 2). - P. 587-591 [In Ukrainian].
5. Бойченко М. (2009) Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси) / М.Бойченко // *Філософія освіти. Philosophy of Education*. – К., 2009. – № 1-2 (8). – С. 99-107. URL: www.philosopheducation.com
- Boychenko M. (2009) Values as a category of philosophy of education (socio-philosophical and philosophical and anthropological foreshortenings) / M.Boychenko in: *Філософія освіти. Philosophy of Education*. - K., 2009. - No. 1-2 (8). - P. 99-107 [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com
6. Бойченко Н. (2016) Контрфактичність цілей університетської освіти / Н.Бойченко // *Філософія освіти. Philosophy of Education* – 2016. – № 1 (18). – С. 136-149. URL: www.philosopheducation.com
- Boichenko N. (2016) Counteractuality of the Purposes of University Education / N.Boychenko in: *Філософія освіти. Philosophy of Education*. - 2016 - No. 1 (18). - P. 136-149 [In Ukrainian].
URL: www.philosopheducation.com
7. Горбунова Л. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л.Горбунова. – Суми: Університетська книга. – 710 с. URL: <http://ihed.org.ua/ua/rekomend-dzerela-r.html>
- Gorbunova L. (2015) Philosophy of Transformative Adult Education: University Strategies and Practices: Monograph / L.Gorbunova. - Sumy: University book. - 710 p. [In Ukrainian].
URL: <http://ihed.org.ua/ua/rekomend-dzerela-r.html>
8. Зінченко В. Модель інструменталізму у філософії освіти прагматизму та нео-прагматизму / В.Зінченко // *Філософія освіти. Philosophy of Education* – 2017. – № 1 (20). – С.269-279.
URL: www.philosopheducation.com
- Zinchenko V. Model of instrumentalism in the philosophy of education of pragmatism and neopramatism / V. Zinchenko in: *Філософія освіти. Philosophy of Education*. - 2017 - No. 1 (20). - P. 269-279 [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com
9. Ионеско Э. (1991) Носороги. Пьесы и рассказы (Волшебный фонарь) / Э.Ионеско пер. Л. Завьяловой. – М.: Текст. – 271 с.
Ionesco, Eugene (1991 [1959]) Rhinoceros [In Russian].
10. Про вищу освіту (2014): Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII // Урядовий кур'єр. – № 146 (5275), від 13 серпня 2014 року. – С. 7-18.
On Higher Education (2014): Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII in: *Government Courier*. - No. 146 (5275), dated August 13, 2014. - P. 7-18 [In Ukrainian].
11. Про вищу освіту (2017): Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII (станом на 31.10.2017) URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.

- On Higher Education (2017): Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII (as of 31.10.2017)/
 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
12. Про вищу освіту (2002): Закон України від 17 січня 2002 року № 2984-III (станом на 31.10.2017) URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
 On Higher Education (2002): Law of Ukraine of January 17, 2002 No. 2984-III (as of 31.10.2017)
 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
13. Про освіту (2017): Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // *Голос України*. – Київ, 2017. – 27 верес. (№ 178/179). – С. 10-22.
 On Education (2017): Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII in: *Voice of Ukraine*. - Kyiv, 2017 - 27 September. (No. 178/179). - P. 10-22.
14. Про освіту (1991): Закон України від 23 травня 1991 року № 1060-XII (станом на 31.10.2017)
 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>
 On Education (1991): Law of Ukraine of May 23, 1991 No. 1060-XII (as of October 31, 2017)
 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>
15. Кант И. (1964) Критика способности суждения / И. Кант; [пер. с нем.] // Кант И. Сочинения: в 6 т. – М. : Мысль. – Т. 5. – 564 с.
 Kant Immanuel (1964 [1790]) *Kritik der Urteilkraft* [In Russian].
16. Култаєва М. (2017) Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т.Адорно у сучасних соціокультурних контекстах /М.Култаєва // *Філософія освіти. Philosophy of Education* – 2017. – № 1 (20). – С. 153-195. URL: www.philosopheducation.com
 Kultaieva M. (2017) *The Education and its Deformations in Contemporary Culture: a Contribution to the actuality Theodor W. Adorno's Theory of Half-education / M.Kultaieva in: Філософія освіти. Philosophy of Education*. - 2017 - No. 1 (20). - P. 153-195 [In Ukrainian].
 URL: www.philosopheducation.com
17. Маркс К. (1933) Капітал. Процес продукції капіталу. Том I. Книга I. /К.Маркс; переклад з нім Д. Рабінович та С. Трикоза. – К.: Партвидав ЦК КП(б)У. – 840 с.
 Marx, Karl (1933 [1867]) *Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie* [In Ukrainian].
18. Лукач Д. (1987) Что означает «позитивность» у молодого Гегеля? /Д.Лукач [пер. с нем.] // Лукач Д. Молодой Гегель и проблемы капиталистического общества. – М.: Наука. – 616 с.
 Lukacs, Georg (1987 [1967]) *Der junge Hegel und die Probleme der kapitalistischen Gesellschaft* [In Russian].
19. Луман Н. (2007) Введение в системную теорию / Н. Луман ; [под ред.. Дирка Беккера, пер. с нем. К.Тимофеева]. – М.: Логос. – 360 с.
 Luhmann, Nicklas (2007 [2002]) *Einführung in die Systemtheorie*. Hrsg. v. Dirk Becker [In Russian].
20. Луман Н. (2009) Общество общества / Н. Луман ; [пер. с нем. А. Антоновский, Б. Скурагов, К. Тимофеева]. – М.: Логос, ИТДГК «Гнозис». – Часть V. Самоописание. – 320 с.
 Luhmann, Nicklas (2009 [1998]) *Die Gesellschaft der Gesellschaft* [In Russian].

21. Парсонс Т. (1998) Система современных обществ / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева; под ред. М. С. Ковалевой]. – М. : Аспект пресс. – 270 с.
Parsons T. (1998) System of Modern Societies / T. Parsons; [trans. from English by L.A. Sedov, A. D. Kovalev; ed. M.S.Kovalev]. - M.: Aspect press. - 270 p. [In Russian].
22. Фукуяма Ф. (2004) Наше постчеловеческое будущее. Последствия биотехнологической революции /Ф. Фукуяма ; [пер. с англ. М. Б. Левина]. – М. : АСТ, Люкс. – 352 с.
Fukuyama, Francis (2004 [2002]) Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnological Revolution [In Russian].
23. Ясперс К. (1994) Духовная ситуация времени / К. Ясперс; пер. М. И. Левиной // Ясперс К. Смысл и назначение истории. Изд. второе. – М.: Республика. – С. 287-418.
Jaspers, Karl (1994 [1931]) Die geistige Situation der Zeit [In Russian].
24. Heidegger M. (2000) Frage nach Technik / M. Heidegger in: Heidegger M. Gesamtausgabe I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976. – Band. 7. Vorträge und Aufsätze. – Frankfurt-am-Mein: Vittorio Klostermann. – S. 5-37.
25. Heidegger M. (1981) Hölderlin und das Wesen der Dichtung / M. Heidegger in: Heidegger M. Gesamtausgabe I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976. – Band. 4. Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung. – Frankfurt-am-Mein: Vittorio Klostermann. – S. 33-48.
26. Heidegger M. (1967) Sein und Zeit /M.Heidegger. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Elfte, unveränderte Auflage). – 449 S.
27. Nietzsche F. (1999) Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. – München-Berlin/New York: DTV-de Gruyter.
28. Sorg B. (2002) Denkspuren. Zum Verhältnis von Philosophie und Literatur (II.): Martin Heidegger, Theodor W. Adorno [Electronic resource]. Unveränderter Text einer im Wintersemester 2001/2002 an der Universität Bonn gehaltenen Vorlesung / Bernhard Sorg – Access mode: https://www.germanistik.uni-bonn.de/institut/abteilungen/abteilung-fuer-neuere-deutsche-literaturwissenschaft/abteilung/personal/sorg_bernhard/lehrmaterialien/denkspuren-ii.pdf

Михаил Бойченко. Между «полуобразованием» и «полудействием»: в поисках пути к действенному образованию

Концепт полуобразования Теодора Адорно осмыслен в двух основных плоскостях: выявления философских корреляций и значимости для оценки образовательных процессов в современной Украине. Указана существенная связь критики Адорно полуобразования с осмыслением целей и средств осуществления надлежащего образования. Надлежащее образование проанализировано как образование действенное, которое противостоит имитациям образования, предстающим как полудействия. Если полуобразование является заменой образования его эрзацами в виде многочисленных его реификаций в массовом обществе, то полудействие также выступает как замещение эффективного действия акцентуацией на его средствах, которые незаметно, но устойчиво замещают его цели. В сфере образования такими полудействиями оказываются образовательные услуги, которые якобы призваны

обеспечивать безубыточность функционирования образовательных учреждений, однако на практике вытесняют из образования его нацеленность на воспитание (*Bildung*) личности. Установка на получение образования, на постоянное преодоление имеющегося и направление к позитивному как контрфактическому в полуобразовании замещается систематическим выполнением нормативов потребления образовательных услуг. В сфере законодательного обеспечения образовательной сферы Украины наблюдается возврат к определению ее задач в терминах «образовательных услуг» и редукцию образовательных задач личности и ориентации образовательных учреждений на удовлетворение образовательных потребностей обучаемого. Эти негативные изменения стали ощутимыми при сравнении преимущественно прогрессивного Закона Украины «О высшем образовании» 2014 года с неоднозначным Законом Украины «Об образовании» 2017 года. Обоснована необходимость соответствующих корректив образовательных стратегий, которые должны ориентировать личность на действенное образование как образование высших достижений, а не выполнение нормативов, на возвращение элитарной сущности образования в противовес его эгалитаризации, которая продолжалась последнее десятилетие.

Ключевые слова: образование, полуобразование, действенное образование, полудействие, индивидуальность, образование в течение жизни, самообразование, элитарное образование.

Mykhailo Boychenko. Between “Half-education” and “Half-agency”: in Search of a Path to Effective Education

Concept of semiotics by Theodor Adorno is comprehended in two main areas: the discovery of philosophical correlations and significance for the assessment of educational processes in modern Ukraine. The essential link of criticism of Adorno “half-education” with an understanding of goals and means of proper education is pointed out. Proper education is analyzed as effective education, which is countered by imitations of education, which appears as half-life. If secondary education is a substitute for education by its ersatzes in the form of numerous its reifications in a mass society, then half-life also appears as a substitute for effective action by accentuation on its means, which is imperceptibly, but invariably, substituting its goals. In the field of education, such half-dwellers are provided with educational services that are supposedly intended to ensure the unbreakable functioning of educational institutions, but in practice displaced from education its orientation towards the education of a person. Setting up education, constantly overcoming the existing and directing to positive as counter-faculty in the semester is replaced by the systematic implementation of the norms of consumption of educational services. In the field of legislative support of the educational sphere of Ukraine, there is a return to the definition of its tasks in terms of “educational services” and the reduction of educational tasks of the individual and the orientation of educational institutions to meet the educational needs of the learner. These negative

changes became noticeable in comparison with the progressive Law of Ukraine “On Higher Education” in 2014 compared to the ambiguous Law of Ukraine “On Education” in 2017. The necessity of corresponding corrections of educational strategies, which should orient the person to effective education as the education of higher achievements rather than the fulfillment of norms, is grounded on the return of the elitist essence of education in opposition to its egalitarian character, which is taking place during the last decade.

Key words: *education, half-education, effective education, half-agency, individuality, life long education, self-education, elite education.*

Бойченко Михайло Іванович – доктор філософських наук, професор, професор кафедри теоретичної і практичної філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка, проректор з наукової роботи Київського інституту бізнесу та технологій, завідувач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Київського університету права НАН України. E-mail: mykhai@ukr.net

Boychenko Mykhailo Ivanovych – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theoretic and Practical Philosophy at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Vice-rector on the scientific work of Kyiv Institute of Business and Technologies, Head of the Department of Philosophy and Social-Humanitarian Sciences of Kyiv University of Law, National Academy of Sciences of Ukraine. E-mail: mykhai@ukr.net