

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-2-11>  
УДК 1:37(331.101.3:321.014)

**Наталія Фіалко**

## **Мотивація як підґрунтя легітимації: антропологічний та психологічний, правовий та освітній підходи (філософська оцінка)**



*Мотивація є ключовим чинником залучення до освіти – так само, як і до іншої справи. Адже наявність об'єктивних передумов для освіти є лише необхідною підставою для її успішності, але використання цих умов належним чином значною мірою залежить саме від адекватної мотивації учасників освітнього процесу. Тому належна мотивація є достатньою підставою для докладання зусиль щодо досягнення кращого результату. Однак, докладання зусиль також потребує їх коректного спрямування: мало чогось пристрасно бажати, треба ще робити це у спосіб, прийнятний для оточуючих і зрозумілий для них. Тому мотивація неминуче більшою чи меншою мірою пов'язана з легітимацією, тобто наданням діяльності нормативного характеру. Для кожної справи є краща для неї мотивація і належна легітимація. Мотивація стосується виявлення базових цінностей певного типу діяльності, легітимація потребує чіткого розуміння і визнання певних норм, які є загальноприйнятими у цій діяльності. На різних етапах дорослішання особистості по чергово пріоритетну роль відіграють то мотивація, то легітимація її діяльності, хоча обидві вони тією чи іншою мірою наявні на всіх етапах становлення особистості. Тому хибними є як надмірне протиставлення мотивації і легітимації, так і спроби розглядати одне як частину іншого – це відносно самодостатні механізми забезпечення досягнення успіху поведінки особистості. Мотивація і легітимація тісно взаємопов'язані з прийняттям особистістю на себе певних зобов'язань і відповідальності, які є основою набуття особистістю певних прав. Неуспішна мотивація і неналежна легітимація поведінки особистості є ознакою її неуспішної соціалізації, що має своїм ризиком втрату зв'язку особистості з основними соціальними інститутами суспільства – передусім з державою. У разі їх успішного здійснення мотивація і легітимація виступають важливим засобом ефективного*

*включення особистості у функціонування соціальних систем, а також – в удосконалення і розвиток такого функціонування.*

**Ключові слова:** мотивація, легітимація, освіта, філософська антропологія, психологія, філософія права, цінності, норми.

## Вступ

Для успішного виконання освітніх завдань педагогу потрібно досягати порозуміння зі своїми студентами, а точніше – мотивувати їх до навчання. Застосовують як позитивну, так і негативну мотивацію, як заохочення за досягнення, так і санкції за неналежне ставлення до навчання. Але усі ці зусилля повинні мати під собою повноцінну легітимацію освіти: і для студентів, і головне – для самого педагога. Для всіх причетних до освітнього процесу, а головне – для його організаторів, має бути чітко і ясно зрозуміло: а для чого власне потрібна освіта? Кому вона більше потрібна: самій людині, що навчається, вчителю чи керівнику навчального закладу? Хто є, так би мовити, кінцевим бенефіціарієм освіти?

Якщо не знайдені відповіді на ці питання, мотивація до навчання неминуче буде періодично, якщо не перманентно, «провалюватися»: студенти будуть пропускати заняття, або, якщо й будуть на них присутніми, то «відбуватимуть панщину», а не прагнутимуть вищих досягнень, викладач буде механічно відтворювати відомі його педагогічні прийоми, а не вглядатиметься у особистість кожного, хто навчається, керівники освіти будуть намагатися «витиснути» з неї певні дивіденди – фінансові, політичні тощо. Виглядає так, що мотивація у освіті критично залежить від її легітимації. У тому, щоби визначити сутнісний зв'язок мотивації та легітимації, необхідно брати до уваги їхні глибинні чинники – антропологічні, психологічні, а також певні особливі вимоги – передусім правові.

Але звідки безпосередньо може виникнути легітимація освіти? Вона може бути політичною – наприклад, патріотичною; може бути економічною – готуватися стати фахівцем, щоб добре заробляти; може бути релігійною тощо. Але все ж найкращою легітимацією освіти може бути лише власне освітня – навчатися, щоб вміти і надалі навчатися ще краще, у тому числі – й навчатися самостійно.

## Антропологічне і психологічне розуміння мотивації: філософська оцінка

Феномен мотивації поведінки людини традиційно розглядають з позицій психології, тоді як він має важливе соціологічне значення, більше того – мотивація у своїй основі має людську природу, а отже має бути

досліджена з позицій соціальної антропології, причому на рівні філософських узагальнень.

Дійсно, традиційно мотивацію розглядають як дещо суб'єктивне: мовляв, об'єктивні підстави для здійснення дії людиною вже наявні, залишається лише «мотивувати» її, тобто додати щось об'єктивно необов'язкове і надлишкове, аби лише «приманити» людину до того, що їй насправді потрібно, але вона сама не розуміє добре свій власний інтерес. Так, Георг Гегель у «Феноменології духу» писав про «хитрість розуму», який змушує людину думати, що вона досягає власну суб'єктивну і переважно чуттєву мету, тоді як насправді вона досягає того, що потрібно суспільству як втіленню об'єктивного розуму, а точніше – суспільство досягає через індивіда свої цілі, тоді як індивіду здається, що він тішить свої почуття і самостверджується [Гегель 2004]. Втім, скільки тут власне філософського підходу до мотивації? Можливо, у праці Гегеля у недиференційованому ще вигляді наявні елементи усіх трьох підходів – антропологічного, психологічного і педагогічного. Адже на час написання його роботи ці науки ще знаходилися у своїй до інституційній стадії розвитку, тобто ще не виробили власного чіткого методологічного інструментарію, не окреслили чітко власну предметну сферу, не набули необхідної епістемологічної і праксеологічної автономії.

Аналогічну гегелівській проблематику у сучасній філософії розглядають переважно під кутом зору проблематики індивідуалізації нинішнього суспільства: типовими є праці Ульриха Бека [Бек 2000], Зігмунта Баумана [Бауман 2002; Бауман 2013], а ще раніше – Норберта Еліаса [Еліас 2001] і Георга Зимеля [Зиммель 2014]. Серед сучасних вітчизняних теоретиків ці проблеми аналізують педагоги [Dichek 2018], політологи і філософи [Бойченко & Руденко 2020], філософи освіти [Горбунова 2017] історики філософії [Дедяєва 2003]. Зокрема, тема індивідуалізації навчання є запитаною і серед закордонних дослідників освіти – психологів [Steinmayr, et al. 2019], теоретиків загальної [Alkaabi, et al. 2017; Schunk et al. 2020] і спеціальної педагогіки [Edgar, et al. 2019]. Тема індивідуалізації в освіті нерідко уточнюється через проблему персоналізації освіти [Shemshack & Spector 2020]. Окремі сюжети з цих досліджень можна використовувати як чудові ілюстрації до теми мотивації, зокрема – мотивації в освіті. Втім, за великим рахунком, це – предмет для окремого глибокого дослідження. Зараз варто лише відокремити тему мотивації від індивідуалізації – мотивація є чимось більшим за суто індивідуальні примхи і суб'єктивні бажання, вона є характеристикою індивіда і суб'єкта як частини чогось більшого – колективного і об'єктивного. Це можна добре проілюструвати, звернувши до порівняння мотивації і легітимізації, до виявлення необхідного взаємозв'язку між ними.

Внаслідок непорозумінь з визначенням статусу і сутності мотивації нерідко її розглядають як дещо протилежне легітимації: нібито легітимація покликана змінити мотивацію людини, чи, в усякому разі, нейтралізувати наявну у людини мотивацію, змусити людину відмовитися від власної мотивації на користь суспільної легітимації. Наприклад, вранці хочеться залишитися вдома, а не йти на роботу, або побути з сім'єю і дітьми, замість того, щоб займатися бізнесом. Дійсно, трапляються випадки, коли варто так і вчинити – все ж власна гідність і сім'я є вищими цінностями для кожної людини, аніж робота і кар'єра. Однак, якщо ця робота відповідає здібностям людини, тоді вона, як правило, все ж допомагає їй краще розкрити їх і більш впевнено утвердити власну гідність, а зовсім не суперечить їй. Так само турбота про дітей і сім'ю спрямовує людину до здійснення успішної кар'єри: адже отримуючи більше визнання у суспільстві, можна його конвертувати у гроші, ресурси, повагу до своїх рідних – все те, що допомагає сім'ї, а не шкодить їй. Таким чином, насправді у цих прикладах немає глибинної суперечності, але є ситуації винятків, які лише підтверджують загальне правило. Винятки варто робити у нетипових ситуаціях, але зазвичай вони недоречні, в чому легко переконається сама людина, якщо мінімально поміркує, або ж саме життя змусить її це визнати. Таким чином, стійкою мотивацією для людини є, як правило, якраз те, що виявляється підґрунтям легітимації. Чому так?

У цьому можна побачити протиставлення антропологічного і психологічного розуміння мотивації: те, що психологічно і суб'єктивно видається несуттєвим, насправді, з погляду суспільства або певної соціальної групи як його представника виявляється обов'язковим – просто, якщо одна людина цього не робить для спільного блага, то зробить інша. Антропологічно мотивація є необхідною, адже у ній специфічним чином представлені передусім базові потреби людини як представника виду. На ці потреби накладаються уже потреби і запити менш суттєві, більш ситуативні і контекстуальні, які ніби завуальовують потреби базові, у тому числі вітальні. Але у критичних, межових ситуаціях увесь фльор примхливості мотивації злітає і залишаються лише базові потреби. Про них, за великим рахунком, і писали філософи-екзистенціалісти і екзистенціалісти-письменники – від Карла Ясперса [Ясперс 2012] і до Франца Кафки [Кафка 2019]. Однак, тут ми зазначаємо швидше зовнішнє сприйняття мотивації як більш психологічне, або більш сутнісно антропологічне, глибоко людське.

Адже і психологія як наука, так само як і антропологія, теж вивчає насправді об'єктивні характеристики мотивації – але вже її необхідні суб'єктивні прояви, а не типові антропологічні характеристики. Показовою є відмінна оцінка цими науками цінностей як основи мотивації: психологія вважає ціннісні структури характеристиками системи

особистості, тим, що формується на певній стадії становлення особистості [Выготский Лурия 1993], тоді як антропологія схильна вбачати у цінностях щось більш фундаментальне. Так, Макс Шелер, засновник філософської антропології, взагалі вважав цінності апріорними, тобто надісторичними, необхідними передумовами людського існування і діяння [Шелер 1994]. І психологи, і антропологи при цьому праві – вони просто розглядають один і той же об'єкт під різними кутами зору: індивідуального розвитку, онтогенезу – психологи і видового розвитку, філогенезу – антропологи. У обох випадках цінності та зумовлена ними мотивація поведінки людини, відіграють об'єктивно дуже важливу і необхідну роль.

### **Мотивація під кутом зору філософії права та філософії освіти**

Тоді як антропологічне та психологічне пояснення мотивації поведінки має значний пізнавальний потенціал, властивий загальним концепціям природи людини, підходи з позицій філософії права та філософії освіти виглядають як більш характерні для практичної філософії. Тут мова йде, на перший погляд, лише про правильне визначення мотивації, її підбір для вчинення коректних вчинків. Втім, і право, і освіта мають щонайменше ще одну спільну рису – обидва прагнуть змінити людину на краще, і не просто спрямувати її до правильних цілей, але сформувавши у неї стійку правильну мотивацію. Для цього право і освіта формують власну чітку ієрархію цінностей – щоби надати підґрунтя не просто для дозволеного, а для рекомендованого до здійснення вчинку. Ця ієрархія цінностей розглядається у праві та освіті, як правило, як догмат, який практики трактують дуже однозначно і дотримуються у своїй діяльності дуже строго: чим одно значніше і точніше при цьому інструкції, тим якіснішим очікують результат.

Значну роль мотивації поведінки надає кримінальне право: належність або відсутність певного умислу дає підстави по-різному кваліфікувати поведінку людини, передусім злочини, але далеко не лише їх. Це пояснює потребу у однозначності правових цінностей як критерію правової оцінки поведінки: доводиться чітко відрізнити, що є злочином, а що – ні. Таким чином, тут явно легітимація поведінки домінує над мотивацією: людина уникає робити те, що є незаконним і не схвалюється у суспільстві. Легко помітити, що така детермінація має швидше негативний характер: легітимація у випадку кримінального права обмежує поведінку більше, аніж рекомендує якусь поведінку – діє принцип «дозволено усе, що не є забороненим» без конкретизації цього принципу. Такий підхід часто екстраполюють не лише на всю систему права, але й на політичну царину, і навіть на усе суспільне життя: так, політичний

філософ Ісайя Берлін обґрунтовує негативну свободу як основу ліберальної концепції свободи [Берлін 1994], а американський політичний філософ Френсіс Фукуяма підводить до думки, що оптимальною є сильна держава з мінімальними за обсягом, але максимальними за правом їх застосовувати повноваженнями [Фукуяма 2006]. Інший американський філософ-лібертаріанець – Роберт Нозік – прямо говорить уже про мінімальну державу, у якій мінімально регламентуються свободи громадян [Нозік 2008].

Але чи означає це, що мотивація визначається індивідами, а не суспільством, природою, а не культурою, лише антропологічно, а не політично? Адже тоді і освіта, і право матимуть мінімальні можливості впливу на людину: розкрити закладене у ній природою і мінімально обмежити її поведінку – лише для того, щоби утримати від вчинків, які можуть скласти небезпеку для інших членів суспільства. Стратегія на мінімізацію норм поведінки, чи в усякому разі – рекомендованих державою і суспільством норм поведінки, однак, може мати не лише позитивні, але й негативні наслідки. Адже право пов'язує мотивацію поведінки з наявністю у людини мотиву поведінки у кожному конкретному випадку. Тому, за відсутності такої чіткої мотивації і сама людина вільна від правової відповідальності, і держава звільняється від неї. Хоча здається, що це нібито різні історії, однак насправді це доволі жорстко взаємопов'язані речі. Існує той мінімум громадянських прав і відповідальності, який переступати не варто – адже тоді людина втрачає гарантії відтворення правової держави, до якої кожен хоче належати, щоби бути захищеним. Якщо ж захопитися «мінімізацією» прав і обов'язків, то можна отримати дещо протилежне свободі. Коли людина у прагненні максимального збільшення своєї свободи зрікається своєї відповідальності, у тому числі й громадянської, вона не стає вільною – навпаки, разом з відповідальністю вона втрачає і свободу. Адже якщо людина не відповідає ні за кого іншого, то і за неї ніхто може не відповідати – в граничному випадку вона може навіть виявитися персоною «non grata». Дійсно, нехтування захистом своїх громадянських прав є однією з причин утвердження державної диктатури, яку італійський філософ Агамбен називає «державою винятку» [Агамбен 2011]. Інша справа, що Агамбен доволі песимістично оцінює спроможність людини протистояти машинерії сучасної політичної системи, яка сама прагне ці громадянські права максимально скоротити. Заохочення до максимізації лібералізму веде до його повного знищення. Адже навіть відмовляючись від опіки держави, людина не втрачає її – навпаки, такими індивідами держава починає маніпулювати без усяких обмежень, адже ці люди самі винесли себе за дужки правового поля. Людина, яка має мінімальні права, виявляється зовсім не володарем максимальних свобод, як можна було

би очікувати: резервування за нею лише «голового життя», тобто відсутності будь-яких прав і відповідальності можна спостерігати у концтаборі [Агамбен 2011].

Можливо, корінь зла криється не у обсягах прав індивіда чи прав держави, а у некоректності постановки питання про право як виняткове і незаперечне джерело мотивації? Так, у закордонних авторів зустрічаємо як обґрунтування виняткової значущості права як джерела мотивації [Fröhlich 2018], так і аргументацію прямо протилежної точки зору, яка якраз акцентує увагу на тому, що саме право ще потребує легітимації – у тому числі через звернення до реальної мотивації поведінки індивідів [Schwartzman 2019]. Такою мотивацією нерідко виявляється саме моральна мотивація [Rosati 2016; Sampaio da Silva 2018]. Втім, не можна стверджувати, що мотивація у праві може підмінити собою легітимацію чи поглинути її у себе – це дві сфери, які суттєво перетинаються, але ніколи не збігаються повністю. Морально можна суттєво посилювати право, однак пояснити право з позицій моралі, політики, економіки чи будь-якої не-правової логіки і аргументації, а тим більше – замістити право чимось іншим на практиці – неможливо у принципі. Мотивація створює необхідні передумови для виникнення легітимації, а також сприяє імплементації її наслідків (передусім – саме завдяки тому, що є її передумовою), однак сам зміст мотивації є специфічною невідчужуваною сферою, яка не підлягає чіткій формалізації і уніфікації, а тому й не виходить на нормативний рівень легітимації, а лише створює для неї основу.

У сфері освіти мотивація також, хоч і надзвичайно важлива, але не може бути використана як панацея від усіх проблем організації і здійснення освітнього процесу. Зокрема, сучасні дослідники чітко вказують на обмеження можливостей емоційно і ціннісно навантаженого навчання [Duncan, et al. 2021], а також на певну специфіку мотивації фахової роботи педагогічного працівника [Filgona, et al. 2020]. Особливу роль у формуванні мотивації у освіті відіграє її гуманітарна складова [Онкович та ін. 2007; Онкович та ін. 2012]. Важливу роль відіграє формування належної мотивації і у соціальному та емоційному навчанні, однак таке формування у сучасній педагогіці не виносять навіть у назви розділів і підрозділів підручників з відповідної дисципліни [Durlak et al. 2017].

Формування мотивації – справа тонка, особливо якщо вона прямо виводить на завдання посилення легітимації. Її не можна здійснювати масово, під певний шаблон, наприклад ідеологічний, як це було за тоталітарних режимів. За таких режимів формування «правильної» мотивації під час навчання було важливою складовою легітимації цих режимів: чим раніше починати і чим методичніше здійснювати ідеологічне «промивання мізків», тим ефективніше воно постачатиме лояльних режиму громадян. Зрозуміло, що така практика абсолютно непри-

йнятна, хоча вона більшою мірою неприхована і хоча у цьому відношенні у певному сенсі чесна. А от як бути з патріотичним вихованням у сфері освіти за демократичних режимів? Свого часу німецькі теоретики Макс Горкхаймер і Теодор Адорно вказували, що і за демократії можливі приховані тоталітарні практики [Хоркхаймер & Адорно 1997], зокрема і у сфері освіти [Адорно 2020]. Це не означає, що будь-яке патріотичне виховання є тоталітарним чи обов'язково несе у собі загрозу тоталітаризму, але це однозначно означає, що таке виховання не повинно бути зорієнтованим на вироблення певного стандарту чи нормативу патріотичної мотивації.

Яким же чином правильно підійти до патріотичного виховання? Це могло би стати найбільш яскравим і дуже важливим прикладом того, як може бути успішно створена стійка громадянська мотивація, яка при цьому буде коректною з погляду ліберальних та демократичних цінностей.

Отже, є глибинна і сутнісна взаємопов'язаність і взаємна обумовленість мотивації поведінки та її легітимації. І все ж, що є первинним, визначальним – легітимація чи мотивація? Суспільні очікування від людини чи людські запити до суспільства? Вочевидь, на різних етапах становлення людини переважає поперемінно то одне, то інше. До такого припущення схиляють зокрема дослідження французького психолога Жана Піаже [Обухова & Бурменская 2001] і американського етика і теоретика освіти Лоуренса Кольберга [Kohlberg 1981]. Їхні ідеї розвивають сучасні дослідники, такі як [Babakr, Mohamedamin, & Kakamad 2019; Mathes 2021]. Ці дослідники доволі точно періодизують становлення основних когнітивних здатностей дитини, однак щодо змін когнітивної, емоційної чи психомоторної сфери дорослої людини їхні дослідження вже не мають такої чіткості і однозначності.

Якщо творчо переосмислити цей підхід, тоді можна припустити, що приблизно до 11–12 років, коли у дитини ще не сформована її власна волява сфера, її мотивація зумовлена переважно її чуттєвими запитами, задоволеннями. У такій ситуації говорити про якесь самостійне самовизначення у цінностях ще доволі складно, тим більше – про стійкі прояви патріотичної позиції, які є виявом зрілої, соціально відповідальної особистості. На цій стадії дитина знаходиться під сильним впливом зовнішніх чинників мотивації – і краще, щоби це була освіта, аніж умовна «вулиця». Освіта при цьому виконує функцію легітимації, яка активно втручається і коригує природні схильності особистості. З 12 років і до здобуття соціального повноліття приблизно у 21 рік молода людина вже бере активну участь у формуванні власних мотиваційних чинників, інколи навіть взагалі розриваючи зв'язки із зовнішніми, передусім легітимаційними чинниками (так званий «юнацький максималізм»). І уже у віці після 21–25 років настає стадія свідомої і раціональної легітимації власного життя через діяльну адаптацію до суспільства – активне



включення у функціонування основних соціальних інститутів – політичних, економічних, правових. Через деякий час – і це дуже індивідуально, у когось і в 30 років, у когось навіть раніше, але як правило після 40 років – настає соціальна зрілість, коли особистість починає пропонувати суспільству власні уявлення щодо адекватної мотивації поведінки людини, які можуть стати основою для змін у легітимації, поширеній у певних спільнотах, до яких ця людина причетна. Ці процеси до певної міри вже аналізували сучасні українські філософи – під кутом зору аналізу обґрунтованих передбачень [Boychenko, et al. 2019].

Якщо людина не почне сама здійснювати активне коригування власної мотиваційної структури, а буде лише покладатися на зовнішні легітимаційні чинники її визначення, тоді вона має усі шанси стати учасником нескінченних і абсурдних для неї процесів, які для самої неї будуть сприйматися як череда несправедливих, але невідворотних поневірянь. Подібну ситуацію у крайніх формах її вияву представляє роман Франца Кафки «Процес» [Кафка 2017]. Однак, якщо людина займеться мотиваційним само-менеджментом (тайм-менеджментом, менеджментом своїх цілей і засобів їхнього досягнення тощо), тоді вона матиме усі шанси коригувати також і власний легітимаційний порядок денний – тобто зможе сама визначати, які зовнішні чинники (починаючи від окремих виконавських завдань від місця роботи, приписів від держави тощо і аж до базових соціальних норм і цінностей тощо) вона прийматиме повністю чи частково, виконуватиме одразу чи згодом. Легітимація може і повинна узгоджуватися з мотиваційною структурою особистості, але лише якщо це зріла особистість, яка здатна бути самоорганізованою.

## Висновки

Варто припустити, що мотивація ґрунтується на людській природі: людина бажає лише того, що відповідає її природі, до того ж природа ця є докорінно соціальною, а тому випадки суперечностей між бажаннями людини і соціальними приписами є лише результатом непорозумінь: або суперечливості і нечіткості формулювань деяких приписів, або ж огріхами соціалізації, внаслідок яких індивід прагне досягати своїх цілей у неналежний спосіб. У наявних дослідженнях нерідко схильні або ж легітимацію вважати частиною мотивації, як от у філософській антропології чи у філософії освіти, або ж навпаки – мотивацію розглядати як частину легітимації, як у психології чи філософії права. Насправді, швидше це відносно незалежні один від іншого механізми включення особистості у функціонування соціальних систем. Ця незалежність передбачає, однак, взаємну обумовленість на «вході» і на «виході» мотивації і легітимації. Протягом життя і становлення особистості мотивація

і легітимація почергово змінюють одна іншу у якості «входу», тобто виступають більшим чинником поведінки особистості. Все ж загальною закономірністю виявляється зростання автономії особистості, яка все більше здатна мотивувати сама себе до певних дій і вносити деякі корективи у процеси легітимації, в усякому разі – у тій частині, у якій легітимація має на неї вплив.

#### Посилання:

- Агамбен, Дж. (2011). *Номо sacer. Суверенная власть и голая жизнь* / пер. с итал. Москва: Издательство «Европа».
- Адорно, Т. В. (2020). Табу на покликання вчителя / пер. з нім. М. Бойченка і В. Брижніка. *Філософія освіти* 26(2), 168–187. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12>
- Бауман, З. (2002). *Индивидуализированное общество* / пер. с англ. Москва: Логос.
- Бауман, З. (2013). *Плинні часи. Життя в добу невпевності* / пер. з англ. Київ: Критика.
- Бек, У. (2000). *Общество риска: На пути к другому модерну* / пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой. Москва: Прогресс-Традиция.
- Берлін, І. (1994). Дві концепції свободи / пер. з англ. І. Берлін. *Чотири есе про свободу*. Київ: Основи, 177–231.
- Бойченко, М. & Руденко Ю. (2020). Джерела суверенітету держави та ідея національної ідентичності. *Політологічний вісник* (85), 158–173. <https://doi.org/10.17721/2415-881x.2020.85.158-173>
- Выготский, Л.С., & Лурия, А.Р. (1993). *Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок*. Москва: Педагогика-Пресс.
- Гегель, Г. В. Ф. (2004) *Феноменология духу* / з нім. пер. П. Тарашук. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
- Горбунова, Л. (2017) Самість у просторі лімінальності: до обґрунтування трансформативних стратегій вищої освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education* 2(21), 71–97.
- Дедяєва, І. (2003). Поняття “індивідуалізації” у філософії Мішеля Фуко. *Філософські обрії* (10), 1–6.
- Зиммель, Г. (2014). Індивідуальний закон (К истолкованию принципа этики) / пер. с нем. Зиммель Г. *Избранные работы*. Київ: Ника-Центр, 11–60.
- Кафка, Ф. (2019). *Замок* / пер. з нім. О. Логвиненко. Харків: Фоліо.
- Кафка, Ф. (2017). *Процес* / пер. з нім. П. Тарашук, Н. Сняданко. Харків: Фоліо.
- Нозик, Р. (2008). *Анархия, государство и утопия* / пер. с англ. Б. Гинскера. Москва: ИРИСЭН.
- Обухова, Л. Ф. & Бурменская, Г. В. (ред.). (2001). *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссия*. Москва: Гардарика.
- Онкович, Г., Андрущенко, В., Бойченко М. та ін. (2007). *Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти: монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Онкович, Г. В., Бойченко, М. І., Демяненко, Н. М. та ін. (2012). *Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Рогожа, М. (2009). *Соціальна мораль: колізії мінімалізму*. Монографія. Київ: Парапан.

- Розанвалон, П. (2009). *Демократична легітимність*. Безсторонність, рефлексивність, наближеність / пер. з фр. Київ: КМА.
- Фукуяма, Ф. (2006). *Сильное государство: Управление и мировой порядок в XXI веке* / пер. с англ. Москва: АСТ, ХРАНИТЕЛЬ.
- Хоркхаймер, М., & Адорно Т. (1997). *Диалектика просвещения: Философские фрагменты* / пер. с нем.. Москва-СанктПетербург : Медиум. Ювента.
- Циппеліус, Р. (2000). *Філософія права* / пер. з нім. Київ: Тандем.
- Шелер, М. (1994). *Ordo amoris* / пер. с нем. Шелер М. *Избранные произведения*. Москва: Гнозис, 339–396.
- Элиас, Н. (2001). *Общество индивидов* / пер. с нем. Москва: Практис.
- Ясперс, К. (2012) *Философия. Книга вторая. Просвещение экзистенции* / пер. с нем. А.К.Судакова. Москва: Канон+.
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W., & Vyver, G. (2017). Researching Student Motivation. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)* 10(3), 193–202. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i3.9985>
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews* 2(3), 517–524. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.84>
- Boychenko M., Yakovleva O., & Kushnir O. (2019). Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education. *Perspectives of Science and Education* 38(2), 25–37. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.2>
- Dichek, N. (2018). The individualization of education in secondary school of Ukraine and pedagogical psychology (the second half of the 20 century). *Education: Modern Discourses*, 1, 32–41. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-4>
- Duncan C., Kim, M., Baek, S., Wu, K. Y. Y., & Sankey, D. (2021). The limits of motivation theory in education and the dynamics of value-embedded learning (VEL). *Educational Philosophy and Theory*, 1–25, (forthcoming). <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1897575>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York-London: The Guilford Press.
- Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J. et al. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?. *BMC Med Educ* 19, 111. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies* 10(4): 16–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>.
- Fröhlich, J. (2018). Law as Reason for Action. In: Sellers M., Kirste S. (eds) *Encyclopedia of the Philosophy of Law and Social Philosophy*. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6730-0\\_215-1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6730-0_215-1)
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Mathes, E. W. (2021). An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral development. *Curr Psychol* 40, 3908–3921. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00348-0>
- Rosati, C. S. (2016). Moral Motivation. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/moral-motivation/>

- Rui Sampaio da Silva, R. (2018). Moral motivation and judgment in virtue ethics. *Philonsorbonne*, (12), 107–123. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.993>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2020). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 4th edition. Boston: Pearson.
- Schwartzman, M. (2019). Must Laws Be Motivated by Public Reason?. Langvatn, S., et al. (Eds.). *Public Reason and Courts*. Cambridge University Press, 2020, Virginia Public Law and Legal Theory Research Paper No. 2019-41, <https://ssrn.com/abstract=3432637>
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments* 7(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology* 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Tenenbaum, S. (2021). Duality of motivation and the guise of the good in Kant's practical philosophy. *Philosophical Explorations* 24(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/13869795.2020.1868116>

#### References:

- Agamben, G. (2011). *Homo Sacer. Sovereign Power and Bare Life*. Trans. from Italian. [In Russian]. Moscow: Publishing House "Europe".
- Adorno, T. W. (2020). Taboo on the vocation of a teacher. Trans. from German by M. Boichenko and V. Bryzhnik. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 26(2), 168–187. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-12>
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W., & Vyver, G. (2017). Researching Student Motivation. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)* 10(3), 193–202. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i3.9985>
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews* 2(3), 517-524. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.84>
- Bauman, Z. (2002). *Individualized society*. Trans. from English. [In Russian]. Moscow: Logos.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid Times. Life in an Age of Uncertainty* / trans. from English. [In Ukrainian]. Kyiv: Krytyka.
- Beck, U. (2000). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Trans. from German by V. Sedelnik and N. Fedorova. [In Russian]. Moscow: Progress-Tradition.
- Berlin, I. (1994). Two concepts of freedom. Trans. from English. [In Ukrainian]. I. Berlin. *Four essays on freedom*. Kyiv: Osnovy, 177–231.
- Boichenko, M. & Rudenko Y. (2020). Sources of state sovereignty and the idea of national identity. [In Ukrainian]. *Political Science Bulletin* (85), 158-173. <https://doi.org/10.17721/2415-881x.2020.85.158-173>.
- Boychenko M., Yakovleva O., & Kushnir O. (2019). Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education. *Perspectives of Science and Education* 38(2), 25–37. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.2>
- Dedyayeva, I. (2003). The concept of "individualization" in the philosophy of Michel Foucault. [In Ukrainian]. *Philosophical Horizons* (10), 1–6.

- Dichek, N. (2018). The individualization of education in secondary school of Ukraine and pedagogical psychology (the second half of the 20 century). *Education: Modern Discourses*, 1, 32-41. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-4>
- Duncan C., Kim, M., Baek, S., Wu, K. Y. Y., & Sankey, D. (2021). The limits of motivation theory in education and the dynamics of value-embedded learning (VEL). *Educational Philosophy and Theory*, 1-25, (forthcoming). <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1897575>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York-London: The Guilford Press.
- Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J. et al. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?. *BMC Med Educ* 19, 111. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>
- Elias, N. (2001). *Society of Individuals*. Trans. from German. [In Russian]. Moscow: Praxis.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies* 10(4): 16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Fröhlich, J. (2018). Law as Reason for Action. Sellers M., Kirste S. (eds) *Encyclopedia of the Philosophy of Law and Social Philosophy*. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6730-0\\_215-1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6730-0_215-1)
- Fukuyama, F. (2006). *State-Building: Governance and World Order in the 21st Century*. Trans. from English. [In Russian]. Moscow: AST, KHRANITEL.
- Gorbunova, L. (2017) Self in the space of liminality: to substantiate transformative strategies of higher education. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 2(21), 71-97.
- Hegel, G. W. F. (2004) *The Phenomenology of Spirit*. Trans. from German by P. Tarashchuk. [In Ukrainian]. Kyiv: Publishing house of Solomiya Pavlychko "Osnovy".
- Horkheimer, M., & Adorno T. (1997). *Dialectics of Enlightenment: Philosophical Fragments / trans. from German*. [In Russian]. Moscow-St. Petersburg: Medium. Yuventa.
- Jaspers, K. (2012) *Philosophy. The second book. Enlightenment of existence*. Ttrans. from German by A. K. Sudakov. [In Russian]. Moscow: Kanon+.
- Kafka, F. (2019). *Castle / trans. from German by O. Logvinenko*. [In Ukrainian]. Kharkiv: Folio.
- Kafka, F. (2017). *Process / trans. from German by P. Tarashchuk, N. Sniadanko*. [In Ukrainian]. Kharkiv: Folio.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Mathes, E. W. (2021). An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral development. *Curr Psychol* 40, 3908-3921. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00348-0>
- Nozick, R. (2008). *Anarchy, State, and Utopia / trans. from English B. Ginsker*. [In Russian]. Moscow: IRISEN.
- Obukhova, L. F. & Burmenskaya, G. V. (ed.). (2001). *Jean Piaget: theory, experiments, discussion*. [In Russian]. Moscow: Gardariki.
- Onkovych, G., Andrushchenko, V., Boychenko M. et al. (2007). *Humanitarian Pedagogical Paradigm of Higher Education: Monograph*. [In Ukrainian]. Kyiv: Pedagogichna Dumka.

- Onkovich, G. V., Boychenko, M. I., Demyanenko, N. M., et al. (2012). *Theoretical and Methodological Principles of Integration of The Content of Humanitarian Education in Higher Educational Institutions of Non-Humanitarian Profile: Monograph*. [In Ukrainian]. Kyiv: Pedagogichna Dumka.
- Rogozha, M. (2009). *Social Morality: the Collisions of Minimalism. Monograph*. [In Ukrainian]. Kyiv: Parapan.
- Rosanvalon, P. (2009). Democratic legitimacy. Impartiality, reflexivity, closeness / trans. from French. [In Ukrainian]. Kyiv: KMA.
- Rosati, C. S. (2016). Moral Motivation. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/moral-motivation/>
- Rui Sampaio da Silva, R. (2018). Moral motivation and judgment in virtue ethics. *Philonsorbonne*, (12), 107-123. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.993>
- Scheler, M. (1994). Ordo amoris / trans. from German. [In Russian]. Scheler M. *Selected works*. Moscow: Gnosis, 339–396.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2020). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 4th edition. Boston: Pearson.
- Schwartzman, M. (2019). Must Laws Be Motivated by Public Reason?. Langvatn, S., et al. (Eds.). *Public Reason and Courts*. Cambridge University Press, 2020, Virginia Public Law and Legal Theory Research Paper No. 2019-41, <https://ssrn.com/abstract=3432637>
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments* 7(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Simmel, G. (2014). Individual law (On the interpretation of the principle of ethics). Trans. from German. [In Russian]. *Selected works*. Kyiv: Nika-Center, 11–60.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology* 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Tenenbaum, S. (2021). Duality of motivation and the guise of the good in Kant's practical philosophy. *Philosophical Explorations* 24(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/13869795.2020.1868116>
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1993). *Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child*. [In Russian]. Moscow: Pedagogika-Press.
- Zippelius, R. (2000). *Philosophy of Law*. Trans. from German. [In Ukrainian]. Kyiv: Tandem.

**Natalia Fialko. Motivation as a basis for legitimacy: anthropological and psychological, legal and educational approaches (philosophical assessment)**

Motivation is a key factor in getting involved in education, as well as in other things. After all, the existence of objective prerequisites for education is only a necessary basis for its success, but the use of these conditions properly depends to a large extent on the adequate motivation of participants in the educational process. Therefore, proper motivation is a sufficient basis for making efforts to achieve a better result. However, efforts also need to be directed correctly: there is not enough to be passionate about, something must be done in a way that is acceptable to others and understandable to them. Therefore, motivation is inevitably

more or less related to legitimacy, i.e. the provision of normative activities. For each case there is the best motivation for it and proper legitimacy. Motivation refers to the identification of basic values of a certain type of activity, legitimation requires a clear understanding and recognition of certain norms that are generally accepted in this activity. At different stages of adulthood, the motivation and legitimation of its activities alternately play a priority role, although both of them are more or less present at all stages of personality development. Therefore, both the excessive opposition of motivation and legitimacy and attempts to consider one as part of the other are wrong – these are relatively self-sufficient mechanisms to ensure the success of individual behavior. Motivation and legitimacy are closely linked to the individual's acceptance of certain obligations and responsibilities, which are the basis for the individual's acquisition of certain rights. Unsuccessful motivation and inappropriate legitimation of an individual's behavior is a sign of his unsuccessful socialization, which risks losing the connection of the individual with the main social institutions of society – especially with the state. In the case of their successful implementation, motivation and legitimacy are an important means of effective inclusion of the individual in the functioning of social systems, as well as – in the improvement and development of such functioning.

**Key words:** *motivation, legitimation, education, philosophical anthropology, psychology, philosophy of law, values, norms.*

---

**Фіалко Наталія**, кандидат філософських наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету фізичного виховання і спорту України.

e-mail: [fialo4ka.tasha@gmail.com](mailto:fialo4ka.tasha@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2010-1071>

**Fialko Natalia**, Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer, Department of Social Sciences and Humanities, National University of Physical Education and Sport of Ukraine.

e-mail: [fialo4ka.tasha@gmail.com](mailto:fialo4ka.tasha@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2010-1071>