



Вікторія ШАМРАЙ

ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ МОДЕРНУ І СУСПІЛЬСТВО СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена аналізу освітнього проекту модерну та його долі в сучасному суспільстві. Розкрита амбівалентність освітнього проекту модерну. Він: 1) позначає особливу освітню практику, що відповідає модерному суспільству; 2) вказує на конституювання модерного суспільства у вигляді освітнього проекту. У цьому полягає унікальність новочасного Просвітництва. Його головний культурний результат – самоврядна особистість та схематика «роблення себе» як спосіб життєдіяльності. Виділені три напрямки критики освітнього про-

екту модерну в другій половині ХХ століття. Показана їх теоретична вразливість. Обґрунтовані основні критерії, за якими можна діагностувати кризу освітнього проекту модерну.

У контексті соціальної реальності освіта узвичаєно сприймається як один з елементів суспільної системи, який відіграє свою особливу функціональну роль поруч та у взаємозв'язку з функціональним ефектом інших елементів соціальності – економіки, політики, права тощо. У цій оптиці освіта – одна із складових суспільної дійсності, зрештою підпорядкована більш могутнім соціальним силам та інстанціям, якими є, наприклад, та ж економіка чи держава.

Очевидна залежність освітніх інституцій від держави та системи фінансування, від ідеологічних та політичних впливів робить таку оптику особливо переконливою. Разом з тим, не менш очевидним – але вже в оптиці соціокультурних форм конституювання та відтворення суспільства – є інше, універсальне значення освітнього феномену. Освіта виступає не лише однією з інституцій чи функцій соціального, а системою відтворення (відтак й уособленням) соціальності *par excellence*. Дана теза може здатися надто сильною, якщо залишатися в межах погляду на освіту в її звичних вузько інституційних рам-

ках. Та ж сама теза набуває переконливості, якщо врахувати сутність освіти як системи трансляції соціокультурного досвіду, яка (система) не тотожна сукупності спеціалізованих освітніх інституцій, а постає у вигляді імпліцитно властивого всім соціальним практикам процесу їх опанування та відтворення новими учасниками, що постійно до них залучаються.

У цьому сенсі освітню функцію на свій кшталт виконують усі елементи соціальності та й, зрештою, життєвого світу людини. З огляду на це, слід вести мову вже не про окрему, хоч би й важливу «функцію», а про потенціал та спосіб самовідтворення людських практик та самої життєдіяльності. Лише з огляду на цей конститутивний чинник соціальності взагалі можна досягнути достеменне значення освіти, долаючи оптику її вузько соціологічного розуміння, природну для суто емпіричного погляду на суспільство, схильного ототожнювати освіту з колом спеціалізованих освітніх інституцій і, зрештою, освітніх установ. І, звичайно, освіта тут виступає не у вузькому значенні, а як загальнофілософський концепт, що обіймає низку емпіричних конотатів, як-от: виховання, навчання, розвиток навичок і здібностей тощо.

Освіта як засновок соціальності

Ці попередні загальні міркування знадобилися для того, щоб поставити в належний контекст подальший розгляд освітнього проекту модерну у зв'язку з соціальними процесами сьогодення. Можна бути певним, що філософія освіти, яка бажає залишатися лише теоретичними студіями власне «освітніх явищ», полишаючи осторонь фундаментальне суспільне покликання освіти та її універсальну культурну роль, приречена на епістемологічну поразку. Ані оцінити справжній ефект освітніх інституцій чи дій, ані виявити природу властивих їм проблем та продуктивних перспектив розвитку неможливо поза обширом загальнокультурного сенсу освіти.

У тій доволі відверненій формі, у якій висловлені дані твердження, вони навряд чи викличуть у когось принципові заперечення. Але індикатором належного змісту й теоретичної ролі філософії освіти є її положення серед інших філософських дисциплін. Допоки філософія освіти залишається переважно (чи навіть суцільно) проєкцією філософських концепцій людини, її буття, положення у світі, пізнавальних можливостей тощо в площину «освітніх процесів», доти вона матиме суто підпорядкований і змістовно вторинний характер. Така обумовленість здається природною. Насправді, хіба не природно висновувати з певного фундаментального розуміння людини до сутності освітніх ситуацій та процесів, які щодо людського буття мають вочевидь частковий характер? Але можлива й зворотна логіка.

Освіта, усвідомлена як самовідтворення культури в живому досвіді її «нових учасників», дорівнює тягlostі й перманентності людського буття взагалі. Більше того, репродукуванням культурних форм життєдіяльності освіта не обмежується. Те, що ззовні виглядає як передача та відтворення культурного досвіду, насправді містить у собі постійний рух оновлення існуючих форм людського буття. Без цього креативного, інноваційного потенціалу,

властивого освіті за її природою (що не завжди тотожне її інституційованій фактичності), продуктивний поступ суспільства й загалом розвиток людини унеможливаються.

Треба подолати сталі й майже автоматичне уявлення про смислову вторинність освіти. Здається природнім, що освіта має справу з наперед визначеним. Вона лише надає окремій людині якість, яка вже присутня в культурному універсумі та ефективно спрацьовує в ньому. Дух освіти полягає не так у творенні, як у відтворенні. Але таке поширене уявлення не має нічого спільного з реальною історією виокремлення інституту освіти як спеціалізованої культурної практики (софістико-сократичне відкриття та обґрунтування інституту освіти у V столітті до н. е. переконливо про це свідчить). Як це не парадоксально на перший погляд виглядає, але освіта не тільки подовжує існування наявного культурного світу, щонайбільше асимілюючи все нові й нові культурні здобутки, а й творить «новий світ» у самій собі. Цей креативно-проективний ефект освіти майже ніколи не береться до уваги (хіба що у вигляді трюїзму «розвитку творчих здібностей») як теоретичною думкою, так і ще більше – самою спеціалізованою освітньою практикою.

Саме в освіті – у момент трансляції усталеного культурного досвіду у відкритість живого людського існування – відбувається критичне випробування і перманентна переоцінка цього досвіду. Концепт безперервної освіти, який зростає на ґрунті ідеї самовдосконалення, лише тоді уникає Харибди утопії чи Сцилли інструментальної прагматики, коли враховує цю обставину. В обширі загальнофілософських диспозицій вона має наслідком перегортання звичних залежностей та теоретичних обумовленостей. Саме філософія освіти має справу з тим новим, що допоки латентним чином з'являється в людському бутті. Дослідження в царині філософії освіти, скеровані на аналіз постійної кризи і випробування, у яких перманентно перебуває людське буття у вигляді культурного досвіду в тиглі освіти (справжній «реторті духу», за відомим виразом), можуть бути джерелом евристичних імпульсів для загальнофілософських побудов і висновувань щодо феномену людини, її можливостей пізнавати світ та створювати власну дійсність. У цьому сенсі філософія освіти здатна стати «законодавцем моди» в просторі філософського дискурсу, але для цього їй потрібно переосмислити свої теоретичні можливості, що невід'ємне від переосмислення феномену освіти взагалі.

Універсальне значення освіти в проекті Модерну: феномен Просвітництва

Містку можливість для осягнення універсального сенсу й культурного покликання освіти надає освітній проект модерну. Для вирішення цього завдання (зокрема й для конституювання теоретично універсальної ролі філософії освіти) він має не часткове, а всезагальне значення. Ідеться не про окремий історичний випадок організації освітніх практик, поруч з яким можна поставити інші культурно-історичні освітні моделі, а про універсалізацію ролі освіти щодо суспільного цілого, про своєрідне відкриття покликан-

ня освіти як осердя соціальності взагалі. На якій підставі можливе таке відповідальне і чи не надто сміливе твердження?

Вочевидь, першою й найближчою підставою видається феномен новочасового Просвітництва з характерною для нього апеляцією до примату розуму й раціональності. Однак, якщо обмежитися набором традиційних і найбільш наочних для просвітництва рис (пов'язаних передусім з подоланням невігластва, забобон, «варварства», неосвіченості, з переформатуванням культурної ситуації відповідно до чинника раціональності тощо), то подібних «просвітниць» історія знала чимало й до модерної доби. Цілком виправдано кажуть про софістичне Просвітництво, про просвітництво в межах так званого Каролінгського відродження; про подібні ж процеси в інших культурах — в Індії за царя Ашоки, у стародавньому Китаї тощо. Відвернений критерій раціональності (якщо, звичайно, не здійснювати не виправдане отождолення останньої з науковою раціональністю) теж мало допоможе справі. Наприклад, «розумність» та раціональність середньовічної схоластики за загальними характеристиками логічності, обґрунтованості та строгості мислення не поступається культурі наукового дискурсу.

Тим не менш, ситуація новочасового Просвітництва насправді унікальна. Але її виключність зумовлена не тим, що новопостале модерне суспільство висунуло безпрецедентний освітній проект, який не має аналогів в історії. Насправді не має аналогів інше: те, що саме модерне суспільство (власне, модерна цивілізація) постало в основі своїй як освітній, просвітницький проект. Поняття Просвітництва в його власному, модерному сенсі позначає не специфіку освітньої моделі чи навіть розуму як такого в конституюванні соціальної реальності. Воно визначає ситуацію, коли саме суспільство стає наслідком освітньої по суті практики — діяльності з перетворення свідомості людей. Тому вираз «освітній проект модерну» є неусувно амбівалентним. Він указує на особливу освітню практику, пов'язану зі становленням та існуванням модерного суспільства, і одночасно — на чому важливо зробити наголос — на спосіб конституювання самого модерного суспільства передусім у вигляді освітнього проекту радикального перетворення людської свідомості. Саме в цьому, питома модерному сенсі, поняття «Просвітництва» (з великої літери) буде використовуватися надалі.

У Просвітництві освіта вперше досягає статусу універсальної соціальної дії, позбавляючись свого вторинного характеру й підпорядкованості наперед визначеній соціальній реальності, яку освіта покликана відтворювати та ретранслювати. За мірками домодерних культурних систем така освіта є по суті анти-освітою. Адже вона перш за все не відтворює, а відкидає, не стверджує, а ставить під знак запитання, не подовжує минулий досвід, а постійно його переглядає. І до того ж, освіта рішуче виходить за межі вузьких інституційних рамок, набуваючи рис загальносуспільного всеохоплюючого процесу. Вона стає перманентною справою людського існування. І не в тому звичному розумінні, що життя природним чином сприяє накопиченню досвіду, а відтак — зростанню й трансформаціям людської особистості. Принципово змінюєть-

ся сама освітня диспозиція — зникає людина в її окремішності. Досвід і життя кожного — це лише за формою суб'єктивні речі, у своєму змісті та призначенні вони стають універсальними й об'єктивними.

Нові, модерні культурні ролі — підприємця, ученого, робітника, політика тощо — цілковито універсальні за своїм характером, вони позбавлені будь-якого партикуляризму. Підприємець створює не «свою власність» чи «своє підприємство». Унаслідок універсалізуючого механізму ринку, право на існування отримує лише виробництво, підпорядковане всезагальним вимогам ефективності та задоволення потреб. Воно належить не так власнику, як всезагальній стихії ринкового життя. Ця непереборна залежність (і належність) оприявнюється кожного разу, коли власник нехтує об'єктивними вимогами ринку на користь власного свавілля. Він залишається успішним власником тільки до того часу, допоки його воля віднаходить об'єктивну тенденцію попиту й виробництва та збігається з нею. В іншому разі він приречений швидко втратити свою власність. Парадокс приватного підприємця полягає в тому, що стверджувати себе як приватного власника («працювати на себе») він може, лише задовольняючи всезагальний інтерес і потреби, які для нього зрештою постають не як потреби окремих споживачів чи локальні вимоги організації виробництва, а як цілком імперсональні «вимоги ринку».

Механізм та ефект модерної освіти

Подібну ж логіку універсалізації окремішності можна відслідити й в інших вищезазначених модерних соціальних типах. У Просвітництві освіта перетворюється на непереборний та невинно діючий дух емансипації. Це означає кілька взаємопов'язаних речей. По-перше, радикальне переписування культурних кодів та перегляд існуючих порядків значень. Як точно зазначили Т. Адорно та М. Горкгаймер у своїй класичній праці: «Програмою Просвітництва було розчаклування світу» [1]. Емансипація в її негативному вимірі вимагає тотального спростування, перегляду й відкидання існуючих значущостей як таких, що втратили свою виправданість та легітимність. Світ у цій оптиці постає таким, що знаходиться в полоні «чар», тобто підпорядкований викривленій, спотвореній системі хибних значень. Розвінчання їх відкриває шлях до надбання речами їх достеменного сенсу.

По-друге, невід'ємним від «розчаклування світу» є очищення людської свідомості від «ідолів», влада яких підпорядковує людину спотвореному світу. Це своєрідне подолання того ж спотвореного світу, інтеріоризованого в самій людині. Очищення свідомості від хибних форм і змістів — те саме розчаклування, але вже самої людини як частини й осердя недостеменного, викривленого світу.

По-третє, негативний вимір емансипації з необхідністю продовжується позитивним. Звільнений від чар світ та очищений від ідолів розум людини є взаємокореспонуючими відкритостями для здобуття нової, єдино правдивої достеменності. Універсальним засобом використання цих відкритостей стає об'єктивне знання. Помилково бачити в ньому результат лише «пізнання» як

окремого атрибуту «буття». Знання засвідчує все існуюче в його достеменності. Поза ним і без опертя на нього людина приречена знову й знову втрапляти в хибну дійсність, а відтак жити марно, фактично перетворювати буття на ніщо. Ту всезагальну (а не суто епістемологічну) достеменність існування, яку давала середньовічній людині віра, модерній людині дає знання.

Але, по-четверте, можливість мати таке знання й користуватися ним передбачає три взаємопов'язані моменти: конструктивістське відношення до розчаклованої дійсності, зі змістів якої видалені всі надприродні значення (розчаклування світу означає одночасно його секуляризацію); невпинний перманентний процес пізнання, який ніколи не зупиняється на отриманому результаті; радикальне звільнення суб'єкта від своєї суб'єктивності завдяки власній здатності рефлексії, яка дозволяє підпорядкувати самовизначення людини об'єктивним всезагальним вимогам на противагу її партикулярним прагненням.

Оскільки ці риси добре відомі й ґрунтовно проаналізовані у філософській літературі, навряд чи має сенс розглядати їх більш докладно. У контексті нашої теми важливішим є кумулятивний ефект освітнього проєкту модерну й одночасно його телос (своєрідна ентелехія, якщо вдаватися до мови Арістотеля). Він полягає у створенні самоврядної особистості – цього наріжного каменю модерної соціальності взагалі. Самоврядна особистість наочно демонструє, що освіта в контексті модерну зовсім не зовнішня для людини ситуація. Розвиток здатності рефлексії як основа самоврядності (автономії) особистості, є процесом постійних цілеспрямованих внутрішніх зусиль, постійною працею самовиховання. Тільки невпинна й безкомпромісна «робота над собою» дає цей єдино вагомий результат. Тут маємо не лише теоретичний принцип, а масову емпіричну реальність модерної культури. Покажемо у цьому плані є твердження Г.-Г. Гадамера. Простежуючи ефект самовиховання в контексті університетської освіти, він писав: «Я з власного досвіду хочу зізнатися, з яким зачудуванням я спостерігаю, скажімо, за рівнем самовиховання американських студентів. Дивовижно, як з цих батьрів, з якими не чуються певними навіть їхні батьки, за кілька років виростають увічливі, дисципліновані молоді люди з надзвичайно сильним почуттям здорового глузду» [2]. Модерна освіта, зрештою, дорівнює тому, що сама особистість зробила з собою (self-made), використовуючи всі продуктивні можливості мегамашини культури.

Відтак емансипація, що стала стрижнем освітнього проєкту модерну, означає передусім не звільнення від зовнішніх пут, а імпліцитний для існування модерної людини процес подолання власного невігластва, передсудів, перетворення природних якостей, розвитку самосвідомості, самовиховання тощо. М. Горкгаймер зазначав: «У процесі емансипації людина поділяє долю всього світу. Підкорення природи означає також підкорення людини. Кожний суб'єкт не тільки повинен брати участь у приборканні зовнішньої природи, людської та нелюдської, а також, аби це здійснити, мусить приборкати природу в собі» [3]. Емансипація відбувається в самій людині, загальним резуль-

татом чого стає її свобода, що втілюється в самоврядності та автономії особистості. Звільнившись від світу та зовнішніх обумовленостей, автономна особистість отримує нову точку опертя — знання.

Що в даному випадку йдеться не лише про ситуацію генезису модерної цивілізації, а про її постійний регулятив, красномовно засвідчує найвпливовіша в соціології ХХ століття теорія Т. Парсонса. Вона тим більш важлива й показова, оскільки є своєрідною з'єднуючою ланкою між теоріями фундаторів соціології М. Вебера, Е. Дюркгайма та В. Парето з одного боку, та практикою численних соціологічних досліджень останнього півстоліття — з іншого.

Ключові концепти парсонівської соціології — «актор (дієвець)», «ситуація», «орієнтація актора на ситуацію» — перетворюють модерну самоврядну особистість на соціальну модель людини взагалі. Фактично «система соціальної дії» є грандіозним розгортанням цього базового модерного концепту. Це твердження може здатися перебільшенням, оскільки в загальній системі соціальної дії Парсонс виокремлює особистість лише як одну з чотирьох головних підсистем (поруч із культурою, соціумом та організмом). Однак не можна забувати, що все це складові єдиної системи соціальної дії, яка має за умову власної можливості саме діючого суб'єкта, соціального актора. Виділяючи у «системі особистості» три основні структурні категорії — механізми навчання, механізми захисту та механізми адаптації — Парсонс, що є дуже показовим, зрештою зводить їх всі (у випадку зняття напруження/конфліктності ситуацій) до механізмів навчання [4]. Цим демонструється вирішальне конститутивне значення для особистості саме феномену освіти (навчання). Причому такого ключового значення парсонівська теорія надає освіті не лише в контексті модерної реальності, а в обширі людського суспільства як такого.

Зробимо проміжний підсумок. Метою й головним продуктом освітнього проекту модерну є не засвоєння людиною історично здобутого культурного досвіду (інтенцією чого є відтворення існуючої соціальності), а конститування самоврядної особистості, яка не може постати інакше, як у модусі творення самої себе. Єдиною точкою опертя людини в цьому процесі є об'єктивне знання, що легітимується та стверджує себе як культурно нейтральна достеменність. Таке знання не може бути ані здобутком, ані надбанням нікого іншого, ніж людини-у-її-самодіяльності, цілковитій і нічим не обмеженій самовизначеності. Даний онтологічний статус фіксують поняття «самоврядності» або «автономії» особистості. Освіта отримує в модерні кардинально нову культурну роль та безпрецедентну онтологічну значущість. Тому що єдиною дійсністю й достеменністю, яку визнає модерн, є та реальність, яка відкривається самодіяльному суб'єкту й зрештою постає з нього (точніше, з його конструктивістські осягнутої свободи). Модерна освіта не інтегрує людську особу в культуру, а стає джерелом буття для неї, перетворюючи самовизначення людини на осердя дійсності як такої (зокрема, задаючи схематику «роблення себе» як універсальний спосіб життєдіяльності).

Якою ж є доля освітнього проекту модерну, зазвичай знаного як «проект Просвітництва», в актуальній дійсності «нашого часу»?

Освітній проект модерну в контексті сьогодення

Зауважимо, що для фіксації актуальної дійсності ми використовуємо позначку «тут-сучасності» або «суспільства сьогодення». Це зумовлено суперечливою полісемантичністю, якої набуло поняття сучасності через амбівалентний сенс модерну та ще більше через його концептуальну критику в постмодерному дискурсі. Безліч різноманітних конотацій, які супроводжують термін «сучасність» та похідні від нього, робить майже неможливим його вживання без чітких визначень і застережень щодо вживаного саме в даному випадку смислу. Однак навіть коли такі конкретизації вжито, виникає інша проблема: той чи той сенс «сучасності» тягне за собою відповідну теоретичну оптику; зрештою, передбачає вибір на користь того чи того діагнозу наявного стану речей і розвитку людства.

Не будемо заперечувати виправданості й неунікненості подібних діагнозів навіть у царині суто теоретичних досліджень. Певна смислова презумпція щодо дійсності, яка стає предметом аналізу, з необхідністю входить до складу передумов самого аналізу, утворюючи його смисловий горизонт. Разом з тим, строге й неупереджене звернення до наявної ситуації людського існування вимагає теоретичного утримання («епохе») від концептуально визначених вердиктів щодо неї. Інакше опиняємося в ситуації замкненого кола, коли результат передує процесу його отримання. Саме тому ми вдаємося в даному випадку до максимально нейтральних (наскільки це взагалі можливо) визначень на кшталт *тут-сучасності* та *суспільства сьогодення*. Вони не означають нічого іншого, як зосередженості аналізу на поточній ситуації нашого часу з тими соціальними особливостями, які вона має. Це радше тематизація, ніж концептуалізація; радше певна вказівка, ніж пояснення.

На сьогодні проект Просвітництва піддається різноманітним спробам теоретичного спростування. Його критика в другій половині ХХ століття розгорталася за трьома основними напрямками. Теоретичне обґрунтування першого пов'язане з іменами М. Горькаймера та Т. Адорно [5]; він полягає у розкритті самозаперечення та самодеструкції, які містить у собі Просвітництво. Принцип панування над природою, продовжений та закріплений пануванням людини над самою собою, призводить до двох глобальних криз — екологічної та соціальної. Перша пов'язана з нестримним розвитком промисловості, який підриває основи самовідтворення людини як живої істоти, другий оприявнений пануванням тоталітарних режимів із властивим їм використанням соціальних технологій панування та тотальної мобілізації.

Другий напрямок робить наголос на внутрішній кризі легітимності соціальних практик (й чільної серед них — виробництва знання) в умовах науково-технічної революції та супутних їй соціальних зрушень («інформаційне суспільство»). Ця критика інституювалася у вигляді так званого постмодерного дискурсу, класичним виразом якого вважається відома праця Ж. Ф. Ліотара

[6]. Те, що надто натуралістично інколи позиціонується як «втрата довіри до метаоповідей» [7], насправді містить у собі переписування культурних кодів, унаслідок чого вирішальна для модерної класики роль соціальних акторів зі спільним для них смисловим горизонтом самовизначення перестає існувати.

Нарешті, третій чільний напрямок критики проекту модерну спрямований проти зазіхань останнього на універсальну значущість. Даний напрямок відзначається найбільшою теоретичною та ідейною неоднорідністю (від теоретично продуманих позицій як-от у І. Валерстайна [8] чи комунітаристів [9] до філософської публіцистики на кшталт Д. Грея [10]). У його межах спростовується можливість модерних соціальних принципів (як-от права людини, громадянське суспільство, верховенство права, національна держава, ринкова економіка тощо) бути універсальними регулятивами організації суспільства та його розвитку. На протиположному висувується принцип культурно-цивілізаційного розмаїття людства, соціальне буття та життєдіяльність якого неможливо редукувати до єдиних гомогенних засад.

Усі ці три напрямки критики проекту Просвітництва як осердя Модерну, відправляються від констатації цілком реальних проблем і суперечностей розвитку модерного суспільства. Не можна не погодитися зі слушністю багатьох критичних інвектив, спрямованих проти проекту Просвітництва. Разом з тим, суспільство сьогодення радше являє собою наочну і багатовимірну соціальну проблему, ніж містить у собі продуктивну альтернативу модерним концептуалізаціям соціальності. Попри вправність деяких критичних закидів, сучасний дискурс не висунув навіть теоретично вагомих соціальних моделей існування глобального світу. Ще менш успішною є альтернативна модерним принципам політична практика, яка повсякчас провокує конфлікти, великі людські жертви, соціальні катаклізми й тривалі періоди соціальної нестабільності. Єдиним позірно успішним прикладом соціокультурної альтернативи є сучасний Китай, але це знов-таки успіх герметичної соціальної моделі, можливості трансляції якої (не плутати з експансією!) виявляються доволі мізерними.

В іншій площині – а саме в аналітиці освітньої ситуації сучасності – постійною темою останніх десятиліть стала «криза освіти» [11], зокрема «криза університету» як освітньої інституції [12]. Наприклад, американські дослідники констатують: «В Америці знайдеться небагато людей, які б не вважали, що американська освіта потребує кардинального реформування і реструктуризації» [13]. Однак висвітлення змісту цих діагнозів та їх логіки потребує окремої докладної роботи. Для нас важливим є сам факт того, що тривалий історичний період, включно з актуальною сучасністю, освіта існує та усвідомлюється у вимірі «кризи». У поєднання з різнобічною критикою проекту Просвітництва, це призводить до висновку щодо кризи освітнього проекту модерну в нинішньому суспільстві. Подібний висновок, який виглядає майже трюїзмом в контексті палких освітніх дискусій сьогодення, важливо перевести на мову конкретних теоретичних конотацій.

Якщо відволіктися від проблеми успішності задоволення освітніми інституціями наявних соціальних потреб (а відтак і від діагнозів «кризи» на цій зреш-

тою ситуативній підставі), то необхідно визнати, що криза освітнього проекту модерну повинна означати передусім три взаємопов'язані речі. По-перше, деструкцію конститутивної ролі освіти щодо тут-сучасної соціальності (тобто втрату освітою питома модерного покликання). По-друге, делегітимацію об'єктивного знання як основного культурного здобутку й головне – його ролі як всезагального засобу самозасвідчення дійсності в її достеменності. По-третє, втрата самоврядною особистістю своєї ролі головного, універсального соціального персонажа, який виступає і як наріжний камінь організації суспільства, і як основа індивідуальних життєвих сценаріїв (особистісна самореалізація).

Іншими словами, про кризу освітнього проекту модерну в суспільстві сьогодення може йтися в трьох взаємопов'язаних сенсах: криза універсальної культурної ролі освіченості як такої, криза (об'єктивного) знання, криза самоврядної особистості.

Для того, щоб з належною ґрунтовністю встановити факт або відсутність даної потрійної кризи, необхідно виконати окрему аналітичну роботу, тему якої визначає запитання «чи переживає освітній проект модерну кризу в суспільстві сьогодення, і якщо так, то в чому полягає зміст цієї кризи?» З огляду на масштаб проблеми в межах даної статті докладне розв'язання даного запитання неможливе; своє дослідницьке завдання я вбачала в тому, щоб поставити його розгляд у більш чіткі теоретичні рамки, ніж це часто трапляється, і визначити змістовні критерії для подібного універсального (оскільки він сутнісно пов'язаний з історичною перспективою модерної цивілізації як такої) діагнозу. Такий підхід, що методологічно відповідає принципу фальсифікації, видається більш теоретично доречним і виправданим, аніж поширена практика висновків та по суті оціночних суджень, які не обтяжують себе встановленням зобов'язуючих їх критеріїв аналізу.

У контексті можливого розв'язання поставленого запитання зазначу лише, що ствердна відповідь на нього бере на себе зобов'язання теоретично впоратися з такими доволі вагомими й широко відомими емпіричними явищами, як:

- своєрідний «освітній бум» останніх десятиліть – нечуване зростання контингенту університетів у сукупно з все зростаючим рівнем вимог до загальної освіти громадян (загальна середня освіта як все більш усталений культурний стандарт) (по першому пункту запитання);
- визначення сучасного суспільства як «суспільства знань», що означає примат саме знання та інформації як символічного й соціального капіталу – до цього додамо інтенсивний розвиток науки та технологій, передусім інформаційних та телекомунікаційних, внаслідок сучасне суспільство занурене в глобальну інфосферу, поза якої вже не може ефективно існувати (по другому пункту);
- масове вивільнення людей внаслідок технологічного прогресу зі сфери виробництва та їх трудова міграція у сферу сервісу та інші, що породжує феномен «цивілізації дозвілля» – ця тенденція в поєднанні з процесом гло-

балізації (одним з вимірів якої є небачена в історії мобільність) створила безпрецедентні можливості самовизначення особи як «громадянина світу» (що стосується як його положення на ринку праці, так і соціокультурної ідентичності) (третій пункт запитання).

Знову зазначу, що дані зауваги не є відповіддю на поставлене запитання щодо кризи освітнього проекту модерну, але вони фіксують ті актуальні реалії сучасності, без теоретичного осягнення яких жодна змістовна відповідь неможлива.

Висловлю обережне припущення, що для адекватного діагнозу тут-сучасної ситуації в контексті запитання про кризу освітнього проекту модерну необхідно врахувати як фундаментальні засади цього проекту (про них ішлося вище), так і його динамічний характер. Останнє означає, що на проект Просвітництва помилково дивитись як на незмінний, змістовно собі тотожний феномен і тим більш редукувати його до однієї з досить свавільно вихоплених рис (наприклад, стратегічної чи то «інструментальної» раціональності). Принцип емансипації вимагає якраз не сталості, а постійного самоспростування наявної дійсності – будь-якого культурно об'єктивованого змісту. Це пояснює розмаїття версій модерну, кожна з яких отримує своє теоретичне виправдання й змістовне наповнення відносно вихідної для неї соціокультурної даності. Як зауважує цю обставину В. Вельш, «фронт проходить не просто між модерном та постмодерном, а вже між різноманітними модернами» [14]. Від самовизначення невід'ємне самоспростування.

До сутності проекту Просвітництва належить рух постійного змістовного самооновлення. Ця цілком очевидна констатація вимагає переосмислення багатьох новацій суспільства сьогодення з точки зору відтворення в них базових принципів модерної діяльності, попри їх позірне заперечення ustalеним, класичним формам Просвітництва. Інакше дослідницька свідомість буде весь час опинятися в полоні чергових емпіричних метаморфоз, втрачаючи адекватний смисловий горизонт їх розуміння. Реконструкція освітнього проекту модерну та його критичного осягнення в контексті сьогодення дає змогу виявити в актуальній сучасності не тільки ознаки його кризи, а й здатність (і тенденцію) до своєрідного оновлення.

Література:

1. Адорно Т., Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. – М.-СПб.: Ювента, 1997. – С. 17.
2. Гадамер Г.-Г. Идея Университета – вчера, сегодня, завтра // Идея университета. Антология. – Львів: Літопис, 2002. – С. 173.
3. Горкгаймер М. Критика инструментального разума. – К.: ППС-2002, 2006. – С. 91.
4. Парсонс Т. О социальных системах. – М.: Академический проект, 2002. – С. 305–306.
5. Адорно Т., Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. – М.-СПб.: Ювента, 1997. – 311 с.

6. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. — М.-СПб.: Алетейя, 1998. — 160 с.
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. — М.-СПб.: Алетейя, 1998. — С. 10.
8. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI в. — М.: Логос, 2003. — 355 с.
9. Сучасна політична філософія: Антологія. — К.: Основи, 1998. — 575 с.
10. Грей Д. Поминки по Просвещению. — М.: Праксис, 2003. — 368 с.
11. Coombs P. H. The world crisis in education: the view from the eighties. — N.Y.: Oxford press, 1985.
12. Покликання університету: Зб. наук. праць. — К.: РІА «Янко», 2005. — 304 с.
13. Каннінгем У., Грессо Д. Культурне провідництво: культура успіху в освіті. — Харків: Каравела, 2003. — С. 29.
14. Вельш В. Наш постмодерний модерн. — К.: Альтерпрес, 2004. — С. 65.

Викторія Шамрай. Образовательный проект модерна и общество настоящего

Статья посвящена анализу образовательного проекта модерна и его судьбе в современном обществе. Раскрыта амбивалентность образовательного проекта модерна. Он: 1) обозначает особую образовательную практику, которая соответствует современному обществу; 2) указывает на конституирование современного общества в виде образовательного проекта. В этом состоит уникальность нововременного Просвещения. Его главный культурный результат — самоопределяющаяся личность и схематика «делания себя» как способ жизнедеятельности. Выделены три направления критики образовательного проекта модерна во второй половине XX столетия. Показана их теоретическая уязвимость. Обоснованы основные критерии, по которым можно диагностировать кризис образовательного проекта модерна.

Victoriya Shamrai. The Educational Project of Modernity and the Society of Nowadays

The article is devoted to analysis of the educational project of modernity and its role in the contemporary society. The ambivalence of the educational project of modernity is expanded so that the latter: 1) means a specific educational practice corresponding to the society of modernity; 2) demonstrates constituting of the society of modernity in a form of educational project. It is these features that make the modern age of Enlightenment period unique. The principal cultural results thereof are self-governing person and a schema of «self-making» as a lifestyle. Three lines of critique of the educational project of modern in the latter half of the 20th century are singled out, and their theoretical weaknesses are shown. The main criteria to diagnose crisis of the educational project of modernity are given ground.