

нятие в качестве несомненного присутствия бытийственных сущностей (говорят сами вещи мира или субстанциализируемая субъективность и т.д.).

Имагинативный (воображаемый) и символический характер мифа обнаруживается лишь в перспективе сравнительного исследования и рефлексивного самоосмысления оснований онтологий, т.е. в коммуникативно-событийном контексте. Коммуникативная онтология предполагает историчность как изначальное условие формирования intersubjectивного смыслового пространства. Осознание ускользающей, непрозрачной для внутреннего самоопределения природы мифического возможно лишь в полилоге различных позиций. Понимание мифа здесь выступает как продвижение по пути самопонимания оснований онтологий, осуществимого лишь в перспективе их сравнительного анализа, сопоставления тех вариантов конфигурирования семиотического и семантического пространства, которые поро-

даются первичным (мифическим) выбором онтологической позиции. В такой перспективе мифический способ самоидентификации как порождения смысла в его внутри-онтологической инвариантности может рассматриваться как процесс становления образцовых идентичностей во взаимодействии внутреннего и внешнего.

Миф, рассматриваемый в горизонте интенциональности, может быть понят как специфическая виртуальность (в парадоксальности этимологических истоков «виртуального» как «истинного» и в то же время «иллюзорного», воображаемого как возможного). Однако для мифа – и в стихийно-бессознательном варианте, и в варианте философского мифа пострефлексивного полагания некоторой тождественности – характерен определенный потенциал позитивной «наивности» – веры в то, что бытие на самом деле присутствует (даже в модусе отсутствия), открывается нам той стороной, которую мы схватываем в представлении-образе и сохраняем в описании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райт Г. Понятие сознания. М., 2000.
2. Найдюш В.М. Философия мифологии. От античности до эпохи романтизма. М., 2002.
3. Пятигорский А.М. Мифологические размышления. Лекции по феноменологии мифа. М., 1996.
4. Книгин А.Н. Философские проблемы сознания. Томск, 1999.
5. Зильберман Д.Б. Генезис значения в философиях индуизма. М., 1999.

Статья представлена кафедрой философии и методологии науки философского факультета Томского государственного университета, поступила в научную редакцию «Философия» 25 февраля 2004 г.

УДК 372.8 (075.8)

Г.И. Петрова

ОБРАЗОВАНИЕ – ПОТРЕБЛЯЕМАЯ УСЛУГА ИЛИ ДАРОВАННОЕ БЛАГО? (тенденции развития философии образования в XXI веке)

Автор ставит вопрос изменений в современном образовании. Изменения связаны с превращением образования в сферу образовательных услуг. Это принципиально меняет сущность образования.

Образование как социальная практика для своего теоретического осмысления требует общеконцептуальных подходов и решений, используемых современной философской мыслью для исследования социальности. Именно поэтому в объяснении характера онтологии современного образования становится важным понять трансформации, произошедшие в философии в целом, в том числе и в социальной философии.

Можно констатировать, что в отечественных социальных науках сегодня нет выраженных приоритетов – концепций, школ, направлений. Вместе с тем исследовательское пространство заполнено разнообразными теоретическими построениями, пришедшими из западной философии, но получающими на нашей почве серьезное признание. Так, теоретическая мысль о социальном в нашей философии приобрела сегодня характер понимания коммуникаций в качестве социальной онтологии, и хотя российская действительность достаточно специфична и какие-то аналоги в подобном характере исследования социальности трудно обнаружить, тем не менее сам факт обращения к социальным коммуникациям является симптоматичным и свидетельствует об этапе адаптационных шагов по отношению к западным теориям на российской почве.

Российскую философскую мысль о социальном не могли не затронуть и произошедшие в XX в. трансформации философии, всю собственную историю базировавшейся на предложении в качестве исходных предпосылок исследования иметь метафизические установки. Философия как метафизика субстанциализировала ис-

следовательскую мысль, направляя ее на поиски субстанции как предельного основания того или иного региона сущего – социального сущего в том числе. В качестве социальной субстанции в различные исторические периоды могли называться по-разному увиденные первоначала. Но их значение всегда оставалось одним: они держали социальность, скрепляли ее различные сферы, обуславливали однолинейные жесткие связи, чем обеспечивали стабильность, иерархичность и жесткость социальности. Так обнаруживала себя власть метафизики как обуславливающей мысль о социальном.

Эта власть несла, конечно, возможность обоснования и соответствующих политических режимов, представлявших собой объективированный результат метафизического стиля мышления. Что же касается образования, то, как и в прочих социальных практиках, это сказалось унифицированностью системы, стандартизованностью педагогических концепций и деятельности, моностратегической установкой в управленческой политике, основывающейся на администрировании, инспекции, распорядительности и т.п.

Все это базировалось вокруг одной субстанции, в качестве каковой выступала учебная деятельность, безусловно требующая энциклопедического усвоения «основ наук» по мерке единого стандарта и во имя приобретения определенного уровня профессионализма. Конечно, доиндустриальные и даже индустриальные общества не противились подобной ориентации образования, мирлись и более того, требовали единства знания, накопления

его на длительный промежуток времени. Общество как устойчивое и организованное вокруг единого базового стержня надежно полагало возможность такого же устойчивого знания: учебная деятельность как субстанция властно «держала» все образование и, в свою очередь, подчинялась власти общесоциальной субстанции, которая формировалась на базе конкретной формы собственности, производственных отношений и которая для образования оформлялась как «государственный заказ».

Метафизические социальные и образовательные онтологии видятся не в их данности сознанию, но как проявления объективно наличествующих реальностей. Как существующие объективно они стабильны, развиваются по устоявшимся и свойственным только им объективным законам, требуют знания этих законов для научного управления. В силу объективного наличествования особые онтологические регионы – социальное бытие и бытие образования – не могли поэтому рассматриваться как прерогатива философии, которая видит свой предмет в фокусе ответа на вопрос «как он возможен?», «как можно его мыслить?». Социальность и образование в метафизическом ракурсе – как субстанциально определенные – есть прерогатива наук, соответственно социологии и педагогики.

Деконструктивистские процессы в философии XX в. – деконструкция метафизики – повлекли за собой принципиальные изменения в онтологических построениях. Осмысляя произошедшие философские трансформации, можно сделать вывод, что все они и в их положительной интенции, и в их издержках осуществляются в русле общих концептуальных изменений современной мысли, направленной на отказ от субстанциализма как онтологического принципа. Деконструктивизм метафизического мышления обуславливает все существующие на сегодняшний день подходы к анализу социальности в различении её отдельных форм и фрагментов.

Методологический резонанс общефилософского деконструктивизма в области социальности сказался в том плане, что она больше не видится как иерархично устроенная и зависимая от центральной базовой структуры система. Она распалась на «тексты» и «куски» (Р. Рорти), подверглась процессу *differance* (Ж. Деррида), её больше не связывают ни *cogito* Декарта, ни трансцендентальный субъект Канта, ни Абсолютная идея Гегеля, ни производственные отношения Маркса. Ничто не обеспечивает общую стабильность. Трансцендентальный субъект уже и не претендует на эту функцию, ибо сам подвергся процессу «распыления» и предстал во множестве вариантов: субъективность – перформативная, дискурсивная, телесная, языковая, «queer – субъективность», феминистская и т.д. Общий процесс либерализации сказался на легитимации свободы ризомных социальных и культурных миров, которые находятся не в отношениях власти и подчинения, но в отношении свободной коммуникации. На смену метафизике и субстанциализму пришло постметафизическое мышление с его итогом и результатом – десубстанциалистскими онтологиями.

В исследовании социальности коммуникация предстаёт в качестве социальной онтологии. Не коммуни-

кация каких-то определенных – тех или этих социальных отношений, а сама коммуникация, факт её наличия как связи, взаимодействия, фиксирования самого «между», что отличает и отделяет одно событие от другого, дифференцирует и создает множественность отношений, предметов, вещей, процессов. Социальность высвободила производительную силу коммуникаций [1. С. 155], базируется на ней, отвергая некое единство основы.

Субстанциализм социальности уступил место свободной десубстанциалистской коммуникации различного и многообразного. Полионтологичность социальности и поликультурность как её культурное состояние есть итог и результат постметафизической концептуализации социальной реальности.

Заступание постметафизического мышления в социальной реальности обернулось наступлением новой постиндустриальной эпохи с её главным онтологическим атрибутом – информационной коммуникативностью, – повлиявшим на социальность так, что она в информационных потоках и коммуникативной представленности потеряла устойчивость, движение «вымысло» базовое ядро, и она больше не стоит на какой-то предметности – вечной и абсолютной.

Информация стала определяющей характеристикой общества. А это значит, что оно теперь не имеет времени остановиться и упорядочить себя в каком-то одном состоянии. Оно вверглось в информационное движение, в ежемгновенно меняющиеся, мелькающие, калейдоскопически, непредсказуемо исчезающие и возрождающиеся, как новые потоки. Оно «бежит», не имея современности поскольку настоящее утрачивает основу, на которой можно стоять (например, материальное производство), и под влиянием информации, живущей только в движении, тут же превращается в будущее.

Современность, свидетелями которой мы сегодня являемся, всегда оказывается в залоге «пост-». Она существует как постсовременность, как изнутри спровоцированная информацией на постоянное превращение в новую. Информация, став основным средством развития, заступив место, традиционно занимавшееся капиталом, обрекла общество на движение как способ его бытия. Во всегданшем беге в новое инновация заступила место традиции, исторически служившей основным механизмом социальной устойчивости.

Информация, ставшая источником развития общества – это знания в их новом характере, когда они из предметной материальности превратились в такие идеальные образования, как способность принимать решения, оперативность, «находчивость, осторожность и настойчивость в осуществлении цели» [2. С. 16]. В таком виде знание приобретает характер информации, репрезентирует себя в индивидуальных способностях быстрого усвоения, запоминания, понимания и т.п. Знание как информация приобретает личностный характер, уходит от безличности науки и квалифицируется в содержательном плане быстротой мыслительных реакций, активностью работы сознания, интеллектуальными способностями, дающими возможность анализа конкретной ситуации.

Коммуникация как социальная онтология и десубстанциализм как общефилософский принцип онтоло-

гических построений имеет методологический резонанс в исследовании различных социальных практик.

В поле нашего внимания образование как социальная практика, и проблема состоит в том, чтобы исследовать, как сказался современный философский деконструктивизм на онтологии образования. Какой характер приобрели современные образовательные онтологии?

Методологический резонанс деконструкции метафизики и приобретения социальностью в качестве онтологии коммуникации в образовании сказался распадом ранее находящейся в единстве, автономной и закрытой от общества унифицированной системы. Сегодня образовательная общественность является свидетелем того, как ситуация «поли-» захватила и образование тоже. Эмпирическая практика и теоретические разработки в сфере образования свидетельствуют о разрастании педагогических концепций, когда каждая отдельная школа получила возможность базировать собственную работу с учётом региональной, национальной, культурной специфики. Появились и появляются новые формы образовательных учреждений, инновационных практик, обучающих программ и учебников. Полисубъектность, политехнологичность, поликонцептуальность, полиметодологичность и т.д. – всё это вошло в практику образования и как тема для научных исследований, и как эмпирия плюрализма предпочтений в выборе, открывшемся в образовательном пространстве. Плюрализм и полионтологичность сказались и на стратегиях развития образовательных учреждений, когда предлагаются различные траектории образования, вплоть до индивидуализированных, намечаются линии непрерывности образовательной деятельности, дополнительного образования, образования взрослых, по интересам и т.д. и т.п.

Образование, как и социальность в целом, утратило единую субстанцию и превратилось в десубстанциализированное открытое образовательное пространство, где множество образовательных учреждений, концепций и стратегий свободно сосуществует, коммуницирует и каждая из представленных структур, чтобы вызывать спрос и ему соответствовать, постоянно наращивает свой потенциал, развивает его, предлагает новые услуги, демаркируя рамки устоявшегося. Рамки становятся подвижными, процесс – динамичен, ибо спрос на образование, его отдельные, индивидуально выбранные виды возрастает. Образование превращается в сферу образовательных услуг, отличительной характеристикой которой является удовлетворение индивидуальных личностных потребностей в образовании.

Такая трансформация образования является единственно адекватной тому состоянию общества, которое сегодня заступает на место индустриальной социальности и которое определяется как общество потребления. Коммуникативная онтология социальности своим естественным следствием приобретает провокацию потребления, быстрого изменения потребностей, их постоянного движения. Российскую общественность, не приученную к тому, чтобы оценивать жизнь по характеру и качеству удовлетворения личностных потребностей, смущает слово «потребление». Между тем не являет ли себя подлинный гуманизм именно в возможно-

сти удовлетворения человеческих потребностей? Удовлетворения образовательных потребностей в том числе?

Образование как сфера образовательных услуг ориентировано не на то, чтобы дать (задать) только государственно разработанный стандарт необходимых знаний. Стабильность стандарта противоречит социальной, культурной и профессиональной динамике современного общества. Уже поэтому он может явиться причиной социальных конфликтов, выражающихся, например, в напряженной ситуации рынка труда, в безработице среди молодежи. Образовательные услуги полагают возможность мобильного образования, отзывчивого на меняющиеся социальные и личностные потребности. Особого обсуждения, конечно, требует вопрос о конвертируемости знаний, аттестатов и дипломов, как и о характере современного «стандарта», о сохранении и изменении в нем федерального и регионального компонентов. Принципиально, однако, уяснение специфики общества потребления как общества гуманистически организованного, где вся инфраструктура, все социальные институты – в том числе и образование – в качестве верховной цели собственного существования и развития имеют человека с его меняющимися потребностями.

Негативизм по отношению к обществу, заявляющему о себе как об обществе потребления, очевидно, связан с необходимостью за любую услугу, предложенную как возможную для удовлетворения возникшей, меняющейся и растущей потребности, платить. В случае нашей действительности финансовое бремя перекладывается, как правило, на плечи обучающегося. Более того, само образование как общественный институт во многом поставлено в ряд тех структур, которые оказались в ситуации необходимости выживания и самофинансирования. Сам же характер общества потребления такого не предполагает. Все, что его характеризует, – это ориентация на рост возможности удовлетворить человека в его потребностях. Удовлетворение потребностей есть тот самый критерий, который может свидетельствовать о государственном и общественном намерении действительно решать актуально поставленную задачу повышения качества жизни. Кто платит за это удовлетворение? Почему бы не само государство? Подобные вопросы для образования чрезвычайно актуальны уже потому, что разрастающаяся социальная инфраструктура делает невозможным автономное и закрытое существование образования. Оно тоже становится коммуникативным, открытым в будущее, не сосуществует с социальностью, определяясь как её отдельный регион, а срастается с ней, поскольку каждая социальная структура в силу постиндустриальной информационной динамики становится заинтересованной в непрерывном повышении образованности обслуживающих ее специалистов и может реализовывать себя только через постоянное приведение в соответствие их профессионализма с меняющимися запросами производства.

Методологический резонанс философского деконструктивизма в образовании сказался, как видим, в том, что оно, представленное коммуникациями и предлагающее в целях повышения качества жизни свои услуги по удовлет-

ворению потребностей, получило возможность вариативных и альтернативных путей развития и приобрело стратегическую ориентацию на инновации как на их (путей) источник. В таком фокусе адекватным для образования является его коммуникативное состояние как неустойчивого, меняющегося, движущегося в соответствии с развитием и изменением всех социальных структур. Образовательный плюрализм услуг работает как образовательные коммуникации. Развитие и существование образования теперь реализуется не через образовательно-управленческий диктат субстанции, а через коммуникацию стратегий, практик, субъектов, концепций и т.п., направленных в своих различных предложениях на удовлетворение постоянно возникающих как новые потребностей индивидов. Это и означает существование образования на основах его коммуникативной онтологии.

Безусловно, такое функционирование образования полагает возможным ряд вопросов о характере удовлетворяемых потребностей. Любые ли потребности оно может удовлетворять? Если нет, то кто берет на себя ответственность по их выбору как подлежащих либо не подлежащих удовлетворению? Каково качество самих потребностей? В осмыслении этих вопросов сегодня есть предложение возложить эту ответственность на само образование. Будучи связанным с постоянным воспроизводством знания, которое, как уже говорилось, становится основным ресурсом развития общества, образование, конечно, приобретает значение ведущего социального института. Ответственность же ведущего полагает необходимость быть и опережающим в движении общества. В значении опережающего оно принимает на себя обязанность знать перспективы развития и возможные направления в возникновении новых потребностей.

Коммуникативная образовательная онтология представлена взаимодействиями, полипозиционными отношениями, постоянно формирующимися как новые меняющимися связями, их переплетениями и сцеплениями. Реальность образования – движение отношений, коммуникация, которая не имеет ничего общего с единой субстанцией, но существует, акцентируя отношения сами по себе, как «разрывы» и «между», которые различают мгновения коммуникативных связей и взаимодействий. «Между» и есть реальность коммуникативной онтологии образования. «Между» как разрыв и внепредметная реальность может сохраняться только в постоянном движении, открытости и изменении, в непрекращающейся интенции к будущему. Современное образование существует как постоянная возможность быть иным.

В чем прикладной смысл коммуникативно увиденного образования? Данный вопрос имеет легитимность лишь в случае, если не уходить от понимания того, что в качестве аутентичной сегодня может явиться только коммуникация как образовательная онтология. Таков ответ

образования на застывшую постиндустриальную, постсовременную эпоху с её информационно-коммуникативной спецификой. Поэтому всё, чем живет современное образование, в своем содержательном плане переосмысливается с данных позиций. Управление, содержание, стратегия, теоретическая концептуализация – всё подвергается обдумыванию в их практической реализации в рамках теории коммуникации. Новый – коммуникативный – угол зрения на современное образование объясняет и новые формы его практической конституции.

Так, принципы управления им обосновываются не как устойчивая, неподвижная и организованная извне система, но как постоянно движущаяся и стимулируемая к развитию собственными внутренними усилиями организация. Управлять современным образованием – означает управлять его развитием. Такой поворот в управленческой деятельности меняет её характер в сторону приобретения ею черт гибкости, ситуативности, концептуальности, возможности и готовности корректировки целей, стратегий, концепций и т.д. В управлении образованием осуществляется воспроизводство не его прежних состояний, а воспроизводство его развития. Управление развитием означает управление коммуникациями.

Подобного рода рассуждения могут касаться и содержания образования. Оно также оказывается коммуникативным, теряя предметно-знаниевый характер и обращаясь в сторону образования таких личностных черт, как способности человека, его грамотность, быстрота реакций, умение адаптироваться к ситуации, общаться, выстраивать отношения с партнёром и т.п. Коммуникативное образование заменяет ориентацию личностного развития как возведения к единому и всеобщему образу, принятому в качестве нормы и идеала, на личностную толерантность, адаптивность, открытость другому и разному. Такое содержание образования вызывается необходимостью подготовки демократически настроенной личности. В этом русле следует рассматривать сегодня и возникновение коммуникативной дидактики, ориентированной на новые формы, методы обучения и имеющей целью формирование коммуникативно-компетентной личности. Коммуникативная компетентность компенсирует едионаправленность к высокой цели и образу классического образования, когда предлагает формирование «многоликого Я», которому свойственно наряду с развитым интеллектом умение общаться, адаптироваться, быстро осваивать новое знание – самоопределяться в ситуации динамичности общества, гетерогенности истины, релятивизма ценностей.

Коммуникативная онтология образования, обуславливающая его новый статус, стратегии развития и функции, есть ответ на произошедшие в XX в. трансформации в осмыслении социальной реальности и конститутивных принципов культуры, повлиявшей на адекватный пересмотр онтологических оснований современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нанси Ж.-Л. Сегодня // *Ad Marginem*. М., 1993. Vol. 93. С. 155.
2. Маршалл А. Принципы политической экономии. М., 1983. Т. III. С. 16.

Статья поступила в научную редакцию «Философия» 25 февраля 2004 г.