

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-11-2.22>

Палей Елена Вадимовна

ИСПЫТАНИЕ ЗНАНИЕМ: ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ

В данной статье рассматривается познавательное измерение образования как некоторое испытательное пространство, формирующее горизонты восприятия действительности и критерии истинности. Подчеркивается, что процесс становления субъекта познания имеет экзистенциальные последствия, обретение знаний выступает как обретение само-бытности. Автор отмечает опасные тенденции в современных трансформациях образования, связанные с инфантилизацией субъекта, созданием у него иллюзорных представлений о своем познавательном статусе.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/9/2018/11-2/22.html

Источник

Манускрипт

Тамбов: Грамота, 2018. № 11(97). Ч. 2. С. 279-283. ISSN 2618-9690.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/9.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/9/2018/11-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

и области, выразили заинтересованность дальнейшей судьбой города и готовность повышать его потенциал. Примечательно, что на вопрос: что бы Вы хотели изменить в городе? – большинство дало ответы прагматичного характера. Например, дороги (24,16%), экологию (14,58%), общественный транспорт (11,25%) и т.д.

Итак, городская идентичность сегодня становится значимой формой сохранения социокультурной уникальности, а значит, одной из важных задач современного общества является создание в сознании жителей объединяющего, устойчивого, общего образа города. Решение данной задачи возможно посредством анализа доминирования в сознании горожан одной из трех представленных идентификационных форм. Впервые приведенное в статье последовательное исследование глубины и полноты восприятия городского сообщества сквозь призму понятий «идентичность города», «идентичность с городом», «городская идентичность» позволило, с одной стороны, выявить причины слабой городской идентичности жителей города Оренбурга, с другой – продемонстрировать эффективность и правомерность дальнейшего использования выведенного автором в статью алгоритма анализа особенностей городской идентичности каждого уникального самобытного города.

Список источников

1. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. М.: Академический Проект, 2005. 528 с.
2. Глазычев В. Л. Город России на пороге урбанизации [Электронный ресурс]. URL: http://www.glazychev.ru/habitations&cities/1995_gorod_rossii_na_poroge_urban.htm (дата обращения: 16.07.2018).
3. Дягилева Н. С. Теоретические аспекты городской идентичности [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/22420/1/geobrand-2013-12.pdf> (дата обращения: 16.07.2018).
4. Мухамеджанова Н. М. История и культура Оренбурга в восприятии его жителей [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/5770/1/1629-1636.pdf> (дата обращения: 16.07.2018).
5. Мухамеджанова Н. М. Образ города Оренбурга в восприятии его жителей [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/5791/1/1637-1644.pdf> (дата обращения: 16.07.2018).
6. Орлова Е. В. Социокультурное пространство: к определению понятия [Электронный ресурс] // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 7 (81). С. 149-152. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2017_7_39.pdf (дата обращения: 16.07.2018).
7. Парк Р. Э. Городское сообщество как пространственная конфигурация и моральный порядок // Социальные и гуманитарные науки за рубежом. Серия 11. Социология. 2000. № 3. С. 136-150.
8. Регионы России в XXI веке: пространственные измерения и социальные трансформации: коллективная монография / отв. ред. А. В. Иванов. Саратов: Издательский центр «Наука», 2015. 240 с.
9. Relph E. Place and placelessness. L.: Pion, 1976. 156 p.

SOCIO-CULTURAL FOUNDATIONS OF URBAN IDENTITY (BY THE EXAMPLE OF ORENBURG)

Orlova Elena Valentinovna, Ph. D. in Philology
Orenburg State University
orle-@mail.ru

The article substantiates the relevance of fundamental and applied research in the framework of the systematization of the main aspects and forms of urban identity. Analysing the results of an empirical study of the city's socio-cultural image in the perception of Orenburg inhabitants through the lenses of the notions "urban identity", "identity of the city", "identity with the city", the author demonstrates that the cause of weak urban identity is the lack of spatial experience, including the knowledge of social, cultural and historical uniqueness of the territory.

Key words and phrases: identity; socio-cultural space; urban identity; city; socio-cultural space of city; image of city; Orenburg.

УДК 165.12; 165.24

Дата поступления рукописи: 15.09.2018

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-11-2.22>

В данной статье рассматривается познавательное измерение образования как некоторое испытательное пространство, формирующее горизонты восприятия действительности и критерии истинности. Подчеркивается, что процесс становления субъекта познания имеет экзистенциальные последствия, обретение знаний выступает как обретение само-бытности. Автор отмечает опасные тенденции в современных трансформациях образования, связанные с инфантилизацией субъекта, созданием у него иллюзорных представлений о своем познавательном статусе.

Ключевые слова и фразы: испытание знанием; познавательное измерение образования; субъект познания; ценности образования; «лабораторность» образования; инфантилизация субъекта образования.

Палей Елена Вадимовна, к. филос. н.
Ивановский государственный химико-технологический университет
ev-paley@mail.ru

ИСПЫТАНИЕ ЗНАНИЕМ: ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ

Испытание знанием как проблема. Современная образовательная ситуация представляется крайне противоречивой и в теоретическом, и в практическом измерении. Глубина существующего кризиса

обуславливает необходимость обращения к онтологии образования, анализу его предельных оснований, одним из которых выступает отношение субъекта к знанию. При этом авторская позиция заключается в том, что данное отношение следует рассматривать не как исключительно познавательное, а в соотношении познавательного и ценностного (в том числе в его мировоззренческом и экзистенциальном контекстах). К сожалению, философия образования при всей ее многогранности в настоящий момент часто сосредотачивает внимание на социально-институциональном аспекте образовательной деятельности, оставляя в стороне базовые познавательные компоненты образования, смысл которых сужается до информационно-технологических и методических требований к организации образовательного процесса.

Узкопрагматическая направленность исследований образования не позволяет выявить компоненты образовательного пространства, *инвариантно присутствующие во всех образовательных моделях*, аккумулирующих в себе смысл и сущность образования как такового. Актуальность данной задачи определяется необходимостью сохранения фундамента образования в условиях смены образовательных парадигм, выявления возможных и приемлемых путей трансформации поведения субъектов образовательной деятельности. С нашей точки зрения, такими «смысловыми константами» образования выступают отношения *открытия, оценивания, подчинения и испытания* (ранее мы уже рассматривали некоторые из них [6, с. 164; 7]), образующие ценностные основания образования, его семантическое пространство; их единство создает из некоторой реальности собственно образовательную среду. Ценности и смыслы, заложенные в эти отношения конкретной образовательной моделью, определяют ее онтологическую прочность и практическую эффективность. В познавательном отношении особое значение имеет понимание образования как испытания.

Исходя из указанных теоретических посылок, задачами данной работы можно назвать выявление различных аспектов существования образования как испытания знанием, взаимосвязи между ними в контексте формирования субъекта познания, определение основных путей смены значений испытания в современном образовательном пространстве, отражающих трансформацию его ценностных установок.

Преодоление незнания: гносеологический и мировоззренческий аспекты. Образование, предполагающее наличие образа/образца и формирование/оформление человека в соответствии с этим образцом, неизбежно есть определенное испытание. Это переходный этап, в рамках которого требуется приложить усилий для достижения поставленной цели. В философском смысле итогом образования становится открытие *нового вокруг человека и нового человека*, обладающего иными познавательными и мировоззренческими перспективами. Подлинность образования может определяться характером движения внутри собственного Я, масштабом поиска новых горизонтов понимания. Такое «испытание знанием» заставляет многих философов включать в систему ценностей образования мужество, упорство, решимость и трудолюбие, выступающие в качестве важнейших условий достижения целей образования в познавательной сфере. Эти ценности позволяют увидеть каждого конкретного субъекта единственным средоточием всей образовательной деятельности, заставляют вслед за М. Шелером задаться вопросом «насколько это вообще возможно – хотеть *дать образование* извне?» [12, с. 20].

Познавательная сторона образовательного процесса здесь оказывается первичной и фундаментальной. Субъект образования пребывает на границе знания и неведения, открывает себя для неизведанного. Это есть не только решение разобраться в чем-то, изменение существа истины как «*отвоевание* путем преодоления потаенности» (курсив автора статьи. – Е. П.), требующее высшего терпения [11, с. 352-353]. Подобное «пограничное состояние» подразумевает поиск гармонии как примирения с собой и миром, преодоления страха как принятия мира в качестве единственного условия реальности своего присутствия. Человек приобретает новые критерии оценки действительности, меняя обыденно-привычное на истинное и обособленно-доказательное. При этом формируемой хорошим образованием одной способности критически мыслить недостаточно, поэтому И. Кант и вслед за ним М. Фуко рассматривают достижение просвещенного совершенства как акт мужества в «пользовании собственным умом» [3; 9]. Образованный человек демонстрирует свою решимость принять неисчерпаемость любого факта, события и явления, его относительную достоверность. Вероятно, это умение «быть в форме» Х. Ортеги-и-Гассета, без которого немислимо ни высшее образование, ни достойное осмысление своего будущего [5, с. 51, 54].

Способность не только методически усвоить, понять, но и *принять* новые знания – эта задача мировоззренческого уровня, ее решение как раз формирует обучающегося как *субъекта* познания, чтобы затем на этой основе сложились характеристики личности. Как отмечает Х. Ортега-и-Гассет, осознание будущего неизбежно таит в себе опасность «не бежать от обстоятельств» [Там же, с. 128]. При этом от субъектов образования требуется, по словам М. Фуко, «установление необходимой связи между реальностью и возможным идеалом», которое «не будет подменяться фантазией или декларацией» [9]. Образование должно приносить знание не как излишество, а как неизбежность, решающий жизненный фактор, с которым всегда необходимо будет считаться.

Преодоление незнания: институциональный аспект. Познавательная сторона «испытаний» в образовании ярко представлена институционально. Испытания существуют в виде целого ряда процедур проверки и контроля, в ходе которых выясняется степень приближения обучающегося к искомому образцу. При этом субъекты образования добровольно включают себя в некую иерархию истин, становясь частью определенно-го порядка в системе знания, требующего соблюдения принятых познавательных процедур и правил. В этом контексте знание в сущности становится *требованием и обязательством*, а правильное понимание означает *выполнение долга* перед истиной и предшествующей познавательной традицией, хотя «внешне» зависит от мотивации обучающегося и степени авторитарности организации системы образования.

Собственно познавательное в образовании всегда взаимосвязано с иными сторонами процесса, эти взаимосвязи способны укреплять эпистемологический базис образования. В работах К. Вульфа указывается

на миметический характер образования, где существующая иерархия направлена «на оформление сил индивида», на приобретение опыта «отличия внешнего мира», в котором формируется «подвижное отношение между образцом и человеком» [2, с. 82-84]. По мнению Вульфа, образование во многом носит ритуальный характер, в нем ритуальные инсценировки обеспечивают их участникам обретение смысла [Там же, с. 122, 126]. Действительно, любое образование завершается некоторым итоговым испытанием-ритуалом – символом приобщения к сообществу «знающих». Только, в отличие от научной лаборатории, образовательное пространство, по словам К. Вульфа, – это попытка реализовать мечту, «работа над совершенствованием неисправимого» [Там же, с. 15]. С позиции формальной организации познавательный процесс превращается в «мастерскую», в которой общество концентрирует тех, кто «еще не испытан». Но суть испытаний не меняется: человек удостоверяет свое право называться «знающим», что означает начало нового этапа его самоидентификации.

Преодоление незнания: экзистенциальный аспект. Обучающийся *становится* субъектом познания, становится *субъектом*, и в этом становлении познавательное обретает иные характеристики, обратной стороной получения знаний являются индивидуальные, экзистенциальные трансформации. В данном отношении проверяется способность человека формировать/образовать себя и свою судьбу/историю в ее неповторимости и уникальности. Знания включаются в процесс формирования само-бытности субъекта, очерчивают круг его возможностей, способов активности. Экзистенциальный смысл испытания суть становление самости, требующее особой решимости – «решимости быть», как результата единственного подлинного открытия, с точки зрения М. Хайдеггера, – это открытия истины собственной способности «быть-целым» [10, с. 285]. Получение знания становится открытием себя как не-данного, обретением иной реальности, неумолимости истинного смысла существования.

М. Шелер рассматривает образование в качестве категории бытия – совокупного образа, являющего человека и как «живую целостность», развивающуюся в границах своего духовного мира, и как существо, превосходящее себя [12, с. 160]. Для выполнения этих целей ему необходима «динамическая мощь», формирующая в личности собственно человеческое как наполненное смыслом и направляемое на бесконечность. Роль бесконечности успешно реализует познавательная деятельность, показывая обучающемуся координаты, с которыми он может сверять свои стремления к реализации целей, не ограниченные условиями момента, а направленные на обретение своей судьбы. Для этого, по мнению М. Шелера, недостаточно простого намерения, поиск сущностного и подлинного возможен только в акте самоотдачи, «взрывания границ собственного бытия» [Там же, с. 342]. Для обретения себя как субъекта необходимо *дейтельное со-вершение*, преодоление: для этого возможно превращение в «абсолютный реальный универсум, отмеченный случайностью своего существования» [Там же, с. 32]. Все сказанное заставляет однозначно ответить на поставленный выше вопрос об образовании, данном извне: его никак нельзя «получить», каждому человеку его необходимо «добывать», «отвоевывать» и «отбирать» (оценивать и присваивать). Никакое настоятельное желание общества «передать» при условии отсутствия искренней решимости не обеспечит обретение знаний. Если за конечную цель образования принять формирование и самореализацию личности (а эту трактовку можно признать распространенной), то формальные испытания в рамках образовательной практики лишь заслоняют собой истинное пространство испытаний – внутренний мир человека, пространство его духовного становления.

Знание и незнание в современном образовательном пространстве. Предпринятое нами рассмотрение образования в качестве испытания имеет целью не поиск неких особых характеристик образования, а выявление специфики происходящих в нем трансформаций. С этой точки зрения приходится признать, что современное образование не только искажает сущность испытаний на познавательном уровне, но и во многом уничтожает эту важнейшую составляющую, сдвигая смысл происходящего в сторону «образования как образа», игнорируя *процесс* образования/формирования.

Мы уже указывали на пограничный характер познавательного процесса (обучающийся как «еще-не-знающий»). Приходится констатировать, что этот его статус часто игнорируется и подменяется на постулирование его в качестве «уже-знающего». Этот процесс смены значений и ролей обучающегося лишает его права на ошибку и создает новые риски (в том числе и социальные, формируя излишнюю уверенность в своих (еще скромных) знаниях). Такая трансформация влечет за собой и изменение роли преподавателя, становящегося не источником знаний, а практически лишь наблюдателем (с соответствующим изменением представлений о его ответственности за результаты обучения).

Отмечается, что в психологическом измерении достижение высшего уровня профессионализации невозможно без некоего «лиминального» периода, характеризующегося амбивалентностью, запредельностью, не укладывающейся в знакомые рамки, состоянием «ни здесь, ни там» [8, с. 305]. На наш взгляд, любая познавательная ситуация может быть рассмотрена как подобный «переход» обновленного «возвращения к себе». «Разрушение границ за скорлупой привычности» [Там же, с. 308] характеризует любое образование как личностный поиск новой познавательной фундаментальности и критериев роста знания.

В искусственном образовательном поле проб и ошибок человек приобретает вполне настоящие знания и умения. Но эта «лабораторность» имеет и обратную сторону: она остается искусственной средой. Существование такого пространства для общества – постоянный поиск оптимального сочетания необходимого и избыточного: оно затрачивает много усилий, чтобы «тренировать» своих членов для будущей жизни. С позиции современного прагматизма это серьезный недостаток, все затраты на «попытки» становятся неоправданными в соотнесении с необходимостью за короткий срок достичь реальных результатов. Именно в этом смысловом поле оказываются возмущения сторонников производственно ориентированного образования

и непрекращающийся процесс сокращения времени, отводимого на общегуманитарную и фундаментальную естественнонаучную подготовку. Гуманитарные дисциплины с их вечными философскими вопросами и бесконечными интерпретациями первыми оказываются в списке избыточных. При этом образование снимает с себя ответственность за попытку создать нового *человека*, оставляя лишь заботу о его компетенциях. Нелепость подобной трансформации целей образования хорошо проанализирована в работе М. Нуссбаум, по мнению которой «образование, нацеленное исключительно на достижение экономической эффективности в рамках мирового рынка, лишь воспитывает алчность и тупость, технический профессионализм и покорность, то есть качества, безусловно препятствующие созданию достойной мировой культуры» [4, с. 182].

Установка «все, что мы пробуем, у нас получится!» во многом обесценивает процессуальную сторону образования, характеризующую приобретение новых знаний как самостоятельную серьезную *работу*. Получение профессиональных навыков в рамках высшего образования в этом контексте уподобляется «вдруг свершившемуся чуду», где существует только первоначальный момент незнания, а затем сразу наличие всех необходимых навыков, где познание – это подталкиваемое извне скачкообразное движение к формальному образцу-идеалу. При этом обучающийся как субъект познания неизбежно идеализируется, утверждаясь в правильности всех своих действий. А это, в свою очередь, по мнению уже упоминавшейся М. Нуссбаум, оборачивается иллюзиями: «...стремление стать идеальным человеком предполагает создание видимости контроля над ситуацией в мире» [Там же, с. 60].

В процессе такого образования эксплуатируется не познавательная способность, а любопытство, принимающее форму «хорошо информированного невежества». В условиях информационной открытости потенциальная доступность знаний создает иллюзию их присутствия, любая информация вне зависимости от ее качества может удовлетворить любопытство. И это положение, в котором, по словам М. Хайдеггера, «любопытство *изобретает* новости», наделяя образовательное пространство «соблазном, успокоенностью и отчуждением» [10, с. 390]. Любопытство отбрасывает образование на уровень актуальности, уходя из пространства бытия и истины. Всегда предлагая новое, такая актуальность «запутывается в себе самой» и становится «беспочвенностью», демонстрирует желание «только видеть», не давая «вернуться к себе» и *понять* [Там же, с. 389]. Движимое любопытством стремление самовыразиться часто подменяет желание получить знания. Современная ситуация усугубляется еще и тем, что существует феномен «публичного любопытства», интереса к правильным проблемам и признанным важным событиям, где субъект демонстрирует свои интересы, и ценность приобретает не сам интерес, а именно его демонстрация.

Еще одно следствие такого стремления к познанию как «гарантированному успеху» – инфантилизация обучающегося. Студент и школьник перестают рассматриваться в качестве взрослого самостоятельного субъекта [1, с. 10]. Институционально и методически весь образовательно-познавательный процесс становится зоной контроля (эффективно осуществляемого в пространстве информационных технологий). Формируется система отношений, в которой знания становятся удобной формой получения результата (обесцениваясь познавательно и возрастая в значимости прагматически). В сознании такого субъекта существует дисбаланс в восприятии образования как познания: нет промежуточных вариантов между «знанием-обязанностью» и «познанием-удовольствием», что оборачивается массой психологических и социальных проблем. Поэтому онтологически обусловленная цель подлинного самоосуществления в соответствии со своим предназначением применительно к современной ситуации может быть интерпретирована еще и как вычленение своего Я из надывидуальной модели «человека» или «специалиста», транслируемой существующей системой образования, спасения себя в мире овеществленных и оптимизированных технических компетенций.

Выводы. Рассмотрение образования как испытания возвращает к фундаментальным его основаниям, позволяет увидеть его истинный потенциал, раскрывающийся в *единстве институционального, гносеологического и экзистенциального измерений*. Только такое единство способно обеспечить становление *полноценного субъекта* познания, обладающего значимыми ценностными установками, действенными как в индивидуальном, так и в социальном плане. В условиях трансформации системы ценностей современного образования понимание его как испытания знанием позволяет увидеть *допустимые границы* технико-методологических и прагматико-потребительских применений испытаний, сужающих мировоззренческие горизонты обучаемого. Испытание знанием как «возможно успешное» исключает опасность чрезмерной идеализации субъекта образования, в то же время позволяет *расширить масштаб познавательной активности личности*, способной в условиях правильно выстроенной институциональной практики испытаний найти экзистенциально значимую направленность всей своей познавательной деятельности при *сохранении высокой ценности Знания* как такового.

Список источников

1. Брызгалова Е. Философия образования в контексте традиций и инноваций // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования / отв. ред. М. С. Киселева. М.: ИФ РАН, 2010. Вып. 4. С. 3-18.
2. Вульф К. Антропология воспитания. М.: Практикс, 2012. 295 с.
3. Герлах Г.-М. Кант и Берлинское просвещение // Кантовский сборник. 2010. № 4. С. 13-20.
4. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.
5. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 144 с.
6. Палей Е. В. Онтологические основания оценки в образовательном пространстве // Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад – диалог мировоззрений: тезисы докладов VII всероссийского философского конгресса (г. Уфа, 6-10 ноября 2015 г.): в 3-х т. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. Т. III.

7. Палей Е. В. «Открытие» в образовательном пространстве // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2014. Вып. 7. С. 97-104.
8. Урываев В. А. Феномен лиминальности и проблемы становления личности // Философия и/или новое интегративное знание – 3: сборник материалов всероссийской научной конференции / под ред. А. В. Азова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. С. 302-310.
9. Фуко М. Что такое Просвещение [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000554/index.shtml> (дата обращения: 14.09.2018).
10. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Х.: Фолио, 2003. 503 с.
11. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Республика, 1993. С. 345-361.
12. Шелер М. Избранные произведения / пер. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филиппова; под ред. А. В. Денежкина. М.: Гнозис, 1994. 490 с.

TESTING BY KNOWLEDGE: EDUCATION AS FORMATION OF COGNITION SUBJECT

Palei Elena Vadimovna, Ph. D. in Philosophy
Ivanovo State University of Chemistry and Technology
ev-paley@mail.ru

The article considers the cognitive dimension of education as testing space that forms the horizons of the reality perception and the criteria of truth. The author emphasizes that the process of forming cognition subject has existential consequences, knowledge acquisition acts as acquisition of self-being. The paper notes dangerous trends in modern education transformations associated with the subject's infantilization, creation of illusory ideas about his/her cognitive status.

Key words and phrases: testing by knowledge; cognitive dimension of education; cognition subject; education values; "laboratory" character of education; infantilization of education subject.

УДК 1; 18

Дата поступления рукописи: 03.10.2018

<https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-11-2.23>

В статье проводится сравнительный анализ категорий «миф» и «симулякр» с целью установить разницу онтологического статуса данных понятий. Актуальность исследования связана с необходимостью корректного использования категорий «миф» и «симулякр» при осмыслении феноменов современной культуры. Сравнение опирается на четыре аспекта мифа А. Ф. Лосева: личность, история, слово, чудо, – и дополняется пятым аспектом – бытие. В результате установлено, что содержание понятий «миф» и «симулякр» противоположно: миф – это сообщение о бытии, а симулякр – это сообщение о небытии.

Ключевые слова и фразы: миф; симулякр; симуляция; знак; субъект мифа; чудо; слово; сообщение; история; субъективное бытие; объективное небытие.

Панкратова Александра Владимировна, к. филос. н., доцент

Гуманитарно-прикладной институт Национального исследовательского университета «МЭИ», г. Москва
sashaoscar@mail.ru

МИФ И СИМУЛЯКР КАК ПРОТИВОПОЛОЖНЫЕ КАТЕГОРИИ

Актуальность темы исследования связана с тем, что философское осмысление современной культуры с необходимостью сталкивается с феноменом симуляции. Современная социокультурная среда практически полностью переместилась из реальности в гиперреальность. Феномены гиперреальности, которые ранее определялись как факультативные и риторические, – дизайн, виртуальная среда, бренды и т.д. – сегодня становятся содержанием культуры. Единицей гиперреальности и основной знаковой формой в постмодерне является симулякр. Одновременно, начиная с середины XX века, в исследованиях, связанных с феноменами современности, фигурирует категория «миф». Процессы, происходящие в гиперреальности, – восприятие рекламы, реакция на дизайн и т.д. – нередко рассматриваются как современная мифология. То есть и категория «миф», и категория «симулякр» используются при описании современной социокультурной парадигмы и употребляются в сходных ситуациях. Однако до сих пор не существует исследования, в котором проводилась бы смысловая граница между данными категориями, а также эксплицировалось бы различие философского содержания «мифа» и «симулякра». Между тем современная культура все больше погружается в гиперреальность, и любые философские исследования современности в дальнейшем будут связаны с процессами симуляции и мифотворчества.

Таким образом, сравнительное исследование философского содержания категорий «миф» и «симулякр» может быть представлено как актуальное.

Целью исследования является демаркация категорий «миф» и «симулякр».