

Коммуникативная природа образования в контексте постметафизического философского дискурса

Пустоварова Анна Олеговна,

старший преподаватель кафедры философии и социологии

Томского государственного университета

систем управления и радиозлектроники (ТУСУР),

Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 40

anna.o.pustovarova@tusur.ru

Аннотация

Современная философская мысль, характеризующаяся как постметафизическая, связана с онтологической трансформацией: на смену идее единой субстанции, фундамирующей различные социальные практики, приходят коммуникации, становящиеся социальной онтологией. Смена социальной онтологии, в свою очередь, актуализирует необходимость исследования философских оснований образования в контексте перехода от классического к неклассическому стилю мышления. В связи с этим востребовано обращение к онтологии образования, которая принимает коммуникативный облик (что выражается в мотивах открытости, незавершенности, вариативности образовательного пространства и образовательного знания). В исследовательской литературе, при наличии большого количества работ, освещающих образовательные коммуникации с педагогических позиций, тем не менее идентифицирована недостаточная концептуализация коммуникативной онтологии образования. Методологическая база коммуникативной онтологии образования усматривается автором в трудах ряда неклассических мыслителей XX в.: К. Ясперса, Х. Ортеги-и-Гассета, М. Мамардашвили, Ж.-Ф. Лиотара, Э. Тоффлера. На основании анализа работ указанных авторов выявляются связи между выраженными ими философскими идеями и актуальными образовательными практиками и трендами (гуманизацией, гуманитаризацией, цифровизацией, фундаментализацией и т. д.). Предпринимается попытка очертить контуры коммуникативного содержания образования с опорой на методологическую концепцию Школы коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, И.А. Зимняя, Г.И. Петрова, Ю.А. Троицкий и др.). Делается вывод о становлении коммуникативной онтологии образования вследствие изменения философского дискурса.

Ключевые слова: образование, коммуникации, коммуникативная онтология образования, коммуникативное содержание образования, классический и неклассический стили мышления, деконструкция метафизики, десубстанциалистская онтология.

The Communicative Nature of Education in the Context of Post-Metaphysical Philosophical Discourse

Anna Pustovarova,

Senior Lecturer, Department of Philosophy and Sociology
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics,
40, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation
anna.o.pustovarova@tusur.ru

Abstract

Contemporary philosophical thought, characterized as post-metaphysical, is associated with an ontological transformation: the idea of a single substance that underpins various social practices is being replaced by communications that become social ontology. The change in social ontology, in turn, actualizes the need to study the philosophical foundations of education in the context of transition from a classical to a non-classical style of thinking. In this regard, there is a need to turn to the ontology of education, which takes on a communicative form (which is expressed in the motives of openness, incompleteness, variability of the educational space and educational knowledge). In the research literature, despite the presence of a large number of works covering educational communications from a pedagogical perspective, an insufficient conceptualization of the communicative ontology of education has nevertheless been identified. The author sees the methodological basis of the communicative ontology of education in the works of a number of non-classical thinkers of the 20th century: K. Jaspers, J. Ortega y Gasset, M. Mamardashvili, J.-F. Lyotard, A. Toffler. Based on the analysis of the works of these authors, connections are identified between the philosophical ideas they express and current educational practices and trends (humanization, humanitarization, digitalization, fundamentalization, etc.). An attempt is made to outline the contours of the communicative content of education based on the methodological concept of the School of Communicative Didactics (V.I. Tyupa, I.A. Zimnyaya, G.I. Petrova, Yu.L. Troitsky and others). A conclusion is made about the formation of a communicative ontology of education as a result of changes in philosophical discourse.

Keywords: education, communications, communicative ontology of education, communicative content of education, classical and non-classical styles of thinking, deconstruction of metaphysics, desubstantialist ontology.

Библиографическое описание для цитирования:

Пустоварова А.О. Коммуникативная природа образования в контексте постметафизического философского дискурса // Идеи и идеалы. – 2026. – Т. 18, № 3, ч. 2. – С. 463–475. – DOI: 10.17212/2075-0862-2026-18.3.2-463-475.

Pustovarova A. The Communicative Nature of Education in the Context of Post-Metaphysical Philosophical Discourse. *Idey i idealy = Ideas and Ideals*, 2026, vol. 18, iss. 3, pt. 2, pp. 463–475. DOI: 10.17212/2075-0862-2026-18.3.2-463-475.

Введение

Одной из особенностей философии XX–XXI веков является изменение стиля философского мышления (с классического на неклассический), сопровождающееся сменой онтологии – от субстанциалистской, присущей классической философии, к десубстанциалистской. Особый вклад в этот процесс внесли такие мыслители, как М. Хайдеггер (предложивший понятие деконструкции, точнее деструкции, в работе «Бытие и время»), Ж. Деррида (давший теоретическое обоснование этой новой стратегии философии) и др. В философии актуализировались мотивы гетерогенности, изменчивости, плюралистичности способов описания реальности, вариативности, вероятностного знания (последний мотив во многом обязан своим появлением квантовой механике, коренным образом изменившей понимание причинности в науке и устранивший из нее жесткий детерминизм лапласовского толка). В этой связи особое значение в философской и социологической мысли приобретает тема коммуникаций, которые приобретают характер социальной онтологии (М.М. Бахтин, Ю. Хабермас, Ж.-Ф. Лиотар и др.).

Метафизические основы классической рациональности, оказавшись деконструированными, уступили место неклассическому видению различных социальных практик. Будучи одной из них, образование в силу своей десубстанциализации, т. е. утраты единой устойчивой основы, восприняло эти неклассические характеристики, что и обусловило ряд современных образовательных трендов, таких как диверсификация, цифровизация, гуманизация, гуманитаризация, компетентностный подход и т. д. Такое десубстанциализированное, ориентированное не на единое, но единичное (содержащее возможность индивидуализации образовательной траектории под потребности личности), разнообразное в своих проявлениях и отождествляющее себя с самой сверхдинамичной, коммуникативной социальностью образование также перенимает коммуникативную онтологию.

Коммуникативное видение образования (как разного, изменчивого, реализующегося в междисциплинарном пространстве) и в онтологическом, и в предметном плане полярно традиционной знаниевой парадигме. Однако даже по сравнению с идеями коммуникативной социальности коммуникативная онтология образования разработана весьма слабо. Можно говорить об отдельных работах 2000–2010-х годов, таких как работы А.А. Балакиной [1], С.П. Хаткевич [12], Ю.Н. Малаховой [4], поэтому представляем идеи, которые, на наш взгляд, способны составить облик коммуникативной онтологии образования и контуры коммуникативного содержания образования.

Результаты исследования

Настоящее исследование опирается на идеи ряда мыслителей из различных философских направлений XX в., десубстанциалистских по своей онтологии, которые в силу собственного вклада в разрушение метафизического мышления проблематизировали классическую сущность образования. Выделяем в этой связи следующие концептуальные линии:

- экзистенциально-персоналистская (К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет);
- феноменолого-герменевтическая (Х. Гадамер, М. Мамардашвили);
- постмодернистско-постиндустриалистская (Ж.-Ф. Лиотар, Э. Тоффлер);
- коммуникативная дидактика (В.И. Тюпа, И.А. Зимняя, Г.И. Петрова, Ю.Л. Троицкий и др.).

Одним из примеров становления коммуникативной онтологии образования, на наш взгляд, могут служить идеи такого философа экзистенциального направления, как К. Ясперс. Образование в его понимании предстает как «возможность стать в историческом континууме человеком в самобытии» [13, с. 356], что означает самоосуществление человеком себя в некоторых исторически обусловленных границах. Образование, по Ясперсу, всегда помещено в контекст определенной эпохи и как таковое перенимает особенности своей культурно-исторической ситуации, формирует не абстрактную модель человека вообще, а конкретный культурно-цивилизационный образ личности. «Поскольку человек не находит завершения в осуществлении целостности существования, он... строит в пространстве, в котором он во всеобщем образе своего бытия коммуникативно обретает уверенность, второй мир, мир духа... Из таких истоков в первом мире создается и обнаруживается второй: в знании своего бытия человек выходит за пределы своего лишь данного ему существования. В сфере своего образования он совершает духовный процесс, который, определяя деятельность в заботе о существовании, становится смыслом пронизывающей ее идеи» [там же, с. 357]. Соответственно, назначение образования, по Ясперсу, – сделать человека духовно свободным. По сути, эта цель может быть реализована лишь в условиях коммуникации, т. е. при отсутствии изначально и жестко заданных рамок образовательного знания. Связывая образование с временем, т. е. помещая его в конкретную историческую ситуацию, Ясперс отмечает, что современная эпоха обнаруживает тенденцию утраты единого субстанциального начала: «Прежде всего, бросается в глаза необратимая утрата субстанциальности, остановить которую невозможно» [там же, с. 336]. Вследствие разрушения субстанциальных контуров классического образования происходит изменение его содержания, что может быть идентифицировано как кризис образования, вызванный распадом

универсальных идеалов и утратой того единого образца, на который равнялось классическое образование. Соответственно, под вопрос в такой ситуации ставится и роль учителя, и роль ученика: «Один обращается назад и хочет передать детям в качестве абсолютного то, что для него самого уже не безусловно. Другой отвергает историческую традицию и занимается воспитанием так, будто оно находится вне времени и состоит в обучении техническому умению, в приобретении реального знания и в умении ориентироваться в существующем мире... Характерна роль молодежи. Там, где воспитание, исходя из духа целого, субстанциально, молодежь сама по себе незрела... ибо она – подготовка и возможная призванность для будущего. В условиях же распада молодежь обретает ценность сама по себе» [там же, с. 353–354]. Таким образом, при утрате субстанциальной сущности образования, становлении коммуникативной онтологии образования меняются и роли участников образовательного процесса, взаимодействие между ними теряет черты субъект-объектного (рецепиентного) подхода, характерного для классической знаниевой парадигмы, и превращается в субъект-субъектное взаимодействие без изначально заданного конечного результата, т. е. в полноценную образовательную коммуникацию.

Неклассической может считаться мысль Х. Ортеги-и-Гассета о том, чтобы сделать студентов «хозяевами университета», т. е. отказаться от политики «педагогического патернализма», которая возлагает на преподавателей ответственность за формирование социально-политических взглядов студентов, соответственно переложив эту ответственность на самих студентов, – в этом и заключается, по Ортеге, миссия университета [6]. Такое самоопределение может быть увидено именно как элемент коммуникативного мышления, поскольку авторитарность классического образования, не предполагая личностного выбора, ставило обучаемых вне свободы и тем самым вне ответственности.

Идею полидискурсивности и междисциплинарности как характеристик образования в обществе постмодерна (в отличие от единого дискурса и жесткого предметного характера классического образования) развивает Ж.-Ф. Лиотар, обнаруживающий ее проникновение во все социальные структуры, в том числе науку и образование: «Классическое определение границ различных научных полей подвергается тем самым новому пересмотру: дисциплины исчезают, на границах наук происходят незаконные захваты и таким образом на свет появляются новые территории. Спекулятивная иерархия познаний дает место имманентной и, если можно так выразиться, “плоской” сети исследований, границы которых постоянно перемещаются. Старые “факультеты” распадаются на институты и фонды всякого сорта, университеты теряют свою функцию спекулятивной легитимации» [3, с. 96]. Такое нон-иерархичное, междисциплинарное простран-

ство образовательного и научного знания задается коммуникативным обликом социальности постмодерна, требующей от всех социальных практик находиться в постоянном взаимодействии друг с другом. Это требование вступает в противоречие с монодискурсивным образованием, сложившимся в эпоху модерна с ее метанарративным влиянием: «Если преподавание должно обеспечивать не только воспроизводство компетенций, но и их прогресс, то, соответственно, необходимо, чтобы передача знания не ограничивалась передачей информации, а учила бы всем процедурам, способствующим увеличению способности сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга. Лозунг междисциплинарности, распространившийся особенно после кризиса 1968 года, но рекомендованный еще ранее, по-видимому, согласуется с этим направлением» [там же, с. 126–127]. Смена философского дискурса от метафизического (монологического) к постметафизическому (полидискурсивному), таким образом, актуализирует и проблему содержания образования, делая акцент не на знаниевом характере этого содержания, а на компетентностном, полидискурсивном.

Следует отметить, что задолго до объявленной цифровизации образования и дискуссий о границах применения нейросетевых инструментов в учебном процессе (включая корректный и этичный промптинг) Ж.-Ф. Лиотар обращал особое внимание на применение информационных технологий в образовании. Философ осмысливал их как элемент коммуникативной онтологии образования в силу их знакового характера: «Посмотрим теперь, что же передается в системе высшего образования. В отношении профессионализации – придерживаясь узко функционалистской точки зрения – главное из того, что передается, сформировано организованной массой знаний. Применение к этой массе новых технических приемов может оказывать значительное влияние на коммуникационную основу... Все-таки знания могут передаваться на языке информатики, и все-таки традиционное преподавание может быть уподоблено памяти, поэтому дидактика может быть передоверена машинам, связывающим классические виды памяти (библиотеки и т. п.) и банки данных с мыслящими терминалами, предоставленными в распоряжение студентов. Педагогика от этого не всегда страдает, поскольку нужно все же научить студентов чему-то: не содержанию даже, а пользованию терминалами, т. е. с одной стороны, новым языкам, с другой – более тонкому обращению с такой языковой игрой, как вопрошание: куда адресовать вопрос, т. е. какая память соответствует тому, что хотят узнать, как сформулировать его, чтобы избежать насмешек и т. п. В таком аспекте элементарная подготовка по информатике... должна обязательно стать частью высшей пропедевтики, на том же основании, что и обычное прохождение практики при изучении ино-

странного языка» [там же, с. 175–176]. Помимо тонкой иронии, в этой пространной цитате содержится очень важная для коммуникативного видения педагогики характеристика нового содержания образования (не предметного, как в классической модели, а технологического, компетентностного, имеющего отношение прежде всего к способам работы мышления обучаемых). Полидискурсивное образование прежде всего может быть истолковано как обучение студентов умению использовать разные дискурсы (в том числе общаться на языке современных информационных технологий, как взаимодействовать с искусственным интеллектом, так и функционировать в режиме творческого и согласованного командного взаимодействия с представителями разных предметных сред и профессиональных сфер), а также находиться в междискурсивном пространстве, которое возникает впервые на стыке разных дискурсов и еще не получило адекватной квалификации.

Значимые для становления коммуникативной онтологии образования идеи можно обнаружить у американского футуролога Э. Тоффлера. В работе «Шок будущего» («Футурошок») он представил свое понимание образования, адекватного потребностям постиндустриального общества («супериндустриального», в терминологии автора). Э. Тоффлер обращает внимание на то, что складывающаяся в обществе система образования очевидным образом воспроизводит в себе значимые для данного типа социальности характеристики. Для иллюстрации этого тезиса автор «Футурошока» и «Третьей волны» сравнивает сложившуюся в индустриальном обществе систему обучения с фабрикой – четкое, единое для всех расписание, строгая регламентация деятельности всех участников образовательного (как и производственного) процесса, жесткая система распределения учеников по местам, классам и группам, единая шкала оценок и т. д. Именно так система образования «работала» на то, чтобы максимально эффективно «вписывать» человека в тот социум, в котором он будет жить. Но социум перестал быть предсказуемо-механистическим, и модель образовательного конвейера более не актуальна в условиях «шока будущего». Разрыв между тем образованием, которое «есть» (унаследовано от индустриального (модернистского) общества, соответственно, основано на унифицированном, субстанциалистском видении педагогики), и тем образованием, которое было бы релевантно постиндустриальному (постмодернистскому) обществу с его коммуникативной онтологией, позволяет говорить о проблематизации самого образования. Такое многовариантное, опережающее, развернутое в сторону непредсказуемого и нестабильного будущего образование десубстанциально по своей онтологии и как раз в силу своей незаданности и динамичности может быть увидено как коммуникативное. Особое внимание Э. Тоффлер обращает на выработку ком-

муникативных умений как миссию образования, считая таковыми умение учиться, умение общаться и умение выбирать. Умение учиться является актуальным в свете невозможности приобрести образование «на всю жизнь» по причине чрезвычайно быстрого обновления всего массива социально полезных знаний и согласуется как с концепцией непрерывного образования, так и с трендом фундаментализации знаний (поскольку фундаментальные знания имеют тенденцию устаревать медленнее, чем прикладные). Умение общаться тем более необходимо в условиях стремительно нарастающего ритма социальной жизни, требующего все более интенсивных межличностных и межинституциональных контактов. Умение выбирать задается нелинейностью и вариативностью коммуникативной социальности и является одним из свидетельств гетерогенности образования (в отличие от унифицированности классической модели): «Образование должно немедленно взяться и за проблему сверхвыбора, т. е. чрезмерно богатого выбора... Учебный план должен сочетать в себе разнообразную, насыщенную фактами содержательную часть с общей подготовкой, которую можно было бы обозначить термином “жизненное ноу-хау” или назвать “знанием жизни”» [8, с. 455].

Из сказанного видно, что Э. Тоффлер акцентирует внимание именно на технологическом, компетентностном содержании образования, так же как и Ж.-Ф. Лиотар. Следует отметить принципиальность этой характеристики для неклассической (коммуникативной) парадигмы образования, поскольку именно при таком содержании образования могут быть реализованы принципы разнообразия, вариативности, креативности, самоопределения и т. д. Вспомним, что когнитивно-предметное содержание классического образования как раз и позволяло задать необходимую для подготовки специалиста унификацию знаний, умений и навыков. В условиях постиндустриального образования такая унификация оказывается малоэффективной.

М. Мамардашвили высвечивает контуры образования через обращение к основным образам философской рациональности: классической и неклассической. В этом случае классический стиль мышления, основанный на конституирующей роли субъекта, фундирует унифицированное образование с его субъект-объектным педагогическим отношением. По замечанию философа, классическая педагогика, будучи частью общего классического стиля мышления, исходила из того, что знание может быть свободно перенесено из головы в голову в силу принципиальной открытости объекта для исследователя, и видела таким объектом ученика, в которого учитель-субъект «закладывает» определенную сумму знаний и затем может их без искажений получить обратно в результате проверки (хотя в этом смысле более точно будет называть классическую модель субъект-реципиент-

ной). «Но, во-первых, весь опыт исследований лингвистики и психологических исследований... лишь подтверждает древнюю, еще Сократу и Платону известную истину, что знание не пересаживаемо из головы в голову в силу одного простого онтологического обстоятельства: никто вместо другого не может ничего понимать, понять должен сам и, более того, если уже не понял, то вообще не поймешь сообщаемое: понять можно лишь то, что уже понял (и в этом смысле – из себя, “вспоминая”). И этот акт понимания “самим” не выводим ни из какой цепи обуславливания этого понимания, оно должно совершиться или не совершиться, т. е. знание не перекачивается в другую голову, как в некую пустоту перекачивалась бы жидкость» [5, с. 12]. Здесь налицо мотивы коммуникативного видения образования: субъект-субъектное (или, точнее, субъект-адресатное) педагогическое отношение, утверждающее активность всех участников учебной ситуации, незаданность извне результата коммуникации и, главное, понимание как цели образовательного процесса. Идея достижения понимания как цели образовательно-коммуникативного действия близка гадамеровскому видению образования как «общего чувства», которое не может быть сведено к рассудочному, механическому «поглощению» учебного материала. В этом случае назначением (и содержанием) образования является не простая передача суммы знаний от учителя к ученику, а создание общего смыслового поля, что как раз отвечает коммуникативной онтологии образования.

Одним из ярких выражений коммуникативного видения образования является коммуникативная дидактика, разрабатываемая рядом отечественных ученых и представителей вузовского сообщества в 1990–2010-е годы (В.И. Тюпа, И.А. Зимняя, Г.И. Петрова, Ю.А. Троицкий, Ю.В. Шатин и др.). Теоретическими основаниями Школы коммуникативной дидактики (или Школы понимания / Школы конвергентной педагогики) ее авторы считают идеи культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и принципы современной теории коммуникации, восходящей к металингвистике М.М. Бахтина [9, с. 66]. Коммуникативная педагогика основана на идее о том, что объект коммуникации по определению не может быть задан изначально и рождается в процессе коммуникации, в силу этого она видит ученика адресатом коммуникативно-образовательного действия. Основными принципами коммуникативной дидактики являются:

- приоритет коммуникации над информацией (т. е. педагогического взаимодействия над трансляцией готового знания и его пассивного усвоения учащимися, «приоритет развития дара речи над преподаванием языка готовых, кем-то уже сформированных понятий» [10, с. 58]);
- приоритет понимания над знанием (понимание определяется В.И. Тюпа как смысловой механизм интериоризации, т. е. перевода высказывания с социального («внешнего») языка говорения или письма на

ментальный («внутренний») язык ответных речевых актов смыслополагания [11, с. 8];

- приоритет диалога согласия над дискуссией (понятие диалога в его сократическом значении, призванного обеспечить совместное тексто- и смыслопорождение, взаимное творческое общение, является одним из центральных в коммуникативной дидактике).

Стержневым понятием этой педагогической парадигмы является понимание, которое, собственно, и является целью коммуникативно-образовательного действия. Наряду с диалогом и пониманием, к основным концептам коммуникативной педагогики относятся коммуникативное событие, контекст понимания, коммуникативное время (смена субъектов и способов высказывания) и коммуникативное пространство урока (взаимное расположение присутствующих в формате «круглого стола»), коммуникативные стратегии (типы действий обучающихся по достижению понимания в учебном диалоге), коммуникативная личность (субъект образовательной коммуникации, освоивший основные коммуникативные стратегии диалога и использующий их в своем коммуникативном поведении), конвергентное сознание, культура предметного мышления и др. [2, с. 42–43]. Последнее, собственно, и является главной педагогической задачей в рамках коммуникативной дидактики, сближающей ее с широко известным компетентностным подходом. Как пишет Г.И. Петрова, «конкурентоспособным оказывается то образование, которое наиболее гуманитаризировано... В конкретной образовательной практике это выражается в его содержательной ориентации на формирование не багажа предметных знаний (по математике, физике, истории и т. п.), но культуры (математического, физического, исторического и т. п.) мышления. Владея культурой мышления в соответствующих областях знания, человек может свободно ориентироваться в информационных потоках современного неустойчивого мира» [7, с. 98]. Тем самым коммуникативным содержанием образования являются не только (и не столько) предметы коммуникативной направленности (имиджеология, межкультурные коммуникации и т. п.), но и в первую очередь такое подразумевает нахождение в пространстве «между», т. е. владение разными дискурсами, умение переходить с одного дискурса на другой, а также находиться в метапозиции по отношению к употребляемым речевым практикам.

Заключение

Несмотря на положительный и достаточно продолжительный опыт развития коммуникативной дидактики, это направление тем не менее не получило повсеместного признания и распространения. На наш взгляд, причина относительно малой востребованности коммуникативной дидак-

тики в системе образования не только в том, что, несмотря на инновационные процессы, средняя и высшая школы в основном выражают классическую (унифицированную) парадигму (чем и объясняется отчасти кризис современного образования), не только в неизбежно возникающих на практике трудностях при реализации подхода, но и в самом отсутствии единой устойчивой сущности у коммуникативного образования.

Таким образом, на основании всего вышесказанного можно утверждать, что трансформация онтологии образования как социальной практики, происшедшая в условиях коммуникативной социальности, способствовала становлению коммуникативной онтологии образования. Она предполагала «расшатывание» субстанциалистского облика образования, рост гетерогенности образовательной системы, что в предметном плане сопровождалось такими тенденциями современного образования, как диверсификация и интернационализация, гуманизация и гуманитаризация, цифровизация и фундаментализация. Будучи разнонаправленными и противоречивыми, эти тренды тем не менее продолжают формировать новый коммуникативный облик современной образовательной парадигмы, дополненной компетентностным подходом.

Литература

1. Балакина А.А. Коммуникативная онтология образования // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 123–125.
2. Горьковская З.П., Максимова Н.В., Троицкий Ю.А. Кафедра и школа: инновации кафедры отечественной истории НГПУ и образовательные проекты «Школы понимания» // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 39–48.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н.А. Шматко. – М.: Ин-т эксперим. Социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
4. Малахова Ю.Н. Функционирование компетентностного подхода к образованию в рамках коммуникативной онтологии // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 375. – С. 51–54.
5. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – М.: Лабиринт, 1994. – 90 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства и другие работы: сборник: пер. с исп. – М.: Радуга, 1991. – С. 40–228.
7. Петрова Г.И. Ответ образования на гуманитарные трансформации в современном типе культурного развития и научного знания // Интеграция учебного процесса и фундаментальных исследований в университетах: инновационные стратегии и технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2 т. Т. 1. – Томск: ТГУ, 2000. – С. 97–98.
8. Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: АСТ, 2004. – 557 с.
9. Троицкий Ю.А., Корчинский А.В., Шкафенков П.П. Инструменты измерения компетенций в высшем гуманитарном образовании: подход Школы понима-

ния // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2015. – № 1 (144). – С. 65–82.

10. Тюпа В.И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2012. – № 1. – С. 56–66.

11. Тюпа В.И. Онтология коммуникации // Коммуникативные стратегии культуры: хрестоматия по курсу «Введение в теорию коммуникации». Ч. 2 / сост. И.В. Силантьев. – Новосибирск: НГУ, 2003. – С. 4–19.

12. Хаткевич С.П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности // *Известия Томского политехнического университета*. – 2007. – Т. 311, № 7. – С. 42–44.

13. Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

References

1. Balakina L.L. Kommunikativnaya ontologiya obrazovaniya [Communicative ontology of education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2004, no. 282, pp. 123–125.

2. Gorkovskaya Z.P., Maksimova N.V., Troitskiy Yu.L. Kafedra i shkola: innovatsii kafedry otechestvennoi istorii NGPU i obrazovatel'nye proekty «Shkoly ponimaniya» [Department and research school: innovations by the department of national and universal history at Novosibirsk state pedagogical university and educational projects by the research school of comprehension]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 2, pp. 39–48.

3. Lyotard J.F. *La condition postmoderne*. Les Editions de Minuit, 1979 (Russ. ed.: Liotar Zh.-F. *Sostoyanie postmoderna*. Moscow, Institut eksperimental'noi sotsiologii Publ., St. Petersburg, Aleteiya Publ., 1998. 160 p.).

4. Malakhova Yu.N. Funktsionirovanie kompetentnostnogo podkhoda k obrazovaniyu v ramkakh kommunikativnoi ontologii [Functioning of the competence-based approach to education within the framework of communicative ontology]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2013, no. 375, pp. 51–54.

5. Mamardashvili M.K. *Klassicheskii i neklassicheskii idealy ratsional'nosti* [Classical and non-classical ideals of rationality]. Moscow, Labirint Publ., 1994. 90 p.

6. Ortega y Gasset J. Vosstanie mass [La Rebelion De Las Masas]. Ortega y Gasset J. *Degumanizatsiya iskusstva i drugie raboty* [Deshumanización del arte]. Moscow, Raduga Publ., 1991, pp. 40–228. (In Russian).

7. Petrova G.I. [The response of education to humanitarian transformations in the modern type of cultural development and scientific knowledge]. *Integratsiya uchebnogo protsessa i fundamental'nykh issledovaniy v universitetakh: innovatsionnye strategii i tekhnologii* [Integration of the Educational process and Fundamental Research in Universities: Innovative Strategies and Technologies]. Materials of the All-Russian scientific and practical conference]. Tomsk, TSU Publ., 2000, vol. 1, pp. 97–98. (In Russian).

8. Toffler A. *Future Shock*. Generic, 1970. 561 p. (Russ. ed.: Toffler A. *Shok budushbego*. Moscow, AST Publ., 2004. 557 p.).

9. Troitskiy Yu.L., Korchinskiy A.V., Shkarenkov P.P. Instrumenty izmereniya kompetentsii v vysshem gumanitarnom obrazovanii: podkhod shkoly ponimaniya [Measurement tools of competencies in higher humanitarian education: Understanding School approach]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* = *RSUH/RGGU Bulletin. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2015, no. 1 (144), pp. 65–82.

10. Tyupa V.I. Kommunikativnye parametry uroka v shkole konvergentnoi pedagogiki [Communicative parameters of a lesson in the School of Convergent Pedagogy]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 2012, no. 1, pp. 56–66. (In Russian).

11. Tyupa V.I. Ontologiya kommunikatsii [Communication Ontology]. *Kommunikativnye strategii kul'tury: sbornik po kursu «Vvedenie v teoriyu kommunikatsii»*. Ch. 2 [Communicative Strategies of Culture: the Reader for the course “Introduction to Communication Theory”. Pt. 2]. Novosibirsk, NSU Publ., 2003, pp. 4–19.

12. Khatkevich S.P. Kommunikativnye transformatsii obrazovaniya – otvet kommunikativnoi ontologii sovremennoi sotsial'nosti [Communicative transformations of education – a response to the communicative ontology of modern sociality]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta* = *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, 2007, vol. 311, no. 7, pp. 42–44.

13. Jaspers K. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, Zürich, 1949. 360 p. (Russ. ed.: Yaspers K. *Smysl i naznachenie istorii*. Moscow, Respublika Publ., 1994. 527 p.).

Статья поступила в редакцию 09.02.2026.

Статья прошла рецензирование 15.03.2026.

The article was received on 09.02.2026.

The article was reviewed on 15.03.2026.