



УДК 37.013.73

DOI 10.52575/2712-746X-2026-51-1-158-167

EDN LYFWJV

## Онтология образования в постметафизическую эпоху: коммуникативный подход

Пустоварова А.О.

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники

Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 40

[anna.o.pustovarova@tusur.ru](mailto:anna.o.pustovarova@tusur.ru)

**Аннотация.** Представлен комплексный анализ культурно-исторической трансформации онтологии образования. В настоящее время наблюдается значительный интерес научно-педагогического сообщества к вопросам содержания образования, адекватного современным вызовам, при этом коммуникативная онтология образования недостаточно концептуализирована в исследовательской литературе. Показано, что онтология образования как особый регион социальной онтологии вследствие деконструкции метафизики теряет жесткие основания, становясь десубстанциалистской, и перенимает коммуникативные черты. Обоснована необходимость перехода к коммуникативной онтологии в образовательной среде в постметафизическую эпоху, выявлены особенности компетентностного подхода и проектного обучения как эффективных инструментов формирования необходимых компетенций, релевантных современной социальности. Рассмотрена эволюция проективности как основополагающей особенности современного стиля мышления.

**Ключевые слова:** образование, онтология образования, коммуникации, когитарно-предметная парадигма, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, проективность, проектирование в образовании

**Для цитирования:** Пустоварова А.О. 2026. Онтология образования в постметафизическую эпоху: коммуникативный подход. *НОМОТНЕТІКА: Філасофія. Соцыялогія. Право*, 51(1): 158–167. DOI: 10.52575/2712-746X-2026-51-1-158-167 EDN: LYFWJV

---

## Ontology of Education in the Post-Metaphysical Era: A Communicative Approach

Anna O. Pustovarova

Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics

40 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

[anna.o.pustovarova@tusur.ru](mailto:anna.o.pustovarova@tusur.ru)

**Abstract.** The article presents a comprehensive analysis of the cultural and historical transformation of education ontology. Currently, there is significant interest of the scientific and pedagogical community toward the issue of educational content adequate to modern challenges. However, the communicative ontology of education is not sufficiently conceptualized in the research literature. It is shown that as a result of the deconstruction of metaphysics, the ontology of education as a special section of social ontology loses its rigid foundations, becoming desubstantialistic, and adopts communicative features. The authors substantiate the necessity of transition to communicative ontology in the educational environment in the post-metaphysical era and identify the features of the competence-based approach and project-based learning as effective tools for the formation of necessary competencies relevant to modern sociality. The evolution of projectivity as a fundamental feature of modern style of thinking is considered.

**Keywords:** education, ontology of education, communications, cogitative-subject paradigm, competence-based approach, communicative competence, projectivity, design of education

**For citation:** Pustovarova A.O. 2026. Ontology of Education in the Post-Metaphysical Era: A Communicative Approach. *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, 51(1): 158–167 (in Russian). DOI: 10.52575/2712-746X-2026-51-1-158-167 EDN: LYFWJV

В настоящее время можно наблюдать значительный теоретический и практический интерес к осмыслению содержания образования, представлению его как особого региона онтологии и собственно онтологии образования. Если не привязываться только к практической стороне вопроса (цифровизации образования, реализации компетентностного подхода с целью формирования конкурентноспособной модели образования в рамках движения к технологическому суверенитету и т. д.), а обратиться к философии образования, то вопросы об онтологии образования, о коммуникативности как онтологии можно связать со сменой онтологических представлений о социальной реальности. Классическая философская традиция мыслила общество как имеющее некоторую основу (субстанцию), что вызывало необходимость видеть какую-либо общественную структуру как фундамент, придающий стабильность и устойчивость всей социальной системе. Тем самым для объяснения сущности социального, а также функционирования и развития общества классическая философия и социология использовали идею единой субстанции, «скрепляющей» общество в единое устойчивое целое. Этой субстанции авторы классических социальных теорий (К. Маркс, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель и др.) приписывали объективный характер, и в этом смысле сама социальность мыслилась как внешняя по отношению к людям, не зависящая от их воли и желания и задающая их взаимодействие.

Деконструкция метафизики упразднила из онтологии идею единой субстанции, тем самым сделав ее (онтологию) десубстанциалистской. Экзистенциальная аналитика М. Хайдеггера с центральной категорией *Dasein* (вот-бытия) является одним из способов преодоления субстанциалистского подхода, поскольку вот-бытие, по Хайдеггеру, не является наличной данностью, оно есть только возможность себя самого, возможность выбора между подлинным и неподлинным существованием, который принципиально не может быть завершен, и актуализация «Я» совершается в условиях постоянной коммуникации с «Другим». Существенный вклад в разрушение «тотализирующего мышления» (В.Н. Фурс) также был внесен лингвистическим поворотом (Л. Витгенштейн, Ф. Соссюр и др.), когда на первый план вышла коммуникативная функция языка, а все социальные структуры и структуры мышления стали производными от речевых практик. Так появился иной, десубстанциалистский образ социальной реальности, задаваемый языком и коммуникациями. Лишившись устойчивой основы, социальность перестала быть стабильной и приобрела изменчивый, динамичный характер. Поскольку теперь общество уже не «держит» никакая субстанция, оно виртуализировалось. Виртуальный характер социальности означает, что социальное пространство теперь является пространством межличностных взаимодействий и не существует вне и помимо их. Оно всегда принципиально не-ставшая реальность, реальность возможного, и эта возможность может реализоваться в процессе коммуникации. Поэтому десубстанциализация социальной реальности привела к тому, что для описания современной социальной онтологии на первый план выдвинулось понятие коммуникации. В связи с тем, что единого определения этого понятия не существует (оно зависит от того, в какой предметной области дается определение), остановимся на нем подробнее.

Во многих случаях под коммуникацией (от лат. «делать общим, связывать, общаться») понимается межличностное общение, однако такое определение в контексте данного исследования недостаточно. Хотя изучение коммуникаций социальных и



образовательных имеет давнюю историю, философская рефлексия над ними продолжается. Повышенный интерес к этой теме проявился в середине XX в., под влиянием разработки теории информации. В связи с созданием математической модели коммуникации К. Шеннона – У. Уивера (1949 г.) понятие коммуникации приобрело техническую направленность. Модель включала пять составляющих: источник, сообщение, кодирование /декодирование, получатель сигнала, цель; тем самым коммуникация означала передачу информации от источника к получателю с целью изменить поведение получателя. В 50-60-е гг. понятие коммуникации приобретает психологическую окраску, отождествляясь с межличностным взаимодействием и обменом деятельностью, умениями, навыками, результатами деятельности. При этом коммуникация отличается от обычного общения тем, что в процессе коммуникации вырабатывается некоторая общность, получившая названия смысла, т.е. коммуникативное действие направлено на достижение согласия и понимания. Показательно, что в 60-е гг. кафедры социальных коммуникаций отделяются от кафедр психологии, возникает множество дисциплин коммуникативного характера (культурология, социолингвистика, теория систем и т.д.). В 90-е гг. оба представленных выше аспекта понятия обобщаются, и возникает понимание коммуникации как социального процесса сотворения, сохранения и преобразования социальной реальности. Иными словами, коммуникация выражает не просто технологический процесс по достижению какой-либо цели, а становится новым качеством социальности, новым способом человеческого бытия, – происходит онтологизация коммуникации. Коммуникации становятся не чем-то внешним по отношению к человеку и обществу, а составляют отныне саму сущность социальности, социальное пространство есть пространство коммуникативное.

Впервые так увидел социальность и придал речевой коммуникации онтологический статус М.М. Бахтин. Отечественный философ критиковал властное метафизическое мышление («нудительный» разум), которому противопоставлял конвергентное, событийное мышление. Основными категориями бахтинской философии диалогического персонализма являются личность и вещь. Главным отличием личности от вещи Бахтин считал наличие «внутреннего пространства» («внутренней социальности»), поэтому личность полностью не познаваема, она может лишь открыться. Однако до конца личность не может открыться самой себе, и стать собой, сформироваться она может только в отношении с Другим. Такую взаимозависимость между Я и Другим, в которой появляется личность, Бахтин называл участным мышлением (собственно, это и есть коммуникация, диалог, результатом которого является новый, отсутствующий ранее смысл), т.к. именно участники диалога определяют собой участь будущей социальности. Поэтому такая коммуникация является не просто способом передачи информации, но принципом становления Я, Другого и самой социальности, тем самым коммуникация онтологизируется.

Разработка теории коммуникации связана с именем Ю. Хабермаса и его работой «Теория коммуникативного действия» 1981 г. [Habermas, 1981]. Коммуникативные действия немецкий социолог и философ определял как «такие интеракции, в которых их участники согласуют и координируют планы своих действий; при этом достигнутое в том или ином случае согласие измеряется intersубъективным притязанием на значимость. В том случае, когда процессы взаимопонимания идут в эксплицитной языковой форме, акторы, разговаривая о чем-либо друг с другом, своими речевыми действиями выдвигают притязания на значимость, а именно притязания на истинность, на правильность и на правдивость своих высказываний» [Хабермас, 2000, с. 91]. Условием и критерием коммуникативного действия является тождество значений участников коммуникации (т. е. согласие, понимание, совместная актуализация смысла разными индивидами). Это коммуникативное согласие должно быть признано самими участниками коммуникации как значимое, а не навязано внешним воздействием, иными словами, это согласие не дано

в готовом виде, а вырабатывается участниками в процессе интересубъективного обсуждения. Хабермас предложил программу коммуникативной модификации философской рациональности и описал коммуникативную рациональность, пришедшую на смену научной (инструментальной) рациональности М. Вебера. Критикуя философов субстанциалистской направленности (прежде всего К. Маркса), Хабермас утверждает приоритет коммуникативных действий над целерациональными (инструментальными), причем первые отличаются от последних отсутствием монологичности и в этом смысле являются подлинно социальными (способствуют социальной интеграции и одновременно образованию личностной идентичности). Под рациональностью понимается возможность обоснования и критики (рациональны все притязания на значимость, если они обоснованы). Тем самым коммуникативная рациональность Хабермаса воспринимает социальные нормы и ценности не как подчиненные заданным извне регулятивам, а как рождающиеся в условиях публичного обсуждения, рефлексии, критики.

Как коммуникативное, социальное пространство ничем изначально не детерминировано, оно полисубъектно и полионтологично (нет единой базовой структуры), поливариантно в том смысле, что в нем всегда присутствует множество альтернативных возможностей, вероятностных линий развития событий, которые постоянно трансформируют социальность, делая ее иной по отношению к самой себе. Будучи социальной онтологией, коммуникации превращают социальность в постсоциальность, современность – в постсовременность (именно такую онтологию описывает и тем самым формирует постмодернизм). В данном случае приставка пост-акцентирует внимание на сверхдинамичности социальной реальности, на таком ее движении, когда она никогда не может предстать в завершенном виде. Все присущие ей социальные практики также являются выражениями информационно-коммуникативного характера социальности и так же сверхдинамичны, как она. Один из ярких представителей постмодернистской философии Ж.-Ф. Лиотар, философия которого пронизана критикой метанарративов, показывал, что социальные практики, которые претендуют на свою доминирующую по отношению к другим дискурсам роль (т.е. являются властными, предписывающими), как раз были характерны для общества модерна (в этом смысле в субстанциалистской социальной онтологии преобладает мотив власти единого дискурса, единой истины, поэтому она некоммуникативна). Общество постмодерна же является демократическим, толерантным в смысле равенства всех речевых практик, и потому – коммуникативным, подразумевающим равную вероятность проявления различных дискурсов. Эта полидискурсивность, по Лиотару, проникает во все социальные структуры, в том числе науку и образование: «Однако допустимо изображать мир знания эпохи постмодерна как мир, управляемый игрой с исчерпывающей информацией, в том смысле, что она в принципе доступна для всех экспертов: здесь нет научного секрета. 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 68 года, но рекомендованный еще ранее, по-видимому, согласуется с этим направлением» [Лиотар, 1998, с. 126].

По Ж. Деррида, социальность представляет собой текст («Вне текста ничего нет»), в котором все высказывания тесно переплетены между собой и существуют в режиме постоянного диалога (на смену фоноцентризма, присущего метафизическому мышлению, пришла полифония, дифферанс, в котором каждый элемент соотносится с другими, только таким образом актуализируясь).

Итак, став социальной онтологией, коммуникации задали сверхдинамичный, вариативный (нелинейный), информационно-знаковый характер социальной реальности.



Все эти черты социальности воспринимаются и перенимаются социальными практиками (в т. ч. образованием), непрерывно взаимодействующими друг с другом и изменяющимися под воздействием информационных потоков. Находясь в состоянии всегда «пост-», общество диктует образованию определенные темпы развития: образование должно не просто развиваться в соответствии с требованиями времени, но и опережать эти требования, т. е. быть опережающим социальным институтом. Соответственно, актуализируется вопрос о том, каким образом возможно обеспечить такое содержание образования, которое могло бы не просто «идти в ногу со временем», с учётом невероятных скоростей устаревания социально значимой информации в постсовременном обществе, но и предвосхищать те требования, которые общество предъявит к выпускникам завтра и послезавтра.

Последние несколько десятилетий научно-педагогическому сообществу стало очевидно, что сформированная в условиях формирования индустриального общества и во многом механистичная когитарно-предметная парадигма стала нерелевантной коммуникативной социальности, что и обеспечило исследовательскую среду дискуссиями о том, каким должно быть инновационное образование (в данном случае – альтернативная традиционной модель образования), с каким содержанием, в рамках каких подходов и образовательных технологий оно может быть реализовано практически.

Так, в 2000–2010-х гг. появилось много публикаций о компетентностном подходе, например, Г.А. Балыкина связывает компетентностный подход в образовании с переходом к «экономике знаний» [Балыкина, 2008], Ю.Н. Малахова рассматривает компетентностный подход в свете становления коммуникативной онтологии образования [Малахова, 2013], а Т.Л. Михайлова говорит о практических аспектах выстраивания учебного курса «Основы теории коммуникации» в русле компетентностного подхода [Михайлова, 2016]. Также активно разрабатывались и продолжают разрабатываться исследователями понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативные компетенции», появившиеся благодаря американскому лингвисту Д. Хаймсу [Hymes, 1972], к примеру, в работах П.Г. Аргуновой [2013], Т.В. Захаровой и др. [2015], В.В. Яценко [2020], Г.Т. Мендыбаевой [2023], а также Nargie O. [2006], Greene J.O. [2016] и др. В свете вышесказанного представляется обоснованным тезис о том, что коммуникативная социальность порождает коммуникативное по своей природе образование, а компетентностный подход позволяет реализовать на практике эту коммуникативную суть образования, подразумевая широкий спектр образовательных технологий для выработки различных компетенций: коммуникативной, информационной и др.

Одной из широко известных образовательных технологий в русле компетентностного подхода является проектное обучение (например, в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники неотъемлемым компонентом учебных планов всех направлений и профилей подготовки, начиная со второго курса, выступает групповое проектное обучение). Проектная технология позволяет сформировать, помимо жестких (профессиональных) навыков, также различные надпредметные и надпрофессиональные (мягкие) навыки и компетенции, такие как умение работать в команде, устанавливать междисциплинарные связи, искать и критически осмысливать найденную информацию и т.д. Однако в рамках данной статьи хотелось бы уделить внимание не прикладным аспектам реализации обучения по методу проектов, а рассмотреть проективность в более широком смысле, как особое видение и переживание мира, связанное с концептуализацией творчества в условиях современной коммуникативной социальности.

Сам интерес к проекту, к проектной методологии и проектной культуре можно считать не таким уж новым и тем более не внезапным, а имеющим определенную историю, о чем как раз пойдет речь ниже. Актуальность идеи проекта в образовании связана с изменением содержания образования, реформированием системы образования в

связи с изменением специфики самой социальности. Часто говорится о том, что проективность – определяющая стилевая черта современного мышления, один из важнейших типологических признаков современной культуры едва ли не во всех ее основных аспектах, связанных с творческой деятельностью человека. Проективностью пронизаны наука, искусство, психология человека: в его отношении к миру, к социальной и предметной среде, в формах потребления и творчества присутствует проектное переживание мира. Можно сказать, что становление проектной культуры и проектной методологии имеет давнюю историю. Поскольку любое культурное явление всегда является контекстно обусловленным, имеет смысл проследить саму эволюцию этого контекста.

Как известно, античная культура была построена на идее гармонии, т.е. соответствия внутреннего и внешнего (духовного и природного). Человек, также как и боги, мыслится как часть природного целого, часть мирового порядка (космоса). Следствием этого является отсутствие в античном мышлении идеи преобразования человеком природы, окружающего мира, так как часть не может изменять целое. Соответственно, смысл человеческого познания – в постижении этой мировой гармонии, во включенности в нее человека. Такое понимание познания выражалось древнегреческими мыслителями в понятии *paideia* – стремление к образованию и культуре, т.е. формирование у человека достоинств, которые выражают степень его удаленности от природного, дикого состояния. В силу идеи взаимосвязи с природой человек стремился воссоздавать, а не создавать (понимание искусства как технэ, ремесла).

Средневековье с помощью идеи креационизма выделило Бога из природы, оставив человека венцом творения в силу наличия особых качеств (разума и свободы воли). Соответственно, средневековая культура была канонической, т.е. ориентированной на некий канон, образец (понимание Бога как формы форм, первообразца унаследовано Средневековьем от Аристотеля). Мир, будучи создан Богом, не подлежал пересозданию ни в целом, ни в деталях. Все идеальные образцы уже есть в Боге, и нет необходимости создавать что-то новое и свое (вследствие чего средневековое творчество обезличено, в нем автор не имеет значения). В подобном ключе осмысливается и образование: образовывая себя, человек освобождается от собственной греховности и стремится к первоначальному божественному образцу.

Рубежом, обозначившим необратимый поворот от канона к проекту, стала эпоха Возрождения. Ренессансная картина мира основана на смене акцентов в теоцентрической модели в пользу человека. То есть, становясь на место Бога, человек тем самым принимает на себя божественные атрибуты, выделяясь из природы и становясь ее творцом. Так возникают предпосылки для формирования покорительского отношения к природе (в духе базаровского высказывания «Природа не храм, а мастерская»), складывания этоса исследователя. В качестве высших ценностей провозглашаются индивидуальная свобода, творчество, инициатива, деятельная активность человека. Все это суммировалось в представлении о человеке-титане, в утверждении его права на пересоздание мира, права на личное авторство.

Реформация и Новое время сделали проективность, т.е. непрерывное творческое пересоздание действительности на основе имеющегося замысла, основным способом существования человека новой эпохи. В Новое время продолжается складывание деятельностной (прометеевской) культуры, при этом ей соответствует деятельностная парадигма образования, назначение которой – формирование человека-деятеля, которому подвластен мир. Для этой парадигмы характерна ориентация на высокий интеллект (не случайно лейтмотивом эпохи можно считать афоризм Ф. Бэкона «Знание – сила»), умение ставить цели, выбирать методы и добиваться результата. Все это сопровождалось стремительным развитием наук, техники, технологии и конструирования, а также ориентацией проектирования на человека, почувствовавшего себя свободным.



Но формирование научной рациональности Нового времени приводит к тому, что Макс Вебер называет ценностным политеизмом, а Э. Маркарян – ведомственной оптимизацией: культурные сферы «разбегаются», становятся независимыми друг от друга. Наука получает приоритетное право отвечать за вопросы истины, вопросы морали входят в компетенцию правовой области, искусство получает власть над вопросами красоты и вкуса. Каждая из этих сфер получает в свое безраздельное распоряжение определенный круг вопросов, и между собой они никак не коррелируют, являются функционально автономными. Такая функциональная автономия означает, по сути, дезинтеграцию культуры и общества. Это неизбежно отражается на системе образования, вызывая изменения в его содержании. Формируется так называемая когитарно-предметная парадигма, упомянутая выше, в рамках которой целью образования является прирост научного знания и реализация его в предметно-практической деятельности. Обучаемые должны усвоить определенную совокупность сведений из конкретных предметных областей и выработать в себе навыки их применения. Можно говорить об однонаправленности «наука – образование – практика» и тем самым о закрытости данной образовательной модели, лишаящей обучаемых способности самостоятельно мыслить. Необходимая стандартизация результата влечет за собой стандартизацию форм обучения (что выражается в знаменитой классно-урочной системе Я.А. Коменского). При этом нет необходимости заботиться о целостном развитии личности, и обучение тем самым сводится к приобретению изолированных сведений из разных предметных областей, а также специальных профессиональных навыков.

Возвращаясь к функциональной автономии, следует отметить, что жить в подобном «расколоте» мире человеку неудобно, человеческое сознание стремится к изначальному единству целесообразного и осмысленного бытия в красоте. Это стремление реализуется в идее дизайна, проект создается по принципу единства и системной целостности всех его проекций. Итак, в культуре возникает ощущение неудовлетворительности ситуации, проблема, которая «запускает» механизм проектирования в качестве своего решения. Таким образом, в данном случае, поскольку функциональная автономия порождает кризис, в качестве способа преодоления кризиса возникает проективное образование. Кроме того, актуализируется проблема, уже не раз появлявшаяся в системе образования: рост научного знания и дифференциация наук приводит к «разбуханию» учебных планов, и проблема тем самым обретает еще и медицинский аспект (перегруженность детей в школе подрывает их физическое и психическое здоровье), а также психологические аспекты, с которыми столкнулся Д. Дьюи [Dewey, 1897], родоначальник обучения по методу проекта, и многие другие педагоги: отсутствие у детей мотивации к усиленному «разгрызанию гранита науки», требуемому школой. Так появляется инновационная педагогика, одним из выражений которой стало обучение по методу проекта в школе.

Из сказанного выше ясно, что проективное образование возникает не на пустом месте, а также обусловлено трансформацией социальной онтологии в коммуникативную. Общество из индустриального переходит в постиндустриальное (информационное), теряя по пути жесткую функциональную иерархичность и становясь способом взаимодействия индивидов и социальных групп. Это незамедлительно отражается на системе образования: происходит децентрализация, изменение содержания образования с предметного на коммуникативное (не усвоение основ наук, а освоение способов работы сознания). Если традиционное образование ориентировано на достижение определенного готового результата, то инновационное – на технологическую сторону конструирования знания (т.е. способы, приемы и формы его добывания), что вовсе не исключает его фундаментальности [Петрова, 2024]. Здесь речь идет не о «натаскивании» личности на выполнение стандартных операций, а о воспитании определенных качеств личности: умения ставить проблему и генерировать новые, неожиданные способы ее решения, рефлексировать, критически осмысливать собственные действия и результаты, взаимодействовать с другими людьми («творчество в команде») и т. д.

Эти особенности инновационного образования находят свое адекватное выражение в проективном образовании. С.И. Гессен называет его трудовой школой, противопоставляя ее профессиональной: в центре внимания образования – не интересы самой профессии, а интересы личности образовывающегося. При трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности. Смысл труда – в развитии творческих способностей личности [Гессен, 1995]. Проектное образование исходит из принципа целостности (выражением которого является, например, такая совместная работа, когда учитель только ставит задачу, но не дает образца, который все должны за ним повторять), тогда как традиционная школа – из принципа одинаковости. Метод проекта позволяет решить проблему «разбухания» учебных планов: знать предмет не обязательно означает ознакомиться с ним во всем его объеме (что представляется уже невозможным физически), это означает овладеть методом его познания. Кроме того, проблема отсутствия мотивации у детей также находит свое решение в методе проекта: ребенку интересно решать проблемы, возникшие в его собственной деятельности. Цель проектирования – не столько реализовать конкретный проект, сколько на практике показать, что существует множество способов осуществить ту или иную задачу [Боно, 1997], избавиться от клишированных способов, научиться находить альтернативные решения, тем самым выработать в себе элементы рефлексии, критичности, столь важные для коммуникативной рациональности.

Образовательными эффектами и результатами проектирования являются: появление интереса ребенка, обучение рефлексии, обучение культуре построения деятельности, обучение культуре взаимодействия (взаимопониманию), а также культуре самопрезентации, что в современных условиях также немаловажно. Эти эффекты по отдельности могут давать и другие педагогические технологии, но в комплексе – только проектная технология. Тем самым можно говорить о том, что проективность весьма удачно вписывается в современную коммуникативную социальность и культуру.

Таким образом, коммуникативная по своей природе социальность порождает коммуникативное образование. Оно требует компетентного подхода, подразумевая широкий спектр образовательных технологий для выработки различных компетенций: коммуникативной, информационной и др. Проектное обучение – одна из образовательных технологий в русле компетентного подхода, которая позволяет сформировать, помимо жестких навыков, также различные надпредметные и надпрофессиональные (мягкие) навыки и компетенции, такие как умение работать в команде, устанавливать междисциплинарные связи, искать и критически осмысливать найденную информацию и т.д. Соответственно, проектное обучение можно считать релевантным коммуникативной парадигме образования.

### Список литературы

- Аргунова П.Г. 2013. Коммуникативная компетентность в образовательном процессе. *Теория и практика общественного развития*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-v-obrazovatelnom-protseesse/viewer> (дата обращения 03.07.25)
- Балакина Л.Л. 2004. Коммуникативная онтология образования. *Вестник Томского государственного университета*, 282: 123–125
- Балыкина Г.А. 2008. Единство ценностного и компетентного подходов в коммуникативных практиках современного образования. *Вестник Поволжского института управления*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinstvo-tsennostnogo-i-kompetentnogo-podhodov-v-kommunikativnyh-praktikah-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения 03.07.25)
- Боно Э. де. 1997. Латеральное мышление. Пер. с англ. СПб, Питер Паблишинг, 320 с.
- Гессен С.И. 1995. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., Школа-пресс, 448 с.



- Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В. и др. 2015. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики. *Современные проблемы науки и образования*, 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения 03.07.25)
- Лиотар Ж.-Ф. 1998. Состояние постмодерна. Пер. с фр. М., Институт экспериментальной социологии, Спб., «Алетейя», 160 с.
- Малахова Ю.Н. 2013. Функционирование компетентностного подхода к образованию в рамках коммуникативной онтологии. *Вестник Томского государственного университета*, 375: 51–54.
- Мендыбаева Г.Т. 2023. Коммуникативные компетенции в образовательном процессе. *Современное педагогическое образование*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-kompetentsii-v-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения 03.07.25)
- Михайлова Т.Л. 2016. Инструментальный потенциал курса «Основы теории коммуникации» в контексте компетентностного подхода. *Вестник НГТУ им. П.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumentalnyi-potentsial-kursa-osnovy-teorii-kommunikatsii-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения 03.07.25)
- Петрова Г.И. 2024. Философское обоснование специфики фундаментального содержания современного образования. *Философия образования*, 24, 3: 5–24.
- Хабермас Ю. 2000. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер с нем. СПб, «Наука», 380 с. (Habermas J. 1983. *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*. Fr./M.)
- Яценко В.В. 2020. Коммуникативная компетенция и компетентность: ретроспективный анализ и современные реалии. *Компетентность*, 1: 9–17. DOI: 10.24411/1993-8780-2020-10103.
- Dewey J. 1897. My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54: 77-80.
- Greene J.O. 2016. Communication skill and competence. *Oxford Res Encyclop Comm*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.158.
- Habermas J. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Fr./M., 1981.
- Hargie O. 2006. Skill in theory: Communication as skilled performance. In: Hargie O, editor. *The handbook of communication skills*. London: Routledge. 600 p. DOI: 10.4324/9780203007037.
- Hymes D.H. 1972. On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth. Penguin: 269–293.

## References

- Argunova P.G. 2013. Kommunikativnaya kompetentnost' v obrazovatel'nom protseesse. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-v-obrazovatelnom-protseesse/viewer> (accessed: 03 July 2025).
- Balakina L.L. 2004. Kommunikativnaya ontologiya obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 282: 123–125.
- Balykina G.A. 2008. Edinstvo tsennostnogo i kompetentnostnogo podkhodov v kommunikativnykh praktikakh sovremennogo obrazovaniya. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinstvo-tsenostnogo-i-kompetentnostnogo-podkhodov-v-kommunikativnykh-praktikah-sovremennogo-obrazovaniya> (accessed: 03 July 2025).
- de Bono, E. 1971. Lateral'noe myshlenie. [Lateral Thinking]. Translated from the English. Saint Petersburg, Publ. "Piter Publishing", 320 p.
- Gessen S.I. 1995. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow, Shkola-press, 448 p.
- Zakharova T.V., Basalaeva N.V., Kazakova T.V. i dr. 2015. Kommunikativnaya kompetentnost': ponyatie, kharakteristiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (accessed: 03 July 2025).
- Liotar Zh.-F. 1998. Sostoyanie postmoderna [Postmodern Condition]. Translated from the French. Moscow, Publ. "Institut eksperimental'noi sotsiologii", Saint Petersburg, "Aleteiya", 160 p. (Lyotard J.F. 1979. *La condition postmoderne*. Les Editions de Minuit). (In Russian).
- Malakhova Yu.N. 2013. Funktsionirovanie kompetentnostnogo podkhoda k obrazovaniyu v ramkakh kommunikativnoi ontologii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 375: 51–54.
- Mendybaeva G.T. 2023. Kommunikativnye kompetentsii v obrazovatel'nom protseesse. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-kompetentsii-v-obrazovatelnom-protseesse> (accessed: 03 July 2025).



- Mikhailova T.L. 2016. Instrumental'nyi potentsial kursa “Osnovy teorii kommunikatsii” v kontekste kompetentnostnogo podkhoda. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya “Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii”*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumentalnyy-potentsial-kursa-osnovy-teorii-kommunikatsii-v-kontekste-kompetentnostnogo-podkhoda> (accessed: 03 July 2025).
- Petrova G.I. 2024. Filosofskoe obosnovanie spetsifiki fundamental'nogo sodержaniya sovremennogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*, 3(24): 5–24. DOI: 10.15372/PHE20240301.
- Khabermas Yu. 2000. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deistvie [Moral consciousness and communicative action]. Translated from the German. Saint Petersburg, Publ. “Nauka”, 380 p. (Habermas J. 1983. *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*. Fr./M.).
- Yatsenko V.V. 2020. Kommunikativnaya kompetentsiya i kompetentnost': retrospektivnyi analiz i sovremennye realii. *Kompetentnost'*, 1: 9–17. DOI: 10.24411/1993-8780-2020-10103.
- Dewey J. 1897. My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54: 77-80.
- Greene J.O. 2016. Communication skill and competence. *Oxford Res Encyclop Comm*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.158.
- Habermas J. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Fr./M., 1981.
- Hargie O. 2006. Skill in theory: Communication as skilled performance. In: Hargie O, editor. *The handbook of communication skills*. London: Routledge. 600 p. DOI: 10.4324/9780203007037.
- Hymes, D.H. 1972. On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth. Penguin: 269–293.

**Конфликт интересов:** о потенциальном конфликте интересов не сообщалось.  
**Conflict of interest:** no potential conflict of interest has been reported.

Поступила в редакцию 03.07.2025

Received July 03, 2025

Поступила после рецензирования 03.10.2025

Revised October 03, 2025

Принята к публикации 28.02.2026

Accepted February 28, 2026

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Пустоварова Анна Олеговна**, старший преподаватель кафедры философии и социологии, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, г. Томск, Россия.

**Anna O. Pustovarova**, Senior Lecturer, Department of Philosophy and Sociology, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia.