

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-4-102-110
УДК 37.013.73(045)

Перспективы гуманитарного образования: от субъектной к системной рациональности*

А.В. Деникин^а, З.Д. Деникина^б

Финансовый университет, Москва, Россия

^а <https://orcid.org/0000-0002-2466-0703>; ^б <https://orcid.org/0000-0002-3119-1546>

АННОТАЦИЯ

В статье исследуются актуальные вопросы редуцирования многовекторности современного гуманитарного образования при сохранении ключевых моделей образовательной практики. Рассматривается эволюция отечественного гуманитарного образования в связи с внутренней и внешней логикой развития, связанной с трансформацией геополитических условий. Анализируются существующие и возможные траектории изменения гуманитарного образования. Проводится сравнительный анализ неклассического и постнеклассического гуманитарного образования, определяются их специфические параметры. Обосновываются новые подходы к конституированию базовых моделей гуманитаристики. Исследование базируется на философско-научном парадигмальном подходе. Моделируются ситуации автономного и дополнительного сосуществования образовательных парадигм.

Ключевые слова: субъектная образовательная рациональность; системная образовательная рациональность; неклассическое гуманитарное образование; постнеклассическое гуманитарное образование; субъект гуманитарного знания; мезопарадигма; метапарадигма; образовательная рефлексия

Для цитирования: Деникин А.В., Деникина З.Д. Перспективы гуманитарного образования: от субъектной к системной рациональности. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2021;11(4):102-110. DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-4-102-110

ORIGINAL PAPER

Prospects of Humanitarian Education: From Subject to System Rationality**

A.V. Denikin^a, Z.D. Denikina^b

Financial University, Moscow, Russia

^a <https://orcid.org/0000-0002-2466-0703>; ^b <https://orcid.org/0000-0002-3119-1546>

ABSTRACT

The article examines the current issues of reducing the multi-vector nature of modern humanities education while maintaining the key models of educational practice. The article deals with the evolution of Russian humanities education in connection with the internal and external logic of development associated with the transformation of geopolitical conditions. The existing and possible trajectories of changes in humanities education are analyzed. A comparative analysis of non-classical and post-non-classical humanities education is carried out, and their specific parameters are determined. New approaches to the constitution of basic models of humanitarianism are justified. The research is based on the philosophical and scientific paradigm approach. Situations of autonomous and additional coexistence of educational paradigms are modelled.

Keywords: subject of educational rationality; system of educational rationality; non-classical humanitarian education; post-non-classical humanitarian education; subject of humanitarian knowledge; mesoparadigma; metaparadigma; educational reflection

For citation: Denikin A.V., Denikina Z.D. Prospects of humanitarian education: From subject to system rationality. *Gumanitarnye Nauki. Gumanitarnye Nauki. Vestnik Finansovogo Universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2021;11(4):102-110. (In Russ.). DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-4-102-110

* Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет средств Научного фонда Финансового университета. НИР «Стратегия».

** The article was prepared based on the research results carried out at the expense of the Scientific Fund of the Financial University for the research "Strategy".

В Российской Федерации вопросы гуманитаристики актуализируются в контексте общеобразовательных тенденций и перспектив. В настоящее время обнаруживается потребность в приоритетном внимании к гуманитарной составляющей образования, определению ее статуса в широко понимаемых образовательных, социально-экономических и геополитических рамках. Российская система образования призвана решать двуединую задачу интеграции в мировые образовательные процессы и сохранения и развития суверенного ментального ресурса.

Контуры перспектив гуманитарного образования очерчиваются в профессиональных эпистемологических, социально-философских, социологических исследованиях, в дискуссиях о педагогических новациях и технологиях [1–6]. Проблема образовательного прогнозирования имеет многоуровневую природу, истоки которой обнаруживаются в методологической, философско-антропологической и аксиологической проекциях.

Специфической чертой современной российской высшей школы является ее многовекторность, один из признаков которой выражается в плюрализме моделей гуманитарного образования. Без определения моделей и практик гуманитарного образования невозможно прогнозировать траектории и перспективы развития современной высшей школы. Любая модель предполагает определенный круг онтологических представлений, методологических и методических действий, наличие ценностно-оценочных критериев. При переходе от одной модели к другой они разнятся существенным образом. В зависимости от характера применяемых образовательных парадигм результаты учебного процесса выглядят взаимодополнительно или альтернативно. В результате изучаемые вопросы в ряде случаев не могут идентифицироваться одинаково.

Важнейшей траекторией развития гуманитарного образования является усиление эксплицитных возможностей философско-научной парадигмальной методологии. Данная функция потенциально встроена в структуру учебного процесса, однако на практике реализуется недостаточно. В методологических образовательных затруднениях можно вычленить несколько аспектов. Во-первых,

с помощью философии и философии науки определяется масштаб рассмотрения соответствующего вопроса из РПД. Вопросы из РПД могут освещаться с точки зрения конкретного научного или философского направления, с позиции более общей исследовательской программы, дисциплины в целом. Во-вторых, самодостаточность гуманитарного образования проявляется в способности видеть перспективу дисциплинарной многопарадигмальности, господствующую сейчас в образовании. Качественная гуманитарная подготовка позволит упорядочить парадигмальный плюрализм, наладить внутридисциплинарный диалог, уточнить специфику дисциплинарной рефлексии.

Следующий шаг предполагает поиск способов согласования этих подходов. С помощью гуманитарного знания, в том числе и философского, очерчиваются рамки легитимности научно-исследовательских программ и дисциплинарных парадигм, формируется компетенция адекватного применения метапарадигм, задающих ориентиры объяснения анализа школ, направлений, исследовательских программ и дисциплинарных мезопарадигм. К метапарадигмам относятся классический, неклассический и постнеклассический типы рациональности, признаки которых определены В. Степиным [7, с. 377]. Мезопарадигма представляет собой господствующий в данной дисциплине способ рассмотрения проблем. Главный результат применения мезопарадигмы — однозначное решение образовательной задачи. Главный результат обращения к метапарадигме — достижение объемного, комплексного знания об искомом объекте. Необоснованный выход за указанные границы существенно снижает уровень преподавания. Учебные вопросы не находят полноценного объяснения и лишь трансформируются в своем содержании.

В нашем случае ключевое определение рациональности коррелируется с историческим характером рефлексии над соотношением образовательных целей, средств и результатов образовательной деятельности. В этом соотношении выявляются доминантность определенного компонента, полнота и эффективность реализации образовательной деятельности и ее смысловая наполненность. Проблема рациональности имеет чрезвычайное значение

для определения специфики гуманитарного образования.

Выдвинем гипотезу о том, что перспективы развития гуманитарного образования во многом зависят от формирования субъектной образовательной рациональности (неклассическое гуманитарное образование) и системной образовательной рациональности (постнеклассическое гуманитарное образование). Маркером неклассического типа образования служит субъектная рациональность, согласно которой соотношение целей и результатов, постановка задач, процедуры объяснения базируются на потребностях и интересах обучающегося индивида. Предполагается, что он автономен в своих образовательных ориентациях, и эта автономность сохраняется на всех этапах учебного процесса. Все образовательные технологии направлены на поддержание индивидуальной идентичности, на учет личностных мотиваций и способностей. Для самого обучающегося образование может выступать в качестве востребованного продукта и услуги. В этом случае основой субъектно-субъектных взаимодействий в учебной практике является индивидуальная рациональность, не претерпевающая коренной трансформации. В ходе обучения индивид наращивает рефлексию и саморефлексию, «расширяя» свое «Я», поэтому аксиологические и идеологические «интервенции» извне малоперспективны. В определенном смысле индивидуальная рациональность смыкается с функциональной рациональностью. Речь идет о сугубо профессиональных компетенциях, которые ускоряют социализацию и способствуют карьерному росту.

В современном мире субъектная образовательная рациональность помимо индивидуальной проекции представлена также социокультурными, национально-культурными, этническими общностями монистического толка. Образовательные усилия направляются, прежде всего, на сохранение групповой идентичности. В неклассическом гуманитарном образовании выражается атрибутивность субъектного присутствия, его качественное разнообразие и уникальность. Образовательные задачи обладают цивилизационной континуальностью в ее политическом, правовом, религиозном, морально-нравственном выражении. Погружаясь в неклассическое мышление, студенты научаются социально-гуманитарному прин-

ципу отнесения к ценностям. Обучающиеся анализируют связь истины со смыслами человеческого бытия. Соответственно, в каждой дисциплинарной теме субъект присутствует «внутри» ситуации, принадлежит локальной культуре. Преподаватель доносит до внимания студентов мысль о зависимости теоретической и практической деятельности от состояния данной культуры, ее ценностных и мировоззренческих ориентаций и от концептуально-методологического обеспечения.

Такая субъектная рациональность покоится на локальных ценностных основаниях, соответственно, в учебном процессе транслируются особенные ментальные смыслы. Ценностные образовательные потоки содержат в себе и нерациональные компоненты, зачастую невостребованные и неотрефлексированные в узкотехнологической модели образования. Недооценка субъектной образовательной рациональности оборачивается ростом социальной напряженности. Во-первых, индивид не видит перспектив профессионального развития, во-вторых, он утрачивает возможности расширения личностного опыта. Невнимание к социокультурному многообразию образовательных практик является одной из причин социального отчуждения и протестного поведения.

Позитивная сторона субъектной образовательной рациональности заключается в максимизации профессионально компетентных и ценностных оснований. Функционально неклассическое образование позволяет индивиду утвердиться в собственной самооценке. Пределы ценностных устремлений задают ментальные смыслы общности или социальной группы, к которой принадлежит индивид. Понятие объекта изучения малопригодно в алгоритмах субъектной образовательной рациональности. Субъектом обучения является становящийся индивид, а эталонным результатом учебного процесса — достижение понимания и приемлемой интерпретации личностного и коллективного опыта. Примечательно, что обучающийся и преподаватель «погружены» в состояние субъектной истинности. Первый, в качестве носителя индивидуальной специфики, является основанием истины и смыслов, а от второго зависит способ постановки и решения образовательных задач. В диалоговом общении преподавателя и студента расширяются горизонты понимания и знания.

На первый взгляд, оптимальные параметры гуманитарного образования укладываются в рамки субъектной рациональности. Действительно, для гуманитарных наук атрибутивно наличие антропологического фактора, играющего системообразующую роль. Тем не менее эволюция гуманитарного образования определяется не только внутренней логикой развития его неотъемлемого антропологического компонента. Неклассический индивид обучается в специфической внешней матрице: относительно устойчивые глобализационные процессы, ослабление национально-государственных детерминант, усиление значимости религиозно-этнических характеристик, доверие к функционально-институциональным международным взаимосвязям.

Вопрос о специфике гуманитарного знания обостряется в XIX и XX столетиях. В. Дильтей погружает гуманитарное знание в область истории, решая задачу формирования индивидуального мира в качестве части познаваемой реальности. Х.-Г. Гадамер размышляет о гуманитарной традиции как условии существования гуманитарных наук. Гуманитарная традиция раскрывается через образование человека, его непрерывное становление. Гадамер использует специфические гуманитарные понятия: «здравый смысл», «способность суждения», «вкус» для того, чтобы объяснить принадлежность человека к культурной традиции [8, с. 78]. В любом случае герменевтика предоставляет методолого-гносеологическое решение проблемы гуманитаристики.

Усилиями Франкфуртской школы в лице Ю. Хабермаса обнаруживаются предельные возможности неклассического гуманитарного образования [9, с. 268]. Диспозиция «Я — жизненный мир» очерчивает круг онтологических и ценностных оснований, которые остаются в интервале «средних» социальных значений. Даже коммуникативная практика, предложенная Хабермасом, каждый раз предполагает пролонгацию достигнутых результатов в соответствующих социальных областях. Индивид уходит от собственной автономной экзистенции, но не доходит до признания «большого» социально-природного бытия, оставаясь в мире конвенциональных норм и правил.

Сегодня образовательная рациональность сталкивается с новыми вызовами. Необходимо эксплицировать ответ на следующий вопрос:

«Что представляет собой феномен гуманитарного образования в социальной системе с режимом устойчивого развития и отрефлексированной самоидентификации, в социальной системе с режимом неустойчивого развития и поиска самоидентификации, в рамках сверхсложного глобального мира, в котором могут быть обесценены общечеловеческие ценностно-нормативные стандарты?»

Переосмысление гуманитарной стратегии связано с новой онтологией «Я», новым пониманием отношения «Я» и «Другого», отношения «Я» и государства, «Я» и природы [10–13]. Маркером постнеклассического гуманитарного образования становится системная образовательная рациональность. В социальном знании широкая панорама системной рациональности была представлена в работах Н. Лумана [14]. Луман обошелся без понятия субъектного целеполагания и субъективных социальных действий. Система и ее структура сами по себе оказались носителями социальной самоорганизации. Будем исходить из того, что терминологическое сходство не исключает разной типологии рациональности.

Системная рациональность характеризует трансформацию гуманитарного образования на современном этапе. В самом широком смысле такая образовательная рациональность выражает меру соответствия мышления образовательного субъекта и порядка связи компонентов социально-природного мира. Другими словами, системная рациональность задает нормативность и универсальность ценностно-целевым устремлениям разнообразных субъектов учебного процесса. Этот индикатор указывает на максимальную инкорпорацию гуманитарного бытия в социальность.

В постнеклассическом гуманитарном образовании предельной социальной общностью для рассмотрения гуманитарных целей является суверенное национальное государство. По меньшей мере два фактора определяют смысловые интенции. Во-первых, субъект обучения по-прежнему локализуется в социокультурных и этнических общностях «среднего» уровня. Во-вторых, системная доминантность государства возрастает в условиях сильной геополитической и экономической неравновесности, и задачи гуманитарного образования соотносятся с общегосударственной стратегией развития. С другой стороны, государственная идентифи-

кация не отменяет общечеловеческой унификации по некоторым вопросам планетарного масштаба. Межкультурная и транскультурная этика и мораль по-прежнему базируются на международном понимании и признании общечеловеческих ценностей.

Системная модель образования как одна из возможных образовательных стратегий, помимо решений традиционных образовательных задач, способна решать комплексные проблемы становления изучаемого предмета в личностной и коллективной рефлексии. Одновременно с вызреванием объектно-субъектного предметного поля осваиваются разные типы научной рациональности. Образовательный процесс выступает как организованная деятельность по консолидации и пониманию смыслов. Согласно Г. П. Щедровицкому, — это «вся та система связей и отнесений, которая связывает текст сообщения со всеми другими элементами ситуации, ...соотносит все эти элементы ситуации друг с другом, создает целостность, систему самой ситуации» [15].

В стратегии системного гуманитарного образования снимается противопоставление гуманитарного и гуманитарно-научного знания. Утверждение рефлексивной природы гуманитарных дисциплин предполагает все виды рефлексий — от объективистски научной до личностно-экзистенциальной. В ином случае человек и социальность оказываются по разную сторону онтологических «баррикад», а ценностные значения сжимаются в «тисках» номинализма единичной предметности. Сциентистская ориентация узкотехнологической модели и антисциентистская направленность узкогуманитарной модели не имеют ничего общего с будущими тенденциями образования, определением иных идеалов научности.

В неклассической науке XX столетия актуализируется проблема презентации изучаемой реальности с помощью различных инструментальных и концептуальных средств. Соответственно, понимание и объяснение в качестве способов познания включается в матрицы моделирования. В современной науке обнаруживается иная эпистемологическая ситуация, влекущая за собой и иные образовательные действия. Понимание и объяснение выступают способами личностной и системной рефлексии. Системно-аналитическое, каузальное объяснение имплицитно современному гуманитарному

знанию, ориентированному в конечном счете на поддержание «нормальности» личностного, общественного и природного бытия.

По мнению В. С. Степина, «постнеклассический тип рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми структурами. При этом эксплицируется связь внутринаучных целей с внеаучными социальными ценностями и целями» [7, с. 377].

Самоидентификация гуманитарного знания является внутридисциплинарным фактором, влияющим на все параметры гуманитаристики. С конца 80-х гг. XX столетия в отечественной науке превалировала точка зрения, различающая культурцентристскую и натуралистическую исследовательские программы. Первоначально обе программы выступали в качестве альтернативных методологий исследования общества и относились к социальным наукам. В высших учебных заведениях сложились две версии преподавания социологии, политологии, истории. По сути дела, произошло размежевание классических и неклассических взглядов на природу общественной жизни.

В настоящее время в системной образовательной рациональности исчезает дихотомия социального и гуманитарного знания. При объяснении любого вопроса преподаватель вправе предложить натуралистический и культурцентристский способы объяснения. В системном видении снимается противопоставление природы и культуры. Деятельность человека, его ценности и цели не могут быть элиминированы из сугубо онтологических проблем. Гуманитарное знание выходит далеко за пределы антропологии, привнося субъектный компонент в любую область преподавания.

Следует обратить внимание на достаточно распространенную точку зрения о необходимости фрагментации, децентрализации, персонализации гуманитарного образования. На деле из разряда методической дискуссии данный вопрос переходит в русло образовательной предметности. Речь идет о той самой системной детерминации, согласно которой система отвечает за человека, но и у человека есть чувство системной ответственности. Холистская составляющая гуманитарного образования не должна быть утрачена, иначе проявится его

превращенная рыночная сторона, когда образовательные услуги вытекают исключительно из личностных потребностей и задач. Такого рода образование неминуемо становится односторонним, в лучшем случае оно будет гуманитарным, но не социо-гуманитарным.

Ценностное знание способствует необходимой рефлексии, преломляющей личностное бытие в коллективном существовании. «Мы движемся в сторону дуализма «технический прогресс (high tech) — душевный комфорт (high touch)», когда каждая новая технология сопровождается компенсаторной гуманитарной реакцией», — полагает Дж. Нейсбит [16, с. 8]. В системной модели образования по-новому осмысливается такое социально-экономическое явление, как человеческий капитал. Человеческий капитал выражает состояние ценностного и профессионального знания и сознания. Уровень знания является практическим ресурсом, востребованным в социально-экономической деятельности, и его достаточность определяется прагматическим критерием эффективности. Состояние ценностного и профессионального сознания служит системным ресурсом, от которого в значительной степени зависят устойчивое развитие и системная самоорганизация в момент кризиса. Человеческий капитал указывает на нормальную системность: государственную, корпоративную, институциональную, этническую, конфессиональную, семейную и др.

В этом смысле гуманитарное образование — это не только овладение знаниями о человеке и обществе, это еще и формирование качества человеческого капитала. В любом обществе есть свой тип системной детерминации. Человеческий капитал несет на себе системные характеристики, которые выражают его функциональные способности. Если вузовское образование решает рыночные задачи, то в этом случае доминирует профессиональная компетентность работников. Еще Э. Фромм считал непродуктивной такую модель образования: «Личность с рыночной ориентацией должна быть свободна и еще раз свободна от всяких индивидуальных способностей» [17, с. 95].

Функция системной модели гуманитарного образования такова, что ценностное знание и сознание должны выходить за пределы рыночных показателей. Ценностные особенности гуманитарности, с одной стороны, прорыва-

ют брешь односторонности технологического стиля образования, а с другой — устанавливают связь единично-личностного и мезообщего, вплоть до глобально общего. Две стороны гуманитарного образования опосредуют друг друга. Компетентный выпускник вуза, безусловно, необходим эффективной экономике. В свою очередь, ценностные компетенции усиливают обратную связь между компонентами и системой, образуют потенциальное пространство будущих системных операций.

В системной рациональности образования, помимо системной детерминации, существует субстанциональная детерминация, по типу аристотелевской энтелехии. Иначе говоря, в постнеклассическом гуманитарном образовании не исчезает эссенциалистский статус самого образовательного субъекта. В своей личностной рефлексии обучающийся должен быть достаточен для самого себя. Ф. Фукуяма полагает, что «чувство собственного достоинства и собственной ценности... связано с убеждением человека, что он в некотором смысле действует по моральным убеждениям и способен на реальный выбор...» [18, с. 263]. Системные компетенции соответствуют запросам личности, общества и государства. Задолго до того, как человек постигает себя в акте рефлексии, он постигает себя в качестве члена семьи, общества и государства: «самосознание индивида есть лишь вспышка в замкнутой цепи исторической жизни», — писал Г. Гадамер [8, с. 329].

Сохранение социально-технологического контекста образования необходимо для адекватного системного самонаблюдения. Включение гуманитарных стандартов в технократическое знание способствует второму уровню системной и личностной рефлексии — уровню смыслов и значений. Выпускник вуза воспринимает себя в качестве рефлектирующего субъекта действия и компонента различных холистских форм, способного к интерактивным взаимодействиям. Перефразируя В. Н. Сагатовского, можно сказать, что гуманитарное знание понимается как системное знание, ориентированное на человеческие проблемы [19, с. 5].

Индивидуализирующий метод гуманитарных наук и генерализирующий метод социальных наук дополняют друг друга в системной образовательной рациональности. С расширением предметного поля экософии гуманитарность знания соотносится также с постижением

ценностных оснований Универсума. Традиционно предметные области естественного и технического знания включаются в «мега-текст», который понимает и объясняет человек. Универсум становится первичной реальностью для гуманитарных и негуманитарных дисциплин, в которых корректируются причинные онтологические представления. Символический, ценностный мир перекликается с бытием природы, социума и человека.

С переходом к постнеклассическому гуманитарному образованию трансформируется содержание текста как основного объекта изучения в гуманитарном знании. На повестку дня приходят новые предметные области и методы. Мир культуры, человеческих отношений и человеческой деятельности презентуется в качестве текста, особого смыслового поля. Соответственно, нужны иные познавательные процедуры: диалог, эмпатия, герменевтическая интерпретация. Специфика гуманитарного знания обнаруживается в неформализуемости личностных смыслов и субъектных ценностей. Мировоззренческая установка гуманиария — выстраивание диалоговой процедуры, интерсубъективного понимания.

Бесконечная возможность интерпретации делает предметную область инфинитной. Так, согласно А. Лосеву, значения символов обладают семантической текучестью. Такое гуманитарное знание слабо проецируется на общественную жизнь, вот почему Ю. Хабермас вынужден был обратиться к коммуникативной рациональности, претендующей на общезначимые смыслы. «Культурные ценности, сросшиеся и воплощенные в тотальностях жизненных форм и жизненных историй, пронизывают ткань повседневной коммуникативной практики, в которой выражается экзистенция и обеспечивается тождественность действующих субъектов и от которой они не могут дистанцироваться таким же образом, как и от институциональных порядков их социального мира» [9, с. 268].

При субъектной образовательной рациональности гуманитарное преподавание имеет культурно-антропологическую почву и лишь косвенно связано с социальными науками. Утверждение М. Бахтина о том, что «текст есть первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [20, с. 292], можно отнести к ключевой позиции

неклассического гуманитарного образования, для которой текст является фактом культуры.

Утрата гуманитарности с точки зрения субъектной рациональности связана с кризисом культуры, о чем и свидетельствуют интеллектуальные дискуссии XX столетия. С позиций системной образовательной рациональности потеря гуманитарности указывает на кризис всеобщих онтологических оснований. В искаженной социальности и деформированной природности человек утрачивает человеческое, и гуманитарное знание лишается реального жизненного значения. Таким образом, образование призвано гармонизировать внутренний мир личности с социальным и природным порядком, а не редуцировать человеческое к социальным или природным феноменам.

Системная образовательная рациональность предпочтительна по многим обстоятельствам. Постнеклассическое гуманитарное образование перестает восприниматься как автономная сфера, самостоятельная социокультурная система, не испытывающая существенного влияния внешней среды. Общественная жизнь выглядит как системное целое, в котором переплетаются экономические, социально-политические, духовные линии взаимодействия. В образовательном процессе снимается противопоставление социального и гуманитарного знания, их чисто академические функции переводятся в прагматическую плоскость. Гуманитарное знание становится индикатором качества социальной системы, а социальное знание считается эффективным в случае учета ценностных идеалов и норм. Зреет понимание того, что отсутствие гуманитарной экспертизы образовательных программ может привести к резонансным последствиям. Человек и человеческое не исчезают из образовательной практики, равно как и устойчивое развитие социально-экономической системы зависит от личностной гуманитарной компетентности ее субъектных компонентов. Ответственность человека за собственные проекты действий — это не только этический уровень, но и параметр самоорганизации общества.

При системной образовательной рациональности в центре внимания оказывается целенаправленная подготовка специалиста, способного к личностной рефлексии, интерактивным действиям, гуманитарной экспертизе

собственной профессиональной деятельности. В целостном мышлении субъекта обучения сочетаются абстрактно-трансцендентальное знание, экзистенциально антропологические компоненты, социально-ментальные смыслы и общечеловеческие значения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Akhmedova M. G., Sokolova I. V., Chankova E. V. Communicative competence of the personality as socio-historical phenomenon: system analysis. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015;6(5S 3):347–355.
2. Bondarenko N. G., Lukyanov G. I., Makhamatov T. M., Egorova L. I., Avdeeva T. I., Belyanova E. N. Education and information technology: blended learning and inquiry-based learning innovative solutions. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020;12(S 1):386–393.
3. Деникин А. В., Деникина З. Д. Образовательное доверие как феномен коммуникативной рациональности. *Мир образования — образование в мире*. 2019;2(74):31–36.
4. Иоселиани А. Д. Глобальное цифровое общество и социальная адаптация к онлайн-повседневности. *Век глобализации*. 2020;2(34):62–71.
5. Orekhovskaya N. A., Galushkin A. A., Maleko E. V., Bezenkova T. A., Plugina N. A. Globalization and youth: philosophical analysis of challenges and ways to overcome them. *XLinguae*. 2018;11(2):256–264.
6. Osipov G. V., Ponkratov V. V., Ivlev V. Ju., Ivleva M. I., Karepova S. G. Factors in managing publication productivity in russian universities. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2020;8(5):102–120.
7. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция; 2003.
8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс; 1988.
9. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. Скляднева Д. В., ред. СПб.: Наука; 2001.
10. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая.
11. Изд. 4, стереотип. М.: URSS; 2019.
12. Моисеев Н. Н. Современный рационализм. М.: МГВП КОКС; 1995.
13. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ»; 2009.
14. Попов А. А. Открытое образование: философия и технология. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ»; 2012.
15. Луман Н. Общество общества. I. Общество как социальная система. Пер. с нем. М.: Логос; 2004.
16. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн. 1. Структура знака: смысл: 14 лекций. М.: Вост. лит.; 2005.
17. Нейсбит Дж. Высокая технология, глубокая гуманность. М.: АСТ, Транзи Книга; 2005.
18. Фромм Э. Человек для самого себя. М.: СТ; 2008.
19. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ, Изд-во «Ермак»; 2007.
20. Сагатовский В. Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы. Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск: Наука; 1992.
21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство; 1979.

REFERENCES

1. Akhmedova M. G., Sokolova I. V., Chankova E. V. Communicative competence of the personality as a socio-historical phenomenon: system analysis. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015;6(5S 3):347–355.
2. Bondarenko N. G., Lukyanov G. I., Makhamatov T. M., Egorova L. I., Avdeeva T. I., Belyanova E. N. Education and information technology: blended learning and inquiry-based learning innovative solutions. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020;12(S 1):386–393.
3. Denikin A. V., Denikina Z. D. Educational trust as a phenomenon of communicative rationality. *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire*. 2019;(2):31–36. (In Russ.).
4. Ioseliani A. D. Global digital society and social adaptation to online everyday life. *Vek globalizatsii*. 2020;(2):62–71. (In Russ.).
5. Orekhovskaya N. A., Galushkin A. A., Maleko E. V., Bezenkova T. A., Plugina N. A. Globalization and youth: a philosophical analysis of challenges and ways to overcome them. *XLinguae*. 2018;11(2):256–264.
6. Osipov G. V., Ponkratov V. V., Ivlev V. Ju., Ivleva M. I., Karepova S. G. Factors in managing publication productivity in Russian universities. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2020;8(5):102–120.

7. Stepin V. S. Theoretical knowledge: structure, historical evolution. Moscow: Progress-Tradition; 2003. (In Russ.).
8. Gadamer H.-G. Truth and method: fundamentals of philosophical hermeneutics. Moscow: Progress; 1988. (In Russ.).
9. Habermas Yu. Moral consciousness and communicative action. Translated from German. D. V. Sklyadnev, ed. St. Petersburg: Nauka; 2001. (In Russ.).
10. Lektorsky V. A. Epistemology classical and non-classical. 4th ed., stereotype. Moscow; 2019. (In Russ.).
11. Moiseev N. N. Modern rationalism. Moscow; 1995. (In Russ.).
12. Budanov V. G. Methodology of synergetics in post-non-classical science and education. Moscow: Book House "LIBROCOM"; 2009. (In Russ.).
13. Попов А. А. Open education: philosophy and technology. Moscow: Book House "LIBROCOM"; 2012. (In Russ.).
14. Luhman N. Society of society. I. Society as a social system. Moscow: Logos; 2004. (In Russ.).
15. Shchedrovitskij G. P. Sign and activity. In 3 vols. Vol. 1. The structure of the sign meaning: 14 lectures. 1971. G. A. Davydova, editor. Moscow: East Literature; 2005. (In Russ.).
16. Naisbit J. High technology, deep humanity. Moscow: AST, Transi Book; 2005. (In Russ.).
17. Fromm E. The man for himself. Moscow: ST; 2008. (In Russ.).
18. Fukuyama F. The end of History and the last man. Moscow: AST, Ermak Publishing House; 2007. (In Russ.).
19. Sagatovskij V. N. Value bases of humanitarian expertise. Novosibirsk; 1992. (In Russ.).
20. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow; 1979. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анатолий Васильевич Деникин — доктор философских наук, профессор Департамента гуманитарных наук, Финансовый университет, Москва, Россия

AVDenikin@fa.ru

Зоя Дмитриевна Деникина — доктор философских наук, профессор Департамента гуманитарных наук, Финансовый университет, Москва, Россия

ZDDenikina@fa.ru

ABOUT THE AUTHORS

Anatoly V. Denikin — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of Humanities, Financial University, Moscow, Russia

AVDenikin@fa.ru

Zoya D. Denikina — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of Humanities, Financial University, Moscow, Russia

ZDDenikina@fa.ru

Статья поступила 30.03.2021; принята к публикации 15.04.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The article received on 30.03.2021; accepted for publication on 15.04.2021.

The authors read and approved the final version of the manuscript.