

## ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сейфуллина Г.Р.

к.ф.н., ассоциированный профессор,

Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А. Букетова, г. Караганда,  
Казахстан

*e-mail: Galiya-magavina@mail.ru*

В условиях современных трансформаций образовательного пространства все более очевидной становится недостаточность подходов, трактующих образование исключительно в инструментально-технологических или компетентностных категориях. Такие модели, ориентированные на эффективность и управляемость, оставляют вне поля внимания вопрос о бытийных и нравственных основаниях становления личности. В этой связи актуализируется философское осмысление образования в его онтологическом и гуманитарном измерении, где центральное место занимает проблема воспитания человека как субъекта свободы и ответственности.

Идею неразрывного единства образования и воспитания с особой выразительностью подчёркивал И. Кант, рассматривая воспитание как ключевой механизм становления человеческой субъективности и моральной автономии. В его философии образование — это не просто передача знаний или освоение навыков, но прежде всего процесс восхождения к свободе, преодоления природной обусловленности и одновременно — встраивания личности в мир культуры и общественной жизни. Тем самым Кант укореняет своё понимание образования в логосной традиции, идущей от Платона, Августина, Фомы Аквинского, а также Ж.-Ж. Руссо, где разум выступает не столько инструментом познания, сколько основанием этического и экзистенциального выбора. Исходной точкой кантовской концепции становится фундаментальное антропологическое утверждение: «Человек — единственное существо, подлежащее воспитанию» [114]. Это суждение содержит в себе не только описание факта, но и нормативную установку, указывающую, что человек становится самим собой только благодаря воздействию культуры, приобщению к духовным нормам и выходу за пределы природной заданности. На этом основании Кант выстраивает стройную систему ступеней воспитания, каждая из которых представляет собой необходимую фазу движения личности к моральной автономии.

Первая ступень — дисциплина, в кантовском смысле не сводится к внешнему подчинению или дрессуре, но представляет собой форму внутреннего упорядочивания, направленного на ограничение инстинктивной «дикости» и установление границ, внутри которых возможно развитие свободной воли. Первая ступень необходима, чтобы «животная природа человека, будь то как индивидуального существа, будь то как члена общества, не наносила ущерба его собственно человеческим качествам» [114, с. 453-454]. Именно дисциплина, по Канту, закладывает основу для будущей нравственности, поскольку учит человека быть хозяином самому себе, формирует способность к отлаживанию импульсов и рефлексии над своими действиями.

Второй ступенью является культура, которая охватывает «наставление и обучение» в узком смысле, то есть формирование тех способностей и навыков, позволяющих человеку эффективно действовать в мире. Это развитие инструментального разума, способности к целеполаганию и достижению целей, необходимое условие профессиональной и социальной самореализации [114, с. 454]. Обратим внимание, что Кант приводит примеры чтения и письма как культурных навыков, но в современной интерпретации культура в этом ключе должна включать и цифровую грамотность, и умение ориентироваться в информационных потоках, и способность к критическому мышлению. Без этого компонент культуры превращается в чисто утилитарную адаптацию, лишённую подлинного смысла.

Третья ступень — цивилизованность — ориентирована уже не столько на эффективность, сколько на качество человеческого сосуществования. Кант описывает её как способность быть принятым и полезным в обществе, умение вызывать симпатию, быть приятным и влиятельным [114, с. 454]. При этом Кант подчёркивает, что формы цивилизованности исторически изменчивы и зависят от «вкусов века», что делает этот уровень открытым к переосмыслению в каждом поколении «в соответствии со вкусами каждого столетия» [114, с. 454]. Умение адаптироваться к культурному контексту эпохи повышает значимость этой ступени в условиях глобализации, культурной мобильности и трансформации социальных норм.

Однако и культура, и цивилизованность, по Канту, морально нейтральны, поскольку лишь создают предпосылки для подлинного становления личности, но не гарантируют его. «Ясно ... что моральное образование требует ... наибольшего внимания» [114, с. 484].

Цивилизованность, как её трактует Кант, представляет собой важную, но всё же промежуточную ступень в процессе формирования человеческой личности. Она необходима для упорядочивания общественного быта, обеспечения коммуникации и функционирования социума, однако сама по себе не гарантирует нравственной зрелости. Более того, её инструментальная направленность (использование манер, такта и любезности ради достижения собственных целей) демонстрирует, что цивилизованность может быть легко подчинена эгоистическим интересам, если не опирается на нравственное основание. Отсюда и кантовский акцент на необходимости перехода от внешней, условной социализации к внутренне мотивированной нравственности.

Четвёртая, завершающая ступень — нравственность, или воспитание автономной личности, способной действовать из уважения к нравственному закону, выраженному в категорическом императиве. Цель воспитания — не просто сделать человека «удобным» для общества, но сформировать в нём способность к самоограничению и автономному выбору добра как всеобщего и необходимого. Именно на уровне морального мышления, основанного на категорическом императиве, завершается становление подлинного человека как субъекта свободы и ответственности. «Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми, и могут быть в одно и то же время целями каждого» [114, с. 454].

Несмотря на функциональную значимость кантовской концепции воспитания для философии образования, в ней сохраняется напряжение между нормативным идеалом автономной личности и условиями его реального становления. Кант последовательно описывает цели и ступени воспитания, однако вопрос о характере общения и взаимодействия, в рамках которых формируется нравственная субъективность, остается в значительной степени имплицитным. Коммуникация в кантовской модели выступает скорее как функциональное средство социализации и культурного приобщения, нежели как самостоятельное онтологическое основание становления личности. Это обстоятельство актуализирует необходимость философского анализа общения не только в нормативном, но и в бытийном измерении.

Г.С. Батищев предлагает оригинальное понимание образования как онтологического процесса раскрытия и утверждения личности. Его концепция глубинного общения и самоопределения человека основана на представлении о слове как бытийном акте, а не просто коммуникативной единице. Слово, по Батищеву, в своём глубинном измерении представляет собой форму выражения существования, проявление экзистенциального выбора. Оно соотносено с поступком, понимаемым не как прагматическое действие, а как акт онтологического самоутверждения — признания другого, принятия ответственности, утверждения духовной вертикали. Батищев формулирует понятие глубинного общения как «сугубо онтологического, объективного процесса-со-бытия», происходящего независимо от феноменальных актов сознания и конкретных видов деятельности. Это не просто взаимодействие «Я» и «Ты», а возникновение «Мы» как пространства со-бытийного раскрытия, в котором оба участника обретают и осмысливают свою причастность к Бытию. Глубинное общение, в отличие от поверхностной коммуникации, становится пространством сотворчества, в котором человек реализует себя через духовное участие в общем деле — будь то воспитание, творчество или диалог [2]. Этому типу общения соответствуют онтологические универсалии, без которых подлинное становление личности невозможно:

- мироутверждение как принятие мира в его целостности и смысловой насыщенности;
- сопричастность как форма включённости и со-ответственности;
- признание приоритета безусловного и абсолютного над относительным и утилитарным;
- другодоминантность — отказ от своецентризма и антропоцентризма в пользу открытости к другому;
- предварительное признание достоинства другого, особенно значимое в воспитании ребёнка;
- творчество как акт встречи и дар межсубъектности;
- сотворчество как форма участия в универсальном процессе Космогенеза — целостного развёртывания Бытия.

Перечисленные универсалии не являются лишь этическими ориентирами. Они суть онтологические основания, на которых покоится процесс формирования личности. Особенно важен этот подход в контексте детского воспитания, где, по мысли Батищева, первостепенное значение имеет утверждение достоинства ребёнка как уникального духовного центра. Ребёнок нуждается не столько в

обучении, сколько в утверждении его внутреннего достоинства, предполагающего уникальность его бытийного центра и способность к творческому со-бытие-взаимодействию с миром. Батищевская другодоминантность — это не просто призыв к уважению и принятию другого, а радикальный сдвиг философской оптики. Это отказ от мышления в категориях субъективного центра и переход к децентрированной этике. Воспитание, общение, культура должны выстраиваться не вокруг «Я», а вокруг признания другого как бесконечного и безусловного. Особое место в философии Батищева занимает идея сотворчества, которая развивается от персонального (воспитание, общение, диалог) к космическому (участие человека в универсальном космогенезе). Это предполагает не просто активность, а креативную сопричастность, в которой человек, общаясь с другим, не только себя раскрывает, но и участвует в становлении мира. Космогенез у Батищева является не физико-научным процессом, а духовным становлением бытия; каждое подлинное общение есть шаг к более совершенной реальности.

Онтологическая коммуникация, или онто-коммуникация, по мысли Г. С. Батищева, принципиально отличается от привычных форм передачи информации, жестов, эмоций и знаковых взаимодействий, которые он обозначает как лингво-психо-коммуникацию. Онто-коммуникация происходит не в языке, а в бытии, не в психологическом отклике, а в экзистенциальной встрече. Такое противопоставление онтологической и психолингвистической коммуникации представляет собой один из ключевых аспектов философии Батищева. Он настойчиво указывает, что внешние формы (жест, слово, сообщение) не гарантируют глубинного общения. Это своего рода критика коммуникативной прагматики, указывающая на опасность отождествления общения с поверхностным взаимодействием. Истинное со-бытие возможно только при условии экзистенциальной открытости, доверия и сопричастности, когда человек не просто говорит, но живёт свою речь, не просто действует, а присутствует в бытии другого. Нетрудно заметить, что в концепции онтологической коммуникации и глубинного общения, разработанной в поздний период творчества Г. С. Батищева, находит отражение влияние теологической традиции, в частности христианского персонализма, с его акцентом на уникальности человеческой личности, сопричастной Абсолюту.

Философские и психологические параллели, которые напрашиваются в связи с его взглядами, достаточно широки. Так, М. Шелер, трактуя образование как раскрытие «глубочайшего центра» личности через приобщение к сущностному знанию, во многом предвосхищает онтологическое измерение общения у Батищева [3]. У обоих мыслителей личность раскрывается как духовная сила, становящаяся через соучастие в ценностных и онтологических структурах мира. Интересно также сопоставление с З. Фрейдом, несмотря на различие методологических установок. Если у Фрейда в глубинных слоях психики обнаруживается борьба влечений и подавленных импульсов, то у Батищева глубина человеческого «я» — это в первую очередь экзистенциальный ресурс, открывающийся в акте признания другого. Однако и у того, и у другого глубина субъекта понимается как неявное, скрытое, но определяющее — источник как внутренней конфликтности, так и возможности трансформации [4]. Близки идеи Батищева и к философии М. Бахтина, в частности к его понятию диалогичности бытия. У Бахтина личность возникает во взаимодействии, как «слово, обращённое к другому», как результат многоголосого обмена, в котором утверждается инаковость, уникальность и взаимная ответственность [5]. Подобно этому, онто-коммуникация у Батищева — это не столько акт высказывания, сколько акт встречи, признания и духовного со-бытия. Сопоставимы с идеями Батищева и гуманистические теории А. Маслоу, особенно в их высших уровнях, связанных с самоактуализацией и пиковыми переживаниями. У Маслоу человек достигает подлинного существования в моменты ценностного прозрения, творчества и служения [6]. У Батищева — в сотворчестве, духовном общении и бытийном поступке, где открывается не только индивидуальный, но и космический смысл человеческого существования. Особенно интересна параллель с идеей диалога голосов, развитой В.С. Библером, где диалог понимается как форма мышления и бытия, включающая разномирные логики и существующие вне принуждения, в пространстве взаимного признания. Библеровская концепция «Школы диалога культур» и идея свободного мыслящего сознания перекликаются с батищевским пониманием образования как со-бытийного становления человека в истине [7].

В перспективе философии Г.С. Батищева кантовская идея воспитания автономной личности получает онтологическое наполнение. Если у Канта автономия формируется через подчинение универсальному нравственному закону, то у Батищева ее становление оказывается неотделимым от опыта глубинного общения и признания другого. Нравственная субъективность возникает не в изоляции, а в пространстве со-бытия, где свобода и ответственность формируются через сопричастность и сотворчество.

Специфика феномена воспитания определяется прежде всего глубиной и качеством общения, насыщенного культурными смыслами и построенного на личностно ориентированной диалогичности с созвучием детской и взрослой культур. Такое взаимодействие предполагает взаимообогащение и взаимовлияние, что принципиально отличается от подходов, трактующих образовательный и воспитательный процесс как ремесленную деятельность, сводимую к технологическим схемам или одностороннему целенаправленному воздействию. В подлинном образовании создаётся совместное социокультурное пространство, где воспитание осуществляется в контексте уважения к субъектности другого. Педагогу важно осознавать, что он входит в жизненное пространство другого человека (ребенка или ученика) и действует в поле его саморазвития и внутренней эволюции. Механизм действия образования как коммуникации имеет своим результатом осуществление процессов саморазвития: самоактуализации, самореализации. В этом смысле воспитание предстает не как процесс формовки, навязывающий готовые модели поведения, а как пространство встреч, в котором возможны подлинные отношения и становление личности через свободное соучастие. Диалогичность, лежащая в основе такого подхода, предполагает не просто обмен репликами или мнениями, а вхождение в сферу бытийной сопричастности, где взрослый и ребенок — не противоположности, а соучастники становления. Это пространство открыто для непредсказуемости, для живого ответа, для роста, в котором оба участника изменяются. Здесь невозможно планирование в строгом смысле, как это возможно в технологии, потому что главной целью становится не результат, а путь, процесс движения к самости, к внутренней свободе, к осознанному выбору добра. Такое понимание образования требует от педагога не только профессиональной подготовки, но и высокой внутренней культуры, способности к эмпатии, открытости, готовности к собственной трансформации. Именно поэтому педагог, выступающий в роли наставника, не может быть просто «носителем знания». Педагог становится свидетелем и участником духовного становления другого, и это предполагает не власть, а доверие, не контроль, а присутствие, не управление, а сопровождение. Подобный подход радикально меняет само понимание образовательной среды: она становится не системой контроля, а культурно-смысловым полем, в котором формируются основания личности, её ценностная ориентация, способность к нравственному самоопределению. Только в таком контексте возможно понимание воспитания как со-бытия, а образования — как духовного пути, где каждый шаг совершается в уважении к свободе и достоинству другого.

Проведенный анализ показывает, что онтологический подход к образованию, разработанный в философии Г.С. Батищева, позволяет углубить и расширить классическое кантовское понимание воспитания как процесса становления автономной личности. В то время как Кант акцентирует внимание на нормативной структуре воспитания и его конечной цели – формировании способности действовать в соответствии с нравственным законом. Батищев раскрывает бытийные условия, в которых такое становление становится возможным.

Концепция глубинного общения и онтологической коммуникации выводит образовательный процесс за пределы дисциплинарного и культурно-адаптационного уровней, обозначенных Кантом как необходимые, но недостаточные ступени воспитания. Онтологические универсалии, выделяемые Батищевым, формируют то пространство со-бытия, в котором личность обретает способность к нравственному самоопределению. В этом смысле глубинное общение выступает не как альтернативой кантовской морали, а ее экзистенциальным основанием.

Особую значимость данный подход приобретает в сфере воспитания, где задача формирования личности не может быть сведена к внешнему регулированию поведения или усвоению социальных норм. Подобно кантовскому требованию воспитания автономии, батищевская философия утверждает приоритет внутренней свободы, однако связывает ее не столько с рациональным самозаконотворением, сколько с опытом признания другого и участия в общем бытийном процессе. Тем самым автономия приобретает не изолированный, а со-бытийный характер.

Сопоставление философии И. Канта и Г.С. Батищева позволяет рассмотреть образование как многоуровневый процесс, в котором нормативное и онтологическое измерения оказываются взаимодополняющими. Образование предстает как пространство формирования личности, способной к свободе, ответственности и нравственному действию, укорененному в глубинном общении и духовной сопричастности. В гуманитарной перспективе такое понимание открывает возможности переосмысления образовательной практики не как технологии формирования, а как культурно-онтологического процесса становления человека.

### Список литературы

1. Кант И. «О педагогике» (1803) // Кант И. Тракаты и письма / Пер. с нем. / под ред. А.В. Гулыга – М.: Наука, 1980. - 709 с.
2. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – №3. – С. 95-129.
3. Шелер М. Формы знания и образования [Текст]: М.Шелер // Избранные произведения: Пер. с нем. А.В. Денежкиной и др. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
4. Фрейд, Зигмунд. Толкование сновидений / под общ. ред. Е. С. Калмыковой, М. Б. Аграчевой, А. М. Боковикова. — М.: Фирма СТД, 2005. — 680 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. – 425с.
7. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.

ӘОЖ 141.319.8

### Б.Е. КОЛУМБАЕВ ФИЛОСОФИЯСЫНДАҒЫ УАҚЫТ САНАНЫҢ ФОРМАСЫ РЕТІНДЕ

Солощенко П.П., Караконисова С.Г.

философия және мәдениет теориясы кафедрасының аға оқытушылары, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ., Қазақстан  
*p\_soloschenk@mail.ru, salta-nigman@mail.ru*

Қазіргі әлемде болып жатқан оқиғаларды талдай отырып, қоғам өмірінің барлық салаларында да, әрбір адамның өмірінде де динамизмнің үздіксіз артып келе жатқанын атап өтпеу мүмкін емес. Осындай жағдайда адамзаттың қоғамдық бірге өмір сүруінің басты бағдарларын ұмытпау қажет, атап айтқанда: әрбір жеке адамның өз дара табиғатын еркін дамытуына мүмкіндік беретіндей өмір сапасына қол жеткізу.

Адамның өзі туралы, өзінің мақсаты туралы, өз табиғаты, қоғамдағы орны мен рөлі, өз еркіндігінің деңгейі туралы түсінігі ежелден рухани қызметтің алуан түрлі формаларында: фольклорда, әдебиетте, поэзияда, өнерде, философияда қалыптасып келді. Біз жүгініп отырған Б.Е. Колумбаев философиясы адамға адам болу үшін қандай болу керектігін үйретуге арналған. Сондықтан бұл ойшылдың шығармашылығын, сөзсіз, В.С. Соловьев философияны «ең алдымен өмір ісі» деп айқындаған түсінікке жатқызуға болады. Философияның бұл типі, адамның танымдық қабілеттерімен табиғи байланысынан бөлек, «адам еркінің ең жоғары ұмтылыстарына және адам сезімінің ең жоғары мұраттарына жауап береді, демек, тек теориялық қана емес, сонымен бірге адамгершілік және эстетикалық мәнге де ие, шығармашылық пен практикалық қызмет салаларымен ішкі өзара ықпалдастықта болады» [1,179-б.].

Б.Е. Колумбаевтың философиялық шығармашылығының терең білім мен ерекше адамгершілік көңіл күй, көркемдік сезім және қиял қуаты табиғи түрде ұштасатын жарқын үлгісі – ойшылдың классикалық философиялық мәселені, яғни уақыт мәселесін интерпретациялауы. Б.Е. Колумбаев үшін уақыт мәселесі өзінің қағидатты тұрғыдан аяқталмайтындығына байланысты шынайы философиялық мәселе болып табылады. Бұл мәселеде адамның өз өткені, бүгінгі, болашағы туралы толғаныстары әрдайым өзектіленеді; онсыз, шын мәнінде, адамның өзі де ерекше, бірегей, төлтума болмыс ретінде өмір сүре алмайды. Сәйкесінше, адам болмысының әлемі шындық ретінде тек адамның өміріндегі жекелеген уақыт сәттері ерекше түрде бірігіп, адамның кемелденуі мен тұлға ретінде қалыптасуының тұтас үдерісін құрған кезде ғана қабылдана алады. «Әлемдік құрылымның, оның құрамындағы «адамдық фактормен» қоса, барлық құпиялары кеңістік–уақыттық континуумда жасырылған. Адамның өзі – кеңістіктің санада уақыт ретінде болмысы, яғни: өткендегі–болашақ. Бірақ бұл өткеннен болашаққа қарай қозғалыс емес, өйткені ол тек әлеуеттілік қана; керісінше, қиғашынан: болашақтан өткенге, міне, осы – қазіргі шақ, шындық. Ой ақиқатты тек осылай ғана және тек рефлексивті түрде, кеңістікті уақытқа бағындыра отырып қана ұстай алады» [2, 9-б.].

Сондықтан ойшылдың пікірінше, уақыт мәселесіне уақытты сананың формасы ретінде қарастыру қырынан жүгіну – уақыттың өз өзгермелілігін бастан кешіретін жеке индивидтің дамуы мен өзгеруінің факторы екендігін ғана емес, ең бастысы, адамның уақытқа саналы қатынасы арқылы өз