

■ ■ ■ Культура потребления знаний в цифровую эпоху:
медиафилософия университетского образования

Ольхов П.А., Брижанева М.А.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Российская Федерация.

Аннотация. В статье рассматривается трансформация университетского образования в условиях цифровой медиализации. Исследование сочетает философский и эмпирико-аналитический подходы и основывается на критической теории медиа, философии образования и цифровой антропологии. На основе анкетного метода университетского сообщества выявлены типы цифровой субъектности и зафиксированы изменения в восприятии знания и института университета. Полученные результаты указывают на то, что культура потребления знаний смещается в сторону платформенности, фрагментарности и прагматизма. Делается вывод о необходимости философской переоценки университета в эпоху цифровых платформ.

Ключевые слова: философия образования, цифровая культура, субъект знания, потребление знаний, университет, нейросети, медиатизация.

Для цитирования: Ольхов П.А., Брижанева М.А. Культура потребления знаний в цифровую эпоху: медиафилософия университетского образования // Коммуникология. 2025. Том 13. №4. С. 183-197. DOI 10.21453/2311-3065-2025-13-4-183-197.

Сведения об авторах: Ольхов Павел Анатольевич, доктор философских наук, профессор. Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Адрес: 308015, Белгородская область, город Белгород, г. Белгород, ул. Победы, д. 85. Адрес: E-mail: Olkhov@bsu.edu.ru; Брижанева Мария Александровна, магистрант. Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Адрес: 308015, Белгородская область, город Белгород, г. Белгород, ул. Победы, д. 85. E-mail: aspirantura@bstu.ru <https://orcid.org/0009-0005-0604-6549>

Статья поступила в редакцию: 24.10.2025. Принята к печати: 16.12.2025.

Введение. Цифровая эпоха трансформирует не только формы коммуникации и социальной интеракции, но и уточняет саму природу знания. Традиционно, университет рассматриваемый как автономное пространство производства, сохранения и трансляции знаний, оказывается в ситуации парадигмального сдвига: знание из статуса ценности, ориентированной на истину, всё чаще превращается в объект потребления, подчиняющийся логике клика, лайка и алгоритмической дистрибуции [Хабермас 2001]. Когда современный субъект образования, будь то, студент, аспирант, преподаватель или исследователь, всё чаще осваивает

Конфликт интересов: отсутствует.

роль потребителя знания, которое поставляется через алгоритмически управляемые каналы.

Но как именно меняется субъект знания в цифровую эпоху? Можно ли сохранить или трансформировать гуманистический идеал университета в условиях платформенной логики? Какие формы принимает знание, в его цифровой циркуляции, и как это влияет на образовательную миссию университета?

Из этого множества вопросов вытекает медиафилософская рефлексия над радикальными изменениями в сфере образования, которые в свою очередь, вызваны цифровизацией. Когда речь идёт не просто о технологических изменениях, но и о сдвиге в онтологии самого знания – его восприятия, хранения, циркуляции.

Современный университет как медиапространство предъявляет новые требования к философскому осмыслению не только институциональной, но и семиотико-коммуникативной природы знания. В условиях цифровизации знание утрачивает устойчивую форму и всё чаще циркулирует в формате креолизованных и поликодовых текстов, опосредованных интерфейсами. Это требует привлечения герменевтического инструментария, адаптированного к медиасреде.

Одним из перспективных направлений в данном контексте выступает медиагерменевтика, разрабатываемая в рамках российской школы медийной лингвистики под руководством Л. Р. Дускаевой и представленной в работах Комиссии по медиалингвистике при Международном комитете славистов (ЮНЕСКО) [Дускаева, 2023]. Исследования креолизованных текстов показывают, что смысл в цифровом пространстве конструируется не только через вербальные, но и визуальные, инфографические, интерфейсные компоненты [Пономарёва, 2022; Дускаева, 2020], что напрямую влияет на образовательную коммуникацию и формирует новые условия герменевтики знания.

Применение медиагерменевтики позволяет рассматривать университет:

- как платформу смыслопорождения в поликодовой среде;
- как медиализированную форму культурной трансляции;
- как пространство перераспределения когнитивного внимания, формируемого цифровыми структурами подачи знания.

Тем самым медиагерменевтика дополняет философию образования и критическую теорию медиа, фиксируя сдвиг от классической герменевтики текста к герменевтике цифровых знаков, структур и потоков. Это делает возможным более глубокое осмысление субъектности, смысловой навигации и роли университета в новой медиареальности.

Целью настоящего исследования является философское осмысление феномена потребления знаний в условиях цифровой трансформации университетского образования.

Задачи статьи сводятся к философскому анализу культуры потребления знания в цифровую эпоху и выявлению трансформаций субъектности и университетской идентичности на основе эмпирического материала.

Материалы и методы исследования. Исследование носит междисциплинарный характер и сочетает философский и эмпирико-аналитический подходы. В методологической основе лежат философия образования, критическая теория медиа, а также элементы цифровой антропологии и феноменологии повседневности.

А теоретическую базу исследования составляют труды классиков и современных мыслителей, включая Ж. Бодрийяра (концепция симулякра и потребления), М. Маклюэна (медиум как сообщение), Ю. Хабермаса (рациональность и система образования), Н. Лумана (система как коммуникация), М. Кастельса (информационное общество). Существенное значение для осмыслиения когнитивной трансформации субъекта в цифровой образовательной среде имеют идеи нейрофилософов – Т. Метцингера (прозрачность Я и нейронная модель сознания), П. Чёрчлэнд (конструкция морали и когнитивная обусловленность поведения), А. Дамасио (телесная основа мышления), а также отечественные разработки С. В. Мейна, акцентирующего внимание на границах мышления и трансформации субъектности в условиях цифровой рациональности. В контексте отечественной философии медиа и образования значимыми представляются подходы В. В. Савчука, исследующего изменение форм медиасубъектности, и П. А. Ольхова, рассматривающего университет как институт гуманитарной трансляции и культурной субъектности в эпоху парадигмального сдвига.

Для выявления актуальных представлений о цифровой культуре потребления знаний и трансформации университетского образования в рамках эмпирической части был проведён анонимный опрос, направленный на студентов, преподавателей, исследователей и аспирантов вузов. Анкета, разработанная автором, включала 11 вопросов, разбитых на три смысловых блока:

- формы и источники получения знаний в цифровой среде;
- восприятие университетской среды как платформы;
- изменение субъектности участника образовательного процесса.

Опрос проводился в сентябре 2025 года посредством платформы Google Forms. В исследовании приняли участие 58 респондентов, представляющих различные возрастные категории и профессиональные роли. Сбор данных осуществлялся с соблюдением принципов добровольности, анонимности и этической нейтральности.

Методы обработки включали:

- качественный контент-анализ открытых ответов;
- тематическое кодирование репрезентативных групп по возрасту, роли и уровню цифровой вовлечённости;
- интерпретативный анализ полученных данных через призму понятий «знание», «субъект», «платформа», «потребление» – в их философской рефлексии.

Стоит подчеркнуть, что эмпирическая база используется не как количественный инструмент обобщения, а как средство философской конкретизации и иллю-

страции актуальных форм образовательной субъектности, возникающих в цифровом университете.

Понятие «потребление знания» в цифровую эпоху приобретает особую актуальность, так как разрушает традиционное представление о знании как результате глубокой интеллектуальной работы, стремления к истине и культурной преемственности. Сегодня знание всё чаще подаётся и воспринимается как прагматичный информационный продукт, подлежащий быстрому усвоению, тиражированию и фильтрации.

Философский анализ культуры потребления знания опирается на критику постиндустриального общества где, по Ж. Бодрийяру, «всё подчинено логике симуляции и потребления». «Знание утрачивает ценность как таковую и существует в форме знака, утонувшего в потоке других знаков, не обязательно связанных с истиной» [Бодрийяр 2006: 15]. Цифровое знание становится обменным ресурсом: оно «употребляется», но не обязательно осмысливается.

Сходную мысль развивал М. Маклюэн, для которого медиум – не просто канал передачи знания, но форма, преобразующая самого субъекта. Если раньше знание было телесным – укоренённым в живом общении, в лекции, в библиотечном труде, – то теперь оно становится интерфейсом. «Человек не столько «обладает» знанием, сколько «получает к нему доступ», переходя от глубинной герменевтики к поверхностной навигации» [Маклюэн 2018: 56].

Образование как пространство коммуникации

Н. Луман в рамках системной теории трактует образование как подпространство коммуникации, где ключевое значение приобретает форма, в которой знание циркулирует. Цифровая форма делает знание мгновенно доступным, но одновременно снижает его порог сложности и глубины [Луман 2005: 102]. В этой логике потребление знания в цифре предполагает его «распаковку» в краткие, упрощённые, визуально насыщенные форматы.

На данный момент, цифровая культура стимулирует не столько формирование устойчивого мировоззрения, сколько создание мозаичного, алгоритмически детерминированного сознания. Это состояние, схожее с тем, что Нил Постман называл «переходом от культуры аргумента к культуре визуального фрагмента» – формирует тип восприятия, при котором глубинные смыслы вытесняются эффектом мгновенной реакции [Постман 2000: 88]. Мы, как пользователи, выбираем знание по принципу релевантности, полезности или эмоционального отклика.

Однако, как подчёркивает В. В. Савчук, «это не мы пользуемся медиа, а медиа – нами, они существуют внутри нас, определяют стратегию поведения, наши желания, чувственность, конструкцию взгляда» [Савчук 2014: 99]. В этом смысле освоение знания в цифровой среде подчиняется тем же законам, что и потребление контента в целом: скорости, фрагментарности, лайкабельности.

Остается ли знание в таких условиях философской категорией – формой мышления и бытия – или превращается в чистый медиапродукт? Ответ на этот вопрос

требует не только теоретической рефлексии, но и обращения к современным образовательным практикам, в которых цифровая медиасреда становится не фоном, а самой субстанцией процесса обучения.

Сегодня, современный университет переживает тектонические сдвиги, вызванные цифровой трансформацией не только технологий, но и самих оснований образовательного процесса. Его институциональная сущность, складывавшаяся веками вокруг идеи поиска истины, автономии мышления и культурной преемственности, подвергается пересмотру в условиях платформенной логики. Университет, с одной стороны, стремится сохранить себя как академическое сообщество, с другой – вынужден адаптироваться к логике цифрового рынка, алгоритмов, рейтингов и образовательного потребления.

Эта трансформация университетской институции имеет глубокие философские основания. Так, Б. Ридингс, анализируя судьбу университета в условиях глобализации, отмечает, что современный университет утратил свою культурную миссию, перестав быть носителем национальной идеи или гуманистических ценностей, и вместо этого функционирует как «институция без идеи», управляемая идеологией «отличия» (excellence), лишённой содержательного наполнения [Ридингс 2020].

Переход к платформенному мышлению означает, что университет всё чаще воспринимается не как «*locus sapientiae*»¹, а как интерфейс доступа к услуге. Платформы (Moodle, Coursera, OpenEdu, Stepik и др.) не просто технически поддерживают обучение, но, как подчёркивает М. Кастельс, они формируют новую онтологию университета – децентрализованную, потоковую, ориентированную на гибкое потребление [Кастельс 2000: 44].

Под платформенным мышлением понимается специфическая когнитивная установка, возникающая в цифровой медиасреде, где знание воспринимается не как цель размышления, а как ресурс для функционального, модульного и оперативного применения. Такая установка отражает влияние сетевых структур, интерфейсов и алгоритмов на образовательную логику.

Согласно М. Кастельсу, «сеть – это не вещь, а способ организации множества связей по принципу гибкости, адаптивности и потоков. Именно она становится новой социальной морфологией общества» [Кастельс 2000: 501]. В образовательном контексте это означает смещение акцента с коллективного академического опыта на персонализированную, модульную, быстро потребляемую форму знания. Университет, таким образом, становится не «*locus sapientiae*», а сервисной платформой, предоставляющей интерфейс для получения навыков, сертификаций и доступа к карьерным возможностям.

¹ *Locus sapientiae* (лат.) – «место мудрости»; образное обозначение университета как институции, сосредоточенной на формировании мышления, поиске истины и передаче знания. Ср. понятие *locus theologicus* в средневековой схоластике — «место рождения истины» (см. [Фома Аквинский, Сумма теологии]; [Blackburn 2005]).

Авторы статьи предлагают рассматривать платформенное мышление как форму когнитивной адаптации к цифровой среде, в которой познание подчиняется не истине или смыслу, а скорости, полезности и алгоритмической видимости. Такой подход формирует иное отношение к знанию – как к ресурсу для мгновенного применения, а не к процессу саморазвития и культурного преемства.

Развитие образования в условиях цифровой трансформации

Теоретики образования отмечают, что в условиях цифровой трансформации происходит «сжатие» пространства университета: исчезает идея кампуса как культурного опыта, а взаимодействие между студентами и преподавателями становится всё более фрагментарным и инструментальным [Rider 2016: 92; Rose 2017: 107].

Университет перестаёт быть «местом», превращаясь в платформу – гибрид между корпорацией, медиаинтерфейсом и контент-хабом [Hall 2016: 137].

Сегодня всё более очевидной становится тенденция к стандартизации знания в рамках платформенной логики. Вариативные модули, краткие видеолекции, авто-тестирование – эти форматы создают поведенческий шаблон восприятия знания как легко потребляемой услуги, ориентированной на удобство и скорость. В такой образовательной конфигурации размывается классическая субъектность: исчезает опыт события, совместного размышления, диалога, живой полемики. Университет утрачивает характер уникального культурного пространства – и всё чаще предстаёт как набор сервисов без университетского опыта [Hall 2016: 42].

Не смотря на то, что платформенный университет не отменяет знания, все же оно трансформирует его статус, становясь инструментом мобильности, карьерной эффективности, маркером «образованности», но не располагает отчетливыми традиционными основаниями, трансцендентным горизонтом или гуманитарной устремлённостью тем что, в духе критика Хабермаса, указывает на рационализацию и формализацию образовательных институтов [Хабермас 2001: 113].

Данная трансформация не является исключительно негативной. Возникает новый тип университета – сетевой, гибридный, транслирующий знания сквозь цифровые среды, в том числе через социальные сети, Telegram-каналы, нейросетевые интерфейсы [Hall 2016: 72].

В этой ситуации встаёт задача философской артикуляции: что остаётся от университетского образования, когда исчезает его институциональная форма?

Совершающийся переход вызывает обеспокоенность не только в контексте медийной среды [Савчук В. В], но и в философско-гуманитарной перспективе. Так, П. А. Ольхов в монографии «Диалог и история: экзистенциальные аспекты исторического мышления в XIX-XXI вв» подчёркивает, что образование выступает как культурный феномен, способствующий формированию ценностных смыслов и становлению человеческой идентичности [Ольхов 2011: 47]. В его интерпретации образовательный процесс – это не просто трансляция знаний, а диалогическое пространство, в котором субъект соотносится с историей, культурой

и собственной экзистенцией. В условиях цифровой рационализации это гуманистарное измерение образования оказывается под угрозой, что требует его философской защиты и переосмысления.

Современный университетский субъект формируется не только институционально, но и медиатехнологически. В цифровой образовательной среде роль субъекта перестаёт быть устойчивой: она становится динамичной, ситуативной, алгоритмически опосредованной. Это фундаментальное изменение отражает более широкий культурный и философский сдвиг – от классического субъекта мышления к распределённому медиасубъекту, действующему в цифровой среде [Савчук 2013: 64]; [Hall 2016: 27].

М. Фуко в своих исследованиях подчёркивал, что «субъект знания всегда соотнесён с определённой дискурсивной системой, через которую производится истина» [Фуко 1996]. В современном университете этой системой становится цифровая образовательная платформа, алгоритм или интерфейс. Субъект в ней не «познаёт», а «функционирует» в соответствии с логикой цифровых презентаций: он регистрируется, отвечает, заполняет, тестируется.

Ж. Деррида в понятии «архиписьма» предвосхитил логику современного цифрового субъекта: тот, кто всегда опосредован записью, алгоритмом, системой знаков [Деррида 2000: 81]. В университете это проявляется в том, что студент уже не столько мыслит, сколько производит след – в форме кликов, скроллов, скриншотов, цифровых отпечатков деятельности.

Цифровая субъектность – это способность функционировать внутри медиасистемы. В работах В. В. Савчука «медиасубъект определяется как переходная и адаптивная фигура, «плавающая» между интерфейсами, форматами, логиками восприятия» [Савчук 2021: 94]. Такой субъект не обладает устойчивой идентичностью – он контекстуален, алгоритмизирован, настроен на краткость, эффективность, модульность. В этом контексте университетский субъект превращается в пользователя – того, кто взаимодействует с «контентом», а не с мышлением, как с процессом.

Таким образом, субъект университетского образования в цифровую эпоху корректирует автономию своего «мыслящего Я»¹ и становится «цифровым агентом» – активным участником цифровой медиасреды, чьи действия, восприятие и самоидентификация опосредованы алгоритмами, интерфейсами и платформенными сценариями поведения [Мейн 2021: 89]. Это требует философских усилий переосмысления – кто и каков студент сегодня? Кто и каков преподаватель? На что опирается их идентичность? Что такое образовательно-современное мышление в условиях платформенного интерфейса?

¹ Понятие «мыслящего Я» восходит к *cogito* Р. Декарта — «*cogito, ergo sum*» («я мыслю, следовательно, существую»), где субъект осмысливается как первоисточник достоверного знания [Декарт 1994: 85]. У Э. Гуссерля субъект является трансцендентальным Я (*Ich*), способным к интенциональному направлению на смыслы, очищенные от эмпирических слоёв в процессе феноменологической редукции [Гуссерль 2001: 112].

В таком контексте философски оправданным становится обращение к концепции трансиндивидуации у Ж. Симондона, согласно которой субъект формируется не как завершённая индивидуальность, а в процессе непрерывных отношений с технической и социальной средой [Симондон 2005: 78]. Дополняя эту линию, Б. Стиглер вводит понятие техносубъекта – субъекта, конституированного через сопряжённость с внешними техноформами (памятью, интерфейсами, цифровыми протезами) [Stiegler 1998: 105].

В дополнение к философскому осмыслению трансформации субъектности в контексте цифровой медиализации университетского образования, в рамках настоящего исследования было проведено анкетирование с целью выявить, каким образом участники образовательного процесса (студенты, аспиранты, преподаватели, исследователи) воспринимают себя, знания и университет в цифровой среде. Полученные данные позволяют конкретизировать и уточнить феноменологическое содержание понятий «субъект знания» и «потребление знания» в условиях цифровизации.

Опрос проводился в сентябре 2025 года с использованием Google Forms. В нём приняли участие 58 человек, представители академического сообщества, преимущественно студенты, аспиранты и молодые исследователи в возрасте от 23 до 40 лет. Анкета включала как закрытые, так и открытые вопросы, охватывающие темы цифрового потребления знаний, образовательных предпочтений, использования платформ и нейросетей, а также самоощущения в цифровой образовательной среде.

Особое внимание было уделено вопросам, отражающим субъективные представления об идентичности в образовательной цифровой среде. Полученные ответы позволили выделить несколько устойчивых моделей восприятия себя в цифровой образовательной среде.

Модели восприятия в цифровой образовательной среде

Эти модели не являются заранее заданными типами, а формируются на основе реального самоопределения респондентов, их цифровых практик, отношения к университету и к самому знанию. В результате анализа были выделены четыре наиболее часто встречающихся позиции, каждая из которых репрезентирует определённый способ функционирования субъекта в цифровом университетском пространстве:

I. Платформенный пользователь, который характеризуется прагматическим подходом к обучению, высокой цифровой вовлечённостью, фрагментарным стилем потребления знаний. Активно использует онлайн-курсы, платформы и Telegram-каналы, предпочитает краткие, «удобные» форматы, включая тесты, видеолекции, автопроверку.

Ключевые признаки: выбор платформенного образа университета; ориентация на доступность, скорость, индивидуализацию траектории обучения.

II. Медиатор знания, который чаще встречается среди преподавателей, аспирантов, научных сотрудников. Субъект, осмысляющий себя как посредника между знанием и другими участниками образовательного процесса. Использует нейросети, активно переосмысляет формы подачи знания, участвует в трансляции смыслов, в том числе в цифровой среде.

Ключевые признаки: наличие рефлексии над ролью субъекта, акцент на соодержательность и контакт в образовании, открытость гибридным форматам.

III. Прагматичный навигатор – субъект, ориентированный на знание как инструмент решения задач. Часто указывает на перегрузку от цифрового потока, действует выборочно, фильтрует контент по критерию полезности. В ценностных установках – приоритет практических знаний.

Ключевые признаки: сочетание цифровой адаптивности с утилитарным отношением к знанию; знание как «практика», а не как процесс.

IV. Пассивный потребитель – тип, в котором проявляется отказ от образовательной субъектности. Взаимодействие со знанием носит случайный, механический характер; цифровая среда воспринимается как перегрузка, знание – как поток.

Ключевые признаки: отчуждённость от содержания, снижение когнитивной вовлечённости, отказ от осмыслиения образовательной роли.

Полученные данные позволили зафиксировать разнообразие самоопределений участников образовательного процесса в цифровой среде (см. рис. 1).

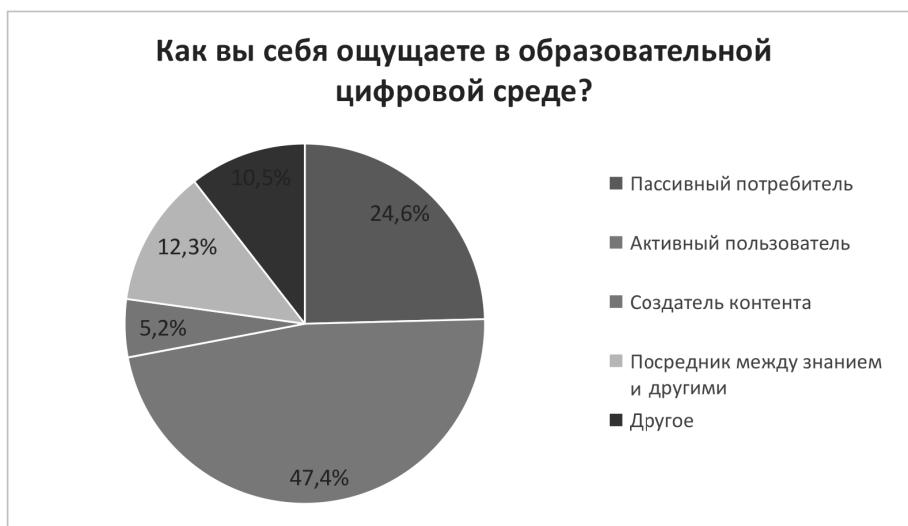


Рис. 1. Распределение типов цифровой субъектности среди респондентов

В ответах на вопрос о самоощущении в цифровом образовательном пространстве доминирует категория «активный пользователь» (47,4%). Это подтвержда-

ет предположение о становлении платформенного субъекта, ориентированного на функциональное и инструментальное взаимодействие с образовательными средами. Также были зафиксированы ответы «пассивный потребитель» (24,6%), «посредник между знанием и другими» (12,3%) и «создатель контента» (5,2%), что позволяет выделить разнообразные формы субъектности, от активно действующих до отчуждённых. Присутствие типа «другое» (10,5%) указывает на недостаточную рефлексивную артикуляцию своей позиции у части респондентов.

На рис. 2 отражены ответы респондентов на вопрос о том, как они воспринимают университет в цифровую эпоху.

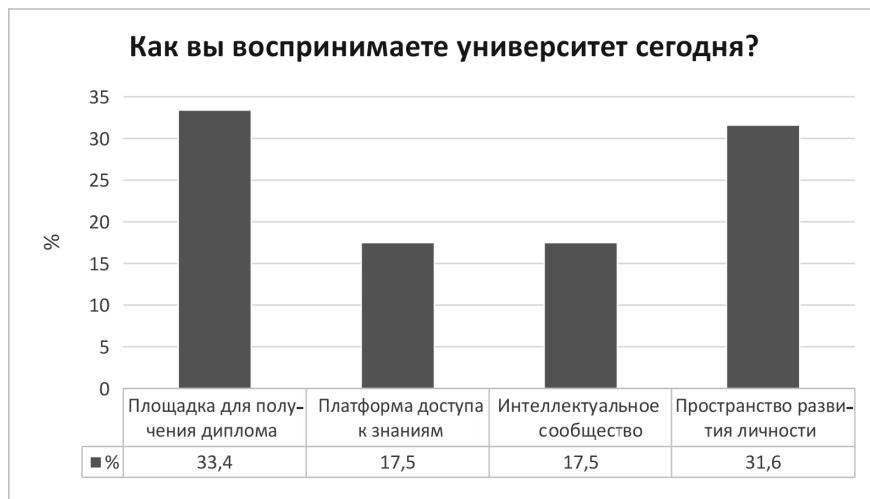


Рис. 2. Интерпретации университета как института в цифровой среде

Результаты опроса демонстрируют амбивалентность представлений об университете в цифровую эпоху. Наиболее популярным оказалось определение университета как «площадки для получения диплома» (33,4%), что свидетельствует о прагматическом восприятии образования, при котором ценность знания подменяется ценностью аттестации. Почти столько же респондентов (31,6%) воспринимают университет как «пространство развития личности», что отражает сохранение гуманистических ожиданий. При этом такие категории, как «платформа доступа к знаниям» (17,5%) и «интеллектуальное сообщество» (17,5%), оказались значительно менее востребованными. Это может указывать размытие университета как *locus sapientiae* – института мышления, а не сервиса.

Как видно на рис. 3, нейросети (ChatGPT, Kandinsky и другие) уже активно используются значительной частью респондентов. При этом преобладает умеренное, выборочное использование, в то время как регулярное применение всё ещё остаётся ограниченным. Это позволяет рассматривать нейросети как новый медиапереход субъекта, ещё не завершённый, но уже влияющий на образовательную практику.

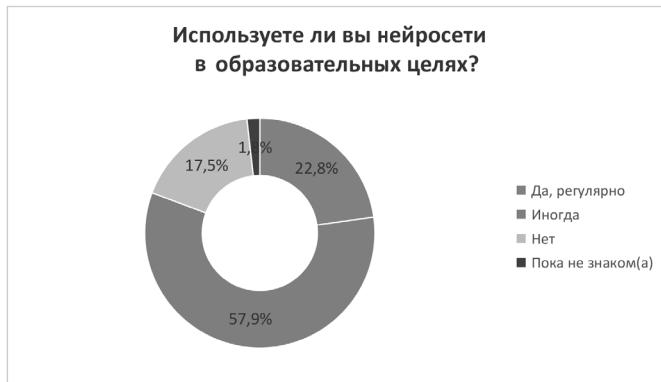


Рис. 3. Уровень использования нейросетевых инструментов респондентами

Ответы на вопрос об использовании нейросетей в образовательных целях показывают, что более половины респондентов (57,9%) применяют их время от времени, а 22,8% – регулярно. Эти цифры позволяют говорить о начальной фазе междидидактической адаптации субъектов: нейросети осваиваются, но пока ещё не встроены в структуру педагогического или учебного действия как полноценный инструмент. Лишь 17,5% не используют такие инструменты вовсе.

Таким образом, нейросети становятся частью нового образовательного опыта, однако степень их интеграции остаётся поверхностной и требует дальнейшего изучения.

Результаты опроса, представленные на рис. 4, свидетельствуют о постепенной трансформации восприятия знания.



Рис. 4. Динамика восприятия знания в цифровом образовательном опыте

Большинство респондентов отметили, что за последние три года их отношение к знанию стало более прагматичным (55,4%), что подтверждает гипотезу о трансформации когнитивной установки в сторону утилитаризма и краткосрочной применимости. 6,2% указали, что восприятие знания стало более фрагментарным, отражая влияние цифровой среды с её клиповым и интерфейсным характером. Примерно треть (21,4%) заявили, что их отношение к знанию не изменилось, что может трактоваться как сопротивление или инерционность в условиях медиаизменения.

Вместе с тем, даже среди них наблюдается использование новых форматов, что говорит о возможной расщеплённой субъектности, когда установки и практики не совпадают.

Выводы. Проведённое исследование подтвердило, что цифровая эпоха не только трансформирует формы и каналы передачи знания, но и перестраивает саму онтологию субъектности и институциональную логику университетского образования [Маклюэн 2018]. В условиях медиаперхода знание всё чаще потребляется как контент, учебный процесс фрагментируется, а университет всё менее осмысливается как *locus sapientiae* – место размышления, общности и формирования целостной личности.

Философский анализ (с опорой на труды М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Бодрийяра, В. В. Савчука и др.) позволил выстроить концептуальную рамку, в которой субъект знания оказывается не автономной познающей инстанцией, а функцией цифровой среды – медиапользователем, навигатором, посредником, а порой и пассивным потребителем. В этой рамке университет теряет традиционную институциональную идентичность и всё чаще воспринимается как платформа, сервис или канал.

Эмпирическая часть исследования, основанная на анкетировании представителей академического сообщества (58 респондентов: студенты, аспиранты, преподаватели и исследователи), позволила выявить устойчивые паттерны цифрового самоопределения и образовательных практик.

Была предложена типология субъектности (платформенный пользователь, прагматичный навигатор, медиатор знания, пассивный потребитель), коррелирующая с данными анкет. В частности, на уровне самоощущения доминирует активный пользователь, а сам университет чаще всего воспринимается как площадка получения диплома или пространство личностного развития, но не как сообщество или источник культурной трансляции.

Большинство респондентов указали, что восприятие знания стало более прагматичным, и более 80% используют нейросети в образовательных целях, хотя степень интеграции этих технологий остаётся выборочной.

Эти факторы позволяют говорить о новой культуре потребления знаний, где функциональность, применимость и интерфейсность вытесняют академическую глубину, коллективную интеллектуальную работу и этику познания.

Таким образом, можно утверждать, что университет в цифровую эпоху перевивает онтологическую трансформацию: из пространства формирования субъектов знания он превращается в гибридную медиа-инфраструктуру, в которой субъектность распадается на цифровые роли, а знание становится сервисом. А перед философией образования встаёт задача не только анализа этих процессов, но и формулирования новых ориентиров, способных удержать гуманитарное измерение образования в эпоху платформенной рациональности.

Источники

- Бодрийяр Ж. (2006). Общество потребления. Его мифы и структуры. М.: Республика, 288 с.
- Дамасио А. (2020). Ошибка Декарта. Эмоции, разум и человеческий мозг / пер. с англ. М.: АСТ., 412 с.
- Декарт Р. (1994). Размышления о первой философии. М.: Наука, 232 с.
- Деррида Ж. (2000). О грамматологии. М.: Ad Marginem, 416 с.
- Дускаева Л. Р. (2023). (ред.) Медийная лингвистика: исследовательская школа СПбГУ. СПб.: Изд-во СПбГУ, 286 с.
- Дускаева Л. Р. (202). Медиатексты: лингвистические основания анализа. СПб.: Изд-во СПбГУ, 312 с.
- Знание как ценность: философские основания современной эпистемологии / под ред. В. Н. Порус. М.: Канон+, 2013. 312 с.
- Кастельс М. (2000). Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Т. 1. Власть идентичности. М.: ГУ ВШЭ, 607 с.
- Луман Н. (2005). Система образования. М.: Логос, 272 с.
- Маклюэн М. (2018). Понимание медиа: Внешние расширения человека. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 456 с.
- Мейн С. В. (2021). Цифровая субъектность: от когнитивной схемы к нейротехнологическому опыту // Вестник философии и социологии. № 3 (27). С. 88–98.
- Метцнгер Т. (2019). Быть никем. Самосознание, мозг и построение субъективной реальности / пер. с англ. М.: Институт философии РАН, 528 с.
- Ольхов П. А. (2018). Образование как форма культуры // Философия образования. № 2 (25). С. 7-12.
- Пономарёва Е. В. (2022). Креолизованные тексты в цифровой среде: медиагерменевтический подход // Вестник СПбГУ. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. Т. 18, вып. 4. С. 785-799.
- Постман Н. (2000). Развлекаясь до смерти: общественный дискурс в эпоху шоу-бизнеса. М.: Эксмо., 224 с.
- Ридингс Б. (2020). Университет в руинах. М.: Канон+, 368 с.
- Савчук В. В. Медиакультура и телесность: человек в зеркале экрана // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. № 3. С. 97-102.
- Савчук В. В. (2013). Медиасубъект. СПб.: Изд-во РХГА, 264 с.
- Фуко М. Археология знания. СПб.: А-cad, 1996. 320 с.
- Хабермас Ю. (2001). Структурные изменения в сфере публичности. СПб.: Наука, 320 с.
- Чёрчленд П. (2017). Нейрофилософия: к объединению нейронауки и философии разума / пер. с англ. М.: URSS, 384 с.
- Blackburn S. (2005). The Oxford Dictionary of Philosophy. – Oxford: Oxford University Press, 408 p.
- Rider S. (2016). The Future of the University: The Digitalisation of the Academy // Philosophy and Technology. Vol. 29(4). P. 289-304.

Rose N. (2017). Governing the Soul: The Shaping of the Private Self. London: Free Association Books, 304 p.

Hall G. (2016). The Uberification of the University. Minneapolis: University of Minnesota Press, 248 p.

■ ■ ■ Knowledge consumption culture in the digital age: a media-philosophical perspective on university education

Olkho P.A., Brizhaneva M. A

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation.

Abstract. The article examines the transformation of university education under conditions of digital mediatization. Combining philosophical and empirical-analytical approaches, the study draws on critical media theory, the philosophy of education, and digital anthropology. A questionnaire survey of the university community identifies types of digital subjectivity and documents shifts in how knowledge and the university as an institution are perceived. The findings indicate that the culture of knowledge consumption is moving toward platformization, fragmentation, and pragmatism. The article concludes with a call for a philosophical revaluation of the university in the era of digital platforms.

Keywords: philosophy of education, digital culture, subject of knowledge, knowledge consumption, university, neural networks, mediatization.

For citation: Olkhov P.A., Brizhaneva M. A. Knowledge consumption culture in the digital age: a media-philosophical perspective on university education//Communicology. 2025. Vol. 13. No. 4. P. 183-197. DOI 10.21453/2311-3065-2025-13-4-183-197.

Inf. about the author: Olkhov Pavel Anatolyevich, Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), Associate Professor, Department of Philosophy Belgorod State National Research University. *Address:* 85 Pobedy St., Belgorod, Belgorod Region, 308015, Russia. *E-mail:* Olkhov@bsu.edu.ru; Brizhaneva Maria Aleksandrovna, Master's student Belgorod State National Research University. *Address:* 85 Pobedy St., Belgorod, Belgorod Region, 308015, Russia. *E-mail:* aspirantura@bstu.ru

Received: 04.10.2025. *Accepted:* 18.12.2025.

References

- Baudrillard J. (2006). Consumer society. His myths and structures. Moscow: Respublika, 288 p. (in Rus.).
- Blackburn S. (2005). The Oxford Dictionary of Philosophy. – Oxford: Oxford University Press, 408 p.
- Castells M. (2000). The Information Age: economics, society and culture. Vol. 1. The Power of Identity. Moscow: Higher School of Economics, 607 p. (in Rus.).
- Churchland P. (2017). Neurophilosophy: towards the unification of neuroscience and philosophy of mind / translated from English M.: URSS, 384 p. (in Rus.).
- Damasio A. (2020). Descartes' mistake. Emotions, mind and the human brain / translated from English. Moscow: AST, 412 p. (in Rus.).

- Derrida J. (2000). About grammatology. Moscow: Ad Marginem, 416 p. (in Rus.).
- Descartes, R. (1994). Reflections on the first philosophy. Moscow: Nauka. 232 p. (in Rus.).
- Duskaeva L. R. (202). Media texts: linguistic foundations of analysis. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 312 p. (in Rus.).
- Duskaeva L. R. (2023). (ed.) Media Linguistics: St. Petersburg State University Research School. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 286 p. (in Rus.).
- Foucault M. The Archeology of knowledge. St. Petersburg: A-cad, 1996. 320 p. (in Rus.).
- Habermas Y. (2001). Structural changes in the field of publicity. St. Petersburg: Nauka Publ., 320 p. (in Rus.).
- Hall G. (2016). The Überification of the University. Minneapolis: University of Minnesota Press, 248 p.
- Knowledge as value: philosophical foundations of modern epistemology / edited by V. N. Porus. Moscow: Canon+, 2013. 312 p. (in Rus.).
- Luhmann N. (2005). The education system. Moscow: Logos, 272 p.
- McLuhan M. (2018). Understanding media: External Human Extensions. Moscow: Canon+ROOI «Rehabilitation», 456 p. (in Rus.).
- Main S. V. (2021). Digital Subjectivity: from cognitive schema to neurotechnological experience // Bulletin of Philosophy and Sociology. No. 3 (27), pp. 88-98. (in Rus.).
- Metzinger T. (2019). To be a nobody. Self-awareness, the brain and the construction of subjective reality / translated from English. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 528 p. (in Rus.).
- Olkhover P. A. (2018). Education as a form of culture // Philosophy of education. No. 2 (25). pp. 7-12. (in Rus.).
- Ponomareva E. V. (2022). Creolized texts in the digital environment: a media-hermeneutic approach // Bulletin of St. Petersburg State University, Ser. 9. Philology. Oriental studies. Journalism. Vol. 18, issue 4, pp. 785-799 (in Rus.).
- Postman N. (2000). Having fun to death: public discourse in the era of show business. Moscow: Eksmo, 224 p. (in Rus.).
- Rider S. (2016). The Future of the University: The Digitalisation of the Academy // Philosophy and Technology. Vol. 29(4). P. 289-304.
- Ridings B. (2020). University in ruins. Moscow: Canon+, 368 p (in Rus.).
- Rose N. (2017). Governing the Soul: The Shaping of the Private Self. London: Free Association Books, 304 p.
- Savchuk V. V. (2013). A media entity. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Academy of Fine Arts, 264 p. (in Rus.).
- Savchuk V. V. Media culture and physicality: a man in the mirror of the screen // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2014. No. 3, pp. 97-102 (in Rus.).