

УДК: 37.013.73

DOI: 10.25629/НС.2023.08.24

**СОВРЕМЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НОМО EDUCANDUS В ПОСТИЖЕНИИ ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СМЫСЛОВ****Москалева Л.Ю.<sup>1</sup>, Троицкая Е.М.<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Мелитопольский государственный университет<sup>2</sup>Азовский государственный педагогический университет**АННОТАЦИЯ**

В предметной области теории педагогики обоснована роль коммуникации в образовательном процессе как целесообразной деятельности, направленной на усвоение и генерализацию содержания научного знания высшей школы, раскрывающего имманентный смысл реальности и «сообщающего» ценность микрокосмосу человека. Когнитивная коммуникация представлена восхождением мировоззрения от повседневных знаний к информации, от нее – к научному знанию, методологии, философской рефлексии – источнику и механизму ценности – смыслового оценивания объективных и субъективных принципов гармонизации диалектики жизни и культуры. Через экспликацию коммуникации как эмерджентной реальности, как синтеза информации, сообщения и понимания, установлена ее связь с функциями смысла (когнитивная, конститутивная, коммуникативная, производящая), что обеспечивают онтологию, самотрансцендирование, смыслополагание, коммуникативно – диалогическое взаимодействие коммуницирующих сторон, информационных контентов. Концептуализация ценностно-смысловой составляющей в жизни человека, обучающегося открывает возможности для оценки роли образования в обогащении человеческого потенциала. Все составляющие индекс развития человеческого потенциала характеризуют условия развития и самореализации человека. Представленный вариант ценностно-смысловых оснований когнитивно-коммуникативного обучения следует отнести к числу благоприятных условий.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА**

диалог, информация, коммуникация, образование, онтология смысла, понимание, самотрансцендирование, ценность, человек обучающийся (Homo educandus).

В основе проблемы конструирования философских смыслов лежит образовательная и просветительская идея всестороннего и гармонического развития личности в целенаправленном процессе передачи молодому поколению исторического культурного опыта, который опирается на анализ антропологических, общезначимых для человека, как субъекта определенного общества, особенностей, жизненных смыслов, ориентаций и социальных форм самореализации. Образование в этом смысле можно рассматривать как выработанный обществом механизм формирования «культурного человека», способного организовывать свою жизнь и приумножать человеческий потенциал и достижения цивилизации.

Принимая во внимание тот факт, что конструирование философского смысла связано с изучением философских дисциплин (система высшего образования), и не умаляя его значения для иных систем образования и просвещения, следует для усвоения смыслового содержания научного знания высшей школы актуализировать факторы, раскрывающие имманентный смысл вещи и «сообщающие» некую ценность микрокосмосу человека.

Анализ исследований и современного научно-преподавательского опыта свидетельствует об огромном потенциале смыслодеятельности и роли коммуникации в этом процессе, что показано в целом ряде фундаментальных работ и научных проектов (Бауман З. [1], Лапина Т.С. [3], Лонерган Б. [4], Луман Н. [5], Хабермас Ю. [13], Хуторской А.В. [9], Щедровицкий Г.П.

[10], Лассуэлл Г.Д. [14] и др.). Вместе с тем, актуализация вопроса обусловлена не только и не столько состоянием исследования данной проблемы, сколько необходимостью рассмотрения результатов влияния множества факторов современного мира и, прежде всего, глобализационных процессов, что привели к созданию «индивидуализированного» общества, выдвигению на первое место среди ценностей человека его мобильности, раздвоению и поляризации человеческого опыта, когда общие культурные ценности подвергаются совершенно различным толкованиям [1, с. 8-13]. Все эти факторы, влияние культуры постмодерна и постпостмодерна существенно изменили общественное сознание, которое стало концентрироваться на постметафизическом мышлении, на лингвистическом повороте, на отказе от приоритета в познании логоцентризма и приоритета теории по отношению к практике [12, с.153–186].

Причем, по нашему мнению, с последней позицией можно согласиться, если практику понимать «праксиологично», то есть как «антипод» теории. Если же практику рассматривать, как открытую сложноорганизованную систему жизнедеятельности человека и как процесс ее осмысления, то такое понимание также становится фактором негативного влияния на восхождение к смыслодеятельности.

Именно этими процессами обусловлены в быстро меняющемся мире утверждения новых рефлексий познания: мобильность (прежде всего, информационная) стала оцениваться человеком обучающимся как самый эффективный способ утверждения в социуме, а информация – как наиболее надежный источник знаний о мире; постоянное пребывание человека в информационном общении, в «калейдоскопе» различных «правд», коннотаций смыслов, в массиве ответов, на которые иногда и не было вопросов», способствует утверждению «клипового» сознания [8], созданию иллюзии «мастерства» коммуникации. Причем, последняя достаточно часто трактуется как простое общение, а обращение к метафизическим («высоким», вечным) истинам, «максимам жизни» часто заменяется беседой или софистическими рассуждениями и т.п.

Понимание, консенсус, как способы возвышения человека в познании и деятельности до философского смыслопонимания и ценностно-смысловой рефлексии, становятся проблематичными, противоречивыми актами учения и совместной деятельности. Следствием такого течения вещей и процессов становится нарушение гармонии и баланса жизни и культуры: первая (с предпочтениями правды, жизненного порыва, самоутверждения и т.п.) умалает в разных вариантах предпочтения культуры, которая опирается на интеллект, этику, духовность и императивы истины, добра, красоты.

Поэтому стоит согласиться с исследователями современных консенсуальных отношений субъектов культурно-образовательного пространства, которые предлагают рассматривать этот вопрос на основе философской методологии, в частности, положений практической, публичной философии и принципов коммуникативно-диалогического взаимодействия [16; 11 и др.].

Мы считаем, что философский смысл, как индивидуальная ориентация человека в иерархии ценностей на общезначимые, общечеловеческие устремления к благу и как квинтэссенция философского мировоззрения, только в таких условиях обучения займет достойное место в динамике и росте научного знания. В когнитивном росте и восхождении Homo sapiens к философскому научному знанию при таком подходе не только «рождаются» новые интерпретации, новые смыслы, но и появляется возможность интеграции деятельности по усвоению знания и конструирования нового знания. Такой подход крайне необходим для принципиального изменения целей и содержания обучения, на что указывают многие авторы (Конрад М. [15], Павленис Р.И. [7], Хуторской А.В. [9] и др.).

В таком контексте нельзя не обратить внимание на позицию Н. Лумана, который критикуя обиходное понимание коммуникации и представляя его другой вариант, называет три отличных друг от друга компонента коммуникации: информация, сообщение и понимание. Утверждая, что «...коммуникация, подобно жизни и сознанию будучи эмерджентной реальностью, таким же фактом sui generis, устанавливается через синтез трех различных селекций – а именно: селекции информации, селекции сообщения этой информации и селективного понимания или непонимания сообщения и его информации», указывает на то, что ни один из этих

компонентов не может осуществляться сам по себе и что только вместе они производят коммуникацию. Однако философ, «надеясь» коммуникацию способностью дублировать реальность и создавать две версии: Да-формулировку и Нет-формулировку, заявляет (как утверждает сам автор – провокативно), что в коммуникации «дискутируют не о ценностях, а о предпочтениях...» [5].

Действительно, важным является в определении сущности коммуникации различие трех ее компонентов: информации, сообщения и понимания, и что не существует информации вне коммуникации, сообщения вне коммуникации, понимания вне коммуникации. Также можно согласиться с мыслью о том, что не все участники коммуникации ориентируются на ценности, оперируют высшими ценностными смыслами, думают инновативно и комплексно, имплицитно значительно больше ценностей, чем может быть тематизировано в коммуникации. Однако, по нашему мнению, все это еще не означает того, что: а) система ценностей «не работает» в коммуникации; б) что коммуникация – это полностью закрытая система; в) что коммуникация не имеет цели или же имманентной ей энтелехии; г) и что теория рациональности коммуникативных действий неверна эмпирически. В этом смысле Н. Луман, допуская, что «коммуникация нацелена на достижение консенсуса, поиск понимания», все же критикует за эти допущения теорию рациональности коммуникативных действий Ю. Хабермаса: «...Она (теория) выстроена неверно уже эмпирически – коммуницируют также и для того, чтобы обозначить разногласие (Dissens), желая поспорить, и нет никакой настоятельной необходимости считать стремление к консенсусу более рациональным, нежели стремление к разногласию. Это зависит только от темы и партнера. Разумеется, коммуникация без консенсуса вообще невозможна, но она невозможна также и без разногласия. То, что ее необходимо обуславливает: в отношении тем, в данный момент неактуальных, вопрос консенсуса или разногласия можно оставить открытым» [5].

Опыт реализации научно-образовательных программ подготовки кандидатов философских наук позволяет нам сделать некоторые выводы в направлении перехода к философско-образовательным изменениям методологии и методов коммуникативных практик, которые, в свою очередь, должны привести к «активному состоянию духа» и смыслодеятельности Homo educandus. Без сомнения, мы считаем эти позиции принципиально важными, хотя в значительной степени и дискуссионными.

*Первое.* Соотнесение коммуникации, по нашему мнению, только с эмпирической областью знания существенно ограничивает ее цели, особенно в сфере образования, которое, во-первых, по сущности является целесообразной деятельностью, во-вторых, предполагает обязательное восхождение мировоззрения от повседневных знаний (сообщений, сведений) к информации (обобщенным сведениям), от них – к научному знанию, устанавливающему закономерности на основе анализа многочисленных фактов реального мира и формулирующего законы и принципы деятельности и поведения человека в этом мире, исходя из обозначенного значения той или иной части мира.

«Сообщение» же смысла происходит в процессе анализа научной значимости предмета, события и т.п. на предмет соответствия ее личностной оценке. Как справедливо замечает Лапина Т.С., «...смыслополагание приводит к складыванию семиотически оформленных смыслов, суть которых состоит в приведении информации к человеческому и ценностному измерению. Генезисными источниками смыслов она считает два противоположных друг другу начала: заземленное и возвышенное, то есть обозрение нежитого опыта и отнесение к миру идей» [3, с. 25]. В оценочно-смысловой форме, в определенном контексте философско-методологическими источниками смыслов можно считать усвоение объективных и субъективных, обозначенных нами выше общечеловеческих принципов гармонизации баланса жизни и культуры.

*Второе.* Характеризуя роль коммуникации в процессе обучения, формирования и усвоения философских смыслов, следует опираться не только на теорию Н. Лумана, Ю. Хабермаса, других философов, но и вспомнить Б. Лонергана, который раскрывает роль коммуникации в процессе утверждения религиозных ценностей. Он связывает этот процесс с функциями смысла (когнитивной, конститутивной, коммуникативной, производящей), каждая из которых обеспечивает онтологию смысла (реальность содержания смысла и самого мыслящего, введение слушателя в

когнитивный, конститутивный или производящий смысл, подразумеваемый говорящим, убеждение других или направление контроля над поведением человека в мире) [4, с.382-384].

Более того, Б. Лонерган, рассматривая религию внутри культурной матрицы, разрабатывает учение о функциональных специализациях теологии, роли ценностей, коммуникации в познавательном самотрансцендировании, опирающимся на истинное суждение о факте, и моральном самотрансцендировании, подкрепляемым истинным суждением о ценности. Теолог считает ценность трансцендентальной идеей: «Ценность – то, что интендируется в вопросах, требующих размышления, точно также, как интеллигибельное – то, что интендируется в вопросах, требующих интеллекта, а истина и бытие – то, что интендируется в вопросах, требующих рефлексии» [4, с. 49-56].

Убедительное обоснование движения к смыслу раскрывает Ильин А.И.: «Словесное выделение предметов как упорядочивающая мера, рычаг социализации, активизируя все познавательные способности (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение), обуславливает каскад бифуркаций от чувственного к рациональному; от предметно-вещного к информационно-идеальному, модельно-аналоговому; от осязательного к смысловому; от частного к общему; от индивидуального к групповому; от непосредственного к опосредованному; от инстинктивного к целеобразовательному» [2, с.67].

С нашей точки зрения, именно философское восхождение к смыслам может опираться на предложенный механизм познавательного и морального самотрансцендирования в процессе обучения, и наш опыт свидетельствует об определенной результативности.

*Третье.* Поскольку онтологические аспекты принадлежат смыслу вне зависимости от его содержания или носителя (интерсубъективность, искусство, символ, образцовое или отвратительное поведение, повседневный, литературный или технический язык), поскольку обнаруживаются они на всех разнообразных стадиях смысла, во всех разнообразных культурных традициях, то в интеллектуальном, моральном и духовном обращении смыслополагание всецело зависит от развертывания процесса понимания. В этом плане абсолютно логичным представляется рефлексия коммуникативно- диалогических технологий, которая, во-первых, «вернет» первоначальный смысл коммуникации (коммуникация – от лат. *comunicare*, что означает «совещаться»), то ее целью в организованном когнитивном процессе становится поиск консенсуса и взаимопонимания. Последнее не мыслится без диалога как информативного и экзистенциального взаимодействия между коммуницирующими сторонами, целью которого является именно понимание разных смыслов. Только благодаря коммуникативно-диалогическим стратегиям возможны понимание и взаимопонимание. Особенную роль в этом плане играет феноменологический диалог, в котором «непосредственный обмен осуществляется между персональными целостностями, мирами, сохраняющими свои особенности...Возможность взаимопонимания, обоснованная смысловыми параллелями, сходными трансцендентальными структурами и подобием организаций сознания, не гарантирует адекватности перевода. Полнота понимания может быть обеспечена только знанием языка Другого во всей его специфике» [6, с.144].

Диалог в когнитивно-коммуникативном процессе: а) способствует реализации диалогичности субъектов обучения и формирования их макрокосмоса на основе оценивания жизни с помощью науки, образования, искусства, а также на основе личностных ценностно-смысловых оценок предметов, явлений, событий, поведения людей; б) делает возможным преобразование картины реальности, представленной фундаментальными науками, в целостный континуум, основанный на общезначимых истинах; в) ориентирует субъекта образования на деятельность в культурно-образовательном пространстве с его мировоззренческим арсеналом философских, научных, религиозных, повседневных и др.) практик, объединяющих действительность и рефлексии; г) «переносит» коммуникативное взаимодействие во всю совокупность межличностных отношений, в сферу интерсубъективного, взятого в осмыслении «тайн Другого» на всех уровнях его существования; д) способствует конструированию «пошагового» восхождения к ценностно-смысловым максимумам истинного, морального и духовного, которые сами по себе имеют не частный, а публичный характер и предстают как нечто независимое от сознания, отделимое, сообщаемое (оценивание допущения и доверие тому, кто сообщает; одобрение общего

ценностного суждения, которое, конечно, не лишено критичности, подразумевает полное осознание непрочности допущения, но оно встраивается в сотрудничество людей в деле развития знания, способствуя возрастанию истины и сражаясь с заблуждением; сопоставление с частным ценностным суждением на предмет достоверности, обоснованности сообщения, компетентности эксперта и т.п.; решимость личности следовать критически контролируемым ценностно-смысловым ориентациям на общее человеческое благо и разумную личную ответственность.

Таким образом, необходимость актуализации конструирования философских смыслов в процессе усвоения, прежде всего смыслового содержания научного знания высшей школы, подтверждена анализом теоретических исследований и научно-преподавательского опыта смыслодеятельности. В статье на основе теоретической реконструкции философский смысл представлено как индивидуальную ориентацию человека в иерархии ценностей на общезначимые, общечеловеческие устремления к благу и как квинтэссенцию философского мировоззрения, которое в когнитивном росте создает возможность интеграции деятельности по усвоению знания и конструирования нового знания за счет новых интерпретаций и смыслов. На основе анализа источников, литературы и опыта раскрыта роль, акты, факторы, динамику и диалектику коммуникативно-диалогического взаимодействия субъектов смыслодеятельности. Принимая во внимание неоднозначное понимание этой деятельности и сущности смысла как мысленного содержания, выражаемого в понимании языкового выражения, как субъективного образа, возникающего при понимании того или иного речевого употребления или текста, как общей соотнесенности и связи всех относящихся к понимаемой ситуации явлений, перспектива исследования представляется как разработка праксеологически ориентированных коммуникативно-диалогических технологий формирования трансверсальных компетенций.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бауман З. «Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь мир», 2004. – 188 с.
2. Ильин В.В. О природе социализации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2016. – № 3. – С. 64–71.
3. Лапина Т.С. Смыслополагание, смыслы, семиозис в свете философии. – ООО «ИТКД «Дашков и К», 2023. – 259 с.
4. Лонерган Б. Метод в теологии /перевод с английского Вдовина Г.В., – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. – 400 с.
5. Луман Н. Что такое коммуникация? // Социологический журнал. – 1995. – № 3 / Перевод с немецкого и примечания Д. В. Озирченко // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 20.02.2009. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2954>.
6. Майборода Д.В. Диалог. Новейший философский словарь. Постмодернизм /главный научный редактор и составитель А. А. Грицанов. – Мн.: Современный литератор, 2007. – 816 с.
7. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
- 8.Тоффлер Э. Третья волна / [пер. с англ. К. Ю. Бурмистрова и др.]. – М.: АСТ, 2009 (Архангельск : ИПП Правда Севера). – 795 с.
- 9.Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 36-48.
10. Щедровицкий Г.П. Смысл и понимание. Вопросы психологии и методики обучения / Межвузовский сборник. – Вып.4. – Горький, 1976 // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий.03.09.2006. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/3326>.
11. Ярулов А.А. Смысловые позиции интегративного управления образовательной организацией. – М.: Народное образование, 2019. – 272 с.
12. Habermas J. Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen. Nachmetaphysisches Denken. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. – S.153–186.

13. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press. Volume 1. Reason and rationalization of society. – Boston: Beacon Press, 1984. – 562 p.

14. Lasswell H.D. et al. Propaganda, Communication, and Public Opinion. – Princeton: Princeton University Press, 1946. – 446 p.

15. Conrad M. Europeans and the Public Sphere: Communication without Community? – Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2014. – 326 p.

16. Troitska T.S., Osadchyi V.V. Philosophical and methodological landmarks of value and semantic information VS the «dictatorship» of digital information in the modern anthropological situation. Ukrainian journal of Educational Studies and Information Technology. – Vol 7. – 2019. – №4. – S.24 – 30.

## **MODERN COGNITIVE COMMUNICATION OF HOMO EDUCANDUS IN COMPREHENSION OF PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL MEANINGS**

**Moskalyova L.Yu.<sup>1</sup>, Troitskaya E.M.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Melitopol State University

<sup>2</sup>Azov State Pedagogical University

### **ABSTRACT**

The role of communication in the educational process is substantiated as an expedient activity aimed at assimilation and generalization of the content of scientific knowledge of higher education, revealing the immanent meaning of reality and "communicating" value to the microcosm of man; cognitive communication is represented by the ascent of the worldview from everyday knowledge to information, from it to scientific knowledge, methodology, philosophical reflection – the source and the mechanism of value – semantic evaluation of objective and subjective principles of harmonization of the dialectic of life and culture; through the explication of communication as an emergent reality, as a synthesis of information, communication and understanding, its connection with the functions of meaning (cognitive, constitutive, communicative, producing) is established, which provides ontology, self-transcending, sense-setting, communicative - dialogic interaction of communicating parties, information content. Conceptualization of the value-semantic component in the life of a person studying opens up opportunities for assessing the role of education in enriching human potential. All components of the human development index characterize the conditions of human development and self-realization. The presented version of the value-semantic foundations of cognitive-communicative learning should be attributed to the number of favorable conditions.

### **KEYWORDS**

dialogue, information, communication, ontology of meaning, understanding, self-transcending, value.