

Залунин Владимир Иванович

канд. филос. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет»

г. Москва

О НЕКОТОРЫХ ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИХ И ЭВДЕМОНОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены некоторые персонологические и эвдемонологические аспекты образования, обеспечивающие возможность более последовательной его гуманизации, разрешения противоречия между реализуемым образовательным проектом и современными историческими вызовами человечеству.

Ключевые слова: антропологический кризис, кризис образования, образовательный идеал, антропологический проект, инструментальное знание, личностное знание, гуманизация образования, гуманитаризация образования, персонологическое образование, эвдемонологическое образование, субъективная удовлетворенность жизнью.

Любая историческая эпоха предъявляет свои специфические требования к системе знаний и навыков, моделей духовной и практической деятельности которыми должен овладеть человек как креативная сила истории и культуры. Данная система знаний и моделей поведения представляет собой исторически определенный «антропологический проект», который должен быть адекватен вызовам времени и может быть реализован лишь через соответствующую им (в предметно-содержательном и процедурно-технологическом плане) систему образования. Отсутствие такого соответствия свидетельствует о кризисе образования, по сути тождественного антропологическому кризису.

Вышедшее из недр индустриальной эпохи современное переходное общество не может в силу целого ряда причин (инерционность, преемственность, консерватизм) не воспроизводить в своих образовательных проектах особенности

этой, постепенно уходящей в прошлое эпохи. Базовые духовно-практические ориентации индустриальной эпохи (с ее установками на покорение природы, промышленное развитие, прагматизм и утилитаризм, отношение к человеку как рабочей силе или потенциальному потребителю, неангажированность общественных и гуманитарных наук) предопределили доминирующее развитие позитивистской, естественнонаучной и инструментально-технической составляющей антропологического проекта в ущерб общекультурной, гуманитарной.

Размышляя по этому поводу, М. Шелер, отмечал, что на современном этапе можно выделить три основные цели, которым служат и соответствуют три формы знания и образования: позитивное, или инструментальное знание и основывающееся на нем образование ради преобразования мира и практического господства над ним; «образовательное знание» служащее полному развитию личности и развивающееся по пути к «спасительному, или святому знанию», через которое наша личность становится причастной высшей основе бытия. Из трех форм знания, по мнению Шелера, Европа и Америка в новейшее время, впадая в односторонность, систематически культивировала только знание ради покорения природы (инструментальное знание, присущее и животным и лишь количественно отличающееся от такового у человека), все больше отодвигая на задний план спасительное и образовательное знание. Чтобы познать своеобразие образовательного знания, необходимо уяснить отличие познавательных целей философии, метафизики от позитивной науки. Образованным, считает М. Шелер, является не тот, кто обладает большим количеством знаний о так-бытии вещей и может в соответствии с законами управлять ими, а тот, кто овладел структурой своей личности [1, с. 30–47].

Исторически обусловленный крен в сторону инструментального знания и образования, рельефно обнаруживший на современном этапе свои негативные следствия для природы, общества и человека не мог не вызвать компенсационные меры. Их выражением, стали процессы гуманизации и гуманитаризации образования, необходимость которых стала еще более очевидной в контексте становления гуманитарной экономики и достигнутого понимания значения

«человеческого фактора», (человека как «как альфы и омеги» истории и культуры, единственной креативной силы) вложения в который дают наибольшую отдачу. Выражением этих процессов, стало, в частности, усиление внимания к личности учащегося, его свободе и достоинству; изменение отношения к его роли в учебном процессе; увеличение в государственных стандартах и учебных планах доли общественных и гуманитарных дисциплин. Чаще стали озвучиваться и реализоваться в той или иной форме идеи и модели личностно ориентированного образования, в которых в значительной мере сохраняется инструментальное отношение к личности. Вне поля зрения, на наш взгляд, по-прежнему остается сама личность как высшая ценность цивилизации.

Особенно актуальна проблема личностного образования (как условия овладения индивидом структурами своей личности, формирования ее субъективности и становления субъектности) для старшеклассников средней школы. Доминантной здесь становится личностная задача «...в самом себе найти себя и не терять из виду...». Интенсивно протекающие в этом возрасте и требующие колоссальных внутренних усилий и знаний процессы индивидуализации, идентификации, профессионального самоопределения, осознания и определения жизненных стратегий в личной и гражданской, приватной и публичной жизни натываются на крайне низкий и в основном эмпирический уровень персональных знаний и культуры. Необходимость решать многие основополагающие вопросы своего личностного развития при существенном дефиците личностного знания – это, на наш взгляд, одно из основных противоречий образовательного процесса и формирования личности на данном этапе. Школьник, много времени затративший на изучение математики, химии, физики, географии; знающий основы интегрального исчисления и таблицу Менделеева, основные законы физики (что само по себе абсолютно необходимо, хотя человек не только, и не столько «физическое» существо, сколько «мета-физическое») фактически лишен каких-либо элементарных теоретических представлений о своей душе (мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуально-познавательной сфере, механизмах

взаимосвязи сознания и бессознательного), внутриличностных и межличностных конфликтах и способах их разрешения (в семье, школе, кругу сверстников).

Культура и свобода личности выражаются в мере овладения индивидом внешними (естественными и социальными) и внутренними условиями своего бытия. Высшей степени свободы человек достигает тогда, когда становится свободным по отношению к себе, что немислимо без знания самого себя, без развитого самосознания как существенного определения личности, без свободного выбора под свою ответственность стратегии поведения в той или иной области. Кто ты и что же с тобой происходит на самом деле, как справиться со своими эмоциями, направлять волю, управлять конфликтом? Ответы на эти вопросы предполагают определенные знания. И если о телесных, соматических, физиологических структурах и процессах школьник сравнительно осведомлен, то этого нельзя сказать о его метафизических, душевных, персональных структурах. В такой ситуации учащийся остается лишь объектом управления, слабо включенным в процесс собственной диагностики и прогностики, самоорганизации и самоуправления, стратегического целеполагания. Это значительно ослабляет его индивидуальный иммунитет против расхожих штампов, предрассудков относительно предпочтительных стратегий и приоритетов, механических подражаний, родительских амбиций, манипуляций современных СМИ и т. д. Репрезентированность на артикулированном и рефлексивном уровне учащемуся его личностных структур, антропометрических, психометрических, социометрических особенностей (с учетом данных соответствующих служб, интегрированных в общую систему персонологического образования), могли бы способствовать развитию субъективности, самосознания и свободы самоопределения личности.

Культурный способ бытия человек предполагает приоритет внегенетической информации в управлении его поведением, наследуемой в процессе образования на основе выработанных человечеством знаний. Условием освоения знанием является сознание. Условием же существования со-знания (знания о знании), является самосознание, представленность субъекту его личностных структур, делающее возможным включение индивидуального опыта сопереживания в

процессе освоения выраженных в понятиях значений и смыслов (истину, как известно, надо пережить). Тем самым, развиваемое в рамках личностного образования самосознание и самопонимание личности является условием более глубокого понимания иных предметных значений и смыслов.

Ссылки на сложности развития персонологической культуры в старшем школьном возрасте, думается, малообоснованны уже в силу того, что каждому субъекту они непосредственно даны в его переживаниях и интроспекции. Дело лишь за их теоретической актуализацией и артикуляцией посредством специалиста, педагога как медиатора между душой ученика и системой накопленных знаний о душе. Институционализация данного аспекта образования и развития личности предполагает интеграцию в образовательные стандарты соответствующих дисциплин, предметов с определенным содержанием и соответствующими им методиками. Ближе всего к высказанным идеям, на наш взгляд, находится технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко реализуемая на базе курса «Самосовершенствование личности» [3, с. 219–221]. В качестве возможного варианта и, одновременно, предмета для обсуждения мы могли бы предложить курс «Основы теории личности» («Основы персонологии», «Основы антропологии») как отдельный или, как раздел иного, более общего. С точки зрения акмеологической предстоит обстоятельное изучение исторического опыта, наиболее успешных моделей личностного образования и развития персонологической культуры, исследование их закономерностей и факторов с целью технологизации и ретрансляции в образовательном процессе

Персонологическое образование является формой реализации процессов гуманитаризации и гуманизации образования, формирования целостной, всесторонне развитой, социально зрелой, способной к самоопределению, самовыстраиванию (ведению жизни), самоактуализации (саморазвитию) личности. В этом контексте представляется возможным предложить для обсуждения идею эвдемонологического образования как его важного аспекта. Под эвдемонизмом здесь будем понимать философско-этическую традицию и жизненную установку, этический принцип согласно которым высшим благом является счастье, стремление

к которому является основой поведения человека и конечной (главной) целью человека и общества. Позиция, конечно, небесспорная и определяемая, в свою очередь, глубинными мировоззренческими пресуппозициями, представлениями о смысле жизни и высшем благе, содержательным пониманием счастья тем или иным субъектом.

Поводом, побудившей высказать и осмыслить эту идею стал заданный мне, смутивший и заставивший очередной раз задуматься вопрос молодого человека о том, нашел ли я «формулу счастья», и сделало ли меня счастливым перманентное, бесконечное копание в монографиях, энциклопедиях, журналах и т. д. Дополнительным стимулом стало осмысление того факта, что в качестве критериев прогресса социальных систем, наряду с уровнем развития науки и техники, ВВП на душу населения и др. стали использоваться ИРЧП, Международный индекс счастья (Happy Planet Index), Рейтинг стран мира по уровню счастья (World Happiness Report). По индексу счастья (субъективной удовлетворенностью жизнью) Россия с 108 места в 2009 г. поднялась на 59 в 2018 г. (согласно данным Интернет).

В связи с этим возникла мысль о том, что может быть действительно, человек должен читать и изучать только то, что способно его научить (если этому вообще можно научиться) быть счастливым, радостно воспринимающим этот мир, справляющимся со своими страхами, тревогами, депрессиями, самоедством, меланхолией, апатией, отчуждением, одиночеством, внутриличностными конфликтами, негативным мироощущением, несчастным сознанием? Что проку в том, что обретя весь мир, ты потерял себя? С чем связано, свидетельствующее о реальном социальном запросе (воспроизводящемся интересе), беспрецедентное увлечение современной молодежи всякого рода тренингами, йогой, телесными практиками, разнообразной литературой (Ошо, В. Синельников, А. Свияш, Д. Уолш, Л. Хей, Саи Баба, В. Зеланд, Д. Троицкий и многие др.) пытающимися удовлетворить этот эвдемонологический (шире – экзистенциальный) голод? И может ли этот голод в какой-то мере быть удовлетворен в рамках учебного процесса? Есть ли возможность в рамках учебных дисциплин ответить на следующие волнующие вопросы:

каковы причины констатируемого многими исследователями роста депрессивных, суицидальных, агрессивных настроений, ноогенных неврозов? Какими факторами (темперамент, воспитание, самовоспитание, характер, менталитет; господствующее светское или религиозное мировоззрение; отношение к традициям и общее состояние культуры; отношение к жизни и смерти; социальная защищенность, гарантии прав и свобод граждан; уровень стабильности, занятости, материального благосостояния, доверия, безопасности и т. д.) и в какой мере определяются субъективное благополучие (или неблагополучие), душевное равновесие, психическое здоровье, позитивное (или негативное) мироощущение, оптимистическое или (пессимистическое) настроение? Каковы причины того, что субъективная и объективная составляющие счастья, будучи тесно взаимосвязанными, зачастую расходятся (человек может быть несчастным при наличии всех объективных данных, обуславливающих счастье, и наоборот)? Как решается проблема счастья в гедонизме, аскетизме, утилитаризме, ригоризме и др. направлениях философской и этической мысли? Почему в христианстве уныние считается одним из грехов? Как соотносится категория «счастья» с категориями «долг», «добро», «любовь», «ответственность» и, в первую очередь, с категорией «смысл жизни»

Зрелая личность характеризуется способностью к самоопределению, самостоятельной жизни, стремлением к самоактуализации и цельной жизненной философии. Человеку нужна система ценностей, содержащая главную цель и делающих его жизнь значимой, осмысленной. Стремление к поиску и реализации смысла своей жизни В. Франкл считал врожденной мотивационной тенденцией человека, условием психического здоровья. Отсутствие его порождает экзистенциальный вакуум. Представители экзистенциального направления в философии и психологии (Л. Бинсвангер, М. Босс) основополагающей чертой развитой личности считали решение экзистенциальных вопросов, открытость миру и будущему, аутентичность личности. Депривация и фрустрация этих метапотребностей личности чревата (как считал А. Маслоу) метапатологиями. Если у человека есть ответ на вопрос «зачем жить», то он выдержит любое «как» (Ф. Ницше).

Полагаемый личностью (по всеобщей схеме целесообразной деятельности) смысл, как выражение его высшей рефлексивности и целесообразности (по отношению к своей жизни в целом), свободы и авторства предполагает осуществление этого проекта и переживание удовлетворения и радости от его реализации.

Счастье, как чувственно-эмоциональное выражение процесса осмысленности, осуществления личностного смысла жизни есть состояние, соответствующее наибольшей удовлетворенности условиями своего бытия и предполагает ценностно-смысловую определенность личности. Зрелая личность, таким образом, характеризуется развитой персонологической и эвдемонологической культурой.

Реализация обозначенных идей, как нам кажется, могла бы способствовать более последовательной гуманизации и гуманитаризации образования, преодолению современного антропологического кризиса и противоречия между реально реализуемым в процессе образования антропологическим проектом и современными естественно-историческими условиями и историческими вызовами человечеству.

В заключении, следуя опять же идеям М. Шелера, заметим, что не один из родов знания и образования не может быть заменен другим. Там где один из них пытается вытеснить другой и предъявляет притязания быть единственно значимым целостности и гармонии культурного бытия наносится существенный ущерб. Цивилизация основывается на разделении труда, специализации и профессионализме и успехи, достигнутые на путях инструментального разума и образования представляют собой несомненные достижения человечества, которые, без гуманитаризации и персонализации образования на современном этапе чреват катастрофическими последствиями как для культуры, так и человека как «альфы» и «омеги культуры». Отношение человека к природе опосредствуется его отношением к другому (в том числе обобщенному другому, всеобщей культуре и истории, универсально развивающемуся коммуникативному сообществу) и к самому себе, как и наоборот. Новая фаза более глубокого проникновения в природу (внешнюю и телесную) предполагает более основательное погружение

во внутренний мир, развитие самосознания, персональной культуры, свободы самоопределения и личной ответственности за свой выбор перед собой, обществом и миром.

Список литературы

1. Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.