

**Залунин Владимир Иванович**

канд. филос. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет»

г. Москва

## **ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕХАНИЗМЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОСТСОВРЕМЕННОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА**

***Аннотация:** в статье рассмотрены проблемы сущности и институционализации персологического образования, его роль и значение в механизме самоопределения личности и реализации постсовременного антропологического проекта в условиях антропологического кризиса.*

***Ключевые слова:** персологическое образование, формы знания, формы образования, образование как антропотехнология, образовательные технологии, антропологический кризис, образовательный идеал, антропологический проект, конструирование образовательного идеала, феноменология образа, эвдемологическое образование, кризис образования, механизм самоопределение личности.*

Всякая эпоха предъявляет свои специфические требования к системе знаний и навыков, которыми должен овладеть человек как креативная сила, смысл истории, «альфа» и «омега» культуры. Обозначенная система знаний, моделей духовной и практической деятельности не наследуется генетически. Она представляет собой исторически определенный «антропологический проект», который должен быть адекватен вызовам времени и может быть реализован лишь через систему образования, образовательных технологий.

Образование, как сфера «второго рождения» человека на основе присвоения определенного образа, синтезирующего в себе основные противоречия бытия человека той или иной эпохи с целью их разрешения и трансцендирования за границы сущего, представляет собой конструктивную антропологию, или антропотехнологию (М. Шелер, К. Ушинский, Б. Ананьев, С. Смирнов и др.). Здесь мы

присоединяемся к точке зрения К. Ушинского о том, что не может быть эффективной педагогики без антропологии, без знания сущности человека, феноменологии его субъективности. Как никогда прежде в современную эпоху человек, как существо открытое, незавершенное становится для себя проблемой, считал М. Шелер, призывая к новому, соответствующему изменившимся условиям бытия, пониманию сущности человека и преобразованию отчужденных от него институтов в соответствие с этой сущностью. Образование как антропотехнология, по нашему мнению, должна включать в себя учение о природе человека (антропологию), учение о его нормативном образе и механизмах конструирования образовательного идеала (феноменологию образа), учение о методах их воплощения, интериоризации.

Содержательно образование предстает как овладение культурой, всеобщими схемами деятельности (от простейших операций по самообслуживанию до сложнейших трудовых и метафизических актов) в их стадияльно-эпохальном, национально-этническом и профессионально-функциональном выражении с целью адаптации к естественным, техническим и социальным условиям бытия и включения в многообразные социально-культурные тотальности разной пространственно-временной размерности.

Суть образования в распредмечивании, интериоризации и индивидуализации культурных образцов, трансперсональных структур (моделей поведения и мышления, архетипов, категориалий, экзистенциалий) объективированных в знаково-символических формах, деятельно-поведенческих стереотипах, материально-вещественных артефактах образующих «онтологию», реальность того идеального, которое составляет основное содержание антропологического проекта. Архитектоника и логика реализуемого в образовательном процессе образовательного идеала как идеального синтеза основных противоречий человеческого бытия на том или ином этапе его развития определяется противоречиями и логикой истории (всеобщей и снимающей и завершающей ее индивидуальной) как процесса выделения человека из природы, образования, культивирования его.

В современных условиях подлежащий реализации в образовательном процессе «антропологический проект» фиксируется в образовательных стандартах, определяющих набор и объем определенных дисциплин, обязательных к овладению обучающимся. Структурно стандарты не могут дисциплинарно не воспроизводят основные условия и противоречия человеческого бытия той или иной эпохи и интенцию на их разрешение. В самом общем плане в составе стандартов можно выделить общечеловеческую, национальную и региональную компоненты; общекультурный, образовательный и инструментальный, технологически-профессиональный блоки; естественно-научный, обществоведческий и гуманитарный циклы.

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, связанные с установками на покорение природы, промышленное развитие, прагматизм и утилитаризм, отношение к человеку как рабочей силе; существенное отставание и технологическая неангажированность общественных и гуманитарных наук предопределили доминирующее развитие позитивистской, естественно-научной и инструментально-технической составляющих образовательного идеала как антропологического проекта в ущерб общекультурной, образовательной, обществоведческой, гуманитарной, персонологической. Обозначенная ситуация по нашему мнению, может быть номинирована в ряде таких взаимосвязанных терминов (понятий) как «кризис образовательного идеала», «кризис антропологического проекта», «кризис образования», «антропологический кризис».

Антропологический кризис может быть определен как резкое обострение противоречия между реализуемым в обществе и исторически необходимым, адекватным вызовам времени антропологическим проектом (проектом человека, личности); ситуация крайнего несоответствия между адаптивными ресурсами личности и окружающей средой (естественной и культурной); состояние острого

противоречия между определенным социально-культурным образом, историческим типом человека (личности, субъектности, субъективности), его диспозиционной структурой, (как системой интернализованных ценностей, норм и ролей) и изменившимися условиями бытия.

Антропологический проект как система исторически обусловленных представлений о совершенном, адекватном вызовам времени субъекте культурно-исторического процесса, будучи идеальным образом должного перманентно находится в определенном противоречии с изменяющейся действительностью, достигающего, на определенных этапах, конфликтного, кризисного состояния. Неадекватность определения ситуации и самоопределения как причина и следствие отчуждения личности от его же объективированных сущностных сил, невозможность установить собственным усилием соразмерные отношения с ними и адекватно ответить на «вызов» истории приводят к «зависанию» созданного человеком искусственного мира над «бездной».

«Ищу человека» (с отчаянием, иронией или может быть с сарказмом), восклицал в свое время Диоген, прохаживаясь днем с фонарем среди толпы – так образно можно выразить ситуацию антропологического кризиса, дефицита адекватной вызовам времени (или, «безвременья») персональности и субъективности. О его возможности в современных условиях говорят многие мыслители. «Человек находится на пути к исчезновению» и недалеко то время, когда «человек исчезнет, как исчезает лицо, начертанное на прибрежном песке» [2, с. 486]. «Становится страшно, когда видишь растущие изо дня в день несвободу и тупость, перед опасностью погрузиться в которые – медленно, почти незаметно – и утонуть в их серых и бесформенных сумерках, стоит уже не та или иная отдельная страна, но и весь культурный мир» [2, с. 16]. «Цивилизация весьма нежный цветок, хрупкое строение и совершенно очевидно, что в XX веке по этому строению везде прошли трещины, угрожающие ей гибелью в частности в связи с антропологической катастрофой являющейся прототипом любых иных, возможных глобальных катастроф [3, с. 107].

Подавляющая часть кризисных процессов цивилизации коренится в самом человеке как «альфе» и «омега» культуры, «начале» и «конце» всех социаций, институционализаций, легитимаций. Реальным культурно-историческим потрясениям, как известно, предшествуют перевороты в человеческих душах генезис и состояние которых самым тесным образом связаны с образованием. Антропологический кризис, таким образом, самым существенным образом связан и содержательно во многом совпадает с кризисом образования как «клоном второго рождения» человека, способом его образования и преобразования, формой деятельного существования его образа. Кризис образования в самых общих чертах может быть определен как резкое обострение противоречий между деятельно реализуемым образом человека и изменившимися условиями его бытия, потребностями совершенствования культуры и самореализации личности.

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, и в которой она в нас и через нас «узнает» себя и приходит к цели своего вневременного становления. Между этими формами знания и образования существует иерархия, соответствующая той последовательности, в которой мы представили эти формы. Инструментальное знание присущее и животным, лишь количественно отличается от них у человека. Из трех форм знания, по мнению Шелера, Европа и Америка в новейшее время, впадая в односторонность, систематически культивировала только знание ради покорения природы, 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 [2, с. 30–47].

Конечно, 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 и «маятник» образовательных усилий, дойдя почти до крайней точки, начал движение в обратном направлении. Одним из выражений этого процесса стали идеи гуманизации и гуманитаризации образования, определенном увеличении в государственных стандартах и типовых планах доли общественных и гуманитарных дисциплин. Возникли и стали реализовываться идеи личностного, или личностно ориентированного образования. Чаще всего, однако, под этим понимается либо индивидуализация образования, либо образование, направленное на воспитание личности – нравственное, эстетическое, политическое, патриотическое и т. д.; либо, наконец, на развитие самостоятельности, свободы и ответственности, индивидуальности, неповторимости, уникальности. Вольно или невольно в таком понимании просвечивается «средственное», инструментальное отношение к личности. Вне поле зрения, на наш взгляд, по-прежнему остается сама личность, пресональность как высшая ценность цивилизации и самооценность – идея, отчетливо выраженная в категорическом императиве И. Канта и обстоятельно тематизированная в различных направлениях современной антропологически ориентированной философии (в частности, в персонализме).

Особенно актуальна проблема личностного образования как овладения индивидом структурами своей личности и, следовательно, субъективности как условия субъектности, на наш взгляд, для старшеклассников современной средней школы и студентов младших курсов вузов. Доминантой здесь должна быть личностная задача «в самом себе найти себя и не терять из виду. Требуемые колоссальных внутренних усилий и знаний интенсивно протекающие, особенно в этом возрасте, 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 персональной 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 уделяющий математике, химии, физике, географии; разбирающийся в основах интегрального исчисления; знающий почти наизусть 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 (мотивационно-потребностей, 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 немыслимо без знания самого себя, без развитого самосознания как существенного определения личности, без свободного выбора под свою ответственность стратегии поведения в той или иной области жизни. Регулировать свои эмоции, направлять волю, управлять конфликтом без представления о сути этих феноменов равносильно незнанию того, что же с тобой происходит на самом деле. 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 и предрассудков относительно предпочтительных стратегий и приоритетов, механических подражаний,

родительских амбиций, манипуляций современных СМИ и т. д. Репрезентированность на артикулированном, рефлексивном уровне субъекту его не только антропометрических но и психометрических, социометрических данных посредством персонологического образования (включающего в себя и эвдемонологические аспекты) опирающегося на исследования антропологических, персонологических или психологических служб могло бы способствовать развитию субъективности, самосознания и свободы самоопределения школьника [4, с. 88–93].

Необходимость движение в этом направлении для российского общества обуславливается, кроме выше обозначенных факторов, рядом других, обусловленных переходным состоянием общества: утверждением ценностей и принципов рыночного общества, падением жизненного уровня, усилением влияния массовой культуры, снижением общей и нравственной культуры, ростом девиантных форм поведения и др. Специфика переходных процессов в России связана также с тем, что общество находится в состоянии двойной трансформации, связанной не только с переходом к рыночной экономике, но и постиндустриальному обществу, которое называют также информационным, глобальным, посттрудо-вым, постэкономическим, обществом гуманитарной экономики, гуманитарным обществом. Будущее человечества многими исследователями связывается не с технотронным, а гуманистическим обществом. Гуманизации и гуманитаризации, персонологизация, и эвдемонологизация образования в контексте становления гуманитарной экономики обретают дополнительные экономические и технологические основания. Осознан тот факт, что вложения в человека (развитие личности) как единственной креативной силы, «алфы» и «омеги» истории и культуры, дают наибольшую отдачу.

Человек и общество находятся на пути к себе. Этот путь длинный и извилистый. Если человек – высшая ценность, то высшим производством, соответствующим своему понятию является производство человека. И оно, в конечном счете, является таковым. Но это, в конечном счете, а не прямо и непосредственно. Жизненный мир человека в процессе своей эволюции переходит от синкретического, к дифференцированному состоянию, и затем – синтетическому. Человек



не есть изначально всего лишь функция экономики (или политики) и лишь производительная сила. На начальной стадии развития общества, как показывают антропологи, производство и обмен имеют в большей мере социальный характер и направлены на сохранение и воспроизводство первичных форм бытия человека как человека и его социальных форм и связей. На определенном этапе эволюции жизненного мира появляется экономика (и другие отрасли общественного производства), она автономизируется, становится экономной, формально рациональной, отчужденной, гипертрофированной, стремящейся покрыть своим кодом и дискурсом все социально-культурное и личностное пространство, деформируя, делая их неаутентичными. На определенном этапе, в гуманистическом обществе, когда производство людей (образование, воспитание, здравоохранение, социальная защита, социальный и культурный сервис и т. д.) начинает доминировать над производством вещей экономика возвращается в исходное лоно общественного производства в трансформированном виде – в качестве гуманитарной экономики. Вместо «гуманизм» экономического общества возникает экономика гуманитарного общества. Можно говорить о том, что в этом обществе человек и общество приходят к себе. Имплицитно, субстанционально присущее жизненному миру в качестве предварительного условия общественной жизни воспроизводство человека как человека, личности становится артикулированным, эксплицитным, рефлексивным, интенциональным, доминирующим. Это проявляется, в частности в том, что в качестве критериев прогрессивности того или иного общества все чаще называются, наряду с ВВП – ИРЧП, Индекс счастья.

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).

Ссылки на сложности развития персонологической культуры в 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 медиатора между душой ученика и системой накопленных знаний о душе – специалиста, педагога. 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» [5, с. 219–221]. В качестве возможного варианта и, одновременно, предмета для обсуждения мы могли бы предложить интегральный курс «Основы антропологии», «Основы персонологии» или «Основы теории личности». 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.

Реализация обозначенной идеи во многом способствовала бы 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 чреваты 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 обществу) 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. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – М. – СПб.: Acad, 1994. – 407 с.
2. Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15–57.
3. Мамардашвили М. Сознание и цивилизация // Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 252 с.
4. Залунин В.И. Эвдемонологические аспекты персонологического образования // Проблемы качества образования: Материалы XXXVI международной научно-практической конференции (МГУ им. Г.И. Невельского, 20–22 ноября 2012 г.). – Владивосток: Изд-во Мор. гос. ун-та, 2012. – 203 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.