

**Алимова Н.К.**

DOI: 10.15862/07NV111 (<http://dx.doi.org/10.15862/07NV111>)

**Доцент, к.э.н., ИГУПИТ**

**Павлов А. А.**

**Старший преподаватель,  
ИГУПИТ**

## **Персонология как ответ на вызовы глобальных проблем современности**

**Аннотация:** Показано, что в настоящее время необходимо подходить к изучению научной базы педагогического процесса с использованием парадигмы персонологии. Обоснован переход от репродуктивной системы образования к креативной системе образования и показана роль в этом процессе персонологии. На конкретном примере преподавание дисциплины «Концепция современного естествознания» показана сложность освоения понятийного аппарата персонологии.

**Ключевые слова:** Персонология, парадигма образования, репродуктивная система образования, детерминизм, бифуркационность.

Одной из глобальных проблем современности, которая напрямую влияет на систему образования, является проблема «изменения человека», т. е. то, что происходит с его морфологией, психикой, генетическим аппаратом и т. д. Самоочевидно, не определив хотя бы в самых общих чертах объект изучения или в бытовом понимании того, **кто** сидит за партой, **кто** стоит у доски, **кто** склонился над книгой или уперся взглядом в компьютер и т. п., нельзя говорить ни о какой системе образования, тем более о парадигматических изменениях, интеллектуальных сдвигах и т. д.

Детальный анализ показывает (грубая, но довольно достоверная схема, позволяющая вскрыть существо глобальной и самой злободневной проблемы всего творящегося в наиболее жизненно важной сфере человеческой деятельности), что современное образование – это, в основном, объективизированная, дегуманизированная и физикализованная (в лучшем случае биологизированная) система (во многих случаях правильнее сказать – машина) по передаче ранее накопленных сведений от одной группы лиц другой группе лиц [1]. Таково существо современной системы образования, которая получила название **репродуктивной системы образования**.

Однако нельзя и было бы неверно, по отношению к тысячам и тысячам ищущих умов сказать, что не предпринимались попытки изменить положение, создать новую систему образования, найти неожиданные подходы к социализации личности в быстро меняющихся условиях и т. п. Именно их усилия, их сподвижничество, их энергия заложили **элементы основы** **нарождающейся парадигмы образования (КР-парадигмы)**. Можно назвать большое количество направлений исследований парадигматического характера, но исходя из целей данной работы, прежде всего, значимы блуждающие поиски новаторов по включению понятий о целостном человеке во все образовательные процессы как главного объекта интереса самого человека. К сожалению, сегодня ситуация такова – человека в его целостном описании не представляет в системе образования ни одна дисциплина, ни одна специальность (о философии пока не говорится – это отдельная тема, которая будет *слегка* затронута далее, но не потому, что этого не хотят авторы, а потому, что она необъятна и требует отдельного и широкомасштабного рассмотрения). В то же время это совершенно не означает, что отдельные стороны человеческой природы не изучаются вовсе. Наоборот, частные проблемы исследуются широко и подробно (медицина, социология, психология, история, политология, военное дело и т. д.). Медицина печется о здоровье человека – не будет здоровья, и никакое образование **никому и никогда** не будет нужно и не пойдет на ум, социология вторгается в людские взаимоотношения – нет общения, нет разделения по функциям, нет понятия ролей и т. д., и как итог – не будет ни малейшей возможности о **ком-то** не то, чтобы поговорить, а даже поразмышлять и, следовательно, социология образования и само образование канут в лету; психология копается в механизмах действий человека, не понимая, с какой скоростью и у **кого** идет процесс запоминания, как быстро глаз адаптируется к смене яркости, как нервная система отвечает на внешний стимул и т. д., не будет желания обсуждать и осуждать линии поведения **«царя природы»** и тем более как **он** учится, и учит; история описывает с определенной степенью достоверности, что когда-то с кем-то было – нет памяти о **других** не будет памяти и о **тебе**, связь времен прервется, не завязавшись в тугой узел противоречий, а система образования останется без проблем; политология кичится знанием о власти и намерениях – если нет того, **кто** приказывает и подчинят, то начинается разброд и шатание, смута и хаос, а в этом случае идет речь о мародерстве, анархии и прочих проблемах, а не об образовании, тем более – высшем.

Поэтому одна из глобальных проблем современной системы образования - попытка ввести человека в лоно педагогических процессов. Обозначенная проблема осознана давно и многократно решалась с позиций самых разных концепций и подходов. Часть попыток не увенчалась успехом, но, как известно, отрицательный опыт тоже может быть полезен, поэтому в качестве примера – последние потуги, имевшие и продолжающие иметь место в экономическом и управленческом образовании России.

*Общеобразовательным государственным стандартом (ГОС) на экономические и управленческие специальности в 90-е годы двадцатого столетия для высших учебных заведений была введена дисциплина под названием “Концепции современного естествознания” (КСЕ). При введении КСЕ разработчики ГОСа считали, что данная дисциплина является ключевой во всей системе гуманитарного образования. Во-первых, она должна была вводить специалиста в современный мир, показывая его целостность и изменчивость, выявляя отличия научного подхода от обыденного знания и, в конечном итоге, определяя **положение Человека и Человечества во Вселенной**. Во-вторых, КСЕ должна была наводить мосты между дисциплинами, изучающими объекты различной природы через **целостное рассмотрение Человека**, что уникально само по себе, но в то же время крайне сложно; потому что синергетика личностных поступков всегда менее понятна, чем деструктуризация, интеграционные процессы требуют больших усилий, чем разрушение. В-третьих, данный курс должен был закладывать **основы миропонимания Человека**, которые затем должны были служить фундаментом целенаправленной профессиональной деятельности.*

*Любое явление, будь то экономическое или политическое, культурное или правовое и т. д., имеет естественнонаучные корни (это положение аксиоматично для всего гуманитарного образования). Зная эти корни, понимая их структуру и специфику функционирования, всегда можно построить правильно выверенную схему действий и поступков. Именно этим, по мнению разработчиков, определялась значимость данной дисциплины в период ее введения в учебный процесс.*

*В результате освоения материала дисциплины специалист должен был овладеть следующими дидактическими единицами: картина миропонимания; панорама современного естествознания; место естествознания в общественных, инженерных и креативных науках; корпускулярная и континуальная концепции описания природы; эмерджентность; синергетичность; хаос и порядок; энтропия; разнообразие; система; структурные уровни организации материи; микро-, макро- и мегамиры; пространство; время; принципы относительности; принципы симметрии; законы сохранения; взаимодействие; массо-, энерго- и информопотоки; близкодействие; дальнодействие; состояние; принципы суперпозиции, неопределенности, дополненности; динамика и статика различных явлений; химические системы; биологические системы; технические системы; принципы эволюции, воспроизводства и самоорганизации живых систем; человек; социальные системы; интеллектуальные системы; документационные системы; измерение; показатель физиология: эмоции, творчество и здоровье человека, нации, субэтноты и человечество в целом; циклы в природе (в том числе*

космические), биологии и технике; ноосфера; необратимость времени; единая культура.

Такое разнообразие понятий, огромность их смысловых оттенков, колоссальность и масштабность задач, стоящих перед дисциплиной, естественно создавали возможность их различной трактовки. Опыт преподавания КСЕ во второй половине двадцатого и начале двадцать первого веков показал следующие:

1. Все исследователи, ученые, преподаватели и т. д., которые были связаны с освещением курса дисциплины “Концепции современного естествознания” первоначально должны были решить для себя один сложнейший вопрос: “КСЕ - это самостоятельная наука или свод (описание, изложение, представление и т. д.) обособленных, во многом автономном наук, каждая из которых имеет свои концепции”. Материал излагался в зависимости от того, как решался этот вопрос. Современное естествознание (естествознание рубежа тысячелетий) насчитывает около 2000 наук, каждая из которых имеет свой предмет, метод и цели, а в соответствии с этим – и свои, строго индивидуальные концепции. Естественно, что физика имеет свой концептуальный аппарат, не похожий на биологию, а тем более евгеника отличается по своим концепциям от трофологии, и, конечно, астрономия строится на другой базе, нежели климатология и т. д. Следовательно, если автор шел по пути «КСЕ - это свод автономных наук», то необходимо было излагать концепции каждой из наук в отдельности, будь это химия или экология, генетика или кристаллография, планетология или анатомия и т. п. В принципе, теоретически данный подход в изложении материала вполне приемлем и непротиворечив, это так называемый структурный подход, который в отдельных случаях необходим и дает положительные результаты. Однако изложение такого обилия разносторонних и непохожих друг на друга концепций крайне сложно, если вообще возможно: даже если положить, что каждая наука имеет по две концепции (на самом деле гораздо больше: например, физика строится как минимум на четырех), то получится 4000 концепции; кроме того, нередко отдельные науки, находящиеся на этапе бурного развития, еще только формируют свой концептуальный аппарат, многие положения спорны и не до конца отработанны. Осознавая всю сложность данного подхода, отдельные профессионалы предлагали ограничиться четырьмя науками – физикой, химией, биологией и экологией. Но, когда дело дошло до реализации этих предложений, оказалось, что в это “прокрустово ложе” крайне сложно уложить требования образовательного стандарта на данную дисциплину. И поэтому предложили вводить разделы о “двух культурах”, “строении Вселенной” и т. д. Другими словами, вольно или невольно преподавание КСЕ не ограничилось только четырьмя указанными дисциплинами. Но при этом как-то тихо и произвольно забылось все человеческое. Человек вновь выпал из поля

зрения. Нельзя сказать, что о нем забыли совсем, но предлагаемое будущим экономистам и управленцам (данное положение верно для всего гуманитарного образования) явилось собой грубый слепок того, что замыслилось. Особенно ярко это проявилось при изложении материала о взаимосвязи культуры и естествознания. Возник простой и в то же время очень сложный вопрос - куда отнести культурологические понятия, к какой науке, как объяснить в лоне противоречивого квартета наук, что нельзя противопоставлять культуры, что культура всегда едина, и необходимо лишь гармонизировать ее составляющие между собой.

2. В некоторых вузах при изложении КСЕ все более отчетливо стал проявляться так называемый парадигматический подход, предполагающий в своей основе не поиск отдельных концепций с последующим их изложением, а обобщение всего наработанного в естествознании концептуального аппарата. В этом случае концепции играют роль кирпичиков в стройном здании парадигм, излагаемых, в конечном итоге, в виде картины миропонимания. Таким образом, из всего обилия имеющихся концепций выделяются краеугольные, общесистемные и общенаучные, т. е. принадлежащие всем наукам естествознания и всей науке вообще. Например, **парадигма детерминизма** буквально пронизывает все естествознание, но, ни одна из наук естествознания не концентрируется на взаимно однозначном подчинении как парадигме, принадлежащей только ей. Детерминизм в той или иной мере принадлежит всем наукам, он общесистемен. Точно такое же состояние с **парадигмой бифуркационности**. Математическая интерпретация этой парадигмы – лишь слабое отражение ее в море естественных наук. Бифуркационность - основополагающая парадигма XIX века, но разве катастрофичность в данных представлениях может принадлежать какой-то одной науке: на эту парадигму претендуют все - от физиков до биологов и, тем более, экологов с их глобальными кризисами. В связи с этим при преподавании КСЕ трансформировалась, с одной стороны, в то, что будущим специалистам необходимо дать представление о парадигме развития Человечества в третьем тысячелетии, о том, почему *Homo Sapiens* эволюционирует в *Homo kreator* и что за этим стоит; с другой стороны, дисциплина, при ее освоении, должна привить человеку, которому жить и действовать в XIX веке, **системность** мышления (еще одна общенаучная парадигма), комплексность подходов и, в конечном итоге, вывести на научно-обоснованные, практически выверенные опытом сотен поколений людей, представления о мире и его масштабах и Человеке в этом мире. На практике эти благие намерения остались невоплощенными

3. Каждая наука имеет свою философию, тем более естествознание, как вместительница огромного числа различных, зачастую противоречивых понятий (не в своей основе - природа всегда гармонична, а в модельных представлениях человека). Проблемам философии естествознания

посвящено огромное количество работ. Философия поднимает все понятия на самый высокий, суперабстрактный уровень. Для нее нужны не отдельные парадигмы и концепции, а их конгломераты, преломляющиеся в призме философских категорий и философских законов. Поэтому в изложении КСЕ нужно было остановиться на общесистемологическом или, более правильно сказать, парадигматическом уровне, а не подниматься до “философских высот”, так как это, во-первых, требовало гораздо большей степени абстракции, во-вторых, затрудняло связь КСЕ с другими науками и, в-третьих, давало другую интерпретацию смыслового содержания дисциплин. КСЕ незачем было “залезать на верхотуру” к философии. КСЕ сама предтеча философии.

4. При изложении материала по КСЕ нужно было опасаться не только ухода в “философские выси” или “философизм”, но и в другую крайность – “приземления” до технократического уровня или технократизма, а также одностороннего изложения, например, с уклоном на физику (“физикалистский” подход) или биологию (“биологизированный” подход). Исходя из этого положения, необходимо стремиться избегать таких крайностей. Но, как показывает практика, большинство преподавателей пошло именно по этому пути, и, естественно, ни о какой проблеме целостного человека речи не шло.

Естественно к настоящему периоду накопило огромное количество экспериментальных фактов, теоретических построений, гипотетических положений и т. д. Такое обилие материала, конечно, затрудняет его отбор, т. е. возникла проблема значимости. Например, нужно ли давать уравнения Шредингера, какой дать объем материала по структурам белка, как далеко увести в познании Вселенной - все это не простые вопросы. Анализ действующих программ показал широчайший диапазон преподнесения КСЕ. В одних случаях - это оптика (хотя это очень важный раздел физики, но он не дает необходимых знаний гуманитариям), в других – жизнь насекомых (на нем, конечно, можно интерпретировать поведение человеческого общества, но все же, человек в творческом порыве далеко ушел от мира пчелы). Требовалось тогда и требуется сейчас давать, преподносить, интерпретировать только то, что необходимо специалисту, что пригодится ему в будущем, и через эту призму рассматривать весь богатый и интересный опыт Человечества в познании природы.

5. Краеугольными понятиями анализа практической направленности КСЕ являлись и являются: технология (технологический процесс), структура, функция, цель, потребность. Необходимо сразу же оговориться, что в данной дисциплине технология должна была трактоваться не в узком, производственном смысле, а в общесистемологическом, более широком, концептуальном плане. Под технологией понимается целесообразная деятельность (целесообразная деятельность предполагает целеполагания и целеосуществление) определенной системы на базе внутреннего и внешнего

*моделирования объективных процессов. Такая трактовка технологии позволяет относиться к человеку не как к одному из “винтиков” производственной машины, а как к элементу нового биологического царства. Такой подход, в свою очередь, требует осмысленного, четкого представления систем, моделей их описания и, в конечном итоге, изложения материала на базе отдельных элементов системологии. Как показывает опыт многих ВУЗов, практическая направленность КСЕ являлась и является самым больным местом для этой дисциплины. Но главное, не реализованы исходные планы, не воплощены красивые задумки – целостного человека не было, и нет в гуманитарном образовании.*

Таким образом, современное состояние и разработку проблемы Человека (целостного Человека) в психологической и педагогической науке можно оценивать как КРИЗИСНОЕ, что и делается большим количеством авторов[2].

Кризис этот проявляется, во-первых, в крушении идеала рациональности, который, с одной стороны, на протяжении многих веков определял движение научного знания о Человеке, а с другой стороны, диктовал структуру интеллектуально-педагогическим технологиям; во-вторых, в обесценивании идеи комплексного понимания личности, не дающего реального целостного знания о ней. Этот кризис привел к переосмыслению понимания знаний, умений и навыков и, в конечном итоге, возрождению интереса к антропологической проблематике. Антропологический ренессанс затронул в определенной мере и педагогику, которая по-новому пытается взглянуть на личность, переосмыслить многие понятия и представления.

Применительно к проблематике интеллектуального труда обращение к вопросу о сущности Человека актуализировало исследования соотношения понятий “личность” и “индивидуальность”, их встроенность в представления о человеке как интеллектуальном феномене развития биосферы.

До недавнего времени в связи с понятием личность обязательно рассматривались следующие характеристики:

- социальное качество;
- системность;
- субъективность.

Казалось, незыблемые представления о данных характеристиках на рубеже тысячелетий стали предметом полемики и острых дискуссий. От этих споров впечатление такое, будто все сдвинулось с места, все необходимо переиначить, переделать, и часто непонятно, кому и зачем это надо. Даже социальная природа личности в настоящее время – вопрос дискуссионный. В

значительной степени это вызвано не различием понятий “социальная детерминированность” и социальная “отнесенность”. Всем сейчас ясно – требуется пересмотреть основы, необходимо сформулировать ПАРАДИГМУ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.

Однако то, что не удается с одних позиций, завоевывается с других. Масса энтузиастов штурмует в одиночку и коллективно глобальную проблему всей системы образования – представление человека как целостной системы. Разработки в области меметики, акмеологии и персонологии – яркое тому подтверждение. Прежде всего, интерес представляют исследования в области персонологии (проблемы меметики и акмеологии будут рассмотрены далее, но это связано не с тем, что они являются второстепенными, а из-за необходимости логического изложения, первоначально представить вводные понятия и дополнительные сведения).

**ПЕРСОНОЛОГИЯ** (от англ. *personality* – личность, индивидуальность) – наука, возникшая, как принято считать большинством ученых, в лоне психологии. Так, еще Зигмунд Фрейд в своих исследованиях применял так называемую **ТОПОГРАФИЧЕСКУЮ МОДЕЛЬ** личностной организации, выделяя три уровня: сознание, предсознательное и бессознательное (необходимо помнить, что данное построение выдвигалось в рамках психологии, а не в рамках персонологии для нужд теории образования). Так, еще в XX веке писалось: «Уровень сознания состоит из ощущений и переживаний, которые вы осознаете в данный момент времени. Например, сейчас ваше сознание может вмещать в себя мысли авторов, написавших этот текст, а также смутное ощущение надвигающегося голода. Фрейд настаивал на том, что только незначительная часть психической жизни (мысли, восприятие, чувства, память) входят в сферу сознания. Чтобы в данный момент времени не переживалось в сознании человека, это следует рассматривать как результат процесса избирательной сортировки, в значительной степени регулируемого внешними сигналами. Более того, определенное содержание осознается лишь в течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного по мере того, как внимание человека перемещается на другие сигналы. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящийся в мозге»[3].

В современной литературе по системам образования принято рассматривать человека в представлениях интеллектуальных систем как категории двух видов: информационные и научные. Однако этим все многообразие не ограничивается. С позиций данной работы, человека как целостную систему (интеллектуальную систему), также целесообразно рассматривать в рамках других категорий и выделять следующие:

Интеллектуальные системы, как социально-культурные категории. В этом случае образование рассматривают как процесс социализации, а также

влияния культуры. Данными исследованиями занимались Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрибнер, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, А. Р. Лурия и т. д. В ходе этих исследований установлено, что образовательная деятельность, с одной стороны, порождается культурным контекстом, а с другой стороны, ограничивает ее – нередко, фатально, губительно. Констатация влияния культуры на образование заостряет целый ряд других проблем, связанных с механизмами действий интеллектуальных систем на различных уровнях. Например, почему в идентичной культурной среде с одинаковым уровнем социализации имеется различие между интеллектуальными системами, как происходит перестройка традиций, как изменяются лингвистические предпочтения, что в этом случае означает интеллектуальная одаренность и как она связана с креативной деятельностью? Все эти глобальные проблемы фокусируются в персонологии, которая пытается представить целостного человека с его культурным наследием и системой социализации.

Интеллектуальные системы, как адаптационные категории. В этом случае образование рассматривают как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия интеллектуальной системы с внешним миром. Данными исследованиями занимались У.Р. Чарлсворз, Ж. Пиаже, Н. Подгорецкая и др. В ходе этих исследований установлено, что развитие интеллектуальных систем на сегодняшний день - это, прежде всего, стихийный, подчиненный своим (пока не открытым) законам процесс «вызревания операциональных структур (схем), постепенно вырастающих из предметно-житейского опыта...». Цель существования и функционирования интеллекта состоит в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к физической, социальной, технической и креативной действительности, а его основное назначение – структурирование (организация) взаимодействия носителя интеллекта со средой. В этом плане креативная деятельность является той отправной точкой и одновременно конечной станцией, которая формирует всю сущность интеллектуальных систем. Персонология и здесь пытается через целостный образ человека подняться до прогностических высот и дать в руки преподавателей «золотой ключик» к открытию душевных качеств, к самопознанию и любви не только к человечеству, но и не всегда красивому ближнему с морем его недостатков.

Интеллектуальные системы, как процессуально-профессиональные категории. В этом случае образование рассматривают с позиций тех или иных склонностей, которые формирует как генетическая, так и окружающая среда. Почему один предпочитает занятия музыкой, а другой – математикой, как интеллект сказывается на процессуально-профессиональной деятельности и качестве (а также и мотивации со стороны умственных действий – процессов) ее выполнения. Ядром или общим главным компонентом любой интеллектуальной деятельности является свойственная данной интеллектуальной системе совокупность процессов анализа и

синтеза, осуществляемых с определенным качеством. Ранее были предложены иерархические классификации, рассматривающие интеллектуальные системы в их системной сложности, и было показано, что нельзя к интеллектуальным системам подходить только как единичным системам, а требуется рассматривать их масштабную организацию. Это относится и к другим категориям изучения интеллектуальных систем. Персонология рассматривает процессуально-профессиональную деятельность с позиций свойств человека, причем выстраивая это «скопище» не иерархическим образом, а морфологически, т. е. переходя в рассмотрении человека от вертикали к горизонтали.

Интеллектуальные системы, как процессуально-деятельностные категории. В этом случае образование рассматривается как особая форма деятельности, направленная на выполнение определенных действий. Данными исследованиями занимались С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, Л. А. Венгер, Н. Ф. Талызин, В. Ю. Крамаренко, О. К. Тихомиров, К. А. Альбуханова-Славская и т. д. В ходе этих исследований установлено, что механизмы образовательной деятельности складываются как до начала самой деятельности, так и в процессе деятельности или, как заявлял С. Л. Рубинштейн, «...внешние влияния всегда преломляются через внутренние условия». Именно в рамках этой категории вводится представление об интеллектуальной активности. Однако до настоящего времени остается открытым вопрос о связи интеллектуальной активности с креативной активностью.

Интеллектуальные системы, как образовательные категории. В этом случае интеллектуальная деятельность рассматривается как продукт целенаправленного обучения. Данными исследованиями занимались А. Стаатс, К. Фишер, Р. Фейерштейн, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Г. А. Берулова и т. д. В ходе этих исследований была предпринята попытка установления зависимости объема и интенсивности обучения на формирования интеллекта. Интеллектуальная деятельность – динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность, адаптируемость и т. д.) индивидуального поведения. В свое время Даниил Гранин характеризовал суть образования следующим образом: «Образование – это то, что останется после того, как все выученное забудется».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Плаксий С. И. Блеск и нищета российского высшего образования. М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004.

2. Дилигенский Г. Г. В защиту человеческой индивидуальности // Вопросы философии. 1990. №3. С. 31–45.

3. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применения. СПб.: Питер-Пресс, 1997. С. 111.