



УДК 37.014.5(063)

Мировоззренческое образование как феномен социокультурной трансформации

Михаил Вишневецкий,
доктор философских наук, профессор,
Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова,
Беларусь

Состояние мировоззренческого образования является чутким индикатором направленности процессов, протекающих в культуре общества, и, вместе с тем, важным фактором формирования этой направленности. В связи с этим следует учитывать, что на эффективности и качестве мировоззренческого образования существенно сказывается отчетливо выявившееся в наши дни неприятие массовой аудиторией пространственных и сложных концептуальных построений. Такие построения характерны, например, для классической философии, которая традиционно выступает в сфере влияния западной культуры идейно-теоретической основой светского мировоззренческого образования.

Специалисты по рациональной духовности и культуре не ставят под сомнение весомость, интеллектуальную значимость авторитетных философских учений прошлого и наших дней, объединяющих вокруг себя более или менее широкий круг социальных, экономических, политических, психолого-педагогических и иных концепций. Однако практическая действенность всех этих достижений теоретической мысли далеко не бесспорна, о чем свидетельствуют следующие один за другим экономические, социально-политические и духовные кризисы, сотрясающие устои современного общества. Это общество, как мы видим, охвачено

масштабными процессами преобразований, но каковы будут их результаты и насколько они будут соответствовать не только теоретическим предвидениям, но и нашим базовым представлениям о добре и зле, о человечности и прогрессе, сказать что-либо определенное и убедительное не представляется возможным.

Вместе с тем деятельность образования, в том числе и, может быть, в первую очередь мировоззренческого, не допускает значительной неопределенности в отношении целей, задач, используемых средств. Поэтому, видя некоторую сомнительность выполняемой работы с точки зрения ее конечных результатов, мы, преподаватели социально-гуманитарных дисциплин, все же продолжаем делать ее, опираясь на накопленный опыт и в надежде на то, что в итоге получится нечто достойное скорее уважения и одобрения, нежели порицания. Очевидно, что отчетливо выраженные в формах мысли обобщенные мировоззренческие построения, известные и популярные в наши дни, множественны и разнородны. Знакомясь с ними, учащиеся и студенты соотносят их со своим жизненным опытом, и «нам не дано предугадать, как слово наше отзовется». Дело в том, что процессы мировоззренческого становления и развития личности происходят не только посредством последовательного понятийно-логического дискурса, вообще на основе и в формах ясного сознания, но

и в подсознании, даже с участием феноменов бессознательного, неоднозначного по содержанию, но неоспоримого в своей жизненной значимости.

Неполная рациональная планомерность и осознанность происходящих в душах людей процессов мировоззренческого синтеза вовсе не освобождает тех, кто осуществляет образовательную деятельность, от обязанности производить тщательный отбор материалов из содержания культуры, которые предоставляются формирующимся личностям, исходя из того, что их полезность для данных целей доказана педагогическим опытом и в идеале может быть теоретически обоснована. Пестроте, мозаичности и разнонаправленности жизненных явлений должны соответствовать богатство и многоплановость материалов, предлагаемых школьникам, а затем студентам для их мировоззренческого развития. Гармонизация процессов личностного мировоззренческого синтеза предполагает включение в него и определенное согласование интеллектуальных и чувственно-эмоциональных сторон духовной жизни людей, участие в этих процессах нашего воображения, фантазии, а также соединение ясно осознаваемых содержаний и влияний с некоторыми скорее подразумеваемыми, нежели четко оформленными идеями, установками, устремлениями.

Философия вовлекается в эту деятельность как своими строго оформленными концептуальными построениями, так и теми глубинными прозрениями, которые опираются на родовый опыт человечества, зафиксированный в обширном и неоднозначном массиве бессознательного [См: 4]. Отмечая архетипические основы многих важных философских положений, К.Г. Юнг указывал, что бессознательное вообще «полно зародышей будущих психических ситуаций и идей»; из него «могут возникать совершенно новые мысли и творческие идеи, которые до этого не осознавались» [3, с. 39]. Н.А. Бердяев тоже подчеркивал, что подлинно философское познание в

своих истоках не дискурсивно, не рассудочно, а интуитивно. «Самый крайний интеллектуализм и рационализм может быть страстной эмоцией. Интуиция всегда не только интеллектуальна, но и эмоциональна» [1, с. 93].

Каждое философское учение базируется на какой-то характерной для него общей идее, которая сама по себе не может быть доказана в рамках данного учения и принимается в нем как бесспорная, самоочевидная. Начала, как отмечал Аристотель, недоказуемы. Глубина таких начал, сущностных истоков определенных философских концепций раскрывается постепенно, по мере прояснения вытекающих из них теоретико-мировоззренческих выводов, их научной и жизненно-практической значимости. В связи с этим возникает вопрос: является ли единственно возможным тот путь развертывания данных выводов и обязательна ли именно та форма их изложения, которые были реализованы создателями соответствующей концепции?

От того, как мы отвечаем на этот вопрос, зависит возможность успешного функционирования сложных философско-мировоззренческих построений в современной социокультурной среде. Первоначальная форма многих классических философских теорий действительно способна отпугнуть своей сложностью и непривычностью нынешнего читателя, если он не специализируется в области философии. В наши дни массовый потребитель информации ожидает, что она будет преподнесена ему в виде, максимально облегчающем ее восприятие и использование. Для этого информацию членят на небольшие, легко обозримые фрагменты, сопровождают ее броскими заголовками и картинками, применяют другие более или менее оправданные ухищрения. Таковы привычки и вкусы широкой публики, и трудно противостоять им или игнорировать их.

Данная констатация вовсе не заключает в себе призыв к тому, чтобы придать великим философским творениям форму

комиксов или сборников афоризмов. Нужно, однако, признать, что для удержания этих творений в зоне активных процессов в современной культуре нужно искать более адекватные способы их учебного изложения, сохраняющие глубину основополагающих идей и, вместе с тем, оптимизирующие форму представления исходных посылок и вытекающих из них следствий. Строго говоря, здесь нет ничего особенного; подобный путь прошли все те науки, содержание которых отражено в учебных планах средней и высшей школы, например, физика. В свое время были открыты законы классической механики и электродинамики. Эти открытия имели весьма важное значение для дальнейшего развития естествознания и его многочисленных приложений в сфере практической деятельности людей. Но для того, чтобы такие приложения были осуществлены, нужно было найти эффективные способы их изложения в учебном процессе, ибо первоначально их сущность и математическая форма были трудными для понимания. Поколения ученых и педагогов работали над решением данной проблемы, и сегодня соответствующие разделы физики успешно изучаются не только в вузах, но и в общеобразовательной школе.

Конечно, физика, как и биология, химия, другие естественные науки, изучает объекты и процессы, характеризующие материальную действительность, тогда как философы размышляют прежде всего об отношении человека и мира. Если законы природы не зависят от нашего жизненного уклада, от наших ценностей и целей, то философские положения и выводы в значительной мере сосредоточены на духовных по своей сущности вопросах мировоззренческого самоопределения людей. Но именно это делает философские концепции и идеи особенно поучительными, побуждая искать способы их более доступного изложения, понятного для возможно более широкого круга людей.

Для этого нужно учесть нетождественность идейно-концептуального содержания философских учений и той свое-

образной формы, которую им сообщили создававшие их мыслители. Данная форма несет на себе отпечаток конкретных (несомненно, преходящих) обстоятельств осуществления соответствующей творческой деятельности. Любая новая интерпретация философских творений вносит дополнительные смысловые оттенки в истолковываемые тексты. Постепенно в этих учениях выкристаллизовывается относительно устойчивое смысловое ядро, значимое для разных интерпретаций и применений. Оно может быть расчленено на ряд взаимосвязанных блоков, включающих ключевые положения и подкрепляющую их аргументацию. Данное смысловое ядро, взятое в целом либо представленное отдельными его блоками, особенно важными при решении определенных проблем, подлежит образовательному освоению. Его внутренняя расчлененность и нежесткость, определенная вариативность связей составляющих его блоков позволяет находить оптимальные для любого конкретного случая способы построения образовательной деятельности, способы учебной репрезентации рассматриваемых концепций. Это — к вопросу о путях обоснованного фрагментирования изучаемых материалов, принадлежащих к массиву философских знаний.

Такое фрагментирование, очевидно, не должно разрушать сущностную определенность концепции, намеченной для изучения, не допускать подмену ее теми или иными произвольно вырванными и неглавными положениями или вторичными версиями, выражающими особые пристрастия интерпретаторов. При всех вариантах фрагментирования нужно иметь в виду исходную концептуальную целостность, утвердившуюся в своей значимости в культуре. Важно подчеркнуть, что эта целостность не является одноуровневой; она не исчерпывается характерными чертами, отличительными особенностями какого-то конкретного философского учения. Своеобразные черты целостности присущи также общему состоянию философии определенной эпохи,

поскольку философия вообще является значимой формой теоретико-мировоззренческой рефлексии над основаниями культуры.

Принято считать, что философия, в отличие от конкретных наук, не занимается сбором и фиксацией фактов, относящихся к окружающей нас действительности. Вместе с тем в сфере философского поиска имеются, несомненно, факты особого рода, каковыми являются оригинальные философские идеи и развивающие их концепции. Философская мысль той или иной эпохи представляет собой упорядоченную совокупность таких фактов, и это необходимо учитывать при организации философского образования. Отбор материалов, предназначенных для изучения, их ранжирование и т. д., определяют, в каком виде предстает перед людьми, знакомящимися с теоретическим мировоззрением, философия как целостный феномен культуры. Выстраивая философию как учебный предмет, не просто раскрывают суть отдельных концепций и идей, особенности решения различных философских проблем, но и предлагают для усвоения определенное толкование философии как таковой, точнее говоря, какой она видится авторам учебного курса или составителям его программы. Разные версии или подходы к решению данной задачи, будучи в чем-то односторонними, дополняют друг друга и, взятые вместе, создают хотя и нечетко концептуализируемый, но интуитивно улавливаемый и понятный специалистам образ философии как целого.

Гледующий уровень целостности характеризует предположительно существующую или, по крайней мере, формирующуюся всеобъемлющую систему рационально выраженных знаний, которая охватывает философию, науку, технические знания и др. О ее становлении «сигнализируют» некоторые новые интегральные направления научно-философских исследований. Одно из них — довольно интенсивно развивающаяся в последнее время ноосферология;

другое представлено «универсальной историей», понимаемой как «интегральная модель прошлого, описывающая историю и предысторию человечества, историю биосферы, Земли и Солнечной системы и историю Вселенной как единый преемственный процесс» [2, с. 93]. Особого внимания в плане протекания процессов социокультурной трансформации заслуживают связи философии и социально-гуманитарных наук.

Наук об обществе, как и наук о человеке, существует немало, но каждая из них привычно разрабатывает свою особую «делянку» на основе отраслевой методологии исследовательской деятельности. Неудовлетворительность складывающейся при этом ситуации вытекает из значительной разобщенности данных наук, ведущей к отсутствию целостного знания об обществе, а равно и о человеке. Высокую актуальность приобретают преодоление концептуальных разрывов в сфере социально-гуманитарного научного поиска, минимизация имеющих место здесь концептуальных рассогласований, не приемлемых с точки зрения решения задачи создания убедительного образа социальной реальности, взятой в ее человеческом измерении. Особенно важной эта задача является для школы — как средней, так и высшей.

Школьное учебное изложение содержания научного обществоведения и человековедения неизбежно прибегает к значительным упрощениям и изъятиям, вызванным стремлением дать понятный и нужный ученикам для жизни материал, складывающийся в выразительную и плодотворную в практическом отношении картину социальной действительности и места в ней человека. Школа не может ждать, когда, наконец, ученые, представляющие разные науки о человеке и обществе, придут к взаимному согласию и научатся постигать единство того, что реально соединено в жизни и лишь искусственно обособляется в познании в силу предметной специализации и дифференциации наук. Похожие задачи решаются

и на уровне высшего образования, где блок социально-гуманитарных дисциплин структурирован в основном по сферам общественной жизни.

Школа и вуз — это важные этапы превращения социально-гуманитарных научных знаний в фактор поступательного общественного развития. Действенность данного фактора, надо признать, пока не особенно велика, ибо люди, в силу недостаточной эффективности мировоззренческого образования плохо улавливающие взаимосвязь всех сторон и движущие силы социокультурного развития, не могут выступать подлинными субъектами истории, а скорее являются объектами воздействия ее стихийных сил

и наблюдателями обнаруживающихся в ней тенденций.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. — М. : Книга, 1991. — 446 с.
2. *Универсальная история. Введение в рубрику // Философские науки.* — 2005. — № 1. — С. 93 — 99.
3. Юнг, К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. — М. : Ренессанс, 1991. — 304 с.
4. Юнг, К.Г. Психологические типы. — М. : Университетская книга, АСТ, 1996. — 716 с.

18.02.2014