

М. И. Вишнеvський

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ СИНТЕЗ И ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Мировоззренческий синтез рассматривается как форма духовного развития личности и общества. Логически выверенное философское мировоззрение отличается от жизненно-практических убеждений, терпимых к непоследовательности суждений. Это наглядно проявляется в дискуссиях о качестве образования, многие требования к которому противоречат друг другу. Нередко требуется, однако, согласование позиций, достигаемое на основе рациональной дискуссии. Особенно значима выработка обоснованных нравственных суждений. Переход к общим выводам здесь требует образования особого рода, связанного с обеспечением мировоззренческого синтеза нравственных позиций.

Ключевые слова: мировоззренческий синтез, образование, качество образования, коммуникативная рациональность, нравственное образование личности.

Вишнеvський М. І. Світоглядний синтез і проблема якості освіти

Світоглядний синтез розглядається як форма духовного розвитку особистості і суспільства. Логічно вивірене філософський світогляд відрізняється від життєво-практичних переконань, терпимих до непослідовності сужень. Це наочно проявляється в дискусіях про якість освіти, багато вимог до якого суперечать один одному. Нерідко потрібно, однак, узгодження позицій, що досягається на основі раціональної дискусії. Особливо значима вироблення обґрунтованих моральних сужень. Перехід до спільних висновків тут вимагає освіти особливого роду, пов'язаного із забезпеченням світоглядного синтезу моральних позицій.

Ключові слова: світоглядний синтез, освіту, якість освіти, комунікативна раціональність, моральне формування особистості.

Vishnevsky M. Worldview synthesis and quality problem education

Ideological synthesis is considered as a form of spiritual development of the individual and society. Logically tuned philosophical outlook differs from the

vital and practical beliefs, tolerant inconsistent judgments. This is evident in the debate about the quality of education, many of the requirements to which contradict each other. Often, however, it requires the coordination of positions, achieved on the basis of rational discussion. A particularly significant is the development of sound moral judgments. The transition to general conclusions here requires a special kind of education associated with ensuring ideological synthesis of moral positions.

Keywords: ideological synthesis, education, quality of education, communicative rationality, moral education of the person.

Образовательная деятельность в той или иной форме затрагивает каждого человека и сопутствует ему в течение всей жизни. От результативности образования во многом зависит и успешность индивидуальных карьер, и ситуация в обществе в целом. Поэтому все, кто причастен к образованию, внимательно относятся к его качеству и заинтересованы в его повышении. Непросто, однако, исчерпывающе определить субъектов данного интереса и его предмет. Непосредственным субъектом здесь выступает, как правило, отдельная личность, однако ее отношения к образовательной сфере, ее роли в ней могут быть весьма разнообразными. Во-первых, человек образуется как личность, продвигаясь от стадии детства к взрослому состоянию и далее к старости; при этом изменяются уровень сознания и самосознания, социальный статус, виды деятельности, круг интересов, общения и т. д. На своем жизненном пути человек выступает то учеником, то наставником, то лицом, оценивающим эффективность участия других людей в образовательной деятельности, качество этой деятельности и ее организации в целом или в отдельных аспектах. Во-вторых, человек может входить в состав различных групп, общностей людей, характеризующихся своими особыми требованиями по отношению к образованию как социальному институту, деятельности и ее результатам, выступающим, прежде всего, в виде образованности. Взаимоотношения между различными социальными субъектами по поводу качества образования имеют важный мировоззренческий аспект, который, в частности, выражается в способности вести рациональную дискуссию о целях образования.

Мировоззрение отдельных личностей или социальных общностей мы будем понимать как совокупность их основополагающих убеждений относительно глубинных характеристик окружающей действительности, а также природы человека и его места в мире. Люди как существа, обладающие сознанием, действительно нуждаются в базовых ориентациях своих мыслей и действий, которые определяются мировоззренческими убеждениями и, вместе с тем, выражается в них. К мировоззренческим выводам мы приходим в том случае, когда в фиксируемых нами частных проявлениях бытия человека и мира усматриваем связь с всеобъемлющим мировым бытием и, благодаря этому, по-новому истолковываем то, что нам было уже отчасти известно, но понималось слишком узко. Мировоззренческий подход означает не отрицание конкретики жизненного опыта, а углубление его понимания, вытекающее из стремления усмотреть в единичных событиях, явлениях общее содержание, имеющее отношение к мирозданию в целом. Это позволяет учесть в последующем размышлении или исследовании связь, нередко противоречивую, неоднозначную, между поверхностными и глубинными, сущностными сторонами, уровнями бытия. Благодаря этому, мировоззренческий подход может способствовать расширению кругозора человека, ибо он позволяет не только фиксировать и учитывать непосредственные жизненные данности, но и связывать их с другими, по видимости далекими обстоятельствами, более или менее обоснованно предполагать то, что нередко еще находится как бы за горизонтом, вне сферы непосредственного опыта или вообще недоступно чувственному восприятию. Случается, правда, и сужение кругозора людей в результате того, что ими безоговорочно принимаются или им принудительно навязываются определенные мировоззренческие догмы, которые, как шоры на глазах, препятствуют непредвзятому и конструктивному восприятию жизненных реальностей.

Мировоззренческий синтез – это соединение ранее разрозненных либо обособленных мировоззренческих понятий, представлений. При его осуществлении к ранее постигнутому присоединяется некоторое новое мировоззренческое содержание, полученное личностью из доступного ей багажа культуры, а также на основе опыта (собствен-

ного и близких людей) и его осмысления и обобщения. Если прибавления значительны, то происходит определенная перестройка ранее сложившегося мировоззрения, в результате которой на его прежнее содержание смотрят как бы другими глазами, корректируя его в соответствии с новыми элементами. Всякий синтез, выступающий как расширение и, возможно, углубление знания, имеет существенный герменевтический аспект. Новые положения, которые усваиваются или вырабатываются нами, должны быть поняты не только сами по себе, но и в соотношении с прежним или вообще другим знанием. Если же речь идет о мировоззренческих выводах, то здесь присутствует также и момент самопонимания, самопознания, ибо речь идет о *нашем* мировоззрении – о том, во что мы верим и чем намереваемся руководствоваться в жизни. Восходя к мировоззренческим выводам, мы обычно переходим от ранее уже понятого предметного значения некоторых положений к уяснению их общего бытийного статуса и жизненно значимого смысла, их отношения к принятым нами базовым ценностям. М. Полани отмечал, что «всякая модификация антиципирующей схемы, понятийной, перцептивной или мотивационной – есть необратимый эвристический акт, который изменяет наш образ мышления, восприятия и оценки, в надежде приблизить наше понимание, восприятие или потребности к тому, что истинно и справедливо» [2, с. 156].

Мировоззрение отдельных личностей может характеризоваться разной степенью упорядоченности, систематичности. Бывают люди, расположенные к выработке последовательных убеждений, выраженных в отчетливых и строгих понятиях, характеризующих, например, занятую философскую позицию. Твердость этих убеждений как бы провоцирует дискуссии с представителями других мировоззренческих направлений. Неслучайно вся история философии пронизана напряженной полемикой об основах миропонимания и весьма непростыми, порой остроконфликтными отношениями с носителями традиционного жизненно-практического мировоззрения. Последнее особенно привлекает людей, склонных следовать коллективным ценностям и не придавать особого значения последовательности и цельности, логической стройности мировоззренческих убеждений. Логическая выверенность

рассуждений нечасто имеет непосредственное отношение к нашей повседневной деятельности. Мы если и обращаемся к строгой логической аргументации, то это вызывается скорее стремлением опровергнуть мнение оппонента, переубедить несогласных с нами, то есть изменить их убеждения, нежели намерением отыскать истину или выработать новую собственную позицию по обсуждаемому вопросу. Логика группового мышления вообще имеет мало сходства с научной логикой, восходящей к Аристотелю. Например, люди обычно склонны терпимо относиться к противоречиям в суждениях и оценках, если их удастся развести на некоторое смысловое удаление, отнеся к разным предметам или их сторонам.

Все это весьма наглядно проявляется в дискуссиях о качестве образования. Если образование понимается как деятельность, то ему присуща целенаправленность, и качество данной деятельности определяется, прежде всего, степенью соответствия полученного результата поставленной цели. Обнаруживается, однако, что интегральные требования, предъявляемые к качеству образования, весьма непросто бывает отчетливо сформулировать, согласовав между собой различные их аспекты, ибо требования эти исходят от разных социальных субъектов и их разных сфер общественной жизни. Например, достижение посредством образования гармоничного и всестороннего развития личности, как этого могут требовать близкие люди или сам человек, получающий образование, едва ли можно привести в полное согласие со специализацией и углубленным освоением какого-то определенного вида деятельности в соответствии, так сказать, с требованиями жизни. Высокая креативность личности как цель ее образования и показатель качества последнего внешне противоположна развитию умений и навыков репродуктивной деятельности, без которой, однако, не обойтись в реальной жизни. Нацеленность образования на достижение возвышенного идеала нравственно безупречной личности может оказаться не вполне соответствующей реальной задаче достижения компромиссов, примирения конфликтов интересов. Наконец, качественное образование требует немалых затрат финансовых и иных ресурсов, а их всегда недостает, и управленческие структуры, семья, отдельная образующаяся личность

вынуждены решать задачу возможно более обоснованного распределения имеющихся ресурсов, идя при этом на заведомое недофинансирование многих неоспоримо значимых видов образовательной деятельности и соответствующих программ.

Трудности целеполагания в сфере образовательной деятельности обусловлены несходством побудительных мотивов разных людей и их групп, причастных к ее осуществлению и управлению ею. Цель как образ желаемого результата эффективна тогда, когда она конкретна, а ее достижение поддается проверке. Данному требованию не соответствуют добрые пожелания освоить богатства культуры, выработанные человечеством, воспитать добропорядочных граждан, обеспечить всестороннее развитие личности, подготовку учащихся к успешной самостоятельной жизни и т. д.

Дж. Дьюи, специально исследовавший вопрос о целях образования, констатировал, что «в разное время на передний план выдвигались такие цели, как полнота жизненных впечатлений, совершенствование методов изучения языка, замена вербальных методов практическими, социальная эффективность, личная культура, служение обществу, всестороннее развитие личности, энциклопедичность знаний, дисциплина, развитие эстетических вкусов, практическая польза и т. д.» [1, с.108]. Испытывая отвращение к условным и искусственным методам преподавания, пишет он, некоторые реформаторы образования склонны были считать самым высоким образцом природу, непосредственно устанавливающую законы и цель развития. Проектирование результатов образовательной деятельности на основе разума, если руководствоваться таким подходом, признается едва ли не насилием над природой. Другие мыслители, как отмечает Дьюи, наоборот, подчеркивали, что задача образования состоит в том, чтобы восполнить ограниченность природного начала в развитии человека, подчинить природные силы требованиям общественной жизни, приучить человека к социальному контролю. Все люди в чем-то специфичны, условия их жизнедеятельности – тоже, поэтому цели образования должны быть конкретными. Особой бдительности, по мнению Дьюи, требуют педагогические цели, называемые общими или главными. Опасно, если эта общность выступает как абстрактность.

Действительно общая цель, полагает он, наполнена значимым конкретным содержанием; она расширяет кругозор личности, побуждает ее учитывать все возможные последствия осуществляемой деятельности. Тем не менее, в жизни мы выбираем не между общими целями, а между конкретными действиями. Общие цели – это лишь разные толкования реальности, в которую мы погружены. «Чем больше у нас таких общих целей, тем лучше: одна формулировка будет вновь высвечивать то, что упускает другая» [1, с.107]. Важно только не возводить ни одну из этих общих целей в абсолют.

В прошлом считалось возможным и оправданным начинать метафизические построения с умозрительных онтологий. Затем, благодаря Канту, утвердилось, как отмечает Хабермас, понимание того, что началом философствования должна служить теория познания, убедительно показывающая, что мы можем знать, и проясняющая те основоположения познавательных действий, которые и раньше применялись интуитивно, а теперь оказались представленными вполне отчетливо. Философия, если следовать этому подходу, способна установить прочные основания наук. Такие ее притязания оказались, однако, чрезмерными. Поэтому правомерно было усомниться в том, что философы, руководствуясь своим особым «философским методом», способны узнать о познании, как, впрочем, и обо всем остальном в отношении мироздания, нечто такое, чего никто другой знать не может. Тем самым претерпела изменения роль философов в непрерывно ведущихся спорах по жизненно значимым вопросам. Хотя они и не в состоянии генерировать всеобъемлющие и вечные истины, однако философские категории и способы аргументации глубоко укоренились в культуре и во многом сохраняют свой авторитет как высокие проявления человеческой разумности. Данным авторитетом, правда, не следует злоупотреблять, ибо «всякое решение и всякая интерпретация какой-либо проблемы зависят от необозримой сети предпосылок; и эту сеть, в силу ее одновременно и целостного, и частного характера, нельзя извлечь путем анализа, нацеливающегося на всеобщее» [3, с. 20].

В нашей каждодневной жизни то и дело возникают затрагивающие многих людей проблемы, в том числе общего порядка, решение

которых требует выработки согласованной позиции на основе рациональной дискуссии, происходящей по единым, принимаемым всеми участниками правилам. Эти проблемы могут иметь множество разных аспектов, и для их «стыковки» приходится полагаться на разумность и ответственность партнеров по диалогу. В обосновании нуждаются не только инструментальные действия, нацеленные на достижение конкретных, осязаемых практических результатов, и познавательные действия в сфере науки, где получаемые выводы могут быть проверены опытом или подвергнуты логической экспертизе. Хабермас не устает доказывать, что не в меньшей степени нуждаются в рациональном обосновании наши коммуникативные действия. Они нацелены на взаимное признание участниками дискуссии значимости отстаиваемых ими позиций, достижение взаимопонимания и, по возможности, согласование этих позиций. Достижение такого согласия по существу обеспечивает определенное продвижение в направлении мировоззренческого синтеза.

Участники повседневной коммуникативной практики – это люди, обладающие, как правило, здравым смыслом и жизненным опытом и способные, при должной образовательной подготовке, в ходе обсуждения возникших вопросов переходить от частных суждений и оценок к обобщенным нравственным выводам и заключениям. Правила и нормы морали признаются и принимаются нами к исполнению потому, что мы находим их обоснованными. «Если мы должны что-то сделать, значит, мы имеем основание сделать это» [8, с. 76]. Однако способность нравственного суждения не является врожденной, она развивается в процессе образования личности, начиная от детских лет и вплоть до зрелого возраста. Хабермас ссылается здесь на теорию нравственного развития личности, разработанную Л. Кольбергом. В соответствии с этой теорией, выделяется ряд ступеней морального суждения, выступающих в качестве последовательных приближений к структурам беспристрастного или справедливого рассмотрения нравственных коллизий. Переход от одной ступени к другой Кольберг рассматривает как обучение. Оно ведет к тому, что взрослеющая в нравственном плане личность оказывается все более подготовленной к достижению обоснованного согласия

с другими людьми по поводу случающихся нравственных коллизий. При этом человек сам осознает свое моральное развитие как образование, которое позволяет выявлять и объяснять ранее совершенные ошибочные действия, считавшиеся тогда правильными. Важно, что осознанное согласие невозможно навязать другому человеку; его можно достигнуть только убеждением, а не принуждением. Согласие же основывается на достигнутой в результате обсуждения общности миропонимания – может быть, не абсолютной, но достаточной для того, чтобы разрешать возникающие проблемы. Вырабатываемая таким путем широкая и общая нравственная позиция – это один из ключевых показателей качества мировоззренческого образования личности, обеспечивающего конструктивный синтез воззрений различных людей на соотношение должного и недолжного в нашей жизни.

Список литературы

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
2. Полани М. Личностное знание / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2001. – 380 с.

References

1. Dew J. Demokratiya i obrazovaniye [Democracy and Education], Moscow, Pedagogika-Press – Pedagogy-Press, 2000, 384 p.
2. Polani M. Lichnostnoye znaniye [Personal knowledge], Moscow, Progress, 1985, 344 p.
3. Habermas J. Moral'noye soznaniye i kommunikativnoye deystviye [Moral consciousness and communicative action], StPeterburg, Nauka – Science, 2001, 380 p.