

УДК 14: 37.01

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© М. И. Вишневский

В статье обосновывается сущность мировоззренческого образования личности, которое предполагает ее приобщение к философским знаниям, обеспечивающее надежное различение подлинных и мнимых ценностей бытия. Мировоззрение понимается как совокупность основополагающих убеждений относительно сущности окружающей действительности, природы человека и его места в мире. Раскрывается противоречивый характер мировоззрения личности, что затрудняет четкую формулировку требований к качеству образования. Эти требования часто имеют весьма общий характер и сводятся к набору пожеланий. Мировоззренческий синтез объяснен как соединение ранее разрозненных либо обособленных мировоззренческих понятий, представлений и отмечается, что ни одно из философских учений не обеспечивает всеобщего согласия относительно ценностей и целей человеческой жизни, определяющих требования к качеству образования. Тем не менее, философские категории и способы аргументации сохраняют свой авторитет как высокие проявления человеческой разумности.

Ключевые слова: *мировоззренческое образование, качество образования, философский синтез, нравственное развитие личности.*

Вступление

В философско-педагогической публицистике встречается противопоставление двух точек зрения на человека, получающего образование: его понимают либо как «чистый лист», который подлежит заполнению информацией, выражающей культурный опыт человечества, либо как «семя неизвестного растения», которому предстоит раскрыть свою самобытность и реализовать свою особую миссию. Обе эти точки зрения имеют определенные основания, поэтому их абстрактное и жесткое противопоставление видится мало результативным. Продуктивнее было бы стремиться отыскать пути их синтеза и взаимообогащения в процессе образовательной деятельности.

Цель статьи состоит в том, чтобы раскрыть мировоззренческие аспекты качества образования.

Наши молодые современники, получающие образование, находятся, так сказать, на стыке двух разных эпох и форм общественной жизни. Перестроечные процессы для них являются уже историческим прошлым, как и прежняя жизнь в условиях социализма. Они слышат разные оценки этого прошлого; настоящее тоже воспринимается неоднозначно и пронизано весьма несходными идеологическими «флюидами», идущими как с Запада, так и с Востока и вызывающими полное доверие только у очень наивных людей. Здесь особенно важно выработать надежные способы различения подлинных и мнимых ценностей бытия, поверхности явлений и их сущности.

Способность к такому различению вырабатывается в процессе мировоззренческого образования личности, а оно, со времени утраты религий

статуса мировоззренческого «абсолюта», сопряжено с получением социально-гуманитарных знаний и, прежде всего, с приобщением к философии. Правда, даже беглое знакомство с ней наглядно демонстрирует отсутствие единообразия или хотя бы взаимной согласованности постановок мировоззренческих вопросов в разных учениях, а также предлагаемых ответов на эти вопросы. Решение зафиксировать какое-то из таких учений в качестве единственно правильного сродни приверженности к теологическому догматизму. Догматизмом и неприемлемой для большинства учащихся скукой чревато и жесткое распределение философских концепций по определенным «измам», а затем сухое изложение их отличительных признаков и основных выводов. Ни о каком творчестве здесь нет и речи. Но и сторонники всецело самобытного развития образующейся личности, достигаемого путем приобретения собственного опыта и конструирования личностных смыслов бытия, призваны показать, как может юная особа самостоятельно выработать нечто равноценное идеям выдающихся мыслителей или, по крайней мере, достичь продуктивного и зрелого мировоззренческого осмысления процессов общественной жизни и своего места в ней, не обращаясь к их наследию. Не случайно поэтому вопрос о качестве образования вообще, и в особенности о качестве мировоззренческого образования, обретает в современных условиях особую остроту.

Качество предмета или явления, в гегелевском его понимании, есть определенность, тождественная с бытием. Эта определенность предстает перед нами, прежде всего, как совокупность существенных, неотъемлемых, относительно устойчивых свойств данного предмета или явления. Как справедливо отмечает В.А.Сластенин, «говорить о точном и однозначном определении свойств образования, входящих в состав его качества, в настоящее время не представляется возможным... Необычайная сложность социальных, в том числе образовательных, процессов, их зависимость от огромного числа переменных, отражающих внешние условия и состояние сознания людей, создают серьезные трудности в оценке качества образования» [1, с.5]. Несмотря на эти затруднения, говорят и пишут о качестве образования удивительно много. Так, в цитированной здесь статье Сластенина рассматривается обширный ряд постулатов формализованного А.И.Субетто принципа внешне-внутренней обусловленности качества вообще и его конкретизация применительно к явлениям педагогической действительности, дающая весьма пространный и ветвящийся ряд понятий, который не представляется возможным рассматривать здесь в полном объеме. Отметим лишь мысль Сластенина о том, что следование гуманистической парадигме ведет к пониманию качества «образования результата» как совокупности качеств личности, фиксируемых через категории культуры личности, социально-гражданственной зрелости, уровни знаний, умений, творческих способностей, тогда как качество «образования процесса» есть «совокупность свойств образовательного процесса, организованного в той или иной образовательной системе, обуславливающих его приспособленность к реализации социальных целей по формированию личности» [1, с. 10].

Думается, что в ряду этих категорий заслуженное место должно занять понятие качества мировоззренческого 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, настоятельно нуждаются в базовых ориентациях своих мыслей и действий, которые определяются мировоззренческими убеждениями и, вместе с тем, выражаются 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 [2]. При его осуществлении к ранее постигнутому присоединяется некоторое новое мировоззренческое содержание, полученное личностью из доступного ей багажа культуры, а также на основе опыта (собственного 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» [3, 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 остро конфликтными 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.» [4, 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» [4, с.107]. Важно только не возводить ни одну из этих общих целей в абсолют.

Многовековой опыт функционирования философии в культуре показывает, что ни одна из теоретико-мировоззренческих концепций не смогла предложить систему понятий, способную вызвать всеобщее согласие относительно ценностей и целей практической жизнедеятельности, преодолеть антагонизмы и открыть путь в светлое будущее человечества. Этим, а также выявившейся неспособностью философов указать ученым надежный и неоспоримый метод исследования, объясняется заявление Ю.Хабермаса о том, что «учителя мысли стяжали себе дурную славу» [5, с.7]. В прошлом считалось возможным и оправданным начинать метафизические построения с умозрительных онтологий. Затем, благодаря Канту, утвердилось понимание того, что началом философствования должна служить теория познания, убедительно показывающая, что мы можем знать, и проясняющая те основоположения познавательных действий, которые и раньше осуществлялись интуитивно, а теперь, благодаря проведенным философским исследованиям, оказались представленными вполне отчетливо. Философия, если следовать этому подходу, способна установить прочные основания наук.

Такие ее притязания, как отмечает Хабермас, оказались чрезмерными. С ними, однако, была связана, полагает он, претензия трансцендентальной философии на роль верховного судьи по отношению к культуре в целом. Если подобные притязания философии признаны необоснованными, то правомерно 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 меняется роль философов в непрестанно ведущихся спорах по жизненно значимым вопросам. Положим, они 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» [5, 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.

На первой ступени, характерной, прежде всего, для маленьких детей, образующаяся личность считает правильным следовать внешним предписаниям и авторитетным указаниям, что позволяет избежать наказаний. Эта ступень оценивается автором как эгоцентрическая, поскольку интересы других людей и их особые точки зрения здесь еще не осознаются. На второй ступени человек уже не только осознает свой собственный интерес, но и отделяет его от интересов других людей, соотносит их. Он считает, что правила, соответствующие интересам людей, нужно выполнять, действуя честно и выполняя взятые на себя обязательства. На третьей ступени правильным признается быть хорошим (обходительным) человеком, заботиться о других людях, учитывать их эмоциональные состояния и вообще следовать «золотому правилу» нравственности. Здесь уже принимаются во внимание взаимные межличностные ожидания, но обобщенный характер нравственных норм еще не осознается. Четвертая ступень отличается тем, что человек, достигший ее, считает правильным не только исполнять свои общественные обязанности, но и в целом поддерживать общественный порядок, заботиться об улучшении состояния дел в обществе. Общественную точку зрения он уже отличает от межличностных соглашений и в целом принимает системный взгляд на отношения между людьми. На пятой ступени, вынося нравственное суждение, человек учитывает относительный характер большинства правил и ценностей, даже так называемых высших, однако полагает, что их нужно охранять и защищать, в том числе и от посягательств, направляемых групповыми интересами. Поднимаясь на шестую ступень, человек начинает руководствоваться универсальными этическими принципами, которые признаются обязательными для всех людей. Моральная

точка зрения здесь считается основополагающей для построения всех общественных отношений.

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. Эту работу над собой человек выполняет самостоятельно, хотя и во взаимодействии с другими людьми и в процессе освоения мира культуры. Восходя к нравственной зрелости, он переходит от неотрефлексированных действий к моральному дискурсу, ставящему под вопрос якобы непререкаемые нормы и практические установки повседневного поведения. В ходе обсуждения рассматриваются разные варианты урегулирования проблемных в моральном отношении ситуаций. Сама по себе дискуссия не гарантирует безупречной правильности получаемых выводов, но она предохраняет от многих ошибок или, по крайней мере, позволяет их исправлять. Важно, что осознанное согласие невозможно навязать другому; его можно достигнуть только убеждением, а не принуждением. Согласие же основывается на общности миропонимания -- может быть, не абсолютной, но достаточной для того, чтобы разрешать возникающие проблемы.

Сжато обрисованная здесь, в соответствии с концепцией Кольберга, последовательность ступеней восходящего нравственного развития личности не является, конечно, исчерпывающим ответом на вопрос о том, как приблизиться к осуществлению в жизни требования категорического императива, а тем более к достижению мировоззренческого синтеза в целом. Кольберг руководствуется, главным образом, кантовской этической теорией, хотя существуют и другие теории, которые отчасти учитываются им. Шестая ступень морального развития в рассмотренной схеме явно соотносится, как отмечает Хабермас, с теорией Канта, тогда как пятая соотносится с утилитаристской и договорной концепциями [5, с. 58].

Заключение.

Сжато изложенная здесь концепция нравственного развития личности подтверждает ранее высказанное суждение о необходимости синтеза различных содержаний при продвижении к более глубокому пониманию нравственной сути дела. 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. Каждый человек самостоятельно осуществляет свой мировоззренческий выбор, решает, чему верить, а что отвергнуть или оставить без внимания. Убеждения невозможно навязать, но можно помочь в их формировании. Особую роль здесь призвано играть философско-мировоззренческое образование.

Список использованной литературы:

1. Вишневецкий, М.И. *Философский синтез как мировоззренческая основа образования* / М.И.Вишневецкий. – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999. – 252 с.
2. Дьюи, Дж. *Демократия и образование* / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
3. Полани, М. *Личностное знание* / М.Полани. - М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
4. Слостенин, В.А. *Качество образования как социально-педагогический феномен* / В.А.Слостенин // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. № 1. – С. 4 – 11.
5. Хабермас, Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие* / Ю.Хабермас. - СПб.: Наука, 2001. – 380 с.

REFERENCES

1. *Vishnevsky, MI The philosophical synthesis as the ideological basis of education* / M.I.Vishnevsky. - Mogilev: Moscow State University. Kuleshov, 1999. - 252 p.
2. *Dewey, John. Democracy and Education* / J. Dewey. - M.: Education Press, 2000. - 384 p.
3. *Polanyi, M. personal knowledge* / M.Polani. - M.: Progress, 1985. - 344 p.
4. *Slastenin, VA The quality of education as a social and pedagogical phenomenon* / V.A.Slastenin // *Teacher Education and Science*. - 2009. № 1. - C 4 - 11.
5. *Habermas Yu. Moral consciousness and communicative action* / J. Habermas. - SPb.: Science, 2001. - 380 p.

ВИШНЕВСЬКИЙ М. І.- доктор філософських наук, професор, заслужений працівник освіти Республіки Білорусь, завідувач кафедри філософії Могильовського державного університету імені А.О.Кулешова (Могильов, Білорусь) E-mail: philos-mogilev-msu@mail.ru

СВІТОГЛЯДНІ ВИМІРИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується сутність світоглядної освіти особистості, яка передбачає її прилучення до філософських знань, що забезпечує надійне розрізнення справжніх та уявних цінностей буття. Світогляд розуміється як сукупність основоположних переконань щодо сутності навколишньої дійсності, природи людини та її місця у світі. Розкривається суперечливий характер світогляду особистості, що ускладнює чітке формулювання вимог до якості освіти. Ці вимоги часто мають дуже загальний характер і зводяться до набору побажань. Світоглядний синтез пояснений як з'єднання раніше розрізнених або відокремлених світоглядних понять, уявлень і відзначається, що жодне з філософських вчень не забезпечує загальної згоди щодо цінностей та цілей людського життя, які визначають вимоги до якості освіти. Проте, філософські категорії і способи аргументації зберігають свій авторитет як високі прояви людської розумності.

Ключові слова: світоглядна освіта, якість освіти, філософський синтез, моральний розвиток особистості.

Vishnevsky, Michael – doctor of philosophy, professor, honored worker of education of the Republic of Belarus, head of the department of philosophy of the Mogilev State A.A.Kuleshov University (Mogilev, Belarus) E-mail: philos-mogilev-msu@mail.ru

WORLDVIEW MEASURING THE QUALITY OF EDUCATION

Worldview involves the formation of the personality of its introduction to the philosophical knowledge that provides reliable distinction between true and false values of life. Alignment is understood as a set of fundamental beliefs about the nature of reality, the nature of man and his place in the world. Often contradictory worldview identity, and this complicates the clear statement of

requirements for the quality of education. These requirements are often very general and can be reduced to a set of good wishes. The ideological synthesis - a connection previously disconnected or detached philosophical concepts, ideas. None of the philosophies do not provide universal agreement on the values and goals of human life, defines the requirements for the quality of education. Nevertheless, the philosophical categories and methods of argumentation retain its credibility as the highest manifestations of human intelligence. This rationality is needed and in everyday communication, realizing the moral judgments and conclusions. Quality ideological education of the individual includes the development of the capacity of moral judgment and a willingness to develop a coherent moral position based on moral principles. Beliefs can not be imposed, but it can help in their formation. A special role is to be played by the philosophical and ideological education.

Keywords. *Worldview education, quality of education, philosophical synthesis, moral development of the individual.*

*Рекомендовано до публікації д-р філос.наук, проф. Пунченко О.П.
Дата надходження рукопису 11.01.2017*