

УДК 14 + 37.01

**МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ СИНТЕЗ:  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ****М. И. Вишнеvский**доктор философских наук, профессор,  
Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова

*В статье раскрывается содержание понятия "мировоззренческий синтез". Обсуждается относительный характер строгости философско-мировоззренческих понятий. Деятельность мировоззренческого образования соотносится с рациональной дискуссией, ведущей к выработке все более основательных нравственных суждений. Мировоззрение рассматривается как важный компонент "иммунной системы" общества.*

**Ключевые слова:** мировоззренческий синтез, образование, рациональная мировоззренческая дискуссия, ступени нравственного образования личности.

Образование как деятельность, ее многообразные и неоспоримо значимые результаты давно уже привлекают самое пристальное внимание исследователей. Вместе с тем философско-мировоззренческое осмысление идеи образования далеко не исчерпано. Цель данной работы состоит в том, чтобы привлечь внимание к осуществляемому в процессе образования мировоззренческому синтезу, причастному к глубинной сущности образования. Широта поставленной таким образом проблемы не позволяет обсуждать многие конкретные аспекты образовательной деятельности, знакомые специалистам и получающие детальное освещение в соответствующей весьма обширной литературе, содержание которой здесь, так сказать, подрауmевается.

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. Потребность в мировоззрении обусловлена тем, что люди как существа, обладающие сознанием, настоятельно нуждаются в базовых ориентациях своих мыслей и действий, в осознанном отношении к бытию, которое и определяется соответствующими убеждениями. 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 единичном общем, имеющее отношение к мирозданию в целом. Это позволяет учесть в последующем размышлении или исследовании связь, часто даже противоречивую, неоднозначную, между поверхностными и глубинными, сущностными сторонами, уровнями бытия. Благодаря этому мировоззренческий подход способствует также расширению кругозора человека, ибо он позволяет не только 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. Диалектическое понимание мировоззренческой сущности нашего бытия предостерегает от абсолютизации тех конкретных знаний, которыми мы уже располагаем, и ориентирует на жизнь в условиях перемен, охватывающих не только явления, но и их сущности.

Мировоззренческий синтез – это соединение прежде разрозненных либо обособленных мировоззренческих понятий, представлений. При его осуществлении к прежнему мировоззренческому содержанию присоединяется некоторое новое 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. Скажем, у человека ранее уже сложилось обыденное мировоззрение. Ознакомившись с некоторыми выводами науки о строении и законах бытия окружающего мира и о человеческом бытии, усвоив эти выводы и приняв их как достоверные, он неизбежно пересматривает свои прежние мировоззренческие убеждения, относящиеся к соответствующим предметам, или, по крайней мере, ограничивает для себя сферу их применимости, отводя место также и новым взглядам.

Не следует, однако, думать, что результат такого пересмотра будет гарантированно позитивным. В жизни случается разное. Например, некоторое время назад в средствах массовой информации промелькнуло сообщение о развернувшейся кампании по ограничению и последующему запрету на употребление весьма опасного, как утверждалось, вещества, которое на языке химиков называется дигидрогеном монооксидом. Указывалось, что это вещество входит в состав самых сильных ядов, является средой обитания болезнетворных микроорганизмов и т. д.

Обычно мы называем это вещество водой. Данный пример показывает, что приобщение к научным знаниям не отменяет значимости повседневного здравого смысла и не должно лишать нас чувства юмора.

Момент синтеза присутствует в любой творческой деятельности, поскольку она, по определению, является созданием нового. Даже если в ходе такой деятельности старое отбрасывается, его отрицание, как правило, не бывает полным или, как говорят, механическим. Так, пересмотр устаревшей научной концепции, признанной неадекватной исследуемой реальности, включает ее в архив соответствующей дисциплины как знание о ранее существовавших воззрениях, их источниках и причинах, приведших к коррекции. Похожие процессы протекают и в сферах искусства, идеологии, политики, технического творчества и т. д. Значимы они и для нашего личного мировоззренческого становления, развития, которое тоже носит творческий характер и может иметь важные, далеко идущие жизненно-практические следствия.

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” [1, с. 156].

В связи с этим надо различать фокусные, четко фиксируемые нашим сознанием элементы понимания какого-то предмета или ситуации и периферические, или фоновые, элементы, которые не вполне осознаются нами. Если мы сфокусированы на предмете или ситуации в целом, то соответствующие части схватываются периферическим, неотчетливым сознанием. Оно, тем не менее, фиксирует вовлеченность каждой данной части в формирование целого, “и эту ее функцию мы можем рассматривать как ее смысл относительно целого” [1, с. 92]. Если же мы переключаем внимание с целого на от-

дельные части, то они, будучи обособленными от целого, могут лишиться смысла. Таков бывает результат многих детализаций, разрушающих целостность понимания, вместо того, чтобы как намеревались, углубить его. В то же время, отчетливое осознание периферического элемента понимания – это, как подчеркивал Полани, всегда новый опыт, обычно сопряженный, правда, с некоторым (отмеченным здесь) риском [1, с. 169]. Детали бывают очень важны, желательны лишь “за деревьями видеть лес”.

При постижении конкретных явлений, процессов, связанных с решением тех или иных жизненных задач, периферическим или подразумеваемым элементом складывающейся картины выступает мировая целостность. Она составляет общий фон и предпосылку познания и практического действия и входит в состав нашего мировоззрения. При мировоззренческом же истолковании, концентрирующем внимание на этих, обычно мало интересующих нас очень общих вопросах, не только знания о единичных фактах, но и конкретно-научные теоретические их интерпретации начинают пониматься как проявления некоей предполагаемой основы бытия. Если наше внимание переключается на эту общую основу бытия, то при формулировке соответствующих выводов может изменяться и состав используемых понятий, и форма организации знаний. Исследования в области конкретных наук в наши дни нередко базируются на использовании точных понятий и количественных методов измерения величин, на математической обработке получаемых результатов. Но если мы переходим к мировоззренческому осмыслению этих результатов, то мы уже имеем в виду в целом, а не только особый предмет той или иной науки. Мы ведь не случайно говорим о конкретных науках – их предметы, как мы убеждены, составляют лишь особые грани или проявления всеобъемлющего мироздания и выделяются из него посредством анализа.

Философские понятия, с помощью которых происходит теоретико-мировоззренческое осмысление конкретных знаний, во многом отличаются и от конкретно-научных понятий, и от понятий и представлений, используемых в повседневной жизни. Следует учитывать, что “слова большого общечеловеческого значения в течение веков накапливали бесценное богатство периферического знания коннотаций, которое мы можем частично ввести в центр нашего внимания путем размышлений над употреблением этих слов” [1, с. 168]. Размышляя над такими понятиями, философы вырабатывают категориальный аппарат теоретического мирознания. Однако попытки придать философским понятиям исчерпывающую строгость и точность наталкиваются на непреодолимые затруднения. Точность термина обусловлена его соответствием опыту, а он всегда частичен, неполон. “Мы

должны принять как нечто неизбежное риск, связанный с семантической неопределенностью, поскольку лишь слова с неопределенным значением могут иметь отношение к действительности" [1, с. 255]. А. Бергсон в связи с этим отмечал, что для философии характерен скорее интуитивный путь познания, нежели аналитическая деятельность "положительных наук", потому что для философа важны не только предметы внешнего опыта, но и внутренняя жизнь человеческой личности, которую трудно постичь с помощью жестких, твердо установленных понятий. Конечно, философии понятия тоже необходимы, "ибо все другие науки работают обыкновенно над понятиями, а метафизика не может обойтись без других наук" [2, с. 1185]. Но это, так сказать, живые, а не окостенелые понятия.

Мировоззренческие рассуждения, основанные на использовании таких понятий, выводят нас за пределы не только предметных областей отдельных наук (как количественных, так и качественных, описательных), но и за пределы науки в целом. Мировоззренческий синтез охватывает, наряду с научными положениями и выводами, также и содержание усвоенных нами феноменов культуры, отличающихся от науки. Различая исторические формы мировоззрения, нужно учитывать тот факт, что понятийно-логическая организация, характеризующая философию, не свойственна другим его формам, да и в философии строгость понятий имеет, как уже отмечалось, свои особенности и пределы, отличающие ее от многих конкретных наук. Не случайно философию обычно относят к гуманитарному знанию, и трудно отыскать авторов, которые всерьез пытались бы отождествить ее с "точным" естественнонаучным знанием. Мы интуитивно понимаем, что главный предмет философии – это человеческое бытие в контексте мирового бытия. Соответственно и философское знание о мире – это наше, человеческое знание, во многом ограниченное и изменчивое, как и мы сами.

Философски истолковывая мировое бытие, мыслители явно или неявно исходят из достигнутой ступени человеческого самопознания, выраженной в культуре, и реализуют некоторые социальные и личные предпочтения, задающие их отправные мировоззренческие посылки. Каждый, кто самостоятельно мыслит о мире в целом и о месте человека в нем, мыслит об этом в чем-то своеобразно. Здесь приходит на ум лейбницаева монада, которая есть живое зеркало Вселенной, но отражает она ее по-своему, исходя из своего особого положения в мире и собственного уровня развития. В этом смысле философию иногда рассматривают как утонченную игру мировоззренческих понятий и либо осуждают ее, исходя из антиметафизических, позитивистских позиций, либо, наоборот, признают такую игру весьма почтенным и продуктивным

занятием. Если философия рассматривается как теоретическая, понятийно-логическая форма мировоззрения, то некоторых элементов метафизического мышления, постулирующего так или иначе истолкованные всеобщие основы бытия человека и мира, в ней действительно не избежать.

Одним из таких предельно широких и в этом смысле метафизических положений современного мировоззрения является утверждение о том, что мировое бытие представляет собой не статичную определенность, а скорее становление, или, используя одно из слов "большого общечеловеческого значения", образование. В нашей современной жизни значения многих слов обедняются из-за того, что некоторые смысловые оттенки редко замечаются, затемняясь более ходовыми. В течение последнего столетия образовательная деятельность приобрела всеохватный и едва ли не индустриальный характер; образовательные услуги на наших глазах становятся все более разнообразными и изощренными. При этом как-то упускается из вида далекий от интересов бизнеса и непосредственно не связанный с государственным планированием и управлением фундаментальный онтологический смысл образования как становления и развития личностного бытия человека, выступающего особым аспектом мирового бытия. Если же все-таки задуматься над тем, что означает данное утверждение, то нужно признать, что образование, в его глубинном, философском значении, не сводится к хорошо отлаженной и по своему очень важной системе конкретных видов деятельности по удовлетворению определенных потребностей личности, общества, государства. В общемировоззренческом плане образование выступает как универсальный механизм эволюции, саморазвития Вселенной путем возникновения в ней значимого нового. Механизм этот, применительно к отдельному человеку и человечеству в целом, характеризуется существенной вовлеченностью сознания в осуществляющееся развитие.

В словаре современного русского литературного языка отмечаются два основных значения слова "образование". Первое из них – это "возникновение, формирование или создание чего-либо", "основание, организация чего-либо". К нему примыкают значения "характер, тип сложения чего-либо", а также "то, что возникает, возникло в результате какого-либо процесса". Второе – это "процесс усвоения знаний; обучение, просвещение", а также "совокупность знаний, полученных в процессе, в результате обучения" [3, с. 362]. Первое значение более широкое и, надо полагать, содержательно исходное. Об этом свидетельствуют приводимые в словаре примеры – об образовании древних гражданских обществ, о процессе образования почв, о горных образованиях, об образовании

избирательных округов... Примеры второго значения приводить нет надобности; полезно, однако, держать в уме притчу о строителях шартрского собора и не уподобляться тем из них, которые со знакомой нам всем пошловатой прагматичностью сталкиваются свою деятельность, игнорируя высокий смысл совершаемого.

В свое время П. Тейяр де Шарден подчеркивал, что мы должны рассматривать человека как ключ универсума. Дело не только в том, полагал он, что мы являемся для самих себя своеобразной точкой отсчета, центром перспективы и всецело объективное познание мира попросту невозможно. Важнее другое: человек, по убеждению французского мыслителя, представляет собой индивидуально и социально наиболее синтетическое состояние, в котором нам доступна ткань универсума. Человек является, так сказать, наиболее подвижной точкой этой ткани, охваченной всеобъемлющими преобразованиями. Свяzano это, прежде всего, с наличием у человека сознания. "В силу качества и биологических свойств мысли мы оказываемся в уникальной точке, в узле, господствующем над целым участком космоса, открытым в настоящее время для нашего опыта. Центр перспективы – человек, одновременно центр конструирования универсума" [4, с. 38].

Человек, по словам Тейяра де Шардена, – это не центр мироздания, а, что намного прекраснее, уходящая ввысь вершина великого биологического синтеза, приведшего к возникновению мышления, сознания. Благодаря сознанию человек обретает способность развиваться в новой сфере, недоступной его животным предкам. Ему как бы открывается новый мир, не ограниченный лишь непосредственными чувственными данностями, а охватывающий также сущностные измерения бытия и перспективу восхождения образующихся субъектов к все более высоким ступеням свободы. О свободе мы здесь говорим, следуя И. Канту, для которого понятие личности совпадает в сущности с понятием свободы. Усвоение знаний, просвещение, воспитание, а также столь активно обсуждаемое сегодня развитие компетенций – это все разные и, вместе с тем, взаимосвязанные стороны процесса образования человеческой личности, выступающего в идеале как восхождение к свободе.

Если мы признаем, что целью образования является в конечном счете становление зрелой и ответственной человеческой личности, а не просто самодовольного потребителя или безропотного винтика в сложной социальной машине, то, вслед за Кантом, мы можем заявить, что для человека нет никакой более высокой меры, нежели его человеческое достоинство, ибо "его существование имеет в себе самом высшую цель" [5, с. 469]. Образование, по мысли М. Шелера, с которой согласятся все, кто

привержен идее гуманизма, не является лишь учебной подготовкой к какому-либо определенному виду деятельности, к достижению тех или иных извне установленных для личности целей, хотя и это все бывает очень важно в практическом отношении. Более глубокое, чем такая служебная функция, назначение образования состоит в том, чтобы обеспечить становление человека, способного действовать творчески и брать на себя ответственность за будущее человечества. Через образование обеспечивается соизмеримость и сущностная близость человека с всеобъемлющим мирозданием. Стремиться к образованию означает, по словам Шелера, с любовью и рвением искать причастность ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира [6, с. 21].

Цитируя здесь такие возвышенные и духовно-подъемные слова, поневоле испытываешь некоторую неловкость при мысли о том, что реальные люди, окружающие нас, весьма разнообразны, и о многих из них не скажешь, что их существование имеет в себе самом высшую цель. Известный персонаж пьесы М. Горького "На дне" Сатин тоже говорил о том, что человек свободен, что все в человеке, все для человека; существует только человек, все же остальное – дело его рук и его мозга; человек – это великолепно, это звучит гордо. Правда, он тут же добавлял: "я – арестант, убийца, шулер", был постоянно пьян и регулярно бит за мошенничество. Люди действительно бывают разные. Но отменяет ли это философскую идею образования, утверждающую глубинный, онтологический смысл образовательной деятельности, направленной на становление и возвышение человеческой личности, ее сознания и самосознания? Думается, Горький не случайно вложил высокие слова о человеческом достоинстве в уста опустившейся личности. Художественной правде это не противоречит. Гораздо менее выразительно и поучительно было бы, если бы подобное заявлял всесторонне положительный герой.

Может быть, утверждения об особом месте человека и человечества во всеобъемлющем мироздании способны польстить нашему самолюбию, но они представляют собой, с одной стороны, мировоззренческие постулаты, а с другой – своеобразные задания на будущее. У нас нет и, наверно, не будет надежных, проверяемых знаний о мире в целом; понятие прогресса, если рассматривать его во всей полноте, тоже утрачивает определенность. Тем не менее, трудно оспорить вывод о том, что люди несут ответственность и за свои конкретные деяния, и за общую ситуацию на планете, которую они населяют. Эту ответственность не снижает и не отменяет то обстоятельство, что отдельные люди бывают довольно скверными и действия их плохо согласуются с общепринятыми представле-

ниями о человеческом достоинстве. Здесь обнаруживается огромное мировоззренческое значение нравственного образования, в целом духовного развития наших современников, поскольку человеческое бытие не исчерпывается одними лишь вещными, чувственными данностями и практическими выгодами.

Тесня рассуждения о необъятных космических далях и высших человеческих совершенствах, жизнь выдвигает на первый план прозаические, но весьма непростые вопросы реального человеческого существования и сосуществования. Трагические события прошлого и начавшегося нового столетия особенно наглядно демонстрируют это. Идеал всесторонне и гармонично развитой личности не утратил, конечно, своей привлекательности, но сам по себе он не содержит развернутых и убедительных указаний относительно того, как можно обеспечить его практическую реализацию. Этот идеал, как и абстрактный ответ на знаменитый вопрос Канта "что я должен делать?", составляющий вместе с двумя другими его важными вопросами единую мировоззренческую проблему человека, побуждает к дальнейшим исследованиям. Можно предположить, что этот поиск имеет шанс стать результативным, если он будет осознан как общая забота людей, не только теоретизирующих о своем бытии, но и реально взаимодействующих в процессе решения жизненных задач.

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" [7, 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 по-

добные 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 нужно признать, что философские категории и способы аргументации глубоко укоренены 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" [7, с. 20].

Эпоха модерна, до сих пор еще переживаемая нами, характеризуется, по словам Хабермаса, торжествующей односторонностью, связанной с отказом от построения единой внутренне согласованной картины мира и озабоченностью преимущественно частными проблемами той или иной сферы деятельности. Но деятельность человеческого мышления не может ограничиться только частностями. В нашей каждодневной жизни то и дело возникают затрагивающие многих людей проблемы, в том числе и более общего порядка, решение которых требует выработки согласованной позиции на основе рациональной дискуссии, происходящей по общим, принимаемым всеми участниками правилам. Эти проблемы могут иметь множество разных аспектов. 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 реальные люди, обладающие, как правило, здравым смыслом и жизненным опытом и способные, при должной образователь-

ной 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» [7, 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 на теорию нравственного развития личности, разработанную Л. Кольбергом. В соответствии с этой теорией выделяется шесть ступеней морального суждения, выступающих в качестве последовательных приближений к структурам беспристрастного или справедливо-го 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 следуя взятым на себя обязательствам. На третьей ступени правильным признается быть хорошим (обходительным) человеком, заботиться о других людях, учитывать их эмоциональное состояние 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 случаемых 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 неотреллексированных 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 [7, с. 58]. Таким образом, мы здесь встречаем еще одно подтверждение ранее высказанного суждения о необходимости синтеза различных содержаний при продвижении к более глубокому пониманию нравственной сути дела.

Рассмотрение последовательного, поэтапного нравственного образования личности указывает на тесную связь данного процесса с усвоением новых знаний и социального опыта, зафиксированных в культуре. Опыт выступает как осознанная человеческая деятельность, результаты которой соотносятся с намеченными целями. Есть опыт выполнения практических действий и опыт осмысления происходящего

го. Опираясь на жизненный опыт, люди не слишком доверяют умозрительным построениям, поспешным обобщениям и оценкам. Знания, которые делают нас не только более осведомленными, но и более опытными, включают и многообразные сведения о свойствах и связях различных предметов, и нравственные уроки, относящиеся к взаимоотношениям людей, нормам и ценностям человеческого бытия, и память о прошлых ошибках и путях их преодоления. Наши цели, как отмечает С.И. Гессен, двояки. Одни из них, будучи локальными и условными, допускают исчерпывающее достижение или решение. Другие имеют совсем иной масштаб и в принципе не могут быть полностью осуществлены. Так, невозможно исчерпать науку, искусство, нравственность. Базовые ценности культуры представляют собой предельные, абсолютные задачи, которые неисчерпаемы и, будучи целями-заданиями, открывают для человека и человечества путь бесконечного развития [8, с. 33].

Между образованием и культурой, полагает Гессен, имеется точное соответствие. Образование определяется им как культура индивида, выступающая, в связи с этим, в качестве неисчерпаемого задания для каждой образующейся, самоформирующейся личности. Видов образования столько же, сколько и основополагающих ценностей культуры. Педагогика понимается им как прикладная философия, и она включает в свой состав теории нравственного, научного, художественного, религиозного и хозяйственного образования. Отношения между образующейся личностью и культурой далека не безоблачны, ибо культура первоначально является для нее внешней данностью. По мере усложнения культуры и обретения ею, так сказать, массивности человеку становится все труднее сохранить в ней свое "Я". Личность теряется в массе разнородных влияний и впечатлений, сменяющих друг друга с калейдоскопической быстротой. Центробежные силы внешних культурных содержаний способны превозмочь центростремительные силы личности, и тогда она как бы разрывается на части, "разламывается под бременем человеком не порожденных механизмов" [8, с. 80].

Эти суждения о ключевых, действительно мировоззренческих проблемах образования высказаны Гессеном столетие тому назад, но мы ясно видим, что в главном они нисколько не устарели и во многом повторяются в публикациях современных авторов. Весьма актуально, в частности, указание на опасность утраты личностью собственной идентичности под давлением мощных и разнонаправленных внешних влияний. По существу речь идет о том, что мировоззрение личности перестает выполнять своеобразную защитную функцию, состоящую в неприятии и отторжении тех ценностей, которые признаются неприемлемыми. В наши дни это

одна из основных задач образования, имеющая специфику на всех его уровнях и во всех формах. Мировоззрение составляет, так сказать, важный компонент иммунной системы личности и общества в целом.

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. Обсуждение его проблем – отдельная тема, которая поднималась во многих работах автора данной статьи [9 и др.], и, в силу ограниченности ее объема, не может получить здесь достойное освещение.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Полани, М.** Личностное знание / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
2. **Бергсон, А.** Творческая эволюция. Материя и память / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 1408 с.
3. Словарь современного русского литературного языка. – М.–Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. – Т. 8. – 1840 с.
4. **Тейяр де Шарден, П.** Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
5. **Кант, И.** Критика способности суждения / И. Кант. – Соч.: в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 5. – 564 с.
6. **Шелер, М.** Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
7. **Хабермас, Ю.** Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2001. – 380 с.
8. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
9. **Вишневский, М. И.** Философский синтез как мировоззренческая основа образования / М. И. Вишневский. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 1999. – 252 с.

Поступила в редакцию 12.10.2016 г.  
Контакты: philos-mogilev-msu@mail.ru  
(Вишневский Михаил Иванович)

#### Vishnevsky M.I. WORLD VIEW SYNTHESIS: EDUCATIONAL ASPECT.

*The article reveals the contents of the concept "ideological synthesis". A relative character of the rigor of philosophical concepts is debated. Ideological education is related to rational discussion leading to the development of more profound moral judgments. World view is treated as an important component of the society "immune system".*

**Keywords:** world view synthesis, education, rational discussion, stages of personal moral development.