

УДК 378.126

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ

Маслаков Андрей Сергеевич

преподаватель

Московский педагогический государственный университет, Москва

author@apriori-journal.ru

Аннотация. Автор рассматривает возможность минимизации возможных мировоззренческих искажений в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла в высшем учебном заведении, достижимую при условии скептической идейной ориентации преподавателя. Новизна такого подхода заключается в утверждении о том, что скептицизм как философская стратегия представляет собой своего рода мировоззренческий нейтралитет, который позволяет преподавателю социально-гуманитарных дисциплин наиболее адекватно преподнести учебный материал.

Ключевые слова: мировоззрение; знание; образовательный процесс; социально-гуманитарные науки; скептицизм; изостения; атараксия; истина.

TO THE QUESTION ABOUT THE RELATIONSHIP OF PERSON-CENTERED WORLDVIEW AND TEACHING PRACTICE

Maslakov Andrew Sergeevich

senior lecturer

Moscow state pedagogical University, Moscow

Abstract. The author considers the possibility of minimizing the possible ideological distortions in the teaching of social disciplines and humanities in higher education, achievable, provided skeptical of the ideological orientation of the teacher. The novelty of this approach lies in the assertion that skepticism as a philosophical strategy is a kind of ideological neutrality, which allows the teacher socio-humanitarian disciplines to present correctly the educational material.

Key words: worldview; knowledge; educational process; social and humanitarian science; skepticism; isotane; ataraxia; the truth.

Одним из «общих мест» мировой духовной культуры является положение, по которому в силу самой природы человека, его мышления и познания, по крупному счету, никто ничего наверняка не знает (в области так называемых «вечных», или метафизических, мировоззренческих вопросов) и, скорее всего, не может знать [1-3].

Возможно ли утверждать, что существует единственно верное философское учение? Можно ли говорить о том, что одна мировоззренческая позиция ближе к истине, чем другая? Как все обстоит «на самом деле»? И существует ли вообще это «самое дело»? Эти вопросы относятся к разряду «вечных» и не имеют окончательных, общепризнанных и

удовлетворительных ответов, причем не исключено, что такого рода ответы являются в принципе недостижимыми [4-6].

Если речь идет о человеке, профессиональная деятельность которого не связана с образованием и воспитанием, то вышеобрисованное положение дел вряд ли можно назвать одной из непростых проблем, требующей некоего решения [7-8]. Но если речь идет о преподавателе (причем – как средней, так и высшей школы), то проблема мировоззренческой ориентации человека и ее роли в его профессиональной деятельности становится настолько же острой, актуальной и значимой, насколько сложной и не имеющей однозначного и общепризнанного решения [9-10]. Мировоззренческое значение вузовских дисциплин социально-гуманитарного цикла определяется прежде всего тем, что студентам не только передается определенная сумма теоретических знаний, у них также формируются умения самостоятельно ориентироваться в безбрежном океане проблем, идей и учений, созданных различными мыслителями в разные эпохи, анализировать, оценивать и понимать их, вырабатывать собственные убеждения и позиции по важным мировоззренческим вопросам, свой мотивированный взгляд на мир, человека и общество [11-13].

Формирование этих умений во многом зависит от преподавателя социально-гуманитарных дисциплин, причем – не столько от того, *что* он расскажет студентам, сколько от того, *как* он это сделает [14]. Но преподаватель социально-гуманитарных дисциплин, например – философии, как правило, сам придерживается какой-либо мировоззренческой доктрины, является в большей или меньшей степени приверженцем какого-либо философского учения – он может быть материалистом или идеалистом, рационалистом или иррационалистом, позитивистом или метафизиком, марксистом или экзистенциалистом, может «исповедовать» классическую или неклассическую философию и т.п. (как и преподаватель религиоведения может быть православным или протестантом,

мусульманином или буддистом, пиететным атеистом или воинствующим безбожником) [15-17]. Понятно, что мировоззренческая позиция преподавателя в значительной степени влияет на его деятельность – как на то, что он расскажет студентам, так и на то, как он это сделает, что, в свою очередь, окажет влияние на формирование мировоззренческих ориентиров у студентов; т.е. на преподавателе социально-гуманитарных дисциплин лежит, несомненно, бóльшая моральная ответственность, чем на преподавателе математики, физики, химии и других естественных наук [18-19]. Перед преподавателем социально-гуманитарного цикла в большей степени, чем перед преподавателем естествознания стоит вопрос о том, как, излагая необходимый для изучения материал, не исказить его, не передернуть, не извратить, или, шире, – *как не солгать и не навредить* [20-22].

Автор предпринимает попытку показать, что минимизация возможных мировоззренческих искажений в преподавании социально-гуманитарных дисциплин достижима при условии, как ни странно это прозвучит на первый взгляд, что преподаватель придерживается скептической философской ориентации. Утверждение о том, что преподаватель социально-гуманитарных дисциплин, разделяющий точку зрения скептического учения, сможет минимизировать возможные мировоззренческие искажения в своей преподавательской деятельности, т.е. сможет наиболее адекватно изложить идеи и учения, созданные различными мыслителями в разные эпохи и, тем самым, – предоставить студентам возможность максимально свободного личного выбора собственной мировоззренческой позиции, кажется не только странным, но даже парадоксальным [23-25]. Ведь на первый взгляд кажется, что преподаватель, стоящий на идейной платформе скептицизма, при изложении различных учений как раз будет наиболее несправедлив по отношению к ним, так как будет стремиться показать их равную ошибочность и несостоятельность, а значит, не сможет удержаться от их заведомо не-

правильной интерпретации и искажения. Такое впечатление обусловлено широко распространенным и принципиально неверным представлением о скептицизме и скептиках [26-28]. Обычно скептик воспринимается в качестве нигилиста, ниспровергателя, который все отрицает, – из одной только страсти к ниспровержению и отрицанию.

Слово «скептик» в переводе с древнегреческого означает «склонный к рассматриванию, обдумыванию, взвешиванию, сосредоточению внимания на чем-либо», и в данном плане скептик – это всего лишь рассматривающий, обдумывающий, размышляющий, ищущий.

Отношение скептика к противоборствующим идеям и теориям должно быть пиететным, потому что некую частицу (пусть ничтожно малую) или некоторый срез (пусть едва уловимый) истины возможно усмотреть в любой идее и в каждом учении [29-31].

Именно поэтому скептицизм выступает против классической, или корреспондентской концепции истины, согласно которой последняя – это соответствие наших знаний действительности. Здравый смысл, привычные ожидания и жизненный опыт подсказывают нам, что именно так и следует определять истину. Мы в своем большинстве стихийно разделяем эту точку зрения; и действительно, если бы среднестатистического человека спросили, что такое истина, он, скорее всего, если никогда специально не задумывался над этим вопросом, сказал бы, что истина – это соответствие знаний действительности: когда такое соответствие есть, то можно говорить о наличии истинного знания, или истины, когда этого соответствия нет, тогда нет и истинного знания, или истины [32-35].

В классическом определении истины явно присутствуют два объекта: 1. Сама действительность, 2. Наши знания о действительности. Причем главное здесь – сопоставить первое и второе на предмет соответствия, т.е. выяснить, есть это соответствие или его нет. Однако для того, чтобы сопоставить первое и второе на предмет соответствия, нам надо иметь как первое, так и второе, т.е. нам надо иметь: 1. Действительность

как таковую, саму по себе, такую, какой она является вне, без, помимо наших представлений, 2. Наши знания о действительности. Со вторым пунктом все в порядке – наши знания о действительности всегда с нами. Но что делать с первым пунктом? Разве мы имеем действительность саму по себе, разве она дана нам как таковая, разве мы знаем наверняка, какая она на самом деле? Кстати, если бы мы знали это, то вопроса об истине и не возникало бы! Зачем нам сопоставлять действительность с нашими знаниями о ней, если мы и так о ней все знаем? В том-то все и дело, что действительность нам не дана сама по себе, она для нас существует только в виде наших представлений о ней. О действительности самой по себе, вне и без человеческих о ней представлений, может знать только Бог. Для человека же действительность – это именно его о ней представления; к самой действительности, к действительности, как таковой, у него нет прямого доступа. Тогда получается, согласно корреспондентской концепции истины, что надо сопоставить не действительность с нашими знаниями, а наши знания – с нашими знаниями! Но при этом действительность остается как бы «за скобками». Стало быть, говорить о соответствии наших знаний действительности невозможно, и классическую теорию истины вряд ли можно признать безупречной [36-40].

Иначе и проще говоря, определение истины, по которому она является соответствием наших знаний действительности, предполагает наше изначальное, как бы «заочное» и исчерпывающее знание об этой действительности, которого у нас, конечно же нет.

Поэтому понятно, что наряду с классической теорией истины существуют и неклассические ее концепции, корни которых уходят далеко в историю философии. Например греческие софисты и скептики, Д. Юм и И. Кант высказывались явно не в духе корреспондентской теории истины. Однако последняя со времен Аристотеля все же была преобладающей в истории философии. Неклассические представления об истине в полной мере проявились, появились и оформились в XX веке, и, что

наиболее примечательно, они являются по своей конечной сути скептически ориентированными: возможно говорить не столько об истине, сколько о возможных множественных, конкурирующих, противоречащих интерпретаций мира и человека [41-44].

Для иллюстрации основной идеи этой концепции можно привести следующую аналогию. Всем хорошо известно, что такое детский конструктор: из некоего набора деталей можно соорудить различные комбинации-фигурки-поделки. Этот набор деталей уподобим разнообразным фактам окружающего нас мира, грандиозную совокупность которых обычно называют опытом; а фигурки-поделки уподобим теориям, концепциям, идеям, которые призваны сделать не что иное, как объяснить факты. Как из одного и того же набора деталей конструктора можно собрать разные комбинации-фигурки, так для одних и тех же фактов можно выдвинуть разные объяснения. Главное в любой поделке из конструктора, чтобы все детали были на своих местах, чтобы не осталось лишних деталей, чтобы все они были друг с другом как следует соединены, наконец, – чтобы данная конструкция-поделка функционировала (если это, например, машина, то она должна ездить, если – пушка, – стрелять, если – человек, то – ходить, сидеть и т.п.). Так же и в некоем объяснении чего-то, в концепции или теории факты должны быть связаны в единую картину, не вписывающихся фактов не должно оставаться, все должно быть взаимосогласовано, концепция должна быть практически применима, и в этом случае ее вполне можно считать истинной [45-49].

Одни и те же факты, опыт, окружающий мир можно объяснить по-разному; главное – не сами факты, а их интерпретация, или истолкование, объяснение, и именно поэтому возможно говорить, вслед за скептиками, о существовании множества истин [50-52]. В неклассических концепциях истины, в отличие от классической, или корреспондентской концепции, где истина всегда сингулярна, ведь знания или соответствуют действительности, или не соответствуют, речь идет о множественности

истин, т.к. логически непротиворечивых интерпретаций одного и того же может быть несколько (когерентная концепция); различных договоренностей об основоположениях какой-то системы идей тоже возможно некоторое количество, отличное от единицы (конвенциональная концепция); практически работать и приносить пользу также могут самые различные, конкурирующие друг с другом и даже взаимоисключающие теории (прагматическая концепция) [53-56].

Преподаватель социально-гуманитарных дисциплин, скептически ориентированный, или придерживающийся своего рода «философского нейтралитета» будет излагать учащимся различные доктрины как раз в контексте поиска истины, т.е. не с позиции превосходства и преодоления, а с позиции равенства и партнерств [57-60]. Он будет стремиться показать студентам внутреннюю правоту и обоснованность разных точек зрения в социально-гуманитарных науках, продемонстрировать определенную причастность истине различных идей, направлений, течений и традиций, возможность и правомерность любого хода мысли, несмотря на пугающую множественность последних и их озадачивающее вечное противоборство [61-62].

Здесь могут возразить, что к подобному должен стремиться в своей профессиональной деятельности каждый преподаватель независимо от своих мировоззренческих ориентиров и идейных предпочтений. Действительно, это так – преподаватель социально-гуманитарных дисциплин должен стремиться, по возможности, к беспристрастному и объективному изложению различных идей и учений. Однако *должен* еще не означает, что вполне *может* [63-64]. Речь как раз и идет о том, что преподавателю, который является приверженцем какой-то определенной (положительной, или, как говорят скептики, догматической) мировоззренческой позиции будет сложнее удержаться от искажений, субъективно-ориентированного расставления акцентов и личных оценок по отношению к излагаемому материалу, а значит – сложнее будет исполнить

свой профессиональный долг; и наоборот, для преподавателя, стоящего на позициях скептицизма, «мировоззренчески нейтрально» ориентированного, осуществление вышеназванного является естественным и не представляющим затруднений, так как оно вполне созвучно его скептическому умонастроению.

Список использованных источников

1. Гусев Д.А. Античный скептицизм в перспективе эволюции философии науки и становления морали современного общества // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2011. № 5. С. 83-97.
2. Гусев Д.А. Античный скептицизм как ранняя форма рефлексии теоретического знания // Преподаватель. XXI век. 2010. № 2. Т. 2. С. 204-211.
3. Флеров О.В. Лингвистическая подготовка как составляющая часть образовательного процесса современной высшей школы // Перспективы науки. 2015. № 1(64). С. 39-42.
4. Флеров О.В. Основные принципы самостоятельной работы студентов в ходе их лингвистической подготовки // Современная педагогика. 2015. № 3(28). С. 13-18.
5. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80-115.
6. Гатиатуллина Э.Р. Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. 2015. № 2. С. 20-44.
7. Гатиатуллина Э.Р. «Доктор занимательных наук», или о книгах Я.И. Перельмана в контексте проблематики современного образования // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 88-94.
8. Гусев Д.А. Docendo discimus – уча, мы учимся сами. Сборник статей. М., 2013.

9. Флеров О.В. Роль и значение сравнительно-исторического метода в лингвистике. В сборнике: Наука, образование, общество: тенденции и перспективы Сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. ООО «АР-Консалт». Москва, 2014. С. 106-107.
10. Гусев Д.А. К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы // Современное образование. 2015. № 2. С. 141-176.
11. Пустовойтов Ю.Л. К вопросу о кумулятивизме и антикумулятивизме как альтернативных моделях развития // Развитие науки и образования в современном мире. Сб. науч. тр. по матер. междунар. науч.-практ. конф.: в 6 ч. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 98-103.
12. Кудрявцев В.В. Лекции по истории религии и свободомыслия. Минск, 1998.
13. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. 2002. № 4. С. 2-7.
14. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2005. № 1. С. 15-21.
15. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 62-69.
16. Гусев Д.А. Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. 2014. № 5. С. 106-112.
17. Гусев Д.А. Роль и значение скептицизма в преподавании философии // Вопросы философии. 2007. № 2. С. 168-173.
18. Гусев Д.А. Скептицизм как «правильная» философия, или три ступени дискурсивного реализма // Дискуссия. 2014. № 10 (51). С. 18-22.
19. Гусев Д.А. Скептицизм как высшая форма дискурсивного реализма // Философская мысль. 2014. № 9. С. 21-68.
20. Гусев Д.А. Удивительная логика. М., 2013.

21. Флеров О.В. Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки // Современное образование. 2015. № 1. С. 100-123.
22. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в нелингвистическом вузе // Современное образование. 2015. № 1. С. 1-25.
23. Радугин А.А. Введение в религиоведение: теория, история и современные религии. Курс лекций. М., 2000.
24. Гусев Д.А. Удивительная философия. М., 2014.
25. Алексеев И.В., Рибокене Е.В. Информационное обеспечение системы управления франчайзинговыми предприятиями // Экономические и гуманитарные науки. 2015. № 1 (276). С. 105-110.
26. Быков А.К., Руденко Ю.С. Компетентностный подход в научно-исследовательской работе магистрантов // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 04-11.
27. Волкова Е.Г. К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2015. № 1. С. 42-71.
28. Гусев Д.А. Философские и исторические предпосылки античного скептицизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2008. № 2. С. 54-62.
29. Гусев Д.А. Эволюция античного скептицизма от Пиррона до Секста Эмпирика // Гуманитарные исследования. 1999. № 3. С. 40-44.
30. Гусев Д.А. Экзамен – всегда «праздник»? // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 84-86.
31. Гусев Д.А., Гатиатуллина Э.Р. Логика и теория научной аргументации. Учебное пособие. М., 2014.
32. Гусев Д.А., Рябов П. В., Манекин Р. В. История философии. М., 2004.
33. Коробкова Ю.Е. Философия: конспект лекций. М.: МИЭМП, 2005.

34. Осипова Н.В. Корпоративная модель университета как социальная новация // Современное образование. 2015. № 2. С. 1-19.
35. Осипова Н.В. Современный университет как социальный институт. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. М., 2004.
36. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 3 (6). С. 52-62.
37. Алексеев И.В., Рибокене Е.В. Основы функционирования и роль в экономике России международных франчайзинговых сетей // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. 2014. № 4 (10). С. 82-85.
38. Потатуров В.А. Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 5 (8). С. 167-175.
39. Пробин П.С. Отечественная образовательная реформа в контексте современной конъюнктуры рынка труда: контуры интерпретаций // Социодинамика. 2015. № 3. С. 1-26.
40. Пустовойтов Ю.Л. Формирование культуры речи школьников в эпоху телекоммуникационных технологий // Педагогика и просвещение. 2015. № 1.
41. Флеров О.В. Современная зарубежная популярная музыка как средство обучения английскому языку студентов нелингвистического профиля // Наука и бизнес: пути развития. 2015. № 1 (43). С. 11-13.
42. Флеров О.В., Алешинская Е. В., Пустовойтов Ю. Л. Эскимосские языки и их статус в современных условиях // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Матер. XI междунар. науч. конф. 2015. С. 516-523.
43. Пустовойтов Ю.Л. Формирование потребности систематических занятий физической культурой // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 1 (9). С. 163-168.

44. Флеров О.В. Использование мультимедийных технологий в обучении английскому языку студентов с высоким уровнем языковой подготовки // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 7 (4). С. 75-80.
45. Рыбакова Н.А. Моделирование художественно-творческого процесса // Искусство и образование. 2004. № 5. С. 24
46. Рыбакова Н.А. Общее и особенное в музыке народов Арктики // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Матер. XI междунар. науч. конф. 2015. С. 466-476.
47. Руденко Ю.С. Качество обучения в негосударственных вузах и функции вузовских управленцев // Инновации в образовании. 2004. № 1. С. 19-26.
48. Ветрова Н.И. Этапы формирования приемов абстрагирования признаков наблюдаемых предметов у детей старшего дошкольного возраста // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. Л., 1976. С. 60-72.
49. Флеров О.В. К вопросу о «правильном» мировоззрении, или три ступени реализма // Перспективные направления в развитии науки, бизнеса, образования: сб. науч. тр. по матер. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 95-101.
50. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 28-35.
51. Флеров О.В. Виртуальные средства обучения английскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 1(9). С. 28-33.
52. Морева Л.М. Лев Шестов. Л., 1991.
53. Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К. Западная философия XX века. М., 1998.
54. Губин В.Д. Основы философии. М.: Тон, 1999.
55. Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. М., 2004.

56. Руденко Ю.С. О проблемах реализации компетентного подхода в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. 2012. № 1 (1). С. 4-8.
57. Рыбакова Н.А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. 2015. № 1. С. 46-53.
58. Рыбакова Н.А. К вопросу об оптимизации коммуникативной языковой подготовки учащихся высшей школы // Альманах современной науки и образования. 2015. № 6 (96). С. 135-139.
59. Алямкина Е.А., Рибокене Е.В., Алексашина Е.В. Возможности обеспечения трудовыми ресурсами прибрежной зоны арктического региона // Современные проблемы использования потенциала морских акваторий и прибрежных зон. Матер. XI Междунар. науч. конф. 2015. С. 40-44.
60. Рыбакова Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода // Человек и культура. 2015. № 2. С. 42-51.
61. Флеров О.В. Корпоративное обучение английскому языку как способ повышения уровня коммуникативной компетенции сотрудников международных компаний // Современное образование. 2015. № 2. С. 116-140.
62. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 11. С. 86-88.
63. Чернова О.Н. Педагогическая деятельность в контексте международной системы оценки качества образования // Человек и культура. 2015. № 2. С. 1-20.
64. Шелковников А.Ю. Роль философии в формировании научного мировоззрения // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 2. № 4. С. 209-216.