

для развития потребностей более высокого порядка: стремление иметь друзей, признание, высокая репутация и т. д.

Известно, что в любом обществе существуют базовые ценности, на которых основывается вся система моральных и нравственных стандартов. Они всегда сохраняют свою актуальность, помогают человеку ориентироваться в современных ему реалиях, жить осмысленно и ответственно. В период формирования общественных отношений на принципах философии либерализма в духовной сфере происходит ломка ценностей уходящей эпохи и активный общественный поиск новой системы ценностных и нравственных ориентаций. Однако в данном случае речь идет не о социальном наследовании или об исторической преемственности ценностей человека, при которой традиционные ценности трансформируются в либерально-демократические. Социальная реальность свидетельствует, что в духовной сфере могут утвердиться и выжить только те ценности, которые не противостоят фундаментальным основам национальной культуры.

Таким образом, формирование и развитие личности в белорусском обществе в постсоветский период определяется материально-производственными (экономическими), социальными, политическими и социально-духовными детерминантами. Этот процесс должен бази-

роваться на реальных национальных интересах, на основе приумножения, а не разрушения того, что было создано предыдущими поколениями. Речь идет, прежде всего, о системе ценностей, вокруг которой могли бы объединиться широкие социальные слои, что гарантировало бы гражданский мир и согласие в стране в современном нестабильном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В.П. Кузьмин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1986. – 398 с.
2. Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – 939 с.
3. Барулин, В.С. Диалектика сфер общественной жизни / В.С. Барулин. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 230 с.
4. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
5. Возьмитель, А.А. Образ жизни в России: динамика изменений / А.А. Возьмитель, Г.И. Осадчая // Социологические исследования. – 2010. – №1. – С. 23–24.
6. Там же. – С. 24.

SUMMARY

The author considers the determinants of personality formation and development in Belarusian society in post-Soviet period: manufacturing resource (economic), social, political and social-spiritual. The author shows that their discrepant development has a crucial influence on personality formation in the transforming society.

Поступила в редакцию 15.10.2013 г.

УДК 141.7:37

А.В. Кузнецов,
кандидат философских наук, доцент кафедры философии БГПУ;

В.В. Кузнецов,
преподаватель кафедры философии БГПУ

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ЭКОЛОГО-ФУТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

В современных исследованиях по проблемам философии образования и теоретическим основам педагогики нет недостатка в призывах к формированию новой парадигмы образования, адекватной условиям общественного развития в конце XX – начале XXI в. [1]. Следует отметить, что эти призывы на практике сводятся к отдельным изменениям в организации учебного процесса и содержания образования. На наш взгляд, общим недостатком всех предлагаемых новых парадигм образования является отсутствие комплексного подхода к системе образования. Этот недостаток вытекает из того обстоятельства, что часто педагоги

и философы рассматривают концепцию образования как автономную по отношению к господствующим парадигмам социального знания.

Как уже нами отмечалось, образование в целом и педагогическое образование в частности являются системами передачи социально-культурного наследия от одного поколения к другому. Они играют такую же роль в обществе, как хромосомная система биологического наследия функционирования организма. При этом с ускорением общественного развития, а следовательно, с ускорением изменения смыслов универсалий культуры, которые передаются от одного поколения к другому, должна ускоряться

и совершенствоваться система передачи этой культуры новому поколению, то есть система образования.

Поэтому с возникновением в XVI–XVIII вв. в Западной Европе техногенной цивилизации, с распространением этого типа цивилизации по всей планете в XIX – начале XX в. возникает современная система образования и интенсивно формируется система подготовки кадров для организации образовательного процесса – педагогическое образование.

Поскольку до начала XX в. процесс развития техногенного общества и в Западной Европе, и в США, и в других регионах земного шара носил достаточно устойчивый характер, то и система образования развивалась достаточно устойчиво и стабильно. Она опиралась на те идеи и традиции, которые были заложены великими философами и деятелями в области образования – Я. Коменским, Д. Локком, И. Песталоцци, И. Кантом, В. Гумбольдтом и др.

Однако с начала XX в. (1914 г.) наблюдаются первые признаки кризиса этой глобальной цивилизации. Он обострился к концу XX – началу XXI в. Это связано с появлением так называемых глобальных проблем современности. К их числу относятся: углубление широкомасштабного экологического кризиса; растущее неравенство между развитыми и развивающимися странами; сохраняющаяся угроза ядерного апокалипсиса; демографический взрыв и т. д. Поэтому культурно-историческая парадигма, которая сложилась в период устойчивого и стабильного развития техногенного общества и на основе которой формировались и развивались теоретические концепции педагогики, стала неадекватной для саморефлексии и самоопределения общества в период кризиса современной техногенной цивилизации. Вследствие этого философскую мысль XX в. можно рассматривать как процесс разработки альтернативных культурно-исторической парадигме социального знания идей общественного развития.

Нами проведен предварительный анализ основных характеристик формирующейся на основе достижений современной философии и общественной мысли новой эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания [2]. Этими основными характеристиками являются: философия как критическая рефлексия над универсалиями культуры современного техногенного общества, антропокосмизм как новая концепция бытия, постнеклассическая наука как современная форма научного мировоззрения, футуросинергетика и мир-системный анализ как методология социального познания, диалог культур и идеи глобальной социальной демократии как принципы

духовного и социального развития общества. Все эти характеристики предполагают друг друга и образуют систему нового социального знания.

Исходя из этих взаимосвязанных друг с другом характеристик формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания, а также из разработок современной философии образования и теоретической педагогики, мы можем определить основные контуры новой парадигмы образования в целом и педагогического образования в особенности. Прежде всего, в образовании XXI в., на наш взгляд, гораздо большую роль, чем в настоящее время, должна играть философия как критическая рефлексия над универсалиями культуры техногенного общества. Поскольку через философию культура общества, находящегося в пограничной ситуации, ищет новые пути своего дальнейшего развития (В.С. Степин), то следует констатировать, что для каждого человека современной техногенной цивилизации, которая находится в глубоком кризисе, чреватом возможной глобальной катастрофой, необходимо знание наработок современной философии по проблемам нахождения путей выхода из этого кризиса.

Только через философию в наше время можно связать в единое целое научное знание, этические нормы, художественно-эстетические ценности и даже религиозные утопии. Поэтому только философия может отвечать на фундаментальные мировоззренческие вопросы современного человека [3, с. 84–85]. Философия как критическая рефлексия развивает способности человека видеть предмет своей деятельности в контексте широкого развития всего знания о мире. Недаром говорят о том, что, хотя не все философы являются гениями, но гениальность в любой области духовной деятельности человека предполагает неизбежное обращение к философии [4, с. 61]. Поэтому философия не позволяет учащемуся превратиться в узкого специалиста, что является крайне опасным явлением в нашу эпоху кризиса техногенной цивилизации [5, с. 21–22]. В этой связи именно философия может стать тем теоретическим базисом, который позволит перейти от господствующего в недавнем прошлом сциентистского подхода в образовании к культуроцентрическому [6, с. 62–63].

Философия развивает критическую рефлексию человека над основами его личного мировоззрения. Изучая философию, учащийся учится задавать себе вопросы: на основе чего я мыслю, откуда у меня появились те или иные знания о разнообразных предметах окружающего меня мира, на каких основаниях построены мои взгляды о нормах соци-

альных отношений между людьми. Эта критическая рефлексия должна помочь представителям подрастающего поколения убрать стереотипы обыденного мышления, навязанного с помощью телевидения, Интернета и других средств массовой информации. Поскольку мировые СМИ находятся в руках западных олигархических группировок, то именно с их помощью ведется пропагандистская война против стран, пытающихся отстоять свою независимость (в том числе и Беларуси). Опыт так называемых оранжевых революций показывает, что именно через эти средства массовой информации (и прежде всего Интернет) подрастающему поколению навязываются идеологические стереотипы, превращающие многих его представителей во врагов собственного государства и общества.

Бороться против такой пропаганды путем насаждения других идеологических стереотипов, как показала практика советской идеологической пропаганды, бесполезно, поскольку догматик очень легко превращается в скептика, а скептик в догматика, но с другим набором идеологических стереотипов. Подлинно гуманистические и социалистически ориентированные идеалы могут вырасти только на почве собственной мыслительной деятельности и изучения философии. Наконец, как показывают исследования в области истории и философии науки, без обращения к философии невозможна профессиональная деятельность будущего специалиста в той или иной области научного знания, поскольку все научные открытия в прошлом и настоящем базируются на предельных философских основаниях [7, с. 129–130].

Но если философия играет важную роль в системе образования в целом, то в педагогическом образовании она должна занимать центральное место. Как известно, превращение педагогики в самостоятельную социально-гуманитарную дисциплину в середине XIX в. связано со сциентизацией образования в целом и с разрывом между философией и наукой [8, с. 74]. В этих условиях в педагогическом образовании стали играть определяющую роль сциентизированные педагогика и психология. Поэтому формирование такой философской специальности, как философия образования, обусловлено именно потребностью преодоления этого разрыва между философией и педагогикой в условиях кризиса техногенной цивилизации [9, с. 20]. В этой связи в процессе перехода от системы сциентизированного образования к культуросцентрической системе, философия, наряду с психологией и педагогикой, должна стать основным предметом в системе педагогического образования и изучаться на протяже-

нии всех лет обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

С учетом предполагаемого перехода к четырехлетнему обучению в педагогических вузах нами предлагается следующая схема изучения философии. На первом курсе этих вузов изучается дисциплина «История философии в контексте философии культуры». На втором курсе – «Основные принципы в современной философии», на третьем курсе – дисциплина, посвященная философским вопросам основного предмета, изучаемого будущим учителем-предметником, например, «Философские проблемы математики», «Философские вопросы физики», «Философия истории» и т. д. На четвертом курсе – «Философия образования». Такая фундаментальная философская подготовка будущего учителя неизбежно скажется на его теоретико-методологическом уровне, который в настоящее время является довольно низким.

Как уже отмечалось, большую роль в формировании идеи антропокосмизма в подходе проблемы взаимосвязи общества и природы сыграла философия русского космизма. Следует отметить, что идеи антропокосмизма получили свое отражение и в концепциях образования. Важное значение в этой связи имеют работы известного русского педагога и последователя Н.Ф. Федорова – К.Н. Вентцеля. В работах ученого впервые была выдвинута целостная программа так называемого космического образования. «Надо научить ребенка, – писал К.Н. Вентцель, – сначала чувствовать себя частью маленького доступного ему для охвата сознанием уголка природы, частью поля, леса, луга, постепенно расширяя тот клочок земли, под которым он воспринимает себя как одно целое с природой, до размеров земли как планеты, а отсюда уже переход к солнечной системе, к звездной системе, составляющей нашу Вселенную, и к безбрежной системе вселенных, охватывающих весь безграничный Космос... Цель *космического воспитания* заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со всем Космосом составляет одно нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении и что он, хочет он этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни» [10, с. 162, 202].

Эти идеи ученого получили свое отражение в ряде работ современных русских педагогов и философов. С точки зрения А.Д. Урсула, современное образование необходимо реформировать для того, чтобы решить проблему устойчивого развития в XXI в. Оно должно быть направлено на формирование ноосферного типа

личности. С точки зрения ряда других исследователей, для решения проблемы формирования ноосферного типа личности необходим переход от утилитаристской концепции образования, характерной для современной западной модели, к холистическим концепциям мира, которые присущи философии русского космизма [11]. Однако идеи формирования ноосферного типа личности, холистического мировоззрения и антропокосмической теории образования пока находятся в зачаточном состоянии.

Научным подтверждением философской концепции антропокосмизма является идея глобального эволюционизма или Большой истории, которая лежит в основе современной постнеклассической науки. Согласно данной идее, космическая эволюция, начиная с так называемого Большого взрыва, биологическая эволюция живых организмов на Земле и, наконец, социальная эволюция человечества являются звеньями единой цепи глобальной эволюции [12]. Тем самым устанавливается единство физических, биологических и социально-гуманитарных дисциплин, отрицается та противоположность между науками о духе и науками о природе, которая была характерна для культурно-исторической парадигмы социального знания. Кроме того, как было отмечено выше, в отличие от классического и неклассического типов научного мышления в основе постнеклассической науки заложены гуманитарные ценности, которые являются своего рода регулятивными идеями научного исследования. Формирующаяся в настоящее время единая методология социальных и естественных наук, которая построена на признании гуманитарных ценностей, ведет к важным последствиям и в области образования. Прежде всего, эти последствия затрагивают содержание учебного процесса. Вероятно, система учебных дисциплин, изучаемых в школе, должна быть построена в соответствии с идеей глобального эволюционизма, которая лежит в основе современной научной картины мира. Кроме того, поскольку гуманитарные ценности играют колоссальную роль в системе современного научного знания, должен быть преодолен сциентизм и технократический подход к образованию, которые были характерны для прежней школы и вытекали из классического и неклассического типов научной рациональности. Тем самым формируется новый тип школы, концепцию которой ярко и последовательно изложил А.М. Лобок. Согласно его концепции, школа нового поколения должна быть построена на приоритете формирования мышления над приобретением знаний, вопросов над ответами, творчества над усвоением готовых истин, на первостепен-

ности инициативы над исполнительностью [13].

Следствием такого радикального изменения системы образования в соответствии с новым постнеклассическим типом научной рациональности являются принципиальные изменения и в области педагогического образования. Согласно А.О. Карпову, современная система педагогического образования, которая определяется управленческими структурами, а не личным, профессиональным ростом и авторитетом преподавателей, где проблемы содержания и методов обучения подменяются калькулированием зачетных баллов и тестовыми процедурами, должна быть заменена «образованием через научные исследования». При этом эти научные исследования будут являться и методиками обучения будущих педагогов [14]. Таким образом, перестройка образования на принципах постнеклассической рациональности ведет к расширению использования креативных практик как в области образования в целом, так и в области педагогического образования в частности.

В связи с колоссальным ускорением социально-экономического развития общества в конце XX – начале XXI в. общим местом современной теоретической педагогики и философии образования стал призыв к созданию системы опережающего образования. При этом чаще всего эти призывы базируются на технократической идее о том, что современная консервативная система образования не успевает за темпами развития современной науки и техники и поэтому готовит для рынка труда таких специалистов, которые не будут востребованы им в ближайшем будущем [15]. Поэтому призывы к опережающему образованию достаточно часто сводятся к исследованиям конъюнктуры рынка труда, прогнозированию требований к рабочей силе, которые будут актуальны в будущем, и, в соответствии с этими требованиями, к перестройке образовательного процесса. Такие концепции опережающего образования исходят из технократической утопии о бесконечном росте экстенсивно развивающегося техногенного общества и базируются на идеях экстраполяции, характерных для большинства западных футурологических исследований. Тем не менее в современной теоретической педагогике и философии образования существуют более реалистические подходы, вытекающие из признания кризиса современного техногенного общества и возможностей разных сценариев будущего развития человечества, в том числе и таких, которые рассматривают возможности коллапса этого общества [16]. Поэтому современное образование нуждается в таких исследованиях будущего разви-

тия человечества, которые базируются на идеях футуросинергетики и мир-системного анализа. Только на основе разных сценариев развития общества возможно создание подлинной системы опережающего образования, которое было бы нацелено на достижение устойчивого развития человечества. Но в первую очередь в таких футуросинергетических исследованиях будущего должна быть заинтересована система педагогического образования, которая призвана готовить кадры для образовательного процесса кризисного социума.

Одним из факторов, способствующих стабилизации современного глобализирующегося общества, является такая ситуация в жизни человечества, которую С. Хантингтон назвал столкновением цивилизаций. Альтернативу этому явлению предлагает концепция диалога культур. Следует отметить, что отечественная философская мысль еще задолго до того, как в Европе стали популярными идеи диалога культур и мультикультурализма, начала разрабатывать концепцию диалога культур не только в области философии и культурологии, но и в области образования. Пальма первенства здесь принадлежит выдающемуся русскому и советскому философу В.С. Библеру. Он разработал целостную концепцию нового типа школы – школы диалога культур. Концепция В.С. Библиера направлена на формирование человека, способного работать с разными типами мышления и культурными традициями.

Как отмечает К. Вульф, именно европейской культуре, начиная с эпохи нового времени, свойственны претензии «на установление одного единственного масштаба» не только для самой Европы, но и для всего мира. Следствием такой агрессивной позиции и явилось сопротивление стереотипам европейской культуры, которое часто выливается в терроризм и насилие. Именно поэтому как альтернатива культурному империализму Европы эпохи колониализма, в европейских странах во второй половине XX в. начали выдвигаться идеи мультикультурализма, то есть мирного сосуществования представителей разных культурных традиций. Однако, как отмечают политические руководители европейских стран, политика мультикультурализма окончательно провалилась в начале XXI в. Причина провала заключается, на наш взгляд, в том обстоятельстве, что концепция мультикультурализма была построена в лучшем случае на безразличии носителей европейских культурных традиций к представителям иных культур. Кроме того, поскольку выходцы из других регионов земного шара занимают в Европе низшие ступени социальной лестницы, то в политике мультикультурализма в неявной или даже в открытой форме

присутствовали нотки превосходства европейской культуры по отношению к иным культурам. Не был налажен диалог между представителями разных культурных традиций, в результате которого могло бы возникнуть взаимопонимание между ними. Все это и привело в конечном счете к идейному краху концепции мультикультурализма. Но настоящей альтернативой концепции мультикультурализма может явиться не рост ксенофобии и национализма, который демонстрируют правые силы современной Европы, а равноправный культурный диалог между представителями разных культурных традиций. Этот диалог должен стать основой образования в XXI в. Как отмечает К. Вольф, «столкновение с чуждыми культурами, с Другим в своей собственной культуре и с чуждым в себе нужно развивать способность воспринимать и думать с позиции Другого, с позиции Чужого. Благодаря такому изменению перспективы важно избегать сведения чуждого к собственному. Следует попытаться временно освободиться от Собственного и увидеть и пережить его с точки зрения Другого. Целью является развитие *гетерогенного* мышления» [17, с. 198].

Однако диалог культур, с нашей точки зрения, имеет более важное значение, нежели только нахождение взаимопонимания между представителями разных культурных традиций. Это понятие может включать в себя и иные смыслы, например, достижение некоего интеллектуального единства в области естественнонаучного и художественно-гуманитарного творчества (Ч.П. Сноу рассматривал представителей естественнонаучных дисциплин и носителей гуманитарного знания как представителей разных культур). Кроме того, существует культуроинтеллектуальная деятельность человека и культура его эмоциональной жизни, между которыми существуют различия. На наш взгляд, диалог культур в таком широком понимании смысла этого понятия должен стать основой образования в целом и педагогического образования в частности. Но, как нами уже отмечалось, диалог культур как принцип духовного развития современного человечества неосуществим вне реализации принципа глобальной социальной демократии как необходимого условия социального развития глобализирующегося мира.

История Нового и Новейшего времени показывает, что существует диалектическая взаимосвязь между уровнем образования и уровнем развития социальной демократии. Так, распад СССР и насаждение в республиках бывшего Советского Союза так называемого «дикого» капитализма привели к невиданной деградации системы образования. Если, согласно индексу человеческого развития и по

данным ООН, СССР стоял на третьем месте в мире, то современная Россия – правопреемник СССР – в 2008 г. находилась на 54-м месте. Число научных работников в современной России сократилось с 1991 г. в два раза. По разным данным, около миллиона человек – наиболее квалифицированных специалистов – покинули республику бывшего Советского Союза и переехали на Запад, поскольку на своей родине они не могут заниматься научной и преподавательской деятельностью в связи с хроническим недофинансированием научно-исследовательских и образовательных программ. От одного до двух с половиной миллионов детей в современной России не посещают школу, а по данным социологического исследования, около 30 % населения России уверены, что Солнце вращается вокруг Земли [18].

В условиях резкого упадка системы образования и таких его последствий, как рост невежества и интеллектуальная деградация населения, руководители стран СНГ и управленцы системы образования ищут выход в присоединении к западной модели образования. Но, как отмечают многие исследователи, эта модель также переживает не лучшие времена. Ориентация современной западной системы образования на узкую специализацию, безудержное введение тестов, требующих однозначного ответа «да» или «нет», приводят к формированию полностью манипулируемой личности. С точки зрения американского социолога Дж. Ритцера, «школьников учат не только подчиняться авторитету, но и покорно следовать рационализированным процедурам заучивания и тестирования в условиях эксплуатации» [19, с. 45]. По мнению американского исследователя М. Фуллана, ложные ориентиры развития современной западной модели образования заключаются в следующем:

«Отчетность: использование результатов тестирования и оценки преподавателей для поощрения или наказания учителей и школ – вместо создания потенциала.

Совершенствование профессиональных качеств отдельных руководителей и учителей: продвижение персоналий – вместо групповых решений.

Технологии: преимущественное инвестирование в современные технологии обучения и завышенные ожидания в отношении отдачи от них – вместо внимания к качеству преподавания.

Фрагментарные стратегии – вместо системного подхода» [20, с. 82].

Таким образом, принципы социальной демократии в области образования должны состоять не только в равном доступе всех членов общества к освоению высших ценностей

мировой культуры, но и в создании такой системы образования, которая могла бы, по мнению П. Фрейре, не столько освобождать человека от закрепощающих его волю и разум сил, так как в любой момент могут появиться новые закрепощающие его силы, сколько укреплять и усиливать его разум и волю для того, чтобы он смог освободиться сам [21, с. 66].

В данной работе представлен только эскиз концепции образования в рамках формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания, который, безусловно, требует своей доработки и детализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калина, И.И. Педагогическая реальность как локальная картина мира / И.И. Калина // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 3. – С. 48; Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. – СПб., 2011. – С. 29; Урсул, А.Д. Становление глобального образования / А.Д. Урсул // Философские основы инновационного развития образования и воспитания. – Минск, 2010. – С. 253; Лобок, А.М. Школа нового поколения: опыт концептуального наброска / А.М. Лобок // Качество образования: позиция педагога. – 2011. – № 1. – С. 26.
2. Практикум по философии: Социальная философия / А.В. Кузнецов, В.В. Кузнецов. – Минск: Асар, 2007; Кузнецов, А.В. Кризис современной техногенной цивилизации и формирование теоретических оснований эколого-футурологической парадигмы социального знания / А.В. Кузнецов // Формирование новых социальных идеалов в современном транзитивном обществе: монография / П.В. Кикель, А.В. Кузнецов, Е.Б. Гайдадьмов и др.; под ред. П.В. Кикеля и А.В. Кузнецова. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 44–70.
3. Ланглюя, Л. Философия в университете XXI в. / Л. Ланглюя // Философские науки. – 2011. – № 3.
4. Гончаренко, Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М.: Искусство, 1991.
5. Никифоров, А.Л. Философия в системе высшего образования / А.Л. Никифоров // Вопросы философии. – 2007. – № 6.
6. Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. – СПб.: СПбГУП, 2011.
7. Мамчур, Е.А. Должна ли философия быть обязательным предметом в вузе / Е.А. Мамчур // Высшее образование в России. – 2012. – № 4.
8. Грехнев, В.С. Образование как социальный феномен и объект исследования / В.С. Грехнев // Вестник Московского ун-та. Серия 7. Философия. – 2010. – № 6.
9. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX в. / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004.
10. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / К.Н. Вентцель; сост. Л.Д. Филоненко. – М.: АПО, 1993.
11. Урсул, А.Д. Становление глобального образования / А.Д. Урсул // Философские основы инновационного развития образования и воспитания: сб. науч. тр. – Минск: Право и экономика, 2010; Хагуров, Т.А. Антропологический кризис современности в пространстве образования / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко // Народное образование. – 2011. – № 9; Адамов, А.К. Формирование ноосферного глобального сознания / А.К. Адамов // Иммануил Кант и актуальные проблемы современной философии: сб. науч. тр. Т. 2 / под общ. ред. В.Н. Белова и Л.И. Тетюева. – М.: Изд-во «Экшн», 2008.
12. Назаретян, А.П. Универсальная (Большая) история – учебный курс и поле междисциплинарного сотрудничества / А.П. Назаретян // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 70–80.
13. Лобок, А.М. Школа нового поколения: опыт концептуального наброска / А.М. Лобок // Качество образования: позиция педагога. – 2011. – № 1. – С. 26–42.

14. Карпов, А.О. Исследовательская парадигма в образовании / А.О. Карпов // Инновации в образовании. – 2010. – № 7. – С. 12–32.
15. Соломатина, Е.О. «Общество знания»: новые тенденции стратегии образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук – М., 2011. – С. 20; Островская, С.В. Современные проблемы подготовки студентов в педагогическом вузе / С.В. Островская, В.Д. Лобашев // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 6–9.
16. Барлыбаев, Х.А. Актуальные задачи философского анализа содержания современной эпохи / Х.А. Барлыбаев // Философия и общество. – 2011. – № 2. – С. 119; Урсул, А.Д. Глобально-эволюционный подход к перспективам образования / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Социально-гуманитарное знание. – 2011. – № 1. – С. 48.
17. Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М.: Праксис, 2012.
18. Смолин, О.Н. Интеллектуальная катастрофа в России: причины и пути выхода / О.Н. Смолин // Свободная мысль. – 2011. – № 5. – С. 30–35; Запесоцкий, А.С. Современное образование: проблемы и поиски / А.С. Запесоцкий // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 1. – С. 49–50.
19. Цит. по: Громыко, Н.В. Российское образование: модернизация и «макдональдизация» / Н.В. Громыко // Ученый совет. – 2012. – № 1.
20. Фуллан, М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы / М. Фуллан // Вопросы образования. – 2011. – № 4.
21. Михалина, О.А. Латиноамериканская философия и образование в поисках аутентичности / О.А. Михалина // Латинская Америка. – 2012. – № 1.

SUMMARY

The article deals with the main educational principles in general and pedagogical principles in particular in the crisis of modern technogenic society. The authors of the article consider that the main educational principles of shaping ecological-futurological paradigm of social science are philosophy's strengthening in modern educational system, bringing up the man of noosphere type and educational content changing in accordance with postclassical scientific view of the world.

Поступила в редакцию 10.10.2013 г.

УДК 165.18:159.954

П.С. Петровский,
аспирант Института философии НАН Беларуси

СОЦИАЛЬНОЕ ВООБРАЖЕНИЕ: ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ И СВОЙСТВ

Воображение – важнейшая качественная характеристика человека как мыслящего существа, его атрибутивное свойство. Однако нет общепринятого понимания сущности феномена, его форм и функций. Уместно вспомнить такой курьезный случай: известный исследователь Д. Уотсон в программе исследований на 1913 г. исключил феномен воображения из объектов психологической науки, и многие современные авторы не пользуются данным понятием. Несмотря на это в XX в. в научный оборот социогуманитарных дисциплин вводится понятие «социальное воображение». Однако в изучении данного феномена не выработаны методы и подходы к исследованию, нет единого мнения о том, какое конкретное содержание «социальное воображение» отражает, правомерно ли выделять его в особую философскую категорию. Все это делает необходимым более широкий поиск сведений о сущности феномена «социального воображения» и методах его исследования.

Вначале обратимся к определению феномена «воображение». Во времена античности мыслители древности обратили внимание на воображение, его неоднозначную и парадоксальную способность. Платон, Аристотель и Плотин рассматривают воображение («фантазию») в русле гносеологии как низшую способность души. В Средневековье Гуго Сен-Вик-

торский считал воображение одним из трех «глаз» человеческой души, осуществляющих функцию наблюдения. Автор рассматривал его как простое представление вещей, находящихся вне нас.

И. Кант определил, что способность воображения имеет свойство памяти, то есть репродукции опыта и продуктивности, творения новых доселе несуществующих образов. Он отмечал: «**Воображение есть способность представлять предмет также и без его присутствия в созерцании...**» [6, с. 141–142]. Кант связывает продуктивную способность воображения с априорными законами, а репродуктивную с эмпирическими. Продуктивная способность воображения является творческой, ибо творчество есть полагание, дающее «новое правило, какого нельзя вывести ни из одного предшествующего принципа или примера» [5, с. 246].

Исчерпывающее определение понятию «воображение» дал А.В. Петровский. Исследователь выделяет четыре составляющие воображения: «1) построение образа средств и конечного результата предметной деятельности субъекта; 2) создание программы поведения, когда проблемная ситуация неопределенна; 3) продуцирование образов, которые не программируют, а заменяют деятельность; 4) создание образов, соответствующих описанию