

Попов Дмитрий Николаевич

**ЭТИКО-ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА О БРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗА**

В данной статье рассматриваются основания системы образования с позиции феноменологического подхода. С помощью феноменологической редукции автор выделяет уровни социального образа, которые формируют иерархию образов в образовательной системе. Особенно подчеркивается важность раскрытия интенциональных протообразов. На их основе может осуществляться личностная функция образования. Благодаря этому становится возможным создание интегративной основы для этических и эпистемологических оснований образования, осуществляющих социальную функцию образования. Таким образом, объединяя оба основания, феноменологический подход дает перспективу образовательной системы, способствующей всестороннему развитию личности.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/3/2016/2/38.html](http://www.gramota.net/materials/3/2016/2/38.html)

Источник

**Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2016. № 2 (64). С. 158-161. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/3.html](http://www.gramota.net/editions/3.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/3/2016/2/](http://www.gramota.net/materials/3/2016/2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)  
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [hist@gramota.net](mailto:hist@gramota.net)

культурного воспитания студентов в органическом единстве с его профессиональной подготовкой. Отсюда задача: создавать систему воспитания, выстраивая ее на приоритетах профессионально-учебных, культурно-нравственных, на идеях гражданского согласия.

Таким образом, краеведение является важным системообразующим компонентом формирования потенциала личности, ее культуры и свободного самоопределения в условиях информационного общества, рыночной экономики, правового государства, развития национального самосознания. Как теоретическая основа краеведческого дела, как отрасль деятельности по комплексному изучению какой-либо части страны краеведение, имеющее богатейшую историю, родиноведческие идеалы и традиции, утверждается в качестве эффективного средства образования и воспитания.

#### Список литературы

1. **Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919-1921 гг. («Антоновщина»):** документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина; Интерцентр; Гос. архив Тамб. обл. и др. Тамбов, 1994. 334 с.
2. **Кученкова В. А.** Тамбовские православные храмы. Тамбов, 1992. 184 с.
3. **Пирожков Г. П.** Краеведение: учебное пособие: в 2-х ч. Тамбов: Тамб. гос. ун-т, 1996. Ч. 1. Введение в краеведение. История краеведения. 104 с.
4. **Пирожков Г. П., Пирожкова И. Г.** Воспитательный компонент в интегративном культуролого-родино(крае)ведческом учебном курсе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2015. № 9 (99). С. 109-111.

#### LOCAL HISTORY AS A SCIENTIFIC ACADEMIC DISCIPLINE IN THE LIGHT OF MODERN PROBLEMS

**Pirozhkov Gennadii Petrovich**, Ph. D. in History, Doctor in Culturology, Professor  
**Pirozhkova Irina Gennad'evna**, Ph. D. in History, Ph. D. in Law, Associate Professor  
*Tambov State Technical University*  
*gpptmb48@rambler.ru; 0\_1\_23456789@list.ru*

In the article a brief history of the formation of the academic discipline “Local History” is presented, the authors’ experience of teaching local history subjects is summarized. Local history is analyzed as an effective means of education and upbringing. Aiming at identifying problems in its development the researchers prove that local history as a science and a branch of activity is an important component of the formation of the human’s culture, his/her spirituality and professional competences. The measures to optimize the impact of local history educational courses on the culturologization of education are suggested.

*Key words and phrases:* history of culture and the past of the region; history of academic discipline; democratic nature of local history science; complex academic discipline; integration of professional and humanities knowledge; ethicization of local history teaching; Tambov Centre of Local History.

УДК 87.6

#### Философские науки

*В данной статье рассматриваются основания системы образования с позиции феноменологического подхода. С помощью феноменологической редукции автор выделяет уровни социального образа, которые формируют иерархию образов в образовательной системе. Особенно подчеркивается важность раскрытия интенциональных протообразов. На их основе может осуществляться личностная функция образования. Благодаря этому становится возможным создание интегративной основы для этических и эпистемологических оснований образования, осуществляющих социальную функцию образования. Таким образом, объединяя оба основания, феноменологический подход дает перспективу образовательной системы, способствующей всестороннему развитию личности.*

*Ключевые слова и фразы:* образовательные системы; социальный образ; феноменологическая редукция; самопознание; социальная функция образования.

**Попов Дмитрий Николаевич**

*Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова*  
*dpd108@mail.ru*

#### ЭТИКО-ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗА

Актуальность исследования основ образовательных систем обусловлена всепронизывающим влиянием формируемых ими образов на общество в целом. Как показывают исследования социального конструктивизма, выбор социального образа, интернализируемого в процессе социализации, а именно на лингвистически-психологическом уровне или уровне ума, становится бессознательным и уже впоследствии влияет на поведение [1; 15]. В данном направлении примечателен концепт «габитуса» П. Бурдьё, в описании которого ярко отмечаются приведенные нами положения: «Габитус является бессознательным и в том смысле, что вне

сознания оказываются инкорпорированные ценности, ставшие телом, – вследствие трансубстанциональности, которую производит потаенная убедительность скрытого педагогического воздействия, способного внушить целую космологию, этику, метафизику, политику с помощью столь незначительных предписаний, как, например, “держись прямо”» [15]. Самым главным институтом интернализации является образовательная система, что также подтверждают Д. Дьюи, М. Шелер, К. С. Пигров и др. Поэтому мы считаем необходимым исследовать предельные основания образовательных систем в контексте социального образа.

Искажение социального образа, который будет инкорпорирован и интернализирован, может привести к социальным проблемам. Проблема искажения социального образа изучалась Р. Бартом. Он пришел к выводу, что для восстановления социального универсума необходим новый социальный образ: «...возможно, лучшее оружие против мифа – в свою очередь мифологизировать его, создавать искусственный миф; такой реконструированный миф как раз и оказался бы истинной мифологией. Если миф – похититель языка, то почему бы не похитить сам миф?» [1, с. 109]. Данное положение является особенно важным в контексте выделения уровней социальных образов (психофизический, лингвистически-психологический, трансцендентальный, интенциональный) согласно трём ступеням феноменологической редукции, обоснованной В. Б. Соколом на базе концепции Э. Гуссерля [12]. Из данных исследований следует, что легитимизация образа образования, основанного на феноменологической установке – установке «чистых образов» языка интенционально-коммуникативного разума, – способна дать ключ к формированию образовательной парадигмы, влияющей на генезис социальных проблем.

С позиции интегративного феноменологического подхода образованием можно назвать институт общения, воздействующий на сознание его субъектов посредством образов, заложенных в парадигму образования и транслируемых им. При этом можно выделить два уровня воздействия: уровень самосознания, идентичности человека и уровень социокультурного, профессионального наполнения. Если последний уровень вполне очевиден, то первый уровень как раз имеет этико-эпистемологический характер и нуждается в объяснении его необходимости и аутентичности по отношению к феномену образования. Культурное содержание необходимо как для наивного, так и феноменологического intersubjectивного контакта. Это подтверждает положения концепции «габитуса» П. Бурдьё: «“Коммуникация сознаний” предполагает общность “бессознаний” (т.е. языковой и культурной компетенции)» [15]. Таким образом, межличностные отношения являются атрибутом сознания субъекта как в естественной, так и в феноменологической установке. В феноменологической установке это проявляется даже в большей степени, так как интенциональный субъект нуждается в постоянном подтверждении интенциональных смыслов Другим в отличие от естественной установки, где образы наивно принимаются «само собой разумеющимися» [4, с. 336].

В своем выступлении В. В. Костецкий утверждает философию как основу педагогики и делает вывод о прямой зависимости образования от эпистемологии, процесса познания, различного для разных культур: «Различия в национально-культурной ориентации, в идеалах “образа жизни” приводят к различиям в формировании познавательных способностей» [6]. С другой стороны к этому вопросу подходит исследование образовательных систем Института теории образования под руководством Ирины Вигеновны Мелик-Гайказян. Е. Н. Роготнева в рамках данной программы говорит об основании образовательной системы, заложенном в этической программе культуры как социальный образ образовательного идеала: «На основе образовательного идеала складывается парадигма образования как способ деятельности конкретного педагогического сообщества в конкретную эпоху» [10, с. 99]. Это подтверждается в работе И. В. Мелик-Гайказян. Она описывает «историю» становления образовательной системы в три этапа [7, с. 83]. Первый этап отражает процесс формирования социального образа образования. Второй выделенный этап описывает, как этот образ создает «философское тело» (Д. Б. Зильберман) новой системы в виде фиксации философско-этической идеи в теоретическом трактате и её трансляции. Кроме того, на этом этапе происходит важное событие, которое можно выделить отдельно: «разработка структурно оправданных способов обучения и тиражирование определенной модели поведения как результата образования» [Там же]. Здесь мы видим важные следствия изначального этического образа, такие как способы обучения и модели поведения, происходит прямое влияние образования на общество. На третьем этапе рассматривается забвение связи этических образов и педагогических технологий, в результате смешения которых зарождаются образовательные и социальные проблемы. Однако В. В. Костецкий считает причиной этих проблем несоответствие эпистемологических способностей и систем образования: «В результате несоответствия системы образования национально-культурной структуре познавательных способностей возможна такая ситуация, при которой образование будет разрушать формирование познавательных способностей, которое без образования совершилось бы более успешно» [6]. В описанном противоречии мы видим единую проблему, точно сформулированную авторами, на разных уровнях многомерной онтологии (природы) образования. Она отражена в данном дуальном характере воздействия образования на социокультурное формирование и на способности к обучению науке самопознания, феноменологической редукции. Оба исследования глубоко раскрывают социокультурную составляющую образования. Институт теории образования рассматривает его организацию и функционирование как «действие информационных процессов» [7, с. 82]. Это соответствует ступени лингвистической дескрипции с преимущественными онтологическими клаузами, где образование отождествляется с позиции информации – лингвистически-психологический уровень социального образа. В. В. Костецкий рассматривает два способа познания в рамках «дискуссии о преимуществе созерцательного или деятельностного образа жизни» [6]. Данное основание образования находится на ступени психофизической дескрипции, которая порождает социальные образы психофизического уровня.

В связи с взаимосвязью роли эпистемологии и этики в формировании образовательных систем нас также заинтересовала диссертационная работа А. С. Скутина: «Этическое мышление: протоэтическая сущность

и аэтическая поляризация (феноменологический подход)», в которой он обосновывает единство этического и эпистемологического характера мышления на основе работ Ю. О. Орловой и К.-О. Апеля и делает вывод: «коррелятивность этического и эпистемологического оказывается неизменной “предпосылкой гуссерлеанского мышления” <...> Процессы формирования норм теоретического мышления и нравственных стандартов жизнедеятельности оказываются неизбежно взаимосвязанными» [11, с. 30].

И если мы рассмотрим теорию И. В. Мелик-Гайказян и В. В. Костецкого через интегральный этико-эпистемологический, феноменологический подход, продемонстрированный А. С. Скутиным, мы сможем увидеть скрытую причину социальных проблем образования и общества, заключающуюся в аэтической установке мышления. Данная проблема имеет свои корни в пренебрежении образованием по отношению к сфере самопознания. Именно единая феноменологическая основа этики и эпистемологии дает развитие данной сферы образования.

Согласно этико-эпистемологическому подходу, лингвистически-психологический уровень образа характерен для формально-логической очевидности, а психофизический уровень – для чувственно-созерцательной наглядности-очевидности. Они не являются устойчивыми и вследствие этико-эпистемологической пустоты «сердца» (М. Шелер) сводятся к двум аэтическим энтропийным полюсам «мышления “естественного человека”»: попустительствующему безответственности полюсу этически-релятивного партикуляризма (*чувственно-созерцательная очевидность – Д. П.*) и тщеславно-авторитарному абсолютизму этического универсализма (*формально-логическая очевидность – Д. П.*)» [11, с. 130]. В рамках данной этически-телеологической науки о мире А. С. Скутин исследовал два полюса проблемных, крайних этических или аэтических установок, к которым сводятся все остальные этики, основанные на «само-собой-разумеющемся» знании: «Латентность (непроясненность) их само-собой-разумеемости создает почву для десинхронии попустительствующего аморализму (демократического, свободомыслящего) партикуляризма либо для авторитарно-гетерономного абсолютизма “достоверных” предубеждений в отношении проблемы сущего/должного и ее разрешения» [Там же, с. 105]. Данная «само-собой-разумеемость», установка естественного сознания характерна «для всех этико-эпистемологических теорий, в которых оправдано выведение вневременных логических законов из относительных фактов, и шире, когда аксиоматический генезис теории в целом представлен в априорномифологизированном свете» и имеет «неэтические последствия» [Там же, с. 36]. За собой это ведет к ещё большему отдалению от интенционального уровня дескрипции феноменологической установки – «всенарастающее самоскрытие» [Там же, с. 87]. Социокультуры, базирующиеся на социальных образах естественной установки, как доказывает П. А. Сорокин, не приводят к прогрессу человечества: «ни одна из трех систем истины – истины веры, разума и чувств – не является абсолютно непогрешимой» [13, с. 859].

С позиции феноменологического подхода все образы имеют в своей основе интенциональный уровень и начинают свой генезис именно с него. Далее они переходят на естественный, т.е. теоретический, и обыденный уровни. На интенциональном уровне субъект имеет доступ к аподиктической очевидности, и соответственно здесь зарождаются интенциональные образы. Редукцию за скобки естественных уровней образов можно проиллюстрировать через редукцию самоидентификации субъекта: «“Я” есть переживающий, но не само переживание. Другими словами, в нашей терминологии, психофизический субъект в ЕУ наивно “присваивает на свой счет” переживания интенционального субъекта (сфера переживаний Сознания), таким образом “смешиваясь” с ним. Аналогично, продолжает Гуссерль, мои убеждения (то есть разум трансцендентального субъекта) могут подтверждаться или подвергаться сомнениям (акт интенционального субъекта). Поэтому, заключает Гуссерль, “Я” не есть само убеждение, но “Я” обладающий этим убеждением <...> Мы в контексте дискурсивной онтологии можем добавить в русло логического ряда Гуссерля: “Я” не есть сам язык, на котором Мыслю и разговариваю, но “Я” обладающий этим языком (статус лингвистического субъекта)» [12, с. 245]. Данное положение о первооснове интенционального уровня, где сознание определяется потоком переживаний, является ключевым, но, как показала небольшая история феноменологии, не тривиальным. Некоторые последователи Э. Гуссерля под интенциональностью понимали возвращение к идеальным, трансцендентальным образам, но в большинстве своем, влекомые тенденциями того времени, остановились на уровне анализа образов языка как сознания, на что указывает Д. Н. Разеев [9, с. 86].

Произведя интенционально-феноменологическую редукцию, мы получаем доступ к интенциональным образам, отличительной характеристикой которых является отсутствие разделения субъекта и объекта. Это лоно смыслогенетической активности сознания, которое переживает смыслы – «квинтэссенции “души”, “духа”, “разума”» [3, с. 273]. Именно на уровне смыслообразования А. С. Скутин подводит нас к пониманию сущности этико-эпистемологического подхода. Данные интенциональные уровни образов – «суть имплицитно присущие сознанию сущности эксплицитно-различаемых форм этического познания. Соответственно, именно с момента усмотрения эйдетического законодательства такого рода возможно построение интерсубъективной этики “души” (Geist), интересующейся “надмирной” прото-предметностью (переживаний) сознания. Интересующая ее предметность полностью автономна от гетерономных поляризаций “внутримирных” этических экспликаций» [11, с. 206]. Так, этика возможна лишь в интерсубъективном контакте. Интерсубъективность, в свою очередь, зиждется на интенциональных переживаниях Другого: «интенциональность в собственном “Я” вводит нас в сферу чужого Я» [2, с. 315]. Личная жизнь определяется Э. Гуссерлем: «когда Я и Мы живут сообщественно, в горизонте общности, а именно в различных простых и иерархизированных общностях, таких как семья, нация, сверхнация» [5, с. 101]. Но в отличие от обыденного жизненного мира личности здесь находятся «уже не “вне” друг друга и не “возле”, но пронизаны друг-для-друга и друг-в-друге-бытием» [Там же, с. 115]. И только в результате таких «беспредпосылочных (чистых) отношений (взаимоактуализации) легализуется духовный опыт примордиально-взаимопроникающей самоидентификации (самопознания)» [11, с. 212]. Таким образом, именно интенциональный уровень социального образа

образовательной системы может создать необходимую атмосферу для всестороннего развития личности: самопознания и социализации. На его основе происходит интересубъективный контакт, способный развивать личность в сфере самопознания. Эти отношения являются сутью ««этики общностей как общностей», в деятельности жизни которых объективируется единая культура» [8, с. 517].

Таким образом, интенциональный уровень выступает в роли «единого легализующего основания социокультурного универсума» [11, с. 92], лона «суммы философий» и всякого мировоззрения. Субъект сознания «оказывается конституирующим источником (лоном) всех пассивных объективаций» [Там же, с. 146]. В них могут быть включены все социальные образы и конструирующиеся на их основе социокультурные универсумы. Это основание актуализирует использование платформы персонализма для формулирования стратегического цивилизационного над-культурного планирования «разрешения бесчисленных социокультурных катаклизмов этического порядка» [Там же, с. 280], «концепции общечеловеческой безопасности».

Интенциональные образы «одинокой души», на которых зиждется данная образовательная система, имеют своей предметностью поток переживаний, «живую» веру, аподиктическую ясность. Однако из-за их искажения меняют свои положения и деформируются лингвистические образы (И. В. Мелик-Гайказян) – информационные, языковые структуры, традиции; а также психофизические образы (В. В. Костецкий) – перцепции, умонастроения, эмоции, внешние признаки успеха. В такой образовательной системе в сфере самопознания происходит подмена этико-аподиктического знания (качеств) человека психологизмом сознания. Примером проявления данной тенденции является то, что в образовательной системе предметы этического содержания изучаются описательно или объяснительно касательно разных форм поведения и качеств личности без живого переживания, перерождения, принятия этических принципов. В этом вопросе мы согласны с мнением С. Л. Франка, что подмена уровней образов, «упрощение этой иерархии равносильно упадку общества, ее уничтожение (размывание) равносильно разложению общества, превращению его в неорганическую массу» [14, с. 119]. Но если поставить социокультурную сферу на соответствующее место в многополярной образовательной системе, то мы действительно получим всесторонне развитую личность.

#### Список литературы

1. Барт Р. Мифологии / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1996. 312 с.
2. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2005. С. 297-340.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / пер. с нем. А. В. Михайлова; вступ. ст. В. А. Куренного. Изд. 2-е. М.: Академический Проект, 2009. Т. 1. Общее введение в чистую феноменологию. 489 с.
4. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. СПб.: С.-Петербург. ун-т МВД России, 2004. 368 с.
5. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философии // Вопросы философии. 1986. № 3. С. 101-116.
6. Костецкий В. В. Тропы Антропоса. Философия образования: проблема «теории деятельности» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.topos.ru/article/241> (дата обращения: 15.05.2014).
7. Мелик-Гайказян И. В. Критерии определения границ в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 81-91.
8. Молчанов В. И. Гуссерль // Православная энциклопедия. М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2006. Т. XIII. Григорий Палама – Даниель-Ропс. С. 512-519.
9. Разеев Д. Н. В сетях феноменологии. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. 368 с.
10. Роготнева Е. Н. Аксиологические пределы моделирования образовательных систем // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 99-102.
11. Скутин А. С. Этическое мышление: протоэтическая сущность и этическая поляризация (феноменологический подход): дисс. ... к. филос. н. Тюмень, 2015. 301 с.
12. Сокол В. Б. Сознание против мышления: феноменологическое исследование. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013. 440 с.
13. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006. 1176 с.
14. Франк С. Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию. М.: Республика, 1992. 154 с.
15. Шматко Н. А. «Габитус» в структуре социологической теории [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 2. URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/5chmat.html> (дата обращения: 10.05.2014).

#### ETHICAL-EPISTEMOLOGICAL BASIS OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE CONTEXT OF SOCIAL IMAGE

Popov Dmitrii Nikolaevich  
Yaroslavl State University named after P. G. Demidov  
dpd108@mail.ru

The article deals with the foundations of the education system from the perspective of the phenomenological approach. With the help of phenomenological reduction the author singles out the levels of the social image, which form the hierarchy of images in the educational system. The importance of the revelation of intentional proto-images is especially emphasized. On their basis the personality function of education can be carried out. This makes it possible to create an integrative basis for the ethical and epistemological foundations of education performing the social function of education. Thus, combining these two foundations, the phenomenological approach gives prospects of the educational system that promotes the all-round development of the personality.

*Key words and phrases:* educational systems; social image; phenomenological reduction; self-knowledge; social function of education.