

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Смена парадигм, содержания и функций образования, появление новых моделей образования определяются динамикой культурных эпох и конкретной исторической ситуацией. В наши дни формируется новый тип культуры, который вбирает в себя достижения всех предшествующих эпох. Наследие каждой из минувших эпох обогатило историю мировой культуры уникальным опытом. Вместе с тем рождающийся тип культуры пока не имеет адекватной системы образования, что рождает активные поиски необходимой модели образования, соответствующей этому типу и отвечающей вызовам современной цивилизации.

В любой модели образования важнейшее место занимает гуманитарное образование, ибо оно является духовной основой бытия человека и общества. Значение его состоит прежде всего в том, что оно сохраняет и утверждает смыслообразующие координаты всей культурной системы, формирует духовно целостную личность. Целью гуманитарного образования является формирование *образа личности*, максимально полно и гармонично выражающего все сущностные силы человека.

Начиная с 1970-х гг. в отечественной науке все острее ставился вопрос о необходимости преодоления господства экономоцентризма в подходе к общественным реформам. Особенно активно проблема целостного и интегративного понимания основ пересоздания типа общества, культуры, новой «сборки» духовного мира личности стала обсуждаться с начала 1990-х гг. Под-

черкивалось, что «признание в человеке только “*homo oikonomicus*” — собственника, производителя, потребителя материальных благ — односторонняя точка зрения, ограниченная и потому ущербная. Экономика создает условия реальной социокультурной динамики. Смысл же движения — в человеке, его культуре, образовании, научном развитии, творчестве, здоровье. Техника, материалы, продукты, прибыль, власть сами по себе (при всем безусловном их значении) выступают как моменты развития и утверждения человека. Они представляют собой лишь средство расширения, обогащения, разворачивания многообразной культурной деятельности человека, его способностей, духовного мира»<sup>1</sup>.

Таким образом, проблема человека становилась центром осмысления современных социокультурных процессов, и эта проблема оказывалась комплексной. Её изучение предполагало интеграцию наук, их взаимодействие, синтез научного знания. В эти же годы был поставлен вопрос о необходимости сохранения в развитии социальных систем динамического баланса между инструментальной и гуманитарными культурами, о компенсации разрушительного потенциала производственных технологий культурными технологиями сдерживания. Наиболее продуктивным способом концептуализации социально-гуманитарного знания (и прежде всего педагогического) стал антропологический подход, или *антропологическая парадигма* размышлений о человеке и его мире. Суть этого подхода состоит в

*переносе акцента исследования различных факторов социального развития и педагогических феноменов на человека как субъекта культуры, воплощающего ее высшие устремления и достижения.* В контексте образовательных систем этот субъект рассматривается как формирующаяся и формируемая личность, вектор устремлений которой в значительной степени задается общественным идеалом. Антропоцентрический подход вывел ориентацию исследовательского интереса и гуманитарного образования на постановку новых целей и задач. Возникла необходимость философско-теоретического и методологического развития самосознания гуманитарности, выявления содержательного базиса гуманитарного образования<sup>2</sup>.

Последующий анализ состояния гуманитарного знания показал, что оно является разобщённым и все более специализированным и углублённым в частные проблемы каждой научной дисциплины и это оказывается на его образовательных модусах. Организация научной деятельности в этой сфере, равно как и соответствующая система образования в высшей и средней школе, постоянно закрепляют эту разобщённость.

Преодоление сложившейся разобщённости и предметоцентризма возможно. Для этого нужно развивать и укреплять междисциплинарность гуманитарных наук и гуманитарного образования. При этом *признание междисциплинарности* в качестве методологической программы не ведёт к отрицанию специализации гуманитарных наук. Междисциплинарные исследования и внедрение их результатов в университетское образование необходимы не только сами по себе, но и для того, чтобы обновить и стимулировать развитие наук в поисках иного видения своего предмета, обогатить исследовательские методы, сформировать многостороннее и вместе с тем целостное понимание человека, общества и культуры.

Однако междисциплинарность нельзя понимать как конечную цель, как раз и

навсегда отработанные специфические формы и методы познания. Ведь мир наук непрестанно изменяется, происходит отделение и рождение новых наук и научных направлений и школ. При этом ростки новых отраслей знаний возникают, как известно, «на стыке» сложившихся наук, в их пограничных сферах.

В каждую новую эпоху развития общества и культуры и на пике зрелости отдельных гуманитарных наук возникает необходимость в новом междисциплинарном синтезе, в котором проявляются адекватные данной культурной эпохе способы познания человека. Междисциплинарная интеграция различных форм гуманитарного знания предлагает разработку соответствующих образовательных модусов и их распространение в высшей школе, чтобы новые поколения интеллигенции обрели новый тип мышления, свободный от узости однобокого взгляда на сложный мир и собственную деятельность.

К этому добавим, что, несмотря на многолетние обсуждения вопросов междисциплинарности в современном мировом гуманитарном образовании, новая антропоцентрическая и междисциплинарная познавательная парадигма получает широкое признание, но пока слабо реализуется. Не только в образовании, но и в науках о человеке и его культуре по-прежнему господствуют дисциплинарная расчлененность и разобщенность. Хотя есть и исключения. Например, известно, что необходимость решения конкретных практических задач в освоении космоса потребовала реализации междисциплинарной связи целой группы естественных, социальных и гуманитарных наук.

*Трудности внедрения междисциплинарной методологии познания обусловлены тем, что на протяжении нескольких веков в сознание ученых и преподавателей со школьных и студенческих лет внедрялся монопредметный тип аналитического мышления.*

Наше время потребовало многосторонне-целостного познания сложнейших сис-

темных объектов реальности и потому они с необходимостью должны осмысляться наукой при учете и постижении всех сторон, выявлении связей, взаимодействия элементов каждой системной целостности.

В этом отношении показателен пример осмысления культуры как сложнейшего объекта. Редукционистское мышление искало её определение через анализ отдельных сторон этой целостности (то как духовную жизнь, то как технологию деятельности, систему регуляции человеческой жизни, творчества, символическую вселенную, мир ценностей и др.). Сумма знаний о разных явлениях и сторонах культуры не приводила к пониманию её сущности, качественной определенности. Только в последнее десятилетие сформировалось представление о культуре, основанное на понимании «её многосторонности и одновременно вариативной и исторически-динамичной целостности». В частности, в трудах известного петербургского ученого М. С. Кагана и его последователей культура стала видеться как целостный и специфичный способ бытия человека, как его мир в единстве смыслов, средств и результатов его деятельности<sup>3</sup>.

Гуманитарное образование связано с постижением множества самых разнообразных «текстов культуры», в которых воплощены различные способы и смыслы человеческой деятельности, политические, религиозные, нравственные, правовые, коммуникационные, экономические, эстетические и другие ценности. Организация изучения этих текстов в образовательном пространстве педагогического университета требует определенных философско-методологических оснований. Философия является своего рода методологической посредницей для всех способов познания, вступающих во взаимодействие. Она способна выработать методологические установки, которые могут использовать разные науки для создания целостной картины мира.

Как известно, *теоретический уровень познания определенного объекта форми-*

*руется тогда, когда объект познания имеет не только сущностно-логические определения, но и «отграничен» в целостности бытия или, лучше сказать, «различен» в целостности бытия. Если это ограничение и концептуализация есть, то тогда объект познания поддается теоретической схематизации. Представляется, что теоретическим основанием для построения целостного содержания гуманитарного образования может стать философско-онтологическая система, глубоко проработанная профессором М. С. Каганом и являющая собой архитекторику целостного мира человека. В его онтологической концепции преодолевается традиционная редукция человеческого бытия лишь к формам жизни природы и социальности.*

Фундаментальный анализ системы онтологических категорий, выполненный М. С. Каганом в книге «Метаморфозы бытия и небытия», привел его к выводу о том, что в ходе истории происходило расложение изначального антропо-социокультурного единства, поскольку эти три онтологические формы отличаются не только от природы, но и друг от друга. Они различаются, по его мнению, *«по модусу своего внеприродного существования*: человек является живым существом, общество — системой отношений между людьми, культура — способом бытия человека, включающим не врожденные, а прижизненно формируемые в филогенезе и онтогенезе принципы деятельности, создающие искусственную среду бытия человека, так называемую “вторую природу”, и формирующие его самого как носителя сверхприродных социокультурных сущностных сил»<sup>4</sup>. Для наглядности такое строение бытия представлено им в схеме, которую мы будем использовать для образовательных целей, создавая междисциплинарную и вместе с тем целостную модель гуманитарного образования. Дополнительно отметим, что суть проблемы междисциплинарности состоит не в том или ином множестве взаимосвязанных элементов, а в их необходимости и доста-

точности для целостного представления бытия человека и его адекватного изучения в системе образования. Такая целостная картина мира, которую можно уподобить той, что открывается человеку, созерцающему земной ландшафт с высоты птичьего полета, позволяет как раз воспринимать каждую конкретную форму познания в *контексте целого*, а значит, и в её *соотнесенности с другими*.

«Качество, определяющее три подсистемы бытия и отличающее их от природно-биологических, — *утраты наследственного способа передачи программ поведения и деятельности* (хотя природно-биологическая сторона бытия человека сохраняет способы кодирования в генах и трансляции соответствующей информации, и только её)<sup>5</sup>. Конечно, в реальном едином бытии человека все подсистемы нераздельны, но в гносеологических и образовательных целях их продуктивно рассматривать в разных познавательных и образовательных проекциях. *Единство знания состоит не в его формальной системности, а в его целостности как органической взаимоопределенности частей единого объекта познания — бытия.*

Системно осмысленная целостность бытия включает такие её подсистемы, как природа, общество, человек (целостность которого не исчерпывается природным и социальным) и культура, которая есть способ бытия человека в его специфической связи с миром. Культура оказывается подсистемой бытия, целокупностью того, что человек создает и как он это создает в своей сознательной, смысловой направленной, свободной и постоянно совершенствующейся деятельности. Как известно, человек творит культуру, а она творит его. Именно культура формирует внебиологическую программу деятельности и поведения человека, внегенетически наследует исторический человеческий опыт (в значительной степени сегодня через образование) и вновь создает, кодирует, сохраняет, развивает и передает инновационный опыт бытия. Именно в культу-

ре рождается великое разнообразие видов и смыслов человеческой деятельности — политической и религиозной, нравственной и эстетической, материально-практической и художественной и т. д.

Исходя из понимания бытия как единства подсистем природы, человека, общества и культуры, можно рассматривать соответственно и структуру научного знания, адекватную целостности бытия.

Подсистема «природа» является объектом познания для естественных наук, подсистема «человек» — объектом познания собственно гуманитарных наук, подсистема «общество» — объектом познания социальных наук, а подсистема «культура» познается культурологическими науками. Что касается постижения бытия как целостности, то этим, как известно, занимаются философские науки. Существует также представление о структурированной онтологии, согласно которому социально-историческое бытие человека подразделяется на экотехносферу, социосферу, культуросферу и психосферу, причем каждая из указанных сфер имеет сложную внутреннюю структуру<sup>6</sup>. Это представление не противоречит онтологической схеме М. С. Кагана с той лишь разницей, что историческая деятельность человека превращает природу в экотехносферу и здесь не имеется в виду природно-космическое бытие в целом. Существенно, что *исследования в области онтологии и методологии науки* не позволяют превращать антропологические, социальные и культурологические науки в «смесь» гуманитарных наук.

Мне представляется, что *рассмотренная философско-онтологическая концепция является фундаментальной основой для построения общего содержания образования в высшей и средней школе*. Всем группам наук, изучающим природу, человека, общество и культуру как формы бытия, должны соответствовать образовательные области. *Во-первых*, это *образовательная область «естествознание»* с комплексом внутренне взаимосвязанных

учебных дисциплин — физикой, химией, биологией, геологией и др. *Во-вторых*, это *образовательная область «человекознание»* с комплексом собственно гуманитарных или антропологических дисциплин — психологией, педагогикой, практической этикой и т. д. *В-третьих*, это *образовательная область «обществознание»* — тоже с комплексом взаимосвязанных наук: социологией, экономикой, политикой, правоведением, историей, этнографией и др. *В-четвертых*, это *образовательная область «культурознание»* с комплексом собственно культурологических наук (теорией культуры, исторической культурологией, прикладной культурологией), а также широким спектром частных культуроведческих дисциплин (филологией, искусствоведением, лингвистикой, теорией коммуникаций и т. п.).

Однако этими областями не исчерпывается общеобразовательная подготовка специалистов в университете. Как отмечалось, есть науки, предмет познания которых не сосредоточен на отдельных формах бытия: они его постигают как целостность. Это философские науки — систематическая философия, осмысляющая мир в целом, а также эстетика и этика. Вследствие этого необходима *пятая образовательная область — философско-аксиологическая*.

Таким образом, содержание *федерального блока государственных образовательных стандартов для университетов* (неточно названного как «социально-экономический и гуманитарный») может опираться на рассмотренное философско-методологическое основание — пять образовательных областей, которые должны быть представлены в *сбалансированных объемах*. *Разработка модульной системы организации общеобразовательного процесса должна базироваться на этих основаниях*.

Рассмотрим теперь междисциплинарную архитектонику так называемого гуманитарного знания.

Как уже было показано, в соответствии с рассмотренной философско-онтологической концепцией к собственно гумани-

тарным наукам отнесены, прежде всего, психология и педагогика. Вместе с тем эта концепция делает возможным и необходимым выделение двух основных аспектов структуры междисциплинарного взаимодействия: *внутреннего и внешнего*.

В рамках внешнего аспекта структурирование человекознания в системе наук связано с рассмотрением таких онтологических отношений, как: «человек — природа», «человек — общество», «человек — культура», «человек — человек». В содержательном плане «теоретический луч» направлен, с одной стороны от человекознания к остальным подсистемам бытия, а с другой — от каждой подсистемы к человекознанию. Таким образом, оказывается, что *человекознание* имеет, кроме своего ядра (психологии, педагогики или теории и практики обучения, теории воспитания), еще «стыковые» совместные междисциплинарные области исследования феномена человека. *Каждая из групп наук, изучающая онтические подсистемы, имеет свой аспект гуманитарности*. Например, естествознание может изучить место человека в естественнонаучной картине мира, а научная картина мира в сфере гуманитарного познания может выступать как «операционная эпистемологическая конструкция и отправная позиция формирования гуманитарной технологии»<sup>7</sup>.

Формирование *целостного гуманитарного знания* происходит в тех пределах, когда естественные, социальные, культурологические, философские науки *фокусируют свой интерес на изучении и понимании субъективности, человеческой индивидуальности, целостности человеческого существа*.

Что касается культурологии в системе образования со стороны ее внешних и внутренних междисциплинарных связей, то этот вопрос рассматривался в трудах С. Н. Иконниковой, А. С. Кармина, Ю. В. Ларина, Ю. Н. Солонина, А. Я. Флиера и других исследователей. Однако лишь в работе Ю. В. Ларина культурология анализируется в контексте философ-

ско-онтологических оснований современного научного знания<sup>8</sup>.

В рамках внешнего аспекта структурирование культурологии связано с рассмотрением всей системы онтологических отношений: «культура — природа», «культура — общество», «культура — человек». Первая система является онтологической основой для структурирования культурологии во взаимодействии с естествознанием. Здесь речь идет о таких научных дисциплинах, как культурная экология и экология культуры, культурная география и география культуры, и других.

По мнению Ю. В. Ларина, в эпистемологической проекции онтологической системы «культура — человек» выделяются культурная антропология и гуманитарная культурология. «Исходной точкой их статусного самоопределения, — отмечает автор, — является весьма тонкая, но очень важная специфика каждой из них: гуманитарная культурология — это наука о культуре в ее человеческом измерении, в ее “человечности”, в то время как культурная антропология — это наука о человеке в его культурном измерении, в его “культурности”»<sup>9</sup>. В ракурсе «культура — общество» конституируется социальная культурология, более всего разработанная в трудах Б. С. Ерасова и А. Я. Флиера. В этой науке речь идет о социальной обусловленности культуры, ее развитии; социология культуры является наукой об обществе в культурной обусловленности всех форм социальности.

Интегративные процессы в области образования являются очень сложными. Это «скрещивание» родственных дисциплин, «обслуживание» одних наук другими. Наиболее продуктивным видом междисциплинарного взаимодействия является диалог. Речь идет о таком варианте связи, когда каждая наука при взаимодействии сохраняет автономность, но все устремлены к взаимодополнительному соучастию в постижении предмета познания.

Очень важно определить общие установки, или *принципы междисциплинарного взаимодействия*.

*Во-первых*, сначала необходимо выработать теоретическую модель общего предмета изучения, потому что его структура позволяет определить круг дисциплин, которые имеют свою предметную определенность в общем объекте познания.

*Во-вторых*, необходимо решить существенную *семиотическую* задачу. Как правило, во многих сборниках научных трудов, претендующих на междисциплинарное изучение какого-либо явления, эта цель не достигалась, потому что языки каждой науки не сопрягались, не вырабатывался единый тезаурус, позволяющий понимать общее через определенный «перевод» специфических лексик. Вследствие этого *междисциплинарность* оборачивалась *рядоположенностью* наук и целостное представление об изучаемом явлении так и не формировалось. Приходится с связи с этим констатировать, что существующая практика преподавания гуманитарных, социальных, культурологических дисциплин обеспечивает в основном представление о механической сумме различных частей и свойств изучаемого объекта, но не его многосторонне-целостное постижение. Такое положение дел имеет серьезные педагогические последствия. *Дидактике необходимо искать новые способы организации преподавания разных наук, которые бы обеспечивали студенту системность в познании мира человека.*

*В-третьих*, по-видимому, нужна переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин в области сведения проблем и методов междисциплинарного взаимодействия, необходим обмен информационными комплексами разных наук, соотнесение их общих и различных вопросов, аспектов, граней, уровней, предметных компонентов в целях достижения не *многодисциплинарного*, а подлинно *междисциплинарного* взаимодействия в целокупном изучении таких общих объектов, как природа, человек, общество, культура.

*В-четвертых*, обязательна систематическая работа гуманитарного масштабного *проектного характера*, связанная предло-

жениями и корректированием методологии междисциплинарных альянсов в научных исследованиях и образовательной практике.

*В-пятых*, огромную роль в решении проблем междисциплинарного взаимодействия научных и в особенности образовательных дисциплин имеет осознанная потребность представителей разных наук в соучастии, взаимодействии, синергии в деле познания сложных социокультурных систем и создания адекватных образовательных модусов. Важно также понимать, что для всей области гуманитарного знания конституирующими являются сами способы изучения, объяснения, понимания, формирования человеческой личности и её индивидуальности. Вместе с тем существенно постижение противоречивой связи индивидуально-личностного с социальным, природным и культурным целым, а в сфере образования — участие в практическом созидании в контексте современного культурного развития нового союза индивидуальности, социальности и универсальности. Именно это определяет сегодня чрезвычайную ценность гуманитарного знания вообще и его образовательную ценность в особенности.

Кроме структуры *внешней* междисциплинарной связи, существует еще два типа *внутренних структурных взаимосвязей*. Во-первых, это междисциплинарные альянсы внутри каждой образовательной области. Например, в целостной подсистеме

обществознания есть связи между историей, социологией, экономикой, политологией, правоведением, этнографией и т. д. Во-вторых, это взаимосвязи внутри конкретной научной и соответствующей образовательной дисциплины. Например, внутри социологии или политологии, или культурологии. Здесь, как правило, речь идет о соотношении теоретической, исторической и прикладной дисциплин и их связи с философским уровнем осмысливания своего предмета познания.

В целом гуманитарное знание оказывается комплементарной системой учений о человеке в единстве философской, естественнонаучной, социальной, культурной и психологической антропологии.

Далее (в следующих статьях) мы рассмотрим содержание и структуру каждой из образовательных областей в её объективно-предметном единстве, возможностях междисциплинарных взаимодействий в целях многосторонне-целостного постижения мира человека, а также определим те компетенции, которые студент может получить в ходе изучения каждой из образовательных областей. Предполагается также рассмотрение проблемы общекультурной компетентности, обретаемой выпускником педагогического университета в результате освоения естественнонаучной картины мира, гуманитарных, социальных, культурологических философских наук и их практического использования.

### Примечания

1. Пуляев В. Т. Время разбрасывать камни прошло, наступило время их собирать // Гуманитарий: Ежегодник. СПб., 1995. № 1. С. 7.
2. См. об этом: Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политики. М., 2003. С. 20.
3. См.: Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996.
4. Каган М. С. Метаморфозы бытия и небытия. СПб., 2006. С. 118–120.
5. Там же. С. 120.
6. Розов Н. С. Структура социальной онтологии по пути к синтезу макроисторических парадигм // Вопросы философии. 1999. № 2. С. 3–23.
7. Тхагапсоев Х. Г. Общий курс университетского естествознания: естественнонаучная картина мира и место человека в ней // Вестник Герценовского университета. 2008. № 2.
8. Ларин Ю. В. Проблемы культурологического образования // Культура и глобальные вызовы мирового развития: V Международные Лихачевские научные чтения, 19–20 мая 2005 г. СПб., 2005. С. 162–163.
9. Там же. С. 163.