

# Гуманитарная методология разработки образовательных программ

**Бермус А.Г.** — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Ростовского государственного педагогического университета

В последнее десятилетие быстро обновляется содержание большинства отраслей гуманитарного знания, формировавшихся в контексте классической науки. Понимая, что в основе этих сдвигов — глубинные изменения в современном обществе и культуре, автор анализирует последствия происходящих изменений — это необходимо для методологии разработки образовательных программ в системе гуманитарного образования личностно ориентированного типа.

Распространяя тезис Е.В. Бондаревской о том, что «сущность личностно ориентированного образования состоит в преодолении противоречия между отношением к человеку как к ученику, т.е. как субъекту обучения и воспитания, и его отношением к себе как человеку, субъекту жизни»<sup>1</sup>, отметим, что и преподаватель, и студент, и ученик в контексте личностно ориентированного образовательного процесса гуманитарного типа выступают, прежде всего, носителями специфического личностного и культурного опыта, актуализируемого в процессе их диалога. Соответственно и процесс моделирования программ нужно рассматривать именно в этом контексте.

<sup>1</sup> Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: Опыт разработки парадигмы. Ростов-н/Д., 1997. С. 13.

Личностная направленность образования означает на деле признание индивидуального опыта, целей, способов ценностного и познавательного отношения к окружающему миру со стороны участников образовательной деятельности в качестве важнейшего основания и ресурса педагогического образования. Соответственно меняется основная функция программно-методического обеспечения процесса: от традиционного представления об *управлении* при помощи учебной программы преподавателем *познавательной и учебной деятельностью* мы представляем образовательную программу в качестве средства *планирования развития и взаимодействия* участников единого образовательного пространства. Иначе говоря, образовательная программа — это экспликация системы значений, средств и форм межсубъектного взаимодействия, возникающей в образовательном пространстве. Для обозначения этой совокупности в современной теории культуры используется категория дискурса<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Барт Р. Война языков // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989; Дука А.В. Политический дискурс оппозиции в современной России // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 1. 1998. № 1.

Личностно-смысловая направленность содержания образования предполагает реализацию в образовательном пространстве таких базисных ценностей личности, как *самореализация, житнетворчество, культурная идентификация, индивидуализация*. Каждый этап работы по программе должен стимулировать и органично включать соответствующие процессы, что предъявляет особые требования к характеру и форме программных нормативов в системе личностно ориентированного образования.

В наше время идёт интенсивная переоценка культурно-образовательных ценностей. Скорость накопления и трансформации знаний настолько велика, а потребности столь разнородны, что замкнутость и внутренняя непротиворечивость представлений перестают рассматриваться как самоценные категории. Напротив, именно возможность адекватного развития знания в любых его формах, включённость знания в диалогический контекст, его открытость оказываются гораздо более значимыми и существенными его чертами. Это, в свою очередь,

означает, что программы гуманитарного образования в современной социокультурной ситуации фактически «обречены» на изменение предмета своего нормирования: от предварительно определённых понятий, концепций и методов — к достаточно гибким и подвижным техникам и нормам взаимодействия субъектов образовательного пространства друг с другом и с внешним контекстом. Именно такой подход и зафиксирован в инновационных представлениях об «опережающем образовании» (А.М. Новиков).

Современные представления о гуманитарной реальности оказываются в значительной мере центрированы на понятии *текста*. Именно через эту категорию можно содержательно определить множество разнородных понятий: *нарратив*, *дискурс*, *артефакт* и т.д. Одновременно, исходя из категории *текста*, становится возможной постановка проблемы разработки программно-методического обеспечения как специфического *гипертекста*, заданного государственными образовательными стандартами, типовыми программами, существующими учебниками и учебно-методическими пособиями, текстами индивидуальных исследований преподавателя.

Существует проблема корректного определения структуры программно-методического обеспечения в контексте образования гуманитарного типа<sup>3</sup>, а также способов описания отдельных элементов программы, в первую очередь целей. Так, традиционные подходы к определению целей образования с точки зрения выделения фиксированных «знаний, умений, навыков» оказываются малосодержательными для развития подлинно гуманитарных способностей: межкультурной коммуникации, критического мышления, аутентичности. В то же время попытки формальной интеграции теоретических, практических и личностных аспектов целей<sup>4</sup>, как правило, приводят к снижению функциональности соответствующих требований.

<sup>3</sup> Сиденко А.С., Чернушкевич В.А. Как стать автором педагогической разработки? // Школьные технологии. 1996. № 6.

<sup>4</sup> LLoyd-Jones, R., & Lunsford, A. (1989). The English coalition conference: Democracy through language. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Отметим ещё один немаловажный методологический момент. В последние годы идёт постепенная переоценка ценностей в российской психологии, одним из результатов которой стало относительное снижение значения деятельностного подхода в пользу подхода личностного<sup>5</sup>. С другой стороны, вся теория и практика образовательных программ унаследована нами из деятельностного подхода. Это подтверждает необходимость существенно переосмыслить категориальный аппарат программно-методического обеспечения процесса профессионализации.

<sup>5</sup> Смирнов П.И. От гармонии деятельности к гармонии деятельности // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 2. 1999. № 2.

## **Базовые проблемы разработки образовательных программ в парадигме личностно ориентированного образования**

Попытаемся выделить и кратко определить базовые компоненты программ в сфере гуманитарных дисциплин, присутствие которых в любой инновационной программе считается необходимым. Все определения и цитаты будут даваться в этой главе по тексту «Философского энциклопедического словаря» (М.: Советская энциклопедия, 1983). При этом, однако, мы попытаемся не только дать краткие пояснения каждому из терминов, но и выявить с их помощью наиболее значимые проблемы и недостатки в традиционном способе концептуализации программного содержания.

1. **Противоречие** — «взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явления, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и — взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития...». Уже по само-

му определению ясно, что противоречие и противоречивость как определённое качество не может быть единственной характеристикой. Более полное и адекватное представление возникает при условии, если мы выделяем в качестве базисной категории — не *противоречие*, но — *отношение*, которое может приобретать различные *значения*: тождественности, соответствия, логического следствия или противоречия.

2. **Проблема** — «объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес». Такое определение неприменимо именно по отношению к процессам личностного и профессионального развития, поскольку здесь проблемы имеют в большей мере личностный или коммуникативный характер. В этой связи нам представляется более обоснованным делать акцент на *проблеме* именно как некотором *значении* субъект-объектного или субъект-субъектного отношения. Это позволяет рассматривать проблему не только как решаемый вопрос, но также и как особый процесс — проблематизацию, связанный с приданием некоторому отношению (возможно, бессознательному или просто непонятному) определённого значения (придание статуса проблемы).

3. **Затруднение** в традиционном подходе, как правило, не имеет самостоятельного статуса и рассматривается как «фрагмент проблемы» либо же вообще определяется путём логического круга: «затруднение — трудно устранимая помеха» (Словарь современного русского языка. М.: АН СССР, 1955). Обращаясь к дидактическим аспектам этого понятия, отметим, что оно возникло и стало активно использоваться в связи с появлением психолого-педагогических теорий и систем проблемного обучения (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Х. Таба).

В контексте этих теорий затруднение выступало как первичный элемент обучающего цикла и связывалось с индивидуальным непониманием или неэффективностью действий субъекта в тех или иных ситуациях.

Распространяя этот предварительный образ на систему гуманитарного образования, мы склонны интерпретировать затруднение как индивидуальный образ негативной ситуации, который необходимо прояснить (процесс выявления затруднений) и обобщить (процесс проблематизации). В этом же контексте становится ясным и качественное различие, существующее между затруднением и проблемой: затруднение в большей мере принадлежит эмоционально-чувственной сфере и может быть только описано, в то время как проблема относится к сфере рефлексивного теоретического знания, опирающегося на обобщённые словесные значения и формулировки.

4. **Авторская точка зрения** или (более общая категория) **мировоззрение** — определяется как «система взглядов на объективный мир и место в нём человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации».

В рамках традиционной системы знания мы должны в теоретическом плане различать точку зрения и мировоззрение по степени общности этих категорий, однако функционально они оказываются весьма близкими в силу того, что нет адекватных понятий, позволяющих интерпретировать эти концепции в терминах процессов и характеристик.

На наш взгляд, важнейшей интегративной характеристикой, позволяющей представить авторскую точку зрения, является категория *личностной со-циокультурной позиции*, определяющаяся множеством значений (идентификаторов). В сфере научной культуры в качестве таких идентификаторов могут выступать позиции критика, аналитика, эксперта, интерпретатора, в сфере образовательной культуры — учителя, методиста, теоретика, системотехника, в сфере управленческой культуры — консультанта, организатора, менеджера.

5. **Идея и подход** — «форма постижения в мысли явлений объективной действительности, включающая в себя сознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира». В классической философии идея характеризуется в качестве высшей формы теоретического освоения действительности; В.И. Ленин пишет, что «Begriff (понятие

в узком смысле) ещё не высшее понятие, ещё выше *идея* — единство Begriffs с реальностью» (Полн. собр. соч.

Т. 29. С. 151). Это соображение ключевое: идея должна быть органично включена в контекст действительности, она менее отвлечённа, чем понятие, и, соответственно, более масштабна и эмоционально значима.

Таким образом, в поликультурном мире идея в принципе оказывается весьма сложным феноменом, находящимся в основе самых разных теоретических схем, идеологий, практик. В этой связи мы будем говорить об идее как о некотором фундаментальном способе восприятия реальности (способе интерпретации) реальности, служащем опорой для всех дальнейших практических действий и теоретических выводов. Например, мысль о классовой борьбе есть прямое следствие гораздо более «нейтральной» идеи о разделении общества на классы и различиях в их интересах. Другими словами, если мы принимаем это разделение и различие, мы вынуждены принять и классовую борьбу как естественное следствие нашего взгляда на мир. Если же в основе нашего рассмотрения лежит идея *личности*, мы должны рассматривать гораздо более широкий спектр взаимодействий и взаимоотношений, существующих между личностями: конкуренцию, любовь, дружбу, поддержку, партнёрство, насилие.

Важно понять и то обстоятельство, что идеи не могут иметь однозначной «приписки» в той или иной области знания: в некотором смысле они — исходные феномены по отношению к отдельным формам знания, поскольку именно в идее определяется «то, на что мы смотрим, и то, как это мы воспринимаем». Рассматривая соотношение «идеи» и «подхода», отметим следующее: в то время как идея определяет некоторую основную интерпретацию, подход реализует её последовательностью определённых действий. Так, скажем, уже упомянутая идея личности может развёртываться через феноменологический подход: первичным основанием бытия личности есть реальность «Я в мире», которое затем становится объектом рефлексии и обретает свою полноту и законченность в «полуденной мысли» (А. Камю).

**6. Положения и принципы в педагогике** — чаще всего интерпретируются как «исходные положения, на которые надо опираться в какой-либо деятельности»<sup>6</sup>, или же «нормы дидактического поведения, соблюдение которых позволяет учителю ознакомить учащихся с основами систематических знаний о мире...»<sup>7</sup>, или же «основные содержательно-организационно-методические указания для процесса учения, вытекающие из его целей и закономерностей...»<sup>8</sup>. В действительности, несмотря на кажущуюся ясность в определении принципов, существуют две существенные проблемы, позволяющие утверждать, что категория принципа не столь ясна, как это может показаться. В частности, до сих пор не существует удовлетворительного решения вопроса о количестве педагогических принципов, их классификации и взаимной непротиворечивости.

<sup>6</sup> Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984. С. 226.

<sup>7</sup> Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. С. 149.

<sup>8</sup> Klingberg L. Abriss der allgemeinen Didaktik. Berlin, 1965. P. 251.

Особенную остроту дискуссия о количестве принципов приобрела в последние годы в связи с оживившейся критикой систем развивающего обучения, в частности Л.В. Занкова<sup>9</sup>. Достаточно ли выделенных автором пяти принципов, чтобы определить систему развивающего обучения? Сколько принципов должны определять *целостную педагогическую систему*? Все ли принципы одинаково значимы в деятельности различных её субъектов?

<sup>9</sup> Кушнир А.М. Зачем ребёнок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 96–112.

Другая группа вопросов связана с выяснением причины того общего положения, что принципы появляются в большей мере в теоретико-методологической литературе и, призванные в той или иной степени регламентировать педагогическую практику, весьма мало используются учителями.

С нашей точки зрения, ведущей качественной характеристикой принципа является его

актуальность, проявляющаяся как способность дифференцировать тот или иной фрагмент образовательной реальности.

В этой же связи мы можем говорить и о близости между традиционным для педагогики понятием «педагогического принципа» и современной категорией «ценности образования» (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.А. Ямбург и др.).

**7. Цели программы и задачи программы.** Обычно под целями понимается некоторое «осознанное представление конечного результата деятельности» либо же «способ интеграции различных действий человека в целостную систему». Задача принимается в качестве своеобразной «микроцели», достижение которой становится отдельным этапом на пути достижения общего результата. На наш взгляд, в таком подходе кроются две очень существенные проблемы, не позволяющие применять категорию «цели» к образовательной системе личностно ориентированного типа без существенной предварительной реконструкции.

В первую очередь отметим, что в реальности своеобразная «педагогическая робинзонада», когда один и тот же человек является и субъектом целеполагания, и организатором деятельности, и её исполнителем, — есть скорее исключение из правил, чем регулярная практика. Действительно, цели образования в традиционной системе в большей мере факт государственного управления, чем индивидуального личностного выбора преподавателя. Таким образом, цель изначально предстаёт в качестве сложного многоуровневого единства, включающего как уровень государственной политики, так и уровень единичного педагогического действия.

С другой стороны, мы вынуждены признать, что «пирамидальная» конструкция целеполагания (сверху определяется минимальное количество наиболее общих целей, которые по мере продвижения вниз, на уровень вуза, курса и отдельного занятия оказываются всё более конкретными и всё более многочисленными), оказывается, по крайней мере, неполной. Более того, в силу нашего собственного парадигмального выбора мы вынуждены считаться с этими объективно существующими различиями не как с досадным недоразумением, но — как с содержательной и концептуальной особенностью исповедуемого нами типа образования. На практике это означает следующее: нам необходимо чётко разграничить те сферы, где мы реально осуществляем собственное целеполагание, те сферы, которые являются предметом внешнего государственного нормирования, а также — сферы, в которых реализуется межсубъектное взаимодействие и, соответственно, коллективное целеполагание.

В этой же логике нам предстоит произвести качественное разделение целей и задач, относящихся друг к другу не только как разные уровни одного и того же процесса, но качественно своеобразные явления. Цель всегда есть идеальная конструкция, достижение которой чем-то опосредовано. Напротив, задача всегда имеет (или должна иметь) конкретное решение и вещное воплощение. Таким образом, именно задача выступает в большей степени как феномен деятельности, в то время как цель — как феномен культуры и личности.

**8. Уровни и способы дифференциации и индивидуализации.** Отметим, что принцип дифференциации или дифференцированный подход довольно давно укоренились в педагогике. Можно говорить и о том, что выдвинутый ещё Я.А. Коменским «принцип доступности» представляется историко-культурным прообразом современного принципа дифференциации. Однако до самого последнего времени принцип дифференциации понимался достаточно узко: речь шла в основном о том, чтобы реальные различия в уровне подготовки и характере развития мышления учащихся «опредметить» в виде дифференцированных форм обучения, дозировки меры помощи ученикам со стороны учителя, а также — некоторых вариаций содержания. С другой стороны, проблемы дифференциации целей образования, а также самой процедуры целеполагания оказывались, как правило, за скобками теоретических исследований.

С нашей точки зрения, проблемы дифференциации и индивидуализации (точнее, персонализации) образовательного процесса представляются наиболее глобальными и перспективными проблемами сегодняшней теории образования. Действительно, если мы представим образование как некий универсальный диалог, в который в разной мере и в разных позициях

включаются и преподаватель, и студент, мы должны адекватным образом представить и систему преследуемых ими целей и идей. Другими словами, механизмы (технологии) дифференциации образования приобретают статус несущей конструкции, позволяющей обеспечить единство и многообразие образовательных процессов в едином культурном и институциональном контекстах. Соответственно, индивидуализация (персонализация) образования должна быть реализована как на уровне отдельных заданий и действий, так и на уровне более масштабных и содержательных выборов, касающихся целей образования, аспектов его получения и т.д.

**9. Принципы отбора содержания, логика курса.** По сути дела, здесь решается вопрос о содержании, структуре и форме тематического плана. Этот вопрос, возможно, наиболее сложный и противоречивый в лично ориентированной парадигме образования. Логика курса задаёт множество идей и подходов, однако любое решение всё равно оказывается неоднозначным, поскольку каждый из подходов определяет лишь одну из множества возможных логик. Многие современные западные исследователи отмечают принципиальное противоречие между объективно возникающими потребностями в диалогизации образовательного процесса и стандартным представлением об учебных программах, построенных на жёстком тематическом планировании и заранее определённых критериях усвоения готовых текстов<sup>10</sup>. В частности, мы выдвигаем гипотезу о том, что программа гуманитарного образования в парадигме лично ориентированного образования должна определять лишь некоторые внешние «терминальные» значения, используемые в курсе, но сам способ их организации в пространстве каждой формы образования представляется сложным результатом многостороннего взаимодействия преподавателя, студентов и социокультурного контекста «здесь и сейчас».

<sup>10</sup> Lester, N.B., & Onore, C.S. (1990). Learning change: One school district meets language across the curriculum. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

**10. Организация образовательного процесса.** В организации образовательного процесса, как таковой, должны присутствовать различные формы взаимодействия. Соответственно, планировать взаимодействие можно только в контексте отбора необходимых средств и их содержательного обоснования, но оно не может служить основанием для пошагового контроля за всеми действиями преподавателя или студентов. Более того, можно сказать, что проблема категорий и формы планирования, в частности, в парадигме лично ориентированного образования перестаёт быть частным техническим вопросом, но становится реальным фактом организации и управления весьма сложным ценностно-окрашенным взаимодействием.

**11. Новизна и актуальность авторского курса.** Категории новизны и актуальности довольно широко укоренились в программно-методической литературе в последние десятилетия в связи с практикой подготовки диссертационных исследований. Тем не менее в контексте современной парадигмы гуманитарного образования лично ориентированного типа они также должны быть существенным образом переосмыслены. Несомненно, что программа, опирающаяся на результаты современных исследований, оказывается более «новой», чем та, которая использует методологический аппарат и фактическую базу тридцатилетней давности. Однако подобная новизна имеет вполне определённый относительный характер: эта «новая» программа через некоторое время оказывается «устаревшей», причём нередко программно-методическая продукция «устаревает» уже в процессе своего создания.

Единственной реальной альтернативой бесконечной, изнурительной и не эффективной погоне за «передним краем» науки в современных условиях является изменение интерпретации категории «новизны». Речь идёт не о формальной новизне знаний, полученных в изолированном процессе исследования и актуализируемых в образовательном пространстве, но о фактической новизне знаний, возникающих в процессе взаимодействия между преподавателем и студентами. Это означает и коренную перемену в отношении статуса педагога: из «транслятора знаний», которым в той или иной мере он остаётся в рамках традиционного образования, он превращается в «организатора процесса добывания знания».

Кроме того, в развивающих системах «открытие» знания есть не более чем эмоциональный приём, позволяющий актуализировать процесс обучения. В действительности ни учитель, ни ученики всерьёз не полагают, что им удастся открыть что-либо новое на уроке. Напротив, установка преподавателя в системе гуманитарного образования личностно ориентированного типа принципиально иная: он реально рассчитывает и добивается получения нового знания о процессах, лежащих в основе образовательного взаимодействия, поскольку все представления «классической педагогики и психологии» оказываются во многом неэффективными. Соответственно, и актуальность не может рассматриваться в нашей системе как первоочередное свидетельство некоторой «значимости» и «действенности» изучаемого. В связи с перенесением центра тяжести с «транслирующей» функции образования на инновационную опережающую речь идёт об актуальности как некоторой обобщённой характеристике вовлечённости всех субъектов образовательного пространства в процесс.

Таким образом, даже наиболее значимая в научном и практическом плане проблема может оказаться в студенческой аудитории совершенно неактуальной именно из-за её отвлечённого обобщённого характера и, напротив, многие традиционные проблемы (например, соотношения насилия и свободы в воспитании) могут оказаться весьма актуальными, хотя впервые поставлены столетия назад.

**12. Условия реализации программы.** Категория «условий реализации программы» предстаёт тоже весьма неоднозначно в контексте гуманитарного образования личностно ориентированного типа. В действительности мы сталкиваемся с многозначностью этого понятия. Во-первых, всем понятно, что условия реализации программы предполагают, в первую очередь, необходимую материально-техническую базу, которой, как правило, большинство современных вузов лишены. Во-вторых, условия реализации программы имеют некоторый дополнительный аспект, связанный с психологической готовностью преподавателя и студентов вступить в личностно-актуальный диалог по важнейшим проблемам становления культуры и человека в современном мире. Осмелимся предположить, что в контексте современного гуманитарного образования второй аспект условий представляется гораздо более существенным и, как это не странно, гораздо более трудоёмким и сложным для практической реализации.