

Моделирование инновационных программ гуманитарного образования

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

Персонализация модели содержания

В логике используемых нами концептуальных подходов представляется естественным предположить, что процесс формирования и развития значений должен начинаться с определения личностных значений (смыслов) самого преподавателя, при этом вполне очевидно, что помимо преподавателя и студента в образовательном пространстве присутствуют:

— государство (в первую очередь, формируя образовательный заказ и образовательные стандарты);

— общественные институты (в качестве опыта общения и взаимодействия, существующего у каждого из участников образовательного процесса);

— кроме того, в современное образовательное пространство включаются в качестве участников голоса авторов книг и документов прошлых лет и столетий.

Таким образом, возникает очередная задача, требующая решения: во-первых, определить все необходимые личные метафоры личностно-ориентированного образовательного процесса и, во-вторых, наполнить личные метафоры конкретным значением.

Личная форма «Ты» является концептуально необходимым значением в парадигме личностноориентированного образования в силу того обстоятельства, что именно диалог («Я» и «Ты») полагается универсальной средой личностноориентированного образовательного процесса. Соответственно, образ «Ты» вместе с образом «Я» образуют фундаментальную позиционную пару, взаимодействие которых образует первичный пласт всех личностноориентированных образовательных систем.

Образы «Он», «Она» и «Оно» реализуют идею субъекта, опосредованно представленного в образовательном пространстве. В нашей интерпретации значение образа «Оно» определяет границы непосредственного диалогического взаимодействия в образовательном пространстве.

Личные формы «Мы» и «Вы» в определённом смысле весьма близки соответствующим формам «Я» и «Ты», однако при этом их функции различаются. Если «Я» реализует только лишь индивидуальное значение, которое к тому же не всегда может осознаваться и эксплицироваться в слове, то образ «Мы» есть результат сознательной категоризации непосредственных участников образовательного взаимодействия. Соответственно, образ «Вы» — есть знаковое воплощение авторов тех культурных форм, которые, не будучи включёнными в образовательный процесс непосредственно, участвуют в нём через письменные тексты: авторы стандартов, учебников, иных источников и т.п. Наконец, «Они» — есть собирательный образ социальных и политических групп, находящихся в пределах образовательного пространства и требующих целенаправленной дифференциации и отчуждения. В современных условиях одним из принципиальных условий гуманизации образования является целенаправленное дистанцирование образования от криминальной культуры, базирующееся на создании адекватного образа («Они»).

Принципы программы и методологические основания (подходы)

Неудачи всех попыток определения необходимого и достаточного количества педагогических принципов требуют нового представления о том, что есть педагогический принцип и как можно его применять. С нашей точки зрения, принципы — суть обобщённые значения тех

внешних и внутренних отношений, которые связывают объекты и формы педагогического знания с объектами и формами культуры, общественной и духовной жизни, природы, человеческого сознания и т.д., иными словами, другими компонентами гуманитарной реальности.

Это представление позволяет одновременно решить три проблемы:

— во-первых, количество и содержание принципов не может быть фиксировано, поскольку определяется не только самой педагогической теорией, но всей совокупностью отношений к культурно-образовательному контексту;

— во-вторых, даже при условии номинального сохранения принципов динамика их содержательного наполнения отражает изменения авторских позиций и интерпретаций, что представляет собой самостоятельную диагностическую и концептуальную ценность;

— в-третьих, значение принципа раскрывается в связи со всей совокупностью сопутствующих интерпретаций и представлений.

Таким образом, формулировка принципов представляется самоценным актом, венчающим процесс личностного и профессионального самоопределения преподавателя в материале. В этом процессе можно выделить различные этапы, в соответствии с которыми будут выделяться принципы разных уровней:

1) принципы первого уровня отражают соотношения между образовательной практикой как таковой и иными формами социальной и культурной жизни: социальным управлением, политикой, СМИ, досугом и т.д. Их основная функция — служить своеобразными «габаритными огнями» образовательной практики, определяя её внешние границы, связи, аналогии и соотношения (культуросообразность, природосообразность, системность и т.д.);

2) принципы второго уровня представляют собой обобщённые значения образовательной практики как таковой. К числу принципов этого уровня относятся используемые в образовательной и исследовательской деятельности подходы, типовые интерпретации (личностный, деятельностный, культурологический, средовый и диалогический подходы, самореализация, социализация, развитие и т.д.);

3) принципы третьего уровня определяют частные отношения между элементами внутри одной и той же образовательной практики или системы. Именно к числу таких принципов относятся правила обучения А. Дистервега, в этом же контексте определяются различного рода квалификационные, аттестационные и иные требования к преподавателям и студентам.

В завершении параграфа отметим, что автор любой программно-методической разработки не может принуждаться к реконструкции уже известных принципов и тем более созданию новых. Одновременно стоит помнить и о том, что реальная образовательная практика заставляет преподавателя давать в своей деятельности ответ на все поставленные вопросы. Соответственно, удобнее и проще предварительно продумать свою позицию и представить её в виде совокупности принципов разных уровней, чем постоянно оказываться перед необходимостью давать дополнительные разъяснения и комментарии по поводу собственной деятельности.

Определение темпоральной структуры курса

В предыдущем параграфе мы сделали попытку систематизировать представления о принципах как одном из основных конструктов программно-методического знания. Рассмотрим, какие категории программ, а также их принципиальные особенности могут быть интерпретированы в качестве следствий темпоральных (т.е. временных) отношений, складывающихся по поводу текста программы.

Введём три основных объекта: актуальное настоящее, актуальное прошлое и актуальное будущее. Мы не можем претендовать на абсолютное понимание прошлого, настоящего и будущего, к какой бы сфере человеческой жизни и практики эти категории не относились. Однако нам не остаётся ничего иного, как, принимая неполноту своих знаний и пристрастность своих интерпретаций, ограничить используемую в процессе моделирования образовательных

программ гуманитарного образования информацию тремя нашими образами: актуального (для нас) прошлого опыта, актуальной (для нас) реальности настоящего и актуального (сегодня) образа будущего. Только таким образом изначальная субъективность автора любой образовательной программы оказывается не затерянной в бесконечных рассуждениях и воспроизведении готовых текстов, но предъясняется как студентам, так и педагогическому сообществу, становясь объектом реального межличностного диалога.

Здесь и далее мы исходим из фундаментального для современной теории культуры представления о том, что каждый акт и факт нашего нынешнего существования находится в различных контекстах и, в первую очередь, во временно́м. Говоря словами В.С. Библера, мы находимся в пространстве «большого» и «малого» времени культуры. Принимая условность разделения времени на «большое» и «малое», мы можем конкретизировать это общетеоретическое положение при помощи следующей иллюстрации.

Современное образование имеет в качестве контекста социокультурную ситуацию, качественно изменившуюся за последнее десятилетие. С этой точки зрения наиболее актуальны те значения контекста, которые определяют динамику целей и задач образования на протяжении одного поколения и необходимость формировать «специалиста нового типа» для педагогической деятельности в последующие десятилетия. В этой рамке индивидуальные программы нормируются государственными образовательными документами (в частности, законами об образовании, государственными образовательными стандартами и т.п.).

Одновременно каждая образовательная программа имеет определённое место в логике развития каждого отдельного образовательного учреждения (институциональное время). В этом контексте особое значение приобретает коллективный опыт преподавания в прошлые годы, направления научных исследований в вузе и т.д.

Наконец, каждый курс, изучаемый в вузе, проходит свой собственный «исторический путь» развития, включаясь, таким образом, в пространство жизни и развития личности самого преподавателя и студентов. С этой точки зрения особенно важны те значения, которые связаны с изменением актуального варианта программы по сравнению с предшествующими вариантами, перспективами её изменения — в будущем; а также — неформальный опыт, «вычёрпываемый» каждым субъектом из межличностного взаимодействия.

В соответствии со сказанным существенно модернизируется логика определения базовых целей и ценностей курса гуманитарной направленности. Одной из принципиальных трудностей любого процесса целеполагания в сложных гуманитарных системах становится категория цели, возникающая в контексте деятельностного подхода. Она подразумевает наличие субъекта, определяющего цели и обладающего средствами их достижения. Напротив, ситуация чаще складывается таким образом, что реальные субъекты целеполагания и субъекты-исполнители разделены в пространстве и времени (это особенно часто возникает при работе по устаревшим программам).

Определение множества «исторических» контекстов, в которые входит изучение курса гуманитарных дисциплин, есть, таким образом, лишь первый, но отнюдь не последний шаг в процессе определения целей и ценностей курса.

На следующем этапе из «множества историй», связывающих прошлое и настоящее, вычленяются некоторые универсалии, к которым относятся:

- концептуальные универсалии (имеются в виду тексты и явления, практически не изменившие своё значение на протяжении исторического времени);
- концептуальные соответствия (имеются в виду отношения подобия между различными категориями в прошлом и настоящем);
- концептуальные противоречия (принципиальные и неустранимые несоответствия, возникающие между компонентами прошлой и настоящей реальности).

Подчеркнём, что рассмотрение трёх вариантов отношений, существующих между различными компонентами образовательных систем в прошлом и настоящем времени, существенно отличается от традиционного в марксизме подхода — выявления и анализа противоречий. В действительности противоречия есть лишь один из принципиально возможных

механизмов взаимоотношений и взаимодействия между различными феноменами. Важно понимать, что в контексте гуманитарного образования всё многообразие существующих отношений между субъектами и объектами знания (в том числе отношения наследования, традиции) представляются ничуть не менее значимыми, чем противоречия как таковые.

Таким образом, мы приходим к новому пониманию значения ценностей, проблем и противоречий в процессе конструирования новых образовательных программ. Актуальное для одного (или нескольких) субъектов и контекстов образовательного пространства единство прежних и современных значений образует ценность. Мы не вправе говорить о ценностях безотносительно к тому, кто является их носителем и сторонником. Более того, для одного и того же субъекта в разных контекстах «актуальные ценности» будут существенно различаться: в этом и кроется основная причина фундаментальной непознаваемости и противоречивости человеческого мира.

Целеполагание и дифференциация содержания курса

Проблема целеполагания в системе гуманитарного образования представляется более локальной, чем это считалось традиционно. Тем не менее её значение весьма существенно именно в контексте процессов дифференциации и индивидуализации образования, особенно значимых для образовательных систем личностноориентированного типа.

Отметим, что необходимость дифференцировать образовательные процессы в соответствии с уровнем подготовленности различных учащихся и студентов, их профессиональными и ценностными ориентирами осознаётся в качестве важнейшей проблемы на протяжении последних десятилетий (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин). При этом, однако, практическое решение проблемы дифференциации и индивидуализации обучения и образования традиционно рассматривалось как средство повышения качества и эффективности образования в условиях единой системы государственных требований к образованию, иными словами, дифференциация и индивидуализация образования относились в большей мере к формальной, технологической стороне образования, чем к его целям и содержанию. В контексте образования личностноориентированного типа роль и значение принципов дифференциации и индивидуализации существенно изменяются: все элементы образовательной системы (включая, в первую очередь, цели и содержание) должны строиться с учётом культурной и личностной направленности образования.

Соответствующим образом должен измениться и механизм целеполагания. В традиционной педагогике цель, проецируясь на содержание образования, формулирует множество конкретных (частных) целей и задач образования. По сути дела, в этом на первый взгляд очевидном утверждении содержатся три специфических условия, каждое из которых не может автоматически воспроизводиться в парадигме личностноориентированного образования.

Во-первых, «универсализм целей» не есть их обязательное и существенное свойство. Каждый субъект образовательного взаимодействия вносит в образовательное пространство свои собственные цели, которые могут отчасти совпадать, отчасти — различаться. Соответственно, глобальные цели не могут быть просто «спроецированы» на образовательный процесс, но — реконструированы в совместной деятельности преподавателя, студентов и всех иных участников образовательного взаимодействия.

Во-вторых, само предположение о «проекции» целей на содержание есть следствие весьма важной для классической психологии антитезы: **психологического** и **предметного** содержания. Так, например, считалось, что педагогическая цель — «формирование аналитико-синтетических навыков» — может напрямую проецироваться как на гуманитарное, так и на естественно-научное или математическое содержание.

Современная психология оказывается перед реальным фактом: сознание человека имеет в каждый момент времени ограниченную ёмкость и переносимость, что ставит под сомнение возможность, а самое главное необходимость формирования некоторых универсальных меха-

низмов сознания путём обобщения частнопредметных умений и навыков. В этой логике различение целей и содержания оказывается весьма сомнительной процедурой.

Наконец, в-третьих, традиционная система целеполагания игнорирует тот факт, что даже будучи «персонализирована», педагогическая цель существует не сама по себе, но в постоянно меняющемся контексте других жизненных целей и устремлений. Иначе говоря, помимо механизмов и стратегий целеполагания, необходимо разработать особого рода психолого-педагогические технологии, позволяющие однажды определённую цель удерживать на протяжении определённого временно́го промежутка.

Одновременно преодолевать все обозначенные ограничения в системе целеполагания в контексте личностноориентированного образовательного процесса можно за счёт изменения основного представления о цели — как интегрированной субъектом и контекстом идеи, разрешающей то или иное противоречие или проблему.

Соответственно, признавая наличие множества субъектов в образовательном пространстве курса, мы признаём исходное множество целей или даже «образов цели». Если же конкретизировать это положение, то мы, как минимум, должны определить:

— «я — цели» преподавателя, определяющие смысл и возможный результат пребывания в аудитории для самого педагога;

— «ты — цели» преподавателя, определяющие способ и формы восприятия студентов преподавателем;

— «мы — цели» преподавателя и студентов, определяющие смысл и назначение их диалогического взаимодействия в образовательном процессе.

При этом, однако, мы не можем по принципиальным основаниям изначально определить «я — цели» студентов. Напротив, процесс индивидуально-личностного целеполагания перемещается с подготовительного этапа преподавания в самый центр последнего. Именно на стыке индивидуальных (часто не очень осознанных и оформленных) мотивов студентов, целей преподавания и целей взаимодействия можно формировать «я — цели» студентов.

Такой порядок определения целей позволяет одновременно снять все проблемы, связанные с неразличимостью или неопределённостью образовательных, воспитательных и развивающих целей в образовательном пространстве. Действительно, реально различаются не образовательные и воспитательные цели, а «ты — цели» преподавателя в отношении каждого конкретного студента, определяющие «внешний» образ будущего специалиста, и «я — цели» студента, определяющего собственную стратегию жизни. Столь же малоинформативным часто оказывается и определение развивающих целей: любое психологическое качество или аспект культурной компетентности может быть развито только в ситуации межличностного взаимодействия, нормы которого мы интерпретируем как «мы — цель».

Ощущая себя носителем культуры, транслируемой в общество, преподаватель ставит перед собой *культурные и социальные цели*, утверждающие те или иные нормы культурного бытия и взаимодействия.

Выступая в качестве субъекта образовательного пространства вуза, преподаватель ставит перед собой **институциональные цели**, выражающиеся в изменениях образовательной системы вуза, стимулировании инновационных процессов формирования и отработке новых образовательных механизмов.

Как самостоятельный научный работник, преподаватель ставит *исследовательские цели* курса, формулирующиеся в виде проблем и технологий реально происходящих процессов социализации, инкультурации, личностного развития студентов и т.д.

Наконец, в качестве педагога-профессионала преподаватель может обозначить *общеобразовательные цели*, каждая из которых в той или иной степени нормирует пространство и условия самореализации студентов. Одновременно отметим, что, будучи по своему генезису «ты — целями», общеобразовательные цели наиболее сложны для достижения и реального программирования.

Несмотря на кажущуюся экстравагантность, именно «мы — цели» покрывают большинство целей, традиционно относимых к сфере воспитания и развития. Различия между

этими двумя типами целей может быть прояснено с помощью введения метафор: «мы — цели» — «должны и имеем право» (воспитательные цели в традиционном понимании) и «мы — цели» — «можем и хотим» (цели развития в традиционном понимании).

Решение проблемы дифференциации и индивидуализации курса — одна из ключевых точек процесса определения студенческих «я — целей» и опосредованно, формирования «я — концепций». При этом различия между дифференциацией и индивидуализацией (реально персонализацией) курса весьма существенны, если не сказать принципиальны.

Дифференциация курса предполагает внешнюю вариацию ролей и позиций преподавателя и студентов в пространстве личностноориентированного образования. Эти вариации могут осуществляться «горизонтально» (профильная дифференциация), когда выделяются значимо различающиеся культурные позиции — критика, аналитика, методиста, управленца, родителя, ученика. Альтернативой этому «горизонтальному» является дифференциация по «вертикали», когда одна и та же позиция представлена с различной степенью сложности и профессионализма. В любом случае с точки зрения семиотики дифференциация есть процесс придания значений межличностным отношениям в образовательном пространстве.

Реализация принципа индивидуализации курса предполагает актуализацию иного — внутрисубъектного опыта и соответствующих этому значений. Разработка соответствующих технологий представляется особой психолого-педагогической проблемой. Сейчас мы лишь можем отметить, что возможности и средства реализации индивидуализированного обучения на разных уровнях образовательного процесса и при подготовке специалистов разных направлений и профилей будут сильно различаться.

Планирование содержания программ

Попытаемся дать краткие комментарии по одной из самых сложных и противоречивых проблем обновления программного содержания. Речь пойдёт о структуре тематического планирования курса, о логике изучения курсов гуманитарной направленности в парадигме личностноориентированного образования.

Если провести аналогию, то поставленная задача в чём-то сродни задаче писательского творчества: изложить историю таким образом, чтобы это было максимально интересно для максимального числа людей, оставив каждому из них своё собственное «пространство» для дальнейших размышлений, интерпретаций и понимания. Казалось бы, эта аналогия впрямую свидетельствует о принципиальной невозможности сколько-нибудь универсального решения проблемы, равно как и проблемы творчества в целом. Однако на этом же пути нам встречается важнейший ориентир: несмотря на сложность и непознаваемость любого творчества, создание каждого творческого произведения подчиняется определённым законам, в первую очередь — законам *жанра*.

В действительности авторская свобода всегда имеет свои границы: автор не может одновременно писать стихи и очерк, роман и поэму. Именно жанровые особенности каждого текста определяют в значительной степени и его структуру, содержание, основные формы изложения. Рассматривая текст программы с аналогичных позиций, мы можем сделать предварительный вывод, что структура и содержание тематического плана программы будут определяться изначальным выбором жанра.

Вслед за высказанной нами догадкой возникает необходимость определить своеобразные «жанры» тематических планов. Для этого мы воспользуемся следующими соображениями:

— во-первых, жанры в отличие от произведений литературы как таковых представляются стабильными исторически и культурно-обусловленными формами, следовательно, определение новых жанров базируется на анализе существующих культурных форм;

— во-вторых, в типологии жанров, используемых для формирования программ, должен быть существенно учтён доминирующий фактор личностноориентированного образования

культурологического типа — его связь с культурными типами личности;

— в-третьих, каждый жанр должен характеризоваться некоторыми структурными особенностями, позволяющими говорить о нём как о некоторой интегральной и неповторимой целостности.

Мы сознаём, что находимся лишь в самом начале длительного пути разработки адекватной типологии жанров современных программ, однако, не претендуя на полноту или завершённость классификации, мы можем предложить несколько основных «жанров».

Программа и планирование в жанре «архива» в большей или меньшей степени соответствуют традиционному подходу к изучению гуманитарных дисциплин. В основе программы, составленной в этом жанре, находится регулярная последовательность однотипных текстов, представляющих различные фрагменты гуманитарной реальности. По сути дела, результатом образовательной программы, построенной в жанре «архива», является более или менее высокий уровень компетентности в определённой сфере знания. Соответственно, продуктивными видами деятельности оказываются *описания* и *классификации*.

Программа и планирование в жанре «социального проекта» предполагают совершенно иные формы активности и результаты. Здесь образование возникает как *побочный продукт* некоторой целесообразной активности, в которую вовлечены преподаватель (в качестве менеджера) и студенты (в качестве участников проекта). Именно в этом жанре наиболее эффективны программы образования управленцев, технологов, сотрудников информационных служб.

Программа и планирование в жанре «экспедиция» предполагают активный обмен текстами между его участниками, а также между субъектами образовательного пространства и субъектами культуры в целом. В рамках этого жанра наиболее эффективно формируются общекультурная и личностная компетенции всех участников.

Программа и планирование в жанре «театр» предусматривает многостороннее развитие коммуникативной и личностной компетенции студентов, формирование интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин) в контексте культуры. Жанр «театра» наиболее важен для подготовки педагогов-практиков, организаторов детского движения и социальных работников.

Программа и планирование типа «исследовательская программа» наиболее полно соответствуют традиционно понимаемому развивающему обучению, направленному на формирование обобщённых мыслительных процедур и стратегий в наиболее общей — словесной теоретической форме. Процесс строится в качестве систематического исследования, в связи с чем такая стратегия может оказаться наиболее интересной для будущих исследователей и управленцев в сфере образования.

Жанр «конференции» предполагает особый акцент на ситуациях межличностного взаимодействия на разных уровнях и в разных аспектах. В рамках этой стратегии каждый участник получает определённый опыт самостоятельного моделирования и участия в разноуровневом профессиональном диалоге, вследствие чего стратегия может эффективно использоваться в качестве дополнительной в процессе подготовки менеджеров и исследователей.

Наконец, программа и планирование типа «информационное пространство» может быть эффективно реализована только в условиях достаточного доступа к мировым информационным ресурсам и сетям. По сути дела, здесь предполагается становление реального субъекта современной мультимедийной информационной среды, причём процессы самоопределения, овладения основными средствами и способами обмена информацией выступают здесь в качестве доминирующих. Именно при этой стратегии можно обучать специалиста высшего класса в любой из современных областей гуманитарного знания.

Однако очевидно, что предстоит уточнить смысл и содержание самой категории личностно-ориентированного образования в условиях российского общества. Эта работа необходима, поскольку в последние десятилетия стало постепенно углубляться понимание того, что различия в культурах делают все процессы в разных историко-культурных контекстах плохо сопоставимыми. В частности, успехи в СССР заимствованного в середине 60-х годов на За-

паде дидактического программирования объяснялись достаточно высокой степенью общности научно-технических культур, существовавших в тот период в Европе, США и СССР. Однако по мере перехода к современной ситуации, когда роль научно-технических культур оказывается реально меньше роли гуманитарных сфер знания, значение межкультурных различий возрастает. Поэтому у нас нет оснований утверждать, что личностно-ориентированный подход в образовании в той форме, в какой он присутствовал в рассуждениях А. Маслоу или К. Роджерса, может быть напрямую перенесён на российскую почву.

Предстоит совершить весьма существенную переоценку ценностей в сфере интеграции современной педагогики с другими областями знания. В первую очередь речь идёт о выявлении и конструировании интегративных связей с такими отраслями современного гуманитарного знания, как семиотика, теория и история культуры, лингвистика, этнопсихология.

Относительно сочетания традиционного и инновационного компонентов в современной педагогической науке и, шире, гуманитарном знании в целом хотелось бы избежать двух одинаково опасных и непродуктивных крайностей: повторения давно и хорошо всем известных истин, с одной стороны, и введения чрезвычайно новой «неортодоксальной» идеологии и фразеологии — с другой. Нам представлялось, что, используя в большей или меньшей степени традиционную систематику и категориальный аппарат педагогики в одной из наиболее важных современных областей — теории и практике разработки образовательных программ, и насыщая каждый из элементов новым нетрадиционным содержанием, мы близки к оптимальному сочетанию традиции и инновации.

Литература

- Барт Р.* Война языков // *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
- Бондаревская Е.В.* Личностноориентированное образование: Опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997.
- Дука А.В.* Политический дискурс оппозиции в современной России. // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 1.
- Ильина Т.А.* Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986.
- Кушинир А.М.* Зачем ребёнок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 96–112.
- Сиденко А.С., Чёрнушкевич В.А.* Как стать автором педагогической разработки? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 84–95.
- Смирнов П.И.* От гармонии деятельности к гармонии деятельности // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Т. 2. № 2.
- Фреге Г.* Смысл и денотат // Семиотика и информатика. 1977. Вып. 7.
- Berger P.L. & Luckmann T.* (1967). *The social construction of reality.* New York: Anchor.
- Cassirer E.* (1944). *An essay on man.* New Haven: Yale University Press.
- Cazden C.* (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., p. 432–463). New York: Macmillan for the American Educational Research Association.
- Crusius T.W.* (1991). *Philosophical hermeneutics.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fiske, John & John Hartley* (1978): *Reading Television.* London: Methuen.
- Hirsch E.D., Jr.* (1987). *Cultural literacy.* Boston: Houghton Mifflin.
- Jakobson Roman* (1971): *‘Language in Relation to Other Communication System.* In Roman Jakobson (Ed.): *Selected Writings, Vol. 2.* Mouton: The Hague, p.570–579.
- Klingberg L.* *Abriss der allgemeinen Didaktik.* Berlin, 1965.
- Langer J. & Applebee A.N.* (1986). *Reading and writing instruction: Toward a theory of teach-*

ing and learning. In E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 13.). Washington, DC: American Educational Research Association.

Langer S.K. (1969). *Philosophy in a new key*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Langholz Leymore, Varda (1975): *Hidden Myth: Structure and Symbolism in Advertising*. New York: Basic Books. P. 8.

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

Lloyd-Jones R. & Lunsford A. (1989). *The English coalition conference: Democracy through language*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Marshall J.D. (1989). *Patterns of discourse in classroom discussions of literature* (Report No. 2.9). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.

Morris, Charles W. (1938/1970): *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: Chicago University Press.

Sineshaw, Tilahun, *The Status of Meta-narratives in the Professionalization of Teaching*. [WWW document] URL: <http://www.lib.wmc.edu/pub/jcp/IssueI-1/sineshaw.html>.

Stam, Robert, Robert Burgoyne & Sandy Filterman-Lewis (1992): *New Vocabularies in Film Semiotics: Structuralism, Post-Structuralism and Beyond*. London: Routledge.

Turner, Graeme (1992): *British Cultural Studies: An Introduction*. New York: Routledge.