

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ФОРМИРОВАНИЕ СОЗНАНИЯ, ПОНИМАНИЕ И ДИАЛОГ

В.Т. Ополе

Гуманизация высшего специального образования имеет, по меньшей мере, два наиболее важных аспекта. *Первый* из них заключается в определенном изменении целей образования и, соответственно, его содержания. Именно эту сторону гуманизации обычно и имеют в виду в подавляющем большинстве работ, посвященных этой проблеме. *Второй* аспект состоит в гуманизации самих образовательных технологий, используемых в вузе. Эту сторону проблемы, как правило, обсуждают лишь в связи с разработкой и поиском тех форм учебной деятельности, которые отвечали бы изменениям ее содержательной компоненты. Основное мерило оценки такого рода форм — это, в первую очередь, их эффективность в плане усвоения специальных знаний и формирования навыков, относящихся к будущей профессии студентов. Однако этого явно недостаточно. Действительная проблема (или, точнее, комплекс проблем), связанная с гуманизацией образовательных технологий, намного серьезнее и глубже.

Суть дела в том, что будущий специалист в течение нескольких лет оказывается участником (или субъектом) определенного рода деятельности, напрямую не связанной с его предполагаемой профессиональной работой, если, конечно, он не готовится стать педагогом. Эта деятельность имеет свои специфические формы, свою методологическую организацию и даже свои, отличные от других, психологию и мотивацию. И если она (эта деятельность) технократизирована (используем здесь этот термин условно для обозначения характеристики проти-

воположной гуманизации), то у него не просто останется память о процессах обучения, но, участвуя в них, он усваивает определенные образцы деятельности, формирующие, в том числе, и его подсознание. У него вырабатываются определенного рода методологически значимые установки и стандарты оценок, манера действий, интеллектуальные стереотипы и т. п. Этот трудно поддающийся изменениям компонент его ментальности будет впоследствии, так или иначе, вступать в противоречие с его гуманистическими устремлениями и релевантными им знаниями, полученными благодаря соответствующему изменению учебных программ в вузе.

Методологическая роль образцов специализированной деятельности и ее результатов достаточно подробно исследована применительно к науке [1, 2, 8]. Для ее экспозиции в самом общем виде приведем высказывание современного исследователя. В.С. Степин пишет:

Возникая в контексте культуры, — идеалы научного познания не всегда осознаются исследователем. Они часто воспринимаются им как нечто само собой разумеющееся и усваиваются благодаря знакомству с образцами знания, построенными в соответствии с этими идеалами, Посредством таких образцов идеалы научного познания транслируются в культуре и составляют основное ядро стиля научного мышления [8, с. 116].

Конечно же, учебная деятельность по своей организации и характерным для нее типам мышления во многом отличается от научной и других видов профессиональной деятельности, но сказанное в принципе по аналогии может быть перенесено и на нее. Мы здесь не будем вдаваться в детали имеющихся отличий. Для нас в данном случае важнее вывод о том, что необходимо методологическое исследование учебной деятельности именно как разновидности деятельности специализированной и имеющей значение для формирования мышления будущих специалистов. При этом не только как средства решения собственно учебных задач, но и на уровне образцов, в качестве которых тут и выступают сами образовательные технологии. Без такого исследования и последующего внедрения его результатов в практику, а это в первую очередь связано с изменением мышления основных участников учебного процесса, проблема гуманизации профессионального образования может быть решена лишь частично. В связи с этим рассмотрим несколько взаимосвязанных между собой проблем методологии образования, имеющих прямое отношение к гуманизации, прежде всего, *технологически* сторон учебной деятельности.

1. Профессиональное сознание как система

К профессиональному сознанию мы будем относить те содержания индивидуального сознания — знания, представления, эмоции и другое — которые обуславливают выполнение соответствующей специализированной деятельности и осуществление связанного с нею мышления. Эта совокупность «идей», образующая в составе человеческого сознания в целом относительно самостоятельную часть, может варьироваться по ряду своих параметров в зависимости от специфики выполняемой деятельности, уровня квалификации специалиста и других обстоятельств. Вместе с тем элементы, образующие профессиональное сознание, можно на основании некоторых присущих им признаков разбить на группы таким образом, чтобы это разграничение задавало определенную структуру, инвариантную для всех модификаций рассматриваемого объекта. Данное структурирование представляется интересным, конечно, не само по себе, а тем, что раскрывает существенные характеристики последнего. Основным признаком, по которому предлагается в данном случае осуществить указанное разграничение, связан с теми функциями, которые тот или иной элемент сознания может выполнять в процессах специализированного мышления. Под последним мы здесь имеем в виду целесообразную, специально организуемую и в достаточной степени контролируемую духовную деятельность, связанную с решением определенного круга проблем. В этом мышлении, основываясь на результатах современных методологических исследований, можно выделить три главных способа или типа функционирования содержания сознания. При решении профессиональных проблем соответствующее сознание должно обеспечивать эти способы функционирования более или менее подходящим и адекватным ситуации наполнением. В зависимости от способа функционирования в процессах мышления соответствующие элементы сознания приобретают определенные черты, специфицирующие их по целому ряду параметров. И хотя каждая из этих черт, взятая в отдельности, не позволяет осуществить строгое различие, вместе они дают возможность достаточно конструктивно и последовательно выделить следующую трехкомпонентную структуру профессионального сознания. Дадим краткое описание каждого из этих компонентов.

- (А) Функциональной особенностью определенной совокупности содержаний сознания является то, что они организуют *мотивацию*

субъекта профессиональной деятельности. Сюда входят: особый тип эмоций, связанный с ее выполнением, нормы профессиональной нравственности и так называемые профессиональные ценности, а также некоторый комплекс представлений, как правило, философского характера, посредством которых обосновываются и систематизируются указанные элементы сознания. В дальнейшем этот компонент или сферу профессионального сознания будем называть *мотивационным*.

- (Б) *Методологический* компонент составляют содержания сознания, функционирующие в рамках специализированного мышления в качестве регулятивов, определяющих его продуктивность в плане решения профессиональных проблем. К ним относятся — идеалы и нормы специализированного мышления, определенный набор онтологических схем («картин мира»), а также, как и в предыдущем случае, знания философского характера, посредством которых эти регулятивы обосновываются, систематизируются и могут в известной мере перестраиваться. Философские представления, входящие в состав указанных двух компонентов профессионального сознания, могут по содержанию частично совпадать.
- (В) Третий компонент образуют так называемые *предметные знания*, которые в процессах продуктивного мышления функционируют главным образом в качестве информативной основы для принятия решений. Сюда же необходимо включить и соответствующие конкретным знаниям конкретные умения и навыки. В этот компонент входят наиболее осознанные и операционально освоенные элементы сознания. Существуют особые сложившиеся в культуре нормированные способы хранения, преобразования и трансляции этих знаний. Все это делает соответствующую сферу сознания достаточно «открытой» как в плане извлечения из нее какого-то содержания, так и пополнения его за счет внешних источников.

Область регулятивных оснований специализированного мышления, напротив, в существенной степени имеет «закрытый» характер. Соответствующие образования сознания, как правило, существуют в виде неосознаваемых или слабо осознаваемых, неконтролируемых и неуправляемых — соответственно, плохо и несистематически контролируемых и управляемых — презумпций. Наличие этих, последних, свойств отличает так называемое *личностное* или неявное знание [1].

Содержание, фиксированное в каждом из этих компонентов сознания, степень их взаимосогласованности между собой и соответствие указанного содержания уровню исторического развития данной сферы деятельности наряду с некоторыми другими факторами определяют то, что можно назвать культурой профессионального мышления. Продуктивность последнего, выражающаяся, прежде всего, в разнообразии проблем, которые оно способно решать, зависит при этом непосредственно от двух компонентов профессионального сознания — методологического и предметного. Наиболее сложным с точки зрения его формирования является первый из них. На вопросы, почему это так и как можно преодолеть некоторые связанные с этим специфические трудности, мы и постараемся ответить в ходе нашего последующего изложения.

2. Особенности современной технологии образования

С точки зрения проведенной методологической спецификации, профессиональное обучение оказывается, как несложно заметить, наиболее трудным и технически сложным видом трансляции научных знаний. Для того чтобы добиться требуемого понимания, в процессе обучения необходимо решать не одну, а две задачи. Первая из них — усвоение предметных знаний, вторая — формирование методологических основ их восприятия и оперирования ими.

Для современной вузовской технологии обучения характерно, что решение этих задач разнесено во времени и в определенной последовательности. Сначала специальные знания воспринимаются и запоминаются на базе неадекватных им методологических оснований, тех, которые имеются у студентов в момент предъявления им очередного фрагмента знаний. Затем эти содержания сознания переосмысливаются, переводятся в другую форму, по мере того, как у будущего специалиста формируются соответствующие регулятивные основания мышления. Этот путь формирования профессионального мышления, основывающийся на механизмах подражания и усвоении образцов, подробно описан в методологической литературе [2] и обычно рассматривается как само собой разумеющийся и единственно возможный.

На практике же в современном вузовском образовании указанное обстоятельство, а именно, разнесенность во времени — приводит к тому, что основная часть сознательных усилий в учебном процессе со-

средотачивается на решении первой задачи, вторая во многих случаях даже и не ставится. Существует несколько причин, обусловивших то, что эта черта «зафиксировалась» и стала по сути традиционной для вузовской технологии обучения. Мы не будем их здесь рассматривать, а хотели бы далее показать некоторые условия, наличие которых могло бы способствовать ее преодолению.

Одно из них связано с введением в учебный процесс в качестве его собственных регулятивных оснований таких представлений, которые позволяли бы, с одной стороны, распознавать обучение как особого рода деятельность, имеющую собственную методологическую организацию, с другой — создавать, когда это необходимо, такие условия и предпосылки, при наличии которых требуемая специфика образуется. Описанная выше типология позволяет указать один из таких критериев. В несколько упрощенном виде его можно сформулировать так: обучение как вид интеллектуальной коммуникации имеет место только тогда, когда у реципиента информации в процессе этой коммуникации происходит «прогрессивный сдвиг» в формировании методологических основ специализированного мышления. Если реального сдвига в этой области нет, то мы уже имеем дело с другим видом коммуникации, а именно: информированием или популяризацией.

Если мы примем этот критерий в качестве одного из основополагающих для определения специфики обучения, то с ним в качестве следствий будет связан целый ряд положений, в совокупности образующих то, что можно назвать методологической *программой*, нацеленной на преобразование ряда существенных аспектов вузовского и даже послевузовского образования. К рассмотрению таких аспектов мы и обратимся.

3. Лингвистическое и профессиональное понимание

Методологическая специфика профессионального обучения связана с целым комплексом проблем *понимания*. Некоторых из них мы уже касались выше и теперь вынуждены обратиться к ним снова. В учебном процессе необходимо выделять, по крайней мере, два вида понимания. Каждый из них относится к определенному «срезу» соответствующего процесса, имеет свои задачи и по-своему должен быть нормирован. Естественно, что к каждому из них и относиться следует по-разному в учебном процессе. Что нужно в связи с этим делать и

почему — все это вопросы методологии образования.

Поскольку в обучении тексты являются одним из главных средств передачи знаний, необходим особый род деятельности, обеспечивающий некое первичное распрямление языка — перевод знаковых выражений, в самые ближайшие простые, как бы само собой разумеющиеся смыслы, представления, чувства. За счет этого формируется тот исходный материал, существующий уже в виде определенных содержаний сознания, который затем подвергается дальнейшей умственной проработке. Несмотря на то, что трудно указать точные границы такого рода первичного осмысления, определенными признаками для идентификации и рациональной организации соответствующей деятельности могут служить требования, обычно предъявляемые к учебным текстам, главным образом в связи с их языковыми, знаковыми характеристиками. К этим требованиям относятся: устранение двусмысленности выражений, исключение неизвестных читателю или слушателю слов либо пояснение их, упрощение чрезмерно сложных грамматических конструкций и т. п. Все это условия, способствующие пониманию учебного текста. Но это понимание относится только к определенному типу, который мы можем назвать *лингвистическим* [9]. Этот вид понимания всегда должен иметь место в учебном процессе.

Другой тип понимания связан с осмыслением знаний и других содержаний сознания в соответствии со стандартами рациональности, характеризующими соответствующий вид специализированной деятельности. Этот тип понимания — назовем его *профессиональным* — является нормальным в общении между специалистами, однако в обучении он осуществим в лучшем случае лишь частично по причинам, указанным выше [3]. Для профессионального обучения нормой и вместе с тем одним из его отличительных признаков является как раз отсутствие понимания в указанном смысле. Профессиональное понимание является одним из методологических идеалов, задающих направленность обучению как виду деятельности и типу интеллектуальной коммуникации.

По мере осуществления этого идеала, приближения к нему, обучение как вид коммуникации теряет свою методологическую специфику и превращается в *информирование*. Последнее означает, что ученик становится специалистом и дальнейшее его общение с «системой педагогики» уже не дает существенного обучающего эффекта [5].

На основании сказанного мы можем прийти к выводу о том, что в обучении как процессе должны иметь место определенные виды *не-*

понимания, и более того, последние должны создаваться целенаправленно. Далее учебная деятельность должна организовываться таким образом, чтобы это непонимание *преодолевалось*, и посредством этого *формировались* необходимые элементы профессионального сознания. Основная задача профессионального образования не в том, чтобы студент *запомнил* специальную информацию, набрав в итоге обучения известную ее сумму, а *создание когнитивных предпосылок* для профессионального оперирования ею. В этом заключается основная проблема и трудность соответствующего обучения, которая, как было показано выше, по существу не столько сознательно решается, сколько «обходится» реально действующей методологией современного образования. Методологический компонент профессионального сознания формируется в этих условиях по преимуществу *стихийно*.

То, что один компонент (предметный) профессионального сознания в процессе обучения формируется сознательно и рационально организовано, а другой — стихийно, приводит, в частности, к тому, что методологическое сознание специалиста в своем развитии обычно отстает от развития предметной составляющей. В особенности это характерно для начальных этапов формирования специализированного мышления, то есть для периода обучения в вузе. Незавершенность методов целенаправленного воздействия на соответствующую область сознания — одно из «узких мест» современной вузовской технологии обучения. Для того чтобы изменить ситуацию, необходимо пересмотреть те методологические основания, на которых строится учебная деятельность.

4. Диалог как форма учебного взаимодействия

Одним из шагов в направлении к реализации указанной программы является переход от монолога как основной формы организации соответствующего общения к диалогу. Однако сделать это во многих случаях оказывается весьма непросто, если, конечно, не прибегать при этом к упрощенным и поверхностным трактовкам диалога. Примеры последних: диалог есть обмен репликами или диалог это — когда люди говорят по очереди и т. п. Для того чтобы избежать подобных постановок вопроса и выявить действительные продуктивные возможности диалога, требуется развитая и адаптированная к условиям обучения методология диалога как особого типа взаимодействия между студентом и преподавателем. Соответствующие представления должны, в ча-

ности, позволять распознавать диалог тогда, когда он имеет место по существу, а не по внешним, второстепенным признакам, а также раскрывать те условия и предпосылки, наличие которых необходимо для того, чтобы диалог как особый феномен возникал и удерживался в определенном состоянии.

Диалог — это, прежде всего, то, что постоянно происходит в жизни и осуществляется нами. В связи с этим человечество располагает огромной практикой ведения диалогов и соответствующим опытом. Имеется достаточно развитое практическое сознание, связанное с диалогической деятельностью. В рамках этого сознания диалог уже выделен как самостоятельный феномен, существует понимание того, где и когда его следует использовать, имеются нормативные представления, регламентирующие его, и т. д. Социальная память фиксирует наиболее значительные достижения в соответствующей области. Так, нам известны выдающиеся литературные произведения, написанные в форме диалога и пользующиеся признанием во многом благодаря ей, известны люди, владевшие высоким мастерством диалога. Эти образцы вместе с эмпирически найденными правилами и другими способами рефлексии над определенным видом деятельности, создают основу для ее систематического воспроизводства. В рамках подобного процесса может происходить постепенное усложнение и усовершенствование соответствующей деятельности, ее дифференциация по отдельным отраслям, формирование релевантных духовных традиций и т. д. Все это имеет место применительно к диалогу, однако, как ни была бы велика соответствующая практика и как бы ни было развито отвечающее ей профессиональное сознание они не могут заменить научных подходов к исследованию соответствующего феномена.

Последнее утверждение в данном случае не означает того, что специально вырабатываемое научное знание обладает какими-то абсолютными преимуществами по сравнению с представлениями профессионального сознания — у каждого из них, говоря в общем плане, имеются свои сильные и слабые стороны, а только то, что эти виды знания следует различать. Применительно к диалогу мы на сегодняшний день имеем, с одной стороны, существующую длительное время сферу общественной практики, с другой, — достаточно молодую, только еще формирующуюся отрасль специальных исследований — диалогистику, как ее иногда называют в соответствующей литературе. Для каждой из этих сфер характерна своя технология работы («логика») и своеобразие условий, требующихся для реализации их. Основная нормативная интенциональность, специфичная для профессионально-

го сознания, связана с культивированием определенного мастерства, искусства диалога, а также с сохранением непрерывности соответствующего опыта и кристаллизацией интеллектуальных традиций. В противоположном случае — главная задача заключается в том, чтобы сделать диалог объектом систематических исследований, ориентированных на стандарты научной рациональности. Для первого — основные методологические ориентиры — эффективность, реализуемость и традиционность, для второго — это прежде всего истина, понимаемая как предметное и удостоверенное знание.

Подобную спецификацию можно было бы продолжить, но для нас в данном случае важно другое — указать на необходимость установления определенной субординации между рассматриваемыми сферами знаний. При этом последняя должна быть по возможности такой, чтобы на ее основе возникали условия наиболее благоприятные для развития каждой из них, а их взаимодействие было максимально плодотворным. В связи с этим, наряду с рассмотрением методологических особенностей этих видов знания, необходимо обратиться к анализу существующих взаимоотношений между ними. Эти взаимоотношения имеют много аспектов, но главными являются те, которые относятся к практическим взаимосвязям, взаимодетерминации: одни духовные образования влияют на другие, один образ мышления на другой и т. д.

Знание «методологической рамки», определяющей диалог, делает его искусственно воспроизводимым, он перестает быть чем-то таким, что время от времени как бы само собой возникает в человеческом общении. Известно на основе уже обычных, полуинтуитивных представлений о диалоге, что в общении людей он может распадаться, пропадать, его бытие нередко как бы пульсирует в реальном разговоре. Искусство участников общения — состоит в умении быть в диалоге, удерживать его за счет собственных сознательных усилий, но это нужно еще уметь делать. С точки зрения методологического подхода к анализу деятельности можно сказать, что диалог имеет место только тогда, когда сохраняется и функционирует определенная ментальная структура в составе регулятивных оснований соответствующего мышления. Предельно кратко, на уровне основных черт, эту структуру можно охарактеризовать следующим образом.

Диалог представляет собой направленную духовную деятельность, осуществляющуюся за счет взаимодействия двух или более различных интеллектуальных позиций. При этом не так важно знать, кто является выразителем этих позиций и посредством чего они фиксируются.

Это могут быть отдельные личности или коллективы, но их можно представлять и в некоторой безсубъектной форме, в виде, скажем, концепций, парадигм, точек зрения, существующих в рамках некоторого сознания и т. д. Направленность же и единство соответствующей духовной деятельности можно специфицировать при помощи таких терминов как проблема, задача, предмет мышления, интенциональность.

В диалоге интеллектуальные позиции дополняют друг друга и образуют такое целое, которое нельзя свести к простой сумме составляющих. Для возникновения диалога важны прежде всего существующие различия в точках зрения. Критерием достаточности различий может служить признак несводимости одной интеллектуальной позиции к другой.

Указанные различия при этом могут быть двух основных видов:

- (1) различия по содержанию, например, разные концепции, видения, истолкования одного предмета,
- (2) различия по выполняемым функциям, которые могут строиться на основе таких схем как «вопрос-ответ», «доказательство-опровержение» и т. д.

В диалоге также можно выделить два последовательно осуществляемых этапа: установление действительных различий в позициях (фаза понимания или в некоторых условиях это будет фаза организации) и получение сдвига в решении общей проблемы (фаза продуктивного мышления).

В диалогическом взаимодействии одна из главных методологических установок мышления каждого из участников заключается в том, чтобы не превращать другое сознание в объект. Здесь требуется творчески конструктивно совмещать различные позиции. Но это совмещение невыразимо логически, нельзя наперед описать способы этого совмещения. В диалоге, в отличие от того, что происходит, скажем, в мире неживой природы, всегда возможно «чудо», возникновение «из ничего». В диалоге каждый должен стремиться развернуть свою точку зрения максимально и добраться до тех смысловых пределов, где противоположности начинают соприкасаться. Быть в диалоге — значит, довести свою точку зрения до сознания другого (не заставить подчиниться, не обмануть или как-то иначе принудить, а довести до понимания). Здесь каждый может решать свои проблемы, только апеллируя исключительно к сознанию, пониманию и свободе оппонентов. Онтологические основы сознания субъектов диалога можно охарактеризо-

вать одним термином — «открытость». Но эта открытость может быть достигнута только за счет очень сложной системы интеллектуальных действий. Исследования в области герменевтики пытаются описать эти действия и стоящие за ними философские представления, но делают это в несколько суженном диапазоне — как методологию гуманитарных наук.

Для современного этапа взаимоотношений между профессиональным сознанием, относящимся к диалогу, и его специальными исследованиями существенной особенностью является то, что они имеют тенденцию приобретать характер конкуренции, соперничества и конфликта. Ядром того образования (предмета), по поводу которого происходит столкновение, является методологический приоритет: каждая из сторон стремится стать лидером в плане духовного овладения ими одного для них объекта — диалога — и получить право формулировать нормативные требования, которым должно отвечать соответствующее знание, и определять условия, в которых должно происходить их производство и применение. Более плодотворными, чем взаимоотношения указанного типа, являются связи, построенные в форме взаимодополнительности. Для того чтобы перейти к ним на практике, существуют два пути, правда, не являющихся альтернативными. Первый — это длительная совместная история накопления опыта путем проб и ошибок. Второй — развитие соответствующего методологического самосознания. В этой области еще много нерешенного в теоретическом плане, но это вовсе не значит, что диалог уже сейчас не может осваиваться практически.

Литература

- [1] *Полани М.* Личностное знание. — М. : Прогресс, 1985.
- [2] *Кун Т.* Структура научных революций. — М. : Прогресс, 1975.
- [3] *Ополев В. Т.* Рациональность как компонент регулятивных оснований научного мышления // *Логика и развитие научного знания.* — СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. — С. 43-61.
- [4] *Ополев В. Т.* Методологическая рефлексия и ее формы // *Ученые записки Таврического университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Социология».* — Том 21 (60). — № 3. — С. 143-151.

- [5] *Семенов И.Н.* Рефлексивно-творческий подход к профессиональному образованию. — Бийск: БиГПУ, 1994.
- [6] *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988.
- [7] *Гуманистические* тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семёнова. — М.: РШ и МИОРАО, 1994.
- [8] *Идеалы* и нормы научного исследования / Под ред. М.А. Ельяшевич и др. — М.: Изд-во БГУ, 1981.
- [9] *Филлипс Л.Дж., Йоргенсен М.В.* Дискурс-анализ. Теория и метод. — Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2004.

Надійшла до редакції 4 березня 2014 р.