
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПАРАДОКСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

С.М. Годник

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Воронежского государственного университета

Некоторые предварительные суждения

Парадоксальными могут показаться сами подзаголовки этой публикации: опосредование как феномен педагогического мышления; парадоксы тезауруса педагогики и их следствий; о некоторых резервах педагогической эвристики; субъектная парадигма педагогической деятельности. На первый взгляд, они представляют собой теоретико-методологические абстракции. И тогда возникает вопрос: какое все это имеет отношение к широкой вузовской аудитории?

Но суть в том, что современная педагогика мыслит, «разговаривает» и «объясняется» на языке философских понятий. Вектор современной педагогической мысли - от субъект - объектных отношений со студентами к отношениям субъект - субъектным. Имеется в виду ориентация на формирование личности специалиста как субъекта творческой профессиональной деятельности. Идеология этой ориентации может быть представлена сменой логических вех: вместо «преподаватель—учебник—студент» - «студент - развитие его познавательных потребностей и способностей – учебник - преподаватель».

Не отходит ли при этом преподаватель в тень, на второстепенную роль? Напротив! Преподаватель-исследователь, педагог-ученый становится объектом внимания со стороны студентов, и, значит, его реальное влияние возрастает. Однако при некоторых условиях.

Развивая познавательные способности студента, мы сообщаем ему профессиональный динамизм, при котором будущий специалист не будет опасаться прогресса науки («в вузе нас этому не учили...») и станет поборником, энтузиастом научных открытий и профессионального творчества.

Но это предъявляет высокие требования к культуре методологического мышления и деятельности самого преподавателя. Методологический уровень преподавания - в преемственности с фактологическим и теоретическим - становится сегодня суперактуальным и стратегичным.

Можно надеяться, что настоящая публикация имеет два адреса. С одной стороны, она обращена к тем, кто профессионально занимается проблемами педагогики высшей школы: в статье по-новому раскрыт ряд понятий и аспектов современного ее

изучения. С другой, адресована вузовскому преподавателю вообще. Это попытка приобщения к научно-прикладным поискам, направленным на совершенствование вузовского педагогического процесса, обогащения его методологического и технологического потенциала на благо укрепления взаимопонимания, сотрудничества со студентами, развития личности специалиста завтрашнего дня.

Творческие границы между этими группами читателей довольно условны: обе они объединяются педагогической деятельностью, интересом к ее особенностям, к совершенствованию своей индивидуальной практики. Подготовка методических разработок тесно связана с педагогической эвристикой. И если понятие «педагог-исследователь» будет охватывать не только сферу преподаваемой науки, но и интерес к современным парадигмам вузовской педагогики, обе эти ипостаси станут эффективнее обогащать профессиональный интеллект вузовского педагога и его компетентность.

Опосредование как феномен педагогического мышления

Различные исследователи отмечают, что особенно трудны для человечества три вида свершений: управление социально-экономическими процессами; распространение знаний, действительно влияющих на отношение людей к своему здоровью; *воспитание* подрастающих поколений.

В чем же заключаются особые сложности педагогического мышления и практической деятельности?

Размышляя над драматическими проблемами педагогики, А.С. Макаренко - самый выдающийся отечественный методолог, теоретик и практик воспитания уходящего века - высказал проницательное суждение о том, что в педагогической деятельности мало *прямых зависимостей* при подавляющем преобладании *опосредованных*.

Анализ обширного практического опыта, глубоких специальных исследований убеждает в правоте этого утверждения и дает основание многократно задумываться над привычными аксиомами эмпирики, становящимися якобы несомненными не по причине их доказательности, а в силу привычного повторения.

Можно только мечтать о такой прозрачности и результативности преподавательской работы, ког-

да бы наши усилия прямо преобразовывались в отношение студентов к образованию; когда бы было достаточно воздействия, а не взаимодействий; влияния, а не взаимовлияний; отношения, а не взаимоотношений. Факты же свидетельствуют, что любая акция обучения и воспитания опосредуется профессиональностью педагога, его интеллектом, личностью в целом. Это опосредование достаточно известно.

Однако отношение студентов к образовательному, а тем более к воспитательному процессу опосредуется не только явными возможностями педагогов, но и множеством других важных факторов, остающихся за пределами нашего профессионального внимания при мышлении *прямыми зависимостями*. Одна иллюстрация.

По привычной логике мышления вряд ли можно согласиться с парадоксальным утверждением о том, что высокий уровень лекционного преподавания может диаметрально противоположно сказываться на характере самостоятельной деятельности студентов(!).

Но вот данные специального исследования. Оно было проведено под руководством автора этих строк в лаборатории организации учебного процесса ВГУ и посвящено изучению зависимости между уровнем лекционного преподавания и особенностями самостоятельной деятельности студентов.

Есть основания употреблять понятия уровень обучения и уровень усвоения как педагогические синонимы в том смысле, что уровень обучения формирует уровень усвоения, так как структура знаний педагога определяет структуру знаний учащихся, а способы деятельности обучаемых адекватны способам деятельности их педагогов.

Исследования показывают, что имеется три основных уровня лекционного преподавания с их основными педагогическими акцентами: 1) преимущественное изложение фактического материала; 2) выявление на основе фактических знаний существенных связей, теоретической основы изучаемых процессов и явлений; 3) формирование на базе фактических и теоретических знаний - принципов, форм, методов самостоятельного «добывания» знаний, исследовательской работы.

В последнем случае, как отмечают дидакты, происходит произвольный отход от сложившихся установок и деятельность приобретает гибкий и поисковый характер. Учащийся овладевает методами мышления в данной области, что помогает ему ориентироваться и принимать решения в нестандартных ситуациях.

Методика исследования в работе со студентами включала в себя комплекс приемов, позволяющих получить достаточно надежные данные в соответствии с поставленной целью.

Как выяснилось, уровни лекционного преподавания являются для студентов вполне определенной реальностью. На основании обозначенных признаков значительное большинство студентов четвертых курсов, уже изучавших психологию и педагогику, уверенно определили уровень преподавания анализируемых дисциплин. Любопытно, что сами преподаватели независимо от стажа работы затрудняются в оценке уровня своего преподавания. К сожалению, ибо «восхождение» по уровням преподавания отражает процесс развития педагогического мастерства и должно сопровождаться целенаправленными усилиями педагога.

Полученные материалы выявили две характерные группы студентов:

1. Студенты с широкой ориентацией на учебный процесс, понимающие, что для достижения высокого профессионализма необходимо изучение всех предметов учебного плана. Это, как правило, успешно занимающиеся студенты.

2. Студенты, которые подразделяют предметы на главные и второстепенные, профессионально значимые и «зачетные».

Как показал анализ полученных материалов, влияние уровня преподавания на характер самостоятельной работы зависит от типологических особенностей личности студента.

Если студент ориентируется на высокий профессионализм при всестороннем использовании возможностей учебного процесса, он реализует потенциал методологического уровня преподавания для целенаправленного поиска научной информации.

При «усеченных» ориентациях в обучении содержание самостоятельной работы студента зависит от его отношения к тому или иному учебному предмету как «главному» или «второстепенному». В первом случае повторяется ситуация, изложенная выше. Во втором - у этой группы студентов наблюдается неожиданный, на первый взгляд, результат: *чем выше уровень лекций, тем меньшее количество источников* студент использует, полагаясь в основном на конспекты.

Этот парадокс объясняется тем, что для студентов «усеченных» ориентации ведущий стимул самостоятельной работы - сессия (ее результаты). Уровень преподавания такие студенты определяют прежде всего с точки зрения возможных экзаменационных требований. Если лекции «достаточно хороши», чтобы на основе конспектов сдать экзамен (зачет), такие студенты предпочитают ограниченно использовать другие источники информации, экономят время для удовлетворения иных потребностей, определяющихся их типологической позицией.

Психология студентов в этом случае объяснима. Приобщение к профессии имеет для них общее, стратегическое значение. Отметка по конкретному

«неважному» предмету, т.е. несвязанному с ориентацией на предпочитаемую профессию, - второстепенное. Отношение студентов к уровню лекционного преподавания опосредуется их отношением к профессиональному выбору. Это конкретный случай опосредования частного - общим. Обратим внимание на то, что *такая констатация имеет принципиальное методологическое значение для настоящей публикации.*

В свою очередь, отношение студентов к профессии опосредуется ее социально-психологическим статусом. А сам статус - экономическими соображениями, возможностями нормального трудоустройства и материальной обеспеченности будущей (или уже возникшей) семьи.

В этой иерархии опосредованных зависимостей кроется, в частности, особая сложность педагогической деятельности, заключающей в себе синтез науки и искусства, некоторого консерватизма опыта и инновационных идей, вдумчивого расчета и внезапных озарений.

На какой созидательной основе можно объединить такие смысловые и профессиональные антонимы? На почве понимания внутренней природы, своеобразия, *самой сущности педагогической деятельности.*

Но вот парадокс: в отечественной научно-педагогической литературе невозможно назвать *ни одной* монографии, докторской диссертации, учебной книги, озаглавленной «Сущность педагогической деятельности».

«Как же так?» - изумится осведомленный читатель. Разве не существуют библиотеки книг, сборников, диссертаций, материалов научно-практических конференций о воспитательной, обучающей, образовательной, самовоспитательной *деятельности* ?!

Проблема же заключается в следующем: в педагогической науке и профессиональной практике явно недостаточно осмыслена опосредованная связь между указанными разновидностями профессиональной работы и педагогической деятельностью как *главным общим фактором, определяющим их сущность и предназначение.* Только понимая скрытую сущность самой этой деятельности, можно верно ощущать природу и основную целенаправленность воспитания, обучения, образования, самовоспитания, развития личности. В определенной степени они автономны. Но эта автономность конкретно проявляется на уровне предметности и педагогической технологии. А на уровне методологического, логико-процессуального мышления все отмеченные разновидности профессиональных реальностей глубинно опосредованы их приобщенностью к педагогической деятельности, таящей в себе *нечто общее*, что должно определять их цель, предметное содержание, логику, структуру процес-

са, результат. Уместно вспомнить известное философское положение: тот, кто берется за частное, не осмыслив общего, все время будет наткаться на это общее.

Игнорирование этого положения таит в себе жесткие отрицательные следствия для достижения целей исследовательской и практически-профессиональной работы. Как же обнаруживается это *нечто общее, существенное* в имеющихся характеристиках педагогической деятельности?

Парадоксы тезауруса педагогики и их следствий

Общая ситуация в справочной, учебной литературе для студентов такова: ощущается явный дефицит публикаций о существенном своеобразии педагогической деятельности. Парадоксально, но факт: в соответствующих контекстах описываются те особенности якобы педагогической деятельности, которые на самом деле являются *общими* для всех видов профессиональной практики. А зачастую названные издания и вовсе обходятся без совершенно необходимых исходных характеристик. Как говорится, обратимся к фактам.

В шестидесятые годы (1964-1968) была выпущена «Педагогическая энциклопедия» в 4-х томах. Статья «Логика педагогическая» в ней отсутствует. Статьи «Логика» и «Методология» - тоже.

Возможно, это послужило сигналом. В 1969 г. начал работу Всесоюзный семинар по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. Он функционировал два десятилетия, прошло много сессий, было выпущено полтора десятка сборников публикаций. И — что же?

В 1993 г. вышел первый том двухтомной «Российской педагогической энциклопедии». Статья «Логика» в нем написана *философом.* Дается характеристика логики как науки и учебной дисциплины в полной отрешенности от логики педагогической... Статей «Логика педагогическая» и «Методология педагогики» - нет.

Заметим, что в восьмитомнике А.С. Макаренко (1983-1986) свыше 200 страниц посвящено «Логике педагогической целесообразности, деловой, жизненно-практической, воспитательных средств». И фрагментарно - соответствующие страницы представлены в каждом из восьми томов. (Сочинения 1922-1938 гг.).

А статья «Деятельность» в том же 1-м томе РПЭ написана *психологом* В.В. Давыдовым. Рассматриваются философские и социально-психологические аспекты деятельности как специфической формы общественно-исторического бытия людей, целенаправленного преобразования ими природной и социальной действительности. Статьи «Деятельность педагогическая» - не обнаруживается... А это факт принципиальный.

Суть в том, что в имеющихся публикациях о педагогической деятельности акцент ставится на понятии «деятельность», тогда как речь следует вести о *педагогической* деятельности в ее специфике. Причем существенно не только и не столько то, чем педагогическая деятельность схожа с другими видами деятельности, сколько чем она своеобразно отличается от них. Как известно, определение *сущности* предмета предполагает характеристику его *внутреннего* содержания на основе совокупности признаков (условий), без которых данный предмет существовать не может, ибо они выражают его коренную природу и одновременно - отличия от других предметов.

Если проблема раскрытия сущности педагогической деятельности подменяется общей характеристикой деятельности как таковой, то педагогу предоставляется перечень бесспорных утверждений, но фактически лишенных профессионально-педагогического содержания: «Под деятельностью понимается активность субъекта...»; «Деятельность субъекта всегда связана с некоторой потребностью...»; «Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива...».

К таким характеристикам любой деятельности относятся и широко известные попытки выделить компоненты якобы педагогической деятельности: коммуникативный, организационный, конструктивный, гностический (знаниевый). Мало чем обогащает этот подход и конкретизация функций этих компонентов, ибо опять указываются *внешние признаки* любой деятельности: цель, субъект, объект, процесс, результат... Но, как отмечается в философских источниках, движение от внешнего к внутреннему - от явления к сущности - может рассматриваться как отношение непосредственного знания к опосредованному. Внутреннее в противоположность внешнему представляет собой опосредованное знание, не доступное живому созерцанию и постигаемое с помощью абстрактного мышления.

И если не определена сущность педагогической деятельности *как общего*, то можно догадываться, что нет и определенности в толковании частных базовых понятий педагогического тезауруса.

Для краткости предоставим слово одному из авторов *новых учебных пособий*, который начинает раздел «Процесс воспитания» следующей констатацией: «Единства взглядов в определении процесса воспитания нет. Выявить его специфику можно лишь в сопоставлении с процессами формирования, становления, социализации личности. Но и для этих процессов нет пока четких определений» [10; 429].

В тех же редких дефинициях педагогической деятельности, которые встречаются в отдельных источниках, весьма трудно составить представление о сущности этого феномена, его внутренних признаках, механизмах функционирования, опера-

циональности процесса деятельности. Терминологические характеристики специфики педагогической деятельности обычно подменяются обиходными словами, не являющихся терминами: «передача», «руководство», «вмешательство», «поддержка», «превращение», «переход» и т.д. Например: «Педагогическая деятельность есть сознательное вмешательство взрослых людей в объективно-закономерный общественно-исторический процесс воспитания, становления детей взрослыми людьми с целью подготовки зрелого члена общества» [8; 29].

Современная теория и практика педагогики остро нуждаются в парадигмах педагогической деятельности, причем построенных *на определенных методологических основаниях*. Точно написала об этом А.Н. Шмина в своей актуальной и весьма полезной для педагогов книге «Философские основы образования»: «Неразвитость представлений о философских основаниях педагогической деятельности, неотрефлексированность ее исходных принципов и фундаментальных идей приводят к увековечиванию чисто эмпирического характера педагогических правил и стихийно сложившихся обобщений» [17; 10].

Поскольку это действительно так, парадоксы теории оборачиваются парадоксами практики. Характерна в этом отношении, к примеру, проблема преемственности высшей и средней школы. Она обнаруживает перед педагогами вузов такие противоречивые факты, объяснения которых не лежат на поверхности опыта. Эти факты парадоксальны в своем несоответствии, казалось бы, вполне логичным причинно-следственным связям и привычным рассуждениям. Если кратко:

- резкое снижение успеваемости на первом курсе по сравнению с результатами вступительных экзаменов;
- отсутствие связи между результатами вступительных экзаменов и успеваемостью в вузе;
- отчисление студентов, недавно преодолевших трудный рубеж поступления в вуз;
- снижение интереса у части студентов к учебному процессу и к профессии в динамике курсов.

Распространено мнение, что отмеченные выше несоответствия объясняются адаптацией к вузу. Если согласиться с этим, то можно предположить, что по мере возрастания адаптированности общая успешность учения студентов должна неуклонно возрастать. Однако из вузовской практики широко известно, что успеваемость на последующих курсах не всегда выше, чем на предыдущих.

Подобные явления, досадные в своей алогичности, вызывают у части преподавателей раздражение, к сожалению, сказывающееся на их отношениях со студентами.

Возникают вопросы: какими методологическими подходами можно приближаться к углубленному

изучению сложных проблем педагогической деятельности? Какими конструктивными резервами обладает в этом плане современное исследовательское мышление?

О некоторых резервах педагогической эвристики

Свою «Книгу для родителей» А.С. Макаренко начал так: «Может быть, эта книга - дерзость?.. Имею ли я право...» Думается, что чувство естественной скромности испытывает каждый, кто прикасается к методологическим проблемам изучения педагогической деятельности. Объяснение этой от важной решимости оказывается необходимым.

Свыше трех десятилетий автору настоящей публикации доводится участвовать в исследовательских работах, руководить ими, писать отзывы о докторских, кандидатских диссертациях и изданиях своих коллег, участвовать в руководстве воронежским городским методологическим семинаром по проблемам педагогики высшей школы.

Разумеется, индивидуальный опыт всегда субъективен и ограничен в возможностях фиксации обобщающих тенденций. В этом его неизбежная слабость. И все же продолжительность, «документальность» наблюдений и размышлений дает надежду на некоторую их конструктивность.

Прежде всего, важно отметить тот факт, что все основные педагогические понятия, характеризующие педагогическую деятельность, имеют *философское толкование*, которое предварительно объясняет их возможное использование с учетом особенностей педагогической деятельности: закономерность, принцип, система, структура, субъект, объект, противоречие, процесс, логическая организация процесса и др. Они могут и должны уточняться и обогащаться за счет их философской от-refлексованности, и уж, во всяком случае, не употребления «всуе».

В педагогических контекстах понятие «система» (обучения, воспитания, форм, методов, средств и т.д.) нередко употребляется без разъяснения ее изначальной трактовки, а зачастую - без ее методологического обоснования, хотя опора на это понятие - исходное условие применения системно-структурного подхода в педагогическом исследовании. При этом само толкование понятия может служить основой его принципиального проецирования на педагогические реальности.

Система - это целостность избирательно вовлеченных компонентов, взаимодействие и взаимоотношение которых направлено на получение фокусированного полезного результата (П.К. Анохин).

Из подобных определений следует, что в каждом случае употребления этой фундаментальной характеристики педагогической деятельности дол-

жны быть представлены ее (системы) взаимосвязанные элементы, их взаимодополняющие функции, обоснована их необходимость и достаточность для достижения определенной цели.

Педагогическая система, если она действительно создана, самодостаточна и эффективна. Поэтому нередко встречающиеся «комплиментарные» прилагательные к системе — комплексная, целостная, эффективная и др. - избыточны, ибо на деле демонстрируют недопонимание сути самого понятия. К примеру, при определении системы как комплекса ее существенные признаки растворяются в общем понятии всеобщей связи и взаимодействии. Методологическое обоснование системы и ее преобразований - важная конструктивная акция педагогического мышления, - в частности уже применительно к конкретному исследованию с учетом его цели, содержания, программируемых результатов.

Попутно отметим, что понятие «преобразование», исключительно важное в педагогическом мышлении и профессиональной практике, не входит в перечень базовых понятий педагогики. Но процессы воспитания, обучения, развития личности являются по сути *эволюционно-преобразовательными*. Эта истина, известная из далеких исторических источников, (как, впрочем, и многие другие!) до сих пор не работает в педагогической деятельности с теми интеллектуальными возможностями, на которые способна. Любопытно, что еще Демокрит (460-370 гг. до н.э.) озаренно заметил: «Воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу». И действительно: первая природа человека - это всего лишь его безусловные рефлексы...

Аналогичная ситуация, сопоставительно с «системой», зачастую наблюдается в использовании понятия «структура». Произвольный набор компонентов («мы выделяем»), так или иначе характеризующих схематичность педагогической деятельности, процесса подготовки к ней, объявляются структурой их развития.

К примеру, один из контекстов докторской диссертации: «В структуре профессионально-личностного развития будущего учителя мы выделяем в качестве основных его компонентов интегральные образования: интеллигентность, профессиональную компетентность, операционально-технологическую готовность к профессиональной деятельности, творческий потенциал и профессиональное самосознание личности». Как видно, указанные компоненты не имеют определенного строения, такого взаиморасположения и связи составных частей, которые нельзя «рокировать» в силу их прочной, относительно устойчивой связи.

В реализации идей системно-структурного подхода важная роль принадлежит интеграции методологических, теоретических и прикладных знаний.

«Деяние есть живое единство теории с практикой» (Аристотель). В современной педагогике остро ощущается несоответствие между теоретическим потенциалом науки и его использованием. На один из эффективных путей преодоления этого несоответствия указал В.В. Краевский: самая общая форма педагогических рекомендаций — причина того, что педагогам-практикам трудно их использовать. Подобная абстрактность связана с тем, что недостаточно разработаны, не наполнены конкретным содержанием структурные звенья, посредством которых идея доводится до практики.

Это наблюдение в значительной мере относится к использованию метода моделирования, распространенному в современных педагогических исследованиях. Модель — не итоговый результат педагогического поиска. Модель является основанием для экспериментального исследования определенной проблемы с целью создания новых воспитательных и дидактических систем [7; 79]. А моделирование — способ дальнейшего изучения и совершенствования тех или иных реальностей.

Особое значение для этого имеет культура диалектического мышления. Педагог обречен на такое мышление потому, что на практике, по существу, педагогика является «самой диалектической наукой» (А.С.Макаренко). Суть в том, что в конкретных ситуациях обучения и воспитания педагог всякий раз входит в сферу возникновения диалектического противоречия и необходимости его корректного разрешения.

Понимание природы возникновения подобных противоречий, путей их разрешения значимо для эффективной профессиональной деятельности, т.к. трудности преподавателей и студентов являются субъективными ощущениями объективно существующих противоречий. Вопреки аксиоме, распространенной в недавнем прошлом, противоречия в педагогическом процессе являются источниками его развития, а не движущимися силами. Они действительно становятся таковыми, лишь по мере их разрешения и тем самым стимулирования развития, «движения» студента, т.е. возрастающей самореализации личности будущего специалиста. Обоюдное стремление преподавателей и студентов к разрешению противоречий образовательного процесса — фактор возрастающего их взаимопонимания, совместного преодоления трудностей, формирования субъект — субъектных отношений.

Анализируемые противоречия можно условно подразделить на четыре группы: социально-педагогические, организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактико-методические.

Социально-педагогические противоречия между требованиями к современному специалисту в эпоху перехода к гражданскому обществу, рыночной экономике и возможностями высшей школы

удовлетворять эти требования оперативным совершенствованием образовательно-воспитательного процесса.

Диалектика соотношения научного знания и вузовского образования такова, что первый из названных компонентов обладает большей мобильностью, чем второй. В отличие от развития науки, содержанию вузовского образования естественно стремление к стабильности, ибо для его модернизации необходимо время.

Противоречие возникает и между современным научно-техническим прогрессом, сопутствующим развитием информационных технологий — и многообразными задачами высшей школы по конструктивной реализации этих бурно возрастающих возможностей. Перманентному переоснащению высшей школы современными средствами обучения должна соответствовать непрерывная переподготовка педагогов.

Организационно-педагогические противоречия отражают дискретный характер организации системы образования вообще и высшего — в частности. Это ставит педагогов и обучаемых перед необходимостью последовательного разрешения противоречий между «еще» и «уже» — «уже» и «еще», и следовательно — перед преодолением неизбежных трудностей, что всякий раз важно учитывать педагогам в виде важного условия взаимопонимания со студентами.

Первокурсник *уже* студент по статусу, но фактически *еще* школьник по реальной готовности к вузовской учебе. Он еще адаптируется к условиям вуза, а его *уже* готовят к самостоятельному выполнению функций новой социальной роли. При переходе на каждый последующий курс ситуация повторяется в отношении предварительной готовности студента к изучению новых дисциплин и новых видов деятельности.

Такие переходные ситуации носят для студентов стрессовый характер и должны пристально изучаться, обнаруживая новые резервы совершенствования педагогической деятельности.

Психолого-педагогические противоречия между профессионально обусловленными стремлениями преподавателей, общей направленностью образовательного процесса и возможностями их трансформации в мотивацию учебной деятельности студентов. Мотивы в психологии определяются как совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. Интересы, ценности, идеалы, которые педагоги стремятся принести в жизнедеятельность студентов приобретают побудительную силу только при условии их интериоризации личностью.

Это противоречие убедительно фиксируется репрезентативными социологическими исследованиями, фактами вузовского образовательного про-

цесса. Так, в 1998 г. лаборатория социологических исследований ВГУ под руководством В.С. Рахманина провела изучение образа жизни и характера учебной деятельности студентов воронежских вузов (государственного, технического, агрономического университетов, медицинской, технологической академии, т.е. вузов, готовящих специалистов массовых профессий). Некоторые данные.

Личностные факторы успешной учебы: стремление к обретению знаний по всему количеству респондентов (1000 чел.) - 30,6; высокое качество преподавания - 29,7; материально-бытовые условия — 17,2.

Покурсовая динамика успеваемости: отметки только отличные на втором курсе - 10,3; на третьем - 9,1; на четвертом - 7,0. Отличные и хорошие соответственно - 28,6; 30,6; 30,3. Отличные, хорошие и удовлетворительные: 33,5; 37,3; 50,3 [9].

Как видно, меньше чем для трети студентов качество преподавания является фактором успешной учебы, что подтверждает результаты исследования, приведенные в первом фрагменте этой публикации: высокое качество преподавания стимулирует академическую активность только тех студентов, у которых отношение к учебе опосредуется профессиональной целеустремленностью. В покурсовой динамике успеваемости число отлично успевающих студентов уменьшается, а имеющих «удовлетворительно» - увеличивается.

Эти данные могут служить индикатором несоответствия между потенциалом образовательного процесса и его реальным влиянием на отношение студентов к учебе и приобщению к профессии.

Дидактико-методические противоречия - между динамичным развитием научных знаний, достижениями научно-технического прогресса и возможностями их профессионального отражения в контексте преподаваемых курсов. Ведь чтобы научное стало учебным, оно должно быть опосредовано теориями, формами, методами, средствами обучения, которые бы привносили интеллектуальные начала в активную познавательную деятельность студента. Вопреки распространенному в педагогических контекстах утверждению, знания - тем более умения, навыки, профессиональный опыт — не «*передаются*», а сообщаются, транслируются, воспроизводятся, характеризуются. Их усвоение не происходит непосредственно - путем «передачи и получения»: оно опосредуется умственной активностью, самостоятельной деятельностью студентов. И при определенных условиях (тоже вариант опосредования) приобретают личностный смысл, что особенно важно для глубокого, прочного усвоения. Без осознания этого факта может складываться иллюзия, что знания «переданы», когда на деле их у студентов нет. «Если человек не умеет, значит он не знает» (Н.Ф. Талызина).

Сосредоточенность на указанных противоречиях и их эффективное разрешение исключительно

важно для дальнейшего изучения и совершенствования педагогической деятельности. Профессиональное двуединство отмеченных противоречий выражается, в частности, в том, что они непосредственно касаются психологического самочувствия студентов в вузе и предпосылок, факторов их успешной учебы. С другой стороны касаются преподавания, возможностей установления взаимопонимания со студентами, позитивных взаимоотношений с ними, оказания действенной помощи в усвоении знаний и умений при профилактике спонтанно возникающих затруднений и нервных ситуаций.

Следует отметить, что изучение природы педагогических противоречий является крайне актуальной, малоисследованной и малоизучаемой проблемой методологии педагогики и педагогической эвристики. Еще предстоит вдуматься в известное указание на то, что противоречие является ядром, сутью диалектики, что «в собственном смысле диалектика есть изучение противоречия в *самой сущности предметов*».

Основаниями для таких утверждений — общее состояние разработки методологических предпосылок конкретных педагогических исследований и особенно в отношении обозначения и разрешения возникающих диалектических противоречий. Как правило, обозначаются противоречия не в предмете *данного* исследования, а социально-педагогического характера. Разумеется, и их целесообразно обозначать, но при условии, что за этим следует характеристика противоречия в *предмете данного исследования*.

Без этого условия обычно остается непонятным откуда возникают гипотезы и задачи исследования. Без этого гипотезы, как предположения о возможных подходах к разрешению существенного противоречия в теории и (или) практике педагогической деятельности в конкретном контексте исследования, остаются за гранью исследовательского внимания. В таких случаях неизвестно откуда появившиеся гипотезы фактически утрачивают свой эвристический потенциал и превращаются в истины, которые реально не требуют ни изучения, ни доказательств. При этом не удивительно, что предмет исследования повторяет название диссертации, приблизительно выделяется из объекта, окончательные выводы повторяют изначальные самоочевидные гипотезы.

Прежде, чем приводить конкретные наблюдения, подчеркнем, что речь идет о резервах совершенствования педагогических исследований, а не о характеристике их *общего состояния*. Факты же, довольно типичного свойства, таковы.

Наиболее распространенным является обозначение противоречий между важностью проблемы и ее недостаточной разработкой в педагогической теории. Но такая формулировка методологически

не корректна. По сути, диалектическое противоречие - взаимодействие между взаимоисключающими, но взаимообуславливающими и взаимопроникающими противоположностями *внутри единого объекта* и его состояний. Антоним важности проблемы - ее недооценка. Недостаточная разработанность проблемы характеризует состояние объекта в развитии науки. Иными словами, речь идет о разных явлениях, *стороны которых не взаимосвязаны и не взаимообусловлены*. В любой науке есть неисчислимо множество проблем, разрешение которых зависит не от степени осознанности их важности, а от возможностей науки на конкретном этапе ее развития.

Название докторской диссертации: «Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов». Предмет исследования - повтор названия с добавлением «в условиях университетского обучения». Название докторской диссертации: «Профессиональное воспитание личности учителя в процессе непрерывного педагогического образования». Предмет тот же.

Докторская диссертация: «Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности у студентов педвузов». Одна из гипотез: «... если содержание педагогической системы становления профессионально-педагогической деятельности базируется на адекватных концепциях, принципах и модели этой деятельности». Одна из гипотез другой докторской диссертации: «Педагогическая культура не исчерпывается профессиональной культурой педагога, ибо обучением и воспитанием в той или иной мере занимаются практически все члены общества».

Подобные примеры легко множить. Но суть не в их количестве, а в тех тенденциях, которые они обнажают, и их преодолении.

Следует признать ту истину, что без ясных представлений о сущностных характеристиках педагогической деятельности всякое исследование будет страдать исходной неопределенностью, поскольку не окажется фактической возможности непротиворечиво определить его базовые понятия, исходя из парадигмы, их опосредующей и тем самым определяющей.

Попытке обозначить один из возможных подходов к решению этой проблемы посвящен следующий фрагмент настоящей публикации.

Субъектная парадигма педагогической деятельности

Чтобы перейти к представлению авторской парадигмы педагогической деятельности, сделаем некоторые выводы из предыдущего контекста.

Выясняется, что путь к разработке представлений о сущности анализируемой деятельности пред-

полагает выявление ее своеобразия и уникального предназначения. При помощи выделения внешних ее форм (признаков, компонентов, аспектов) можно описывать такую деятельность как *явление* в главном сходное с другими явлениями созидательной человеческой активности. Но таким образом невозможно охарактеризовать внутреннюю природу педагогической деятельности, т.е. ее сущность.

В связи с этой фундаментальной задачей особенно актуально формирование новых парадигм педагогического мышления. Для этого насущно требуется углубленная разработка методологических проблем современной педагогики, поиск новых резервов педагогической эвристики. У педагогики должно быть «философское лицо».

В сложившейся ситуации следует сказать педагогическое слово в защиту диалектики, поскольку она, к сожалению, нуждается в нем. Известно далеко не однозначное отношение к диалектике в философской науке наших дней. Да: «диалектическое учение о противоречии методологически значимо для осмысления основных особенностей образовательного процесса» [17; 87]. Однако публикации философско-педагогического характера типа «философские основы образования» являются сегодня библиографической редкостью. А ведь именно на стыке педагогики и философии могут возникать исходные методологические идеи, способные указывать компасное направление поиска.

Полемизируя с одним из своих оппонентов, К.Маркс отметил, что тот ищет единство в сущности, тогда как искать надо *существенное противоречие*. Не оно ли указывает генеральный путь - от внешнего описания явления к определению его внутренней природы; к пониманию сокровенной специфики педагогической деятельности - в частности?

Обратим внимание на существенное противоречие, разрешаемое только педагогической деятельностью, а не какой-либо иной. Оно заключается в том, что человек рождается явным, беспомощным *объектом* внимания взрослых, а ему предстоит стать *субъектом* гражданского поведения.

Из этого неоспоримого факта следует, что сущностная особенность *именно педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности*. (Известный отечественный философ и психолог И.С. Кон отметил, что новорожденный не обладает еще никаким социальным опытом, он только потенция человеческой личности. В новорожденном есть все необходимое, чтобы стать человеческой личностью. Но случается это только в условиях общественной практики и сотрудничества с окружающими людьми.

Да, любая деятельность представляет собой целенаправленное преобразование природной и социальной действительности. Осуществляемая ее

субъектом, она включает в себя цель, формы, методы и средства, процесс преобразования и его результат. Но подчеркнутая выше констатация дает основание по-новому взглянуть на профессиональные особенности каждого из этих компонентов, когда речь идет именно о педагогической деятельности.

Да, любая деятельность целенаправлена. Но только педагогическая деятельность ставит своей целью формирование субъектности как относительно результативного качества личности, под которым имеется в виду, по определению В.А. Слостенина, «центральное образование человеческой субъективности, сложная интегральная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом» [14; 265].

Как отмечается в трудах по социологии, философии, психологии, любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо - личность, субъекта и объекта исторического процесса. Но только в педагогической деятельности «субъект» и «объект» представляют собой особые понятия и *особые* соотносительные категории. В других видах деятельности отношения субъекта к объекту могут носить характер прямого управления, иерархической соподчиненности, административных акций, алгоритмической предопределенности и др. В педагогической деятельности отношения преподавателя и студента, как известно, характеризуются взаимодействием, взаимоотношениями, взаимообусловленностью, сотрудничеством. Без этого фактически невозможны ни воспитание, ни обучение, ни образование личности будущего специалиста.

Суть в том, что органическое единство психолого-педагогических дисциплин должно осуществляться во встречном движении к единому «центру» - педагогическому процессу - в его реально человеческом (субъектном) исполнении и обусловленности. Последнего, как ни странно, особенно не хватает многим психолого-педагогическим построениям, за теоретическими схемами которых не видно реальных субъектов: учителя и ученика [14].

Педагог, безусловно, субъект образовательно-воспитательного процесса. Но в педагогической литературе обычно студент (и даже ребенок) тоже обозначаются *изначально* субъектами этого же процесса. Однако это смысловое и одновременно содержательное недоразумение, т.е. из соотносительного смысла этих категорий следует, что студент, будучи субъектом процесса, готов к осуществлению соответствующей (т.е. педагогической) деятельности. Эта несуразность возникает по причине недостаточного вдумчивого толкования философских ка-

тегорий, важных для анализа самой природы, логики и результативности педагогической деятельности.

Суть в том, что в соответствии и с философским и педагогическим значением, понятие «субъект» имеет ряд принципиально различных значений.

1. «Субъект» - вообще о человеке как активном, деятельном существе, как характеристике высшей системной целостности его фундаментальных свойств, способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (Б.Г. Ананьев, В.А. Лекторский, В.А. Слостенин и др.).

2. «Субъект» - в соотносительности с объектом, которым он владеет на основе соответствующих познаний и умений, ибо «объект не является послушной игрушкой в руках субъекта».

3. «Субъект» в образовательно-воспитательном процессе (в нашем случае - студент) как человек, определенным образом относящийся к этому процессу - положительно или отрицательно.

4. «Субъект» образовательно-воспитательного процесса - единомышленник педагогов.

5. «Субъект» (студент) как носитель определенных личностных свойств, способный преобразовывать свою жизнедеятельность с позиций успешного овладения избранной специальностью.

Совершенно очевидно, что первокурсник не может обладать этими свойствами в достаточной мере, т.к. он уже студент по статусу, но фактически еще школьник по реальной готовности к вузовской учебе. Первокурсник является, главным образом, *объектом* вузовских установок и требований и *субъектом* отношения к ним. Объектно-субъектное преобразование личности студента в процессе педагогической деятельности является важным ее предназначением. Возникает существенный вопрос: какова суть, содержание, структура, логика и диалектика этого преобразовательного процесса?

В поисках исходных ответов на этот вопрос обратимся к некоторым аксиоматическим утверждениям.

Как подчеркивал И.П. Павлов, человек есть, конечно, система, причем, в высшей степени саморегулирующаяся, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам. С этой точки зрения метод изучения человека тот же, как и всякой другой системы: анализ, синтез, изучение соотношения с окружающей средой и, в конце концов, понимание на основании всего этого ее общей работы.

Человек не рождается личностью, а становится ею. Следовательно, для адекватного влияния на системное развитие личности педагогическая деятельность должна представлять собой развивающуюся систему. И, значит, системно-структурный подход к осмыслению такого динамичного взаимодействия представляется вполне естественным.

Но вот парадокс: один из известных постулатов философии о закономерном развитии систем совершенно недостаточно используется в педагогическом мышлении. Это положение гласит: действие законов диалектики проявляется во всех системах в виде дифференциации и интеграции элементов и связей системы, в делении систем, в смене их структур и элементов. Для всех систем едина последовательность развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. Значение этих общих черт в развитии систем дает отправную точку для глубокого конкретного познания и создает возможность предвидения.

Как видно, закон развития систем устанавливает эволюционную логику процессуальной смены стадий в ее относительно завершённом цикле; а затем - через стадию *преобразования* - к перманентному продолжению процесса на новом этапе (уровне) его вероятностной результативности.

Применительно к педагогической деятельности в сфере высшего образования это можно представить таким образом:

- абитуриент - студент - выпускник и затем (стадия преобразования) — начинающий специалист;
- начинающий специалист — профессионал — технолог-рационализатор и затем (стадия преобразования) — субъект инновационной деятельности, жизнедеятельности, жизнетворчества.

И в том, и в другом случаях обозначены стадии возникновения, становления, зрелости и преобразования.

Чтобы продолжить характеристику этого процесса, будем учитывать некоторые особые обстоятельства.

Каждая из указанных стадий, в свою очередь, процессуальна.

В соответствии с законом развития систем и реальным педагогическим опытом мы назвали фазы этих стадий развития личности объектными (возникновение), субъектно-функциональными (становление), субъектными (зрелость) и переходы от одной зрелой стадии к другой — преобразования.

С психологической точки зрения динамика этих изменений представляет собой последовательное развитие внутренних позиций личности, определяемое потребностями, мотивами, интересами самой личности и такими реальностями педагогического процесса, которые их учитывают, направляют и обогащают.

В наших исследованиях внутренняя позиция охарактеризована как системное отношение психических компонентов, позволяющих личности определенным образом осуществлять свое взаимодействие одновременно с внешней (прежде всего социальной) и с внутренней, личностной средой. Для внутренней позиции специфичны соответствие, достигнутая сбалансированность ведущих отноше-

ний к действительности и к себе. Именно этот признак отличает внутреннюю позицию от других феноменов личности.

Внутренняя позиция личности - образование субъектное, активное, деятельное. Она присуща человеку как субъекту и позволяет личности проявлять свои индивидуальные начала. Субъектная позиция характеризует студента как личность, которая сознательно и деятельно относится к образовательному процессу, прилагает активные усилия для саморазвития жизнеспособности. А субъектная парадигма педагогической деятельности соотносит ее системные начала с системным развитием личности, учитывая ее фундаментальные потребности и способствующая ее устремлениям. В этом проявляется идеология реального гуманизма педагогической деятельности. Субъектная позиция характеризует студента в качестве сформировавшегося, зрелого представителя своей социальной роли.

Если обратиться к наследию Л.С. Выготского, то в этом случае «зрелость» характеризует зону достигнутого актуального развития личности, а преобразование - ориентацию на зону ближайшего развития. Этой логике соответствует и закономерность, сформулированная Л.И. Божович: становление личности совершается на основе усвоения общественных норм сознания и поведения, освобождая человека от непосредственного подчинения влияниям определенной среды и позволяя не только приспособиться к ней, но и преобразовывать эту среду и самого себя.

Как видно, правомерность проецирования закона развития систем на педагогическую деятельность подтверждается результатами исследований высокоавторитетных ученых-психологов. Закон развития систем ориентирует на систематизацию и структурирование педагогической деятельности, на реализацию принципов соответствия и преемственности между определенным этапом воспитательного процесса и возникающей (возникшей) стадией (фазой) развития личности. Поскольку субъектное развитие — важнейший путь последовательной самореализации личности, ее сокровенные цели и задачи педагогической деятельности оказываются во встречном движении, и это создает конструктивную основу для развития субъект - субъектных отношений педагогов и студентов.

Заметим, что закон развития систем привносит в понимание содержания, логики, диалектики педагогической деятельности и еще одну важную идею. В современных педагогических контекстах развитие отношений педагогов и обучающихся представляется в определенной последовательности: субъект - объектные, субъект - объект - субъектные, субъект - субъектные. Но последние не могут считаться завершающими, ибо это означало бы предел возмож-

ного развития в образовательном процессе. Вслед за субъект-субъектными отношениями, по закону развития систем, должна последовать стадия (фаза) *преобразования*. И она действительно обозначена в психологических исследованиях в виде надситуативной активности и связанной с ней профессиональной рефлексией.

Первая из них означает способность человека подниматься над уровнем не только добросовестного решения профессиональных задач, но и выполнения их в конкретных ситуациях на уровне высшего долга и нравственной ответственности (В.А. Петровский).

Под профессиональной рефлексией имеется в виду способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, свои действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки, коррекции и совершенствования своей педагогической деятельности [6; 418].

Когда проявление надситуативной активности оказывается определяющей характеристикой индивидуального стиля деятельности педагога, он становится субъектом беспредельного самосовершенствования на основе перманентной профессиональной рефлексии с безграничными горизонтами творческого роста.

В русле субъектной парадигмы педагогическую деятельность можно определить как процесс двуединого системного взаимодействия педагога (педагогического коллектива) и студента (академической группы), с целью создания условий для максимальной самореализации личности будущего специалиста как субъекта успешной профессиональной деятельности, жизнедеятельности и жизнестворчества.

Психолого-профессиональная готовность преподавателей к принятию и осуществлению субъектно-педагогических стратегий предполагает соответствие этапности педагогической деятельности и логики субъектного обучения, субъектного воспитания, субъектного развития личности с обобщенной моделью субъектного развития будущего профессионала. *Эти логические, содержательные соответствия характеризуют механизм опосредования разновидностей педагогической деятельности - сущностными представлениями о ней*. А для студентов самоформирование субъектной позиции в вузовском образовательном процессе означает ориентацию на личностную самореализацию в приобщении к профессии, активное отношение к учебно-профессиональному труду, выработку индивидуально-личностных стратегий и тактик своей жизнедеятельности.

Таким образом, парадигма субъектности, охватывающая в единой логике развитие личности студента и труд педагога, таит в себе *ответ на основной вопрос этой публикации*: как можно представлять себе и осуществлять разновидности педагогической деятельности при условии их опосредования *сущностью* самой деятельности. Думается, что такой ответ принципиально важен для обогащения методологических, теоретических и прикладных представлений о профессионально-педагогической деятельности в ее уникальном своеобразии.

Несколько заключительных соображений

Обозначенная выше субъектная парадигма педагогической деятельности стала разрабатываться автором в 70-е гг. и была опубликована в монографии «Процесс преемственности высшей и средней школы»¹. Со времени выхода книги ее концепция объектно-субъектного преобразования личности в педагогической деятельности на протяжении многих лет использовалась, апробировалась в научных, научно-прикладных публикациях различных авторов: монографиях, докторских диссертациях, изданиях конференций, вузовских программах, учебных пособиях и др.

При этом мы совершенно далеки от мысли, что предлагаемая парадигма единственно конструктивна и может претендовать на особый статус среди других подходов к выяснению сущности педагогической деятельности. В 90-е гг. отечественная педагогика обрела свободное творческое дыхание и стала активно реализовывать возможности альтернативного мышления в решении важных теоретико-методологических и прикладных проблем. Акмеологический, аксеологический, герменевтический, деятельностный, интегративно-дифференцированный, личностно-ориентированный, синергетический, субъектно-генетический, субъектный и другие подходы к выяснению сущности, формированию культуры педагогической деятельности имеют, конечно, равноправное познавательное и практико-профессиональное значение.

Результативные цели нашей публикации заключаются в том, чтобы обозначить принципиальную методологическую *зависимость* между попытками концептуально определить *разновидности* педагогической деятельности и выявлением специфики, уникальности самой этой деятельности, ее *внутренней природы*; раскрыть дополнительные возможности педагогической эвристики в решении этой задачи; представить субъектную парадигму

¹ Воронеж: Изд-во ВГУ, 1981. Исследование продолжается и в настоящее время. С начала 80-х гг. - в активном сотрудничестве с д.п.н., проф. В.А. Слостениным - ныне академиком РАО, заслуженным деятелем науки РФ, лауреатом премии Правительства России.

педагогической деятельности в качестве прецедента раскрытия механизма опосредованного влияния сущностных характеристик педагогической деятельности на возможности определения целенаправленности, логики и результативности процессов обучения, воспитания, развития и других.

Нам представляется, что без разработки методологических основ такого *опосредования* каждый автор и впредь будет определять базовые педагогические понятия индивидуально и субъективно.

Разумеется, имеется в виду не формальное единообразие мышления, а творческая сосредоточенность на конструктивном решении одной из кардинальных задач развития современной педагогической науки.

Подчеркнем в заключение важную роль методологических знаний в сфере преподаваемой дисциплины и методологии педагогики в практической работе преподавателя вуза. Суть в том, что эти знания возводят преподавание на эвристический, креативный уровень и сообщают преподавателю особое эмоционально-творческое самочувствие, создавая предпосылки для самореализации возможностей педагога-ученого, субъекта авторских концепций и технологий развития общего и профессионального интеллекта студентов. А это соответствует наиболее перспективным отечественным и мировым парадигмам педагогического творчества.

Для иллюстрации представим фундаментальные выводы известных современных психологов-дидактов.

В качестве критерия оценки эффективности тех или иных форм и методов обучения должны выступать не только показатели сформированности определенных знаний и умений, но и проявления свойств, характеризующих разные стороны развития интеллекта личности (М.А. Холодная, Россия).

Если в прошлом внимание специалистов концентрировалось на измерении умственных способностей, то сегодня акцент перенесен на способы и средства интеллектуальной деятельности. Вопрос ставится так: «Как можно стимулировать и ускорить умственное развитие и общую познавательную деятельность обучающихся?» (М.Швебель, США).

В этих констатациях обозначено одно из генеральных направлений актуального и стратегического развития современной дидактической мысли и педагогической деятельности в целом.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М.: Экономика, 1991. -416 с.
2. Вьюнова Н.И. Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования. - М., Воронеж: МПГУ, ВГИ МОСУ, 1999. - 236 с.
3. Годник С.М. Характеристика своеобразной сущности педагогической деятельности // Страницы современной педагогики: диалог теории и практики / Под ред. СМ. Годника. - Воронеж, ВОИПКРО, 1998. - С.37-58.
4. Годник С.М. Развитие субъектного потенциала личности - реальный гуманизм педагогической деятельности // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса: Сб. статей /Под ред. СМ. Годника, В.И. Хлоповских. - Воронеж: ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. - С. 4-12.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. - Грозный: Чечено-Ингуш. кн. изд-во, 1976.-286 с.
6. Кашанов М.М. Психология педагогического мышления. - СПб.: Алетей, 2000. - 463 с.
7. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. - Минск: Адукацыя выхаванне, 1996. - 328 с.
8. Лихачев Б.Т. Курс лекций. - М.: Прометей, 1992. -528 с.
9. Образ жизни студентов воронежских вузов: особенности и тенденции изменения (по материалам социологических исследований) / Под рук. В.С. Рахманина. - Воронеж: ВГУ, 1999. - 90 с.
10. Полласый И.П. Педагогика: Учеб. пособие. - М.: Просвещение, 1996. - 432 с.
11. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.- М.: БРЭ, 1993.-Т.1. -608 с.
12. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. - М.: Рос. пед. агенство, 1998. - 100 с.
13. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997. - 308 с.
14. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. М.: Магистр-пресс, 2000. - С.259-274.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - Томск: Изд-во ТГУ. -М.: Барс, 1997. -392 с.
16. Шимица А.Н. Философские основы образования.// ВГАУ. - Воронеж, 1999. -118 с.