

УДК 378

МЕТОД ПОСТРОЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

С. М. Годник

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 25 января 2013 г.

Аннотация: статья посвящена экстраполяции философского содержания закона развития систем на разработку педагогической концепции как методологическую основу построения метода исследовательского процесса.

Ключевые слова: преобразование, преобразовательная функция, педагогическая концепция, метод исследования, объектно-субъектное преобразование личности.

Abstract: the author tries to apply the law of systems' evolution to the development of a pedagogical concept which can be the basis for the conduction of research.

Key words: transformation, transformation function, pedagogical concept, research method, personality transformation.

Эпиграфом к настоящей статье могла бы послужить рекомендация, принадлежащая перу известного современного лингвиста Р. М. Фрумкиной. Она пишет, что в научной продукции Учителя особенно важно вычлнить *метод*, поскольку для гуманитариев он как реальный инструмент исследования является раритетом.

В статье представлены концепция объектно-субъектного преобразования личности и метод поэтапного структурирования педагогической деятельности.

Импульсом разработки обозначенной концепции явилась работа А. Н. Аверьянова, встретившаяся мне в середине 70-х гг. XX в. Казалось бы, ее содержание было абстрактно-философским. Но вот какое утверждение привлекло наше пристальное внимание: «...для всех систем едина последовательность развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. Знание общих черт в развитии систем дает отправную точку для глубокого познания конкретного и <...> создает возможность предвидения» [1, с. 26] (см. также: [2; 3, с. 28–29]).

Поскольку «человек есть, конечно, система» (И. П. Павлов), то, например, старшеклассник, абитуриент, студент, специалист, переходя от одной роли к другой, в *принципе* аналогично «возникают», «становятся» ее полноправными субъектами, достигают намеченной «зрелой» цели и последовательно преобразуются. Речь, таким образом,

идет о естественных периодах развития личности на переходных стадиях ее жизнедеятельности.

Если возникнет профессиональная гармония между стадиями/фазами развития обучающихся и системно-организуемыми этапами педагогической деятельности, то профессионально-личностное взаимодействие педагогов и обучаемых должно оказываться последовательно логичным и успешным.

Особенность концепции объектно-субъектного преобразования личности *применительно к содержанию данной статьи* такова. Эволюционное развитие личности внутренне противоречиво. С одной стороны, оно придает человеку важную психологическую устойчивость. С другой – для него естественны и необходимы переходные ситуации развития, когда эволюционность нарушается, но разрывы постепенности обеспечивают человеку успешность достижения новых уровней его роста.

Возникает то общее противоречие, когда человек уже оказывается в новых условиях деятельности, к которой он подготовлен *еще* предварительно. В такой ситуации он выступает в роли *объекта* просвещения и *субъекта* восприятия новых педагогических установок, рекомендаций, требований. Концепция объектно-субъектного преобразования личности призвана создавать преемственный механизм разрешения указанного противоречия, т.е. рациональную структуру организованных переходов. Если подобный механизм становится ясным для тех, кто учит, и для тех, кто учится, он способ-

ствуется развитию между ними субъект-субъектных отношений. Это активизирует успешное диалоговое *взаимодействие* между педагогами и обучаемыми в педагогическом процессе.

В данном взаимодействии проявляется *гуманная роль* концепции объектно-субъектного преобразования личности. Она ориентирует человека на необходимость изменения/уточнения системы его отношений к новой системе обучения. Иными словами, к определению (сознательному / бессознательному) своей внутренней позиции, которая, с точки зрения личности, должна стать адекватной изменившимся условиям жизнедеятельности. В этой ситуации учащемуся предстоит самопреобразование с позиции *объекта* предъявляемых ему установок и требований в успешного *субъекта* выполнения новых / обновившихся обязанностей. Таково одно из главных условий обретения «мира с самим собой», когда обучаемый получает дополнительную мотивацию субъектного саморазвития и позитивного влияния на окружающую действительность.

Здесь уместно подчеркнуть, что обозначенные стадии закона развития систем – не отвлеченные абстракции, а реальности человеческой жизни. Человек возникает отнюдь не только, когда рождается (хотя, «кто родился – тот уже счастливый...»). Евг. Евтушенко), а когда становится школьником, поступает в вуз, обретает ученые степени бакалавра, магистра, приступает к профессиональной работе... И каждый раз ему сопутствуют акции сознательного/бессознательного самопреобразования, имеющие для человека исключительно важный личностный смысл.

Возникновение, становление, зрелость, преобразование должны становиться программными вехами развития самосознания, ответственности человека перед созданием своей судьбы как «субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека» (Н. Е. Щуркова).

Хочется надеяться, что читатель заметит связь между приведенными утверждениями и концепцией объектно-субъектного преобразования личности, а также некоторую ее значимость для теории, практики, эффективности педагогической деятельности.

Напомним, что эвристика [*греч. heuriskō* *нахожу*] в общем значении определяется как совокупность логических приемов и методических правил теоретического исследования и отыскания истины. Метод поэтапного структурирования педагогической деятельности заключен в эвристическом механизме концепции объектно-субъектного преобразования личности, которую автор этих строк разрабатывает на протяжении длительного времени.

Для построения исследований необходимо постепенно разбираться в возможностях эффективного использования следующих познавательных операций:

- осмысление концепции объектно-субъектного преобразования личности как одного из механизмов реализации преобразовательной функции педагогической деятельности;
- установление различия и взаимосвязи между темой, объектом и предметом исследования;
- обозначение гипотез как предварительно обоснованных предположений о возможном разрешении противоречия / противоречий в предмете исследования и успешном построении исследовательского процесса;
- определение ведущей идеи исследования;
- определение структурных фаз в системах стадий;
- осмысление системного содержания каждого этапа педагогического процесса во взаимосвязи с конкретной фазой естественного развития личности;
- организация фазы *преобразования* как мотивированного перехода к новым шагам саморазвития, самореализации, самоутверждения личности;
- понимание конструктивной роли принципа преемственности в единовременной организации исследовательского/педагогического процесса.

В свете терминологии данной статьи придется обращать внимание на особенности современных справочных педагогических источников. Термины (понятия) «преобразование», «преобразовательная функция педагогической деятельности», «объектно-субъектное преобразование личности» нередко в них отсутствуют. Нечасто они встречаются и в педагогических трудах.

В Российской педагогической энциклопедии приводится следующее положение: «Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средства, *сам процесс преобразования* и его результат» (курсив мой. – С. Г.) [4, с. 263].

Выдающийся российский психолог Б. Г. Ананьев подчеркивал: «Любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъект и объект исторического процесса» [5, с. 138].

Любопытно, что осмысление преобразовательной функции воспитания берет свое начало в сочинениях древнегреческих мыслителей. Демокрит писал: «Природа и воспитание подобны... Воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу» [6] (цит. по: [7, с. 180]).

Сложившаяся инерционная традиция побуждает некоторых психологов призывать к сосредоточению внимания на указанном факте: «Важнейшая функция педагогического мышления – преобразовательная. Посредством ее обеспечивается целенаправленность педагогических воздействий и уравновешенность субъекта с социальной и педагогической средой» [8, с. 240].

Обозначенный выше закон А. Н. Аверьянова установил общую последовательность развития всех систем, включая стадию *преобразования*. Она предполагает либо разрушение системы, либо ее переход в низшее по степени состояние, либо прогрессивное поступательное развитие. Последнее утверждение особенно значимо. Как известно, педагогическая наука воспринимает истины других наук при условии их соответствия сущности, природе, предназначению профессиональной деятельности, специфике построения педагогических систем и процессов. С этой точки зрения педагогическая система не подлежит разрушению, а должна получить творческое побуждение к иному, более совершенному состоянию. В связи с фундаментальным значением категории «система» в педагогике мы предположили, что установленная закономерность в педагогическом преломлении может по своей методологической значимости обрести статус закона развития систем. Аргументы правомерности такого предположения приводятся в одной из наших публикаций [9].

Под *системой* мы понимаем *взаимодействие необходимых и достаточных компонентов, образующих в их общей направленности новое свойство, сфокусированное на достижении определенной цели/целей*. В контексте нашей статьи это свойство сфокусировано на сущности объектно-субъектного преобразования личности в системно организуемой педагогической деятельности, исследовательского / педагогического процессов.

Важным признаком эвристики указанной концепции для нас явилась возможность разработки на ее основе для нас метода поэтапного структурирования педагогической деятельности.

Метод в научной литературе определяется как *путь исследования, включающий в себя совокупность познавательных операций теоретического / практического освоения действительности*.

При разрыве постепенности в эволюционном развитии личности метод поэтапного структурирования педагогической деятельности включает в себя:

– эвристику закона развития систем, интерпретированную в соответствии с реальностями

методологии, теории и практики педагогической деятельности;

– эвристику концепции объектно-субъектного преобразования личности в такой деятельности;

– построение исследовательского процесса в сочетании с педагогическим процессом;

– структурную характеристику преемственных стадий развития человека как системы, включающих в себя определенные фазы в их логической последовательности;

– соотносительную взаимосвязь между последовательными стадиями/фазами естественного развития личности в исследовательском процессе и системным содержанием сконцентрированных на них этапах педагогического процесса;

– осуществление индивидуального подхода к обучающимся;

– диалектику мышления в построении указанного метода – при взаимосвязи, взаимодействии, преемственности его компонентов и созидательном разрешении возникающих противоречий в его целостности.

В соответствии с обозначенными методологическими положениями механизм исследовательского процесса может быть представлен следующим образом.

Сообразно закону развития систем обучающийся в исследовательском процессе проходит естественные стадии развития. Как система каждая из них имеет свою структуру в форме обозначенных выше фаз.

Задача педагога заключается в поэтапном структурировании педагогической деятельности, которая создает соответствие между стадиями развития студента в качестве становящегося специалиста и конкретизированными этапами педагогической деятельности. При этом педагогическая целесообразность должна соотноситься с идеей субъектного развития личности как индивидуальности с сосредоточенным учетом возникающих у студента переходных противоречий и трудностей, запросов, свободы выбора в профессиональном самодвижении и самостановлении.

Если каждая стадия развития студента с присущими ей структурными фазами формируется в согласии, соответствующем этапу педагогической деятельности, то, как свидетельствует многолетний практический результат, это способствует организации исследовательского процесса в единстве с педагогическим процессом. А в целом – укреплению взаимопонимания, взаимодействия между педагогами и студентами, т.е. субъектных отношений, в их обоюдном стремлении к формированию и самоформированию высококвалифицированного современного специалиста, целе-

устремленно и последовательно овладевающего профессиональными компетенциями.

Как показал опыт, фазы, являющиеся структурными компонентами обозначенных выше стадий естественного развития человека, могут выполнять роль аналогов этих стадий при построении исследовательских процессов в кандидатских диссертациях. А именно: стадия возникновения – объектная фаза субъектного развития; становления – субъектно-функциональная фаза; зрелости – субъектная; преобразования – адекватная.

Четыре классические формы вузовского педагогического процесса направлены на профессиональное развитие студента в последовательности: при прослушивании лекций студент является объектом профессионального просвещения и субъектом восприятия научных знаний. На семинарских занятиях – субъектом их межличностного обсуждения и дальнейшего усвоения. При использовании компетентностного подхода студент становится субъектом использования профессиональных знаний в практической работе. При организации последующей самостоятельной деятельности – субъектом саморазвития профессиональной ментальности. Мы ввели это понятие для характеристики студента в качестве субъекта целенаправленной профессиональной самоподготовки, саморазвития наукоемкого мышления и ориентации на достижение высоких инновационных стандартов сообразно реальностям перманентно развивающегося научно-технического прогресса.

Таким образом, последовательность указанных форм образовательного процесса предполагает объектно-субъектное преобразование личности.

Концепция объектно-субъектного преобразования личности многоаспектна. В ее эвристике могут возникать предположения об обоснованности организации процессов самопреобразования; проектировании саморазвития; самореализации личности в настоящем и будущем; горизонтах самодвижения к новой социальной роли и др. Такая многоаспектность проявляется и в подходах к развитию коллектива, предвосхищенных А. С. Макаренко. Он указал, в частности, на то, что если воспитанник выполняет требования коллектива, он оказывается в позиции их объекта. Если же выражает их от имени всего коллектива, то становится субъектом воспитательного влияния.

Другое авторитетное свидетельство расширительного использования концепции принадлежит выдающемуся ученому-педагогу В. А. Сластёнину, который писал: «...Предмет [субъектной педагогики] составляет механизм объект-субъектного преобразования личности (С. М. Годник), когда

человек из объекта, на который влияют обстоятельства, превращается в субъекта, «господствующего» над ними. Это преобразование имеет место на макроуровне, когда ученик (студент) переходит из одного звена системы в другое, и на микроуровне, предполагающем самоопределение человека (специалиста) во всех ситуациях его личностного развития и профессионального роста» [10, с. 260].

Как показала практика сотрудничества со школьными учителями, они охотно воспринимают идеи объектно-субъектного преобразования личности учащегося, строят модели педагогического процесса и работы наставников с начинающими коллегами.

Концепция объектно-субъектного преобразования личности является одной из предпосылок построения концептуальных моделей. Определим концептуальную модель как исходящую из полученных данных об изучаемом объекте совокупность определенных представлений о целях, задачах, условиях и средствах предстоящей деятельности [11, с. 85].

Что характерно для концептуальных моделей? Их формирование предполагает использование эвристического потенциала закона развития систем, концепции объектно-субъектного преобразования личности, метода поэтапного структурирования педагогической деятельности.

В соответствии с содержанием исследования каждая модель имеет свои особенности, включая конкретные психолого-педагогические подходы к обучающимся. Практическое использование модели ориентирует исследователя на саморазвитие высокой профессиональной культуры.

Концепция – метод – концептуальная модель – исследовательский процесс – реализация преобразовательной функции педагогической деятельности. В исследованиях наших аспирантов такой «алгоритм» работал успешно. Однако он не может претендовать на всеобщность.

Из анализа научных поисков знаменитых ученых складывается первичное представление о том, что озарение возникает не по выстроенному алгоритму, а спонтанно. Однако эта проблема чрезвычайно сложна и интересна. Возникновение удивительных способностей к озарениям у некоторых исследователей не находит объяснения. Российские и зарубежные психологи на основе экспериментов предложили различные варианты обозначения структур исследовательского процесса: этапы; последовательные стадии; промежуточные фазы; конкретизация возникшего принципа и др. Но во всех исследовательских коллизиях важно, чтобы «наш мозг был полон знаниями о предме-

те», что составляет главное условие возникновения инсайтов за «муки творчества».

Если иметь в виду, в частности сотрудничество научного руководителя и аспирантов, то предполагается общение единомышленников. Разумеется, при том условии, что аспирантам гарантирована свобода поиска и творчества, а также аргументированного полемического (разумеется, деликатного) общения с научным шефом.

В результате сотрудничества научного руководителя и аспирантов обе стороны оказываются обогащенными. Научный руководитель чувствует себя в тоне постоянной готовности к ответам аспирантам на их вопросы, сомнения, обращения. Соответственно аспиранты обретают уверенность в их дальнейшей работе.

Даровитая педагогическая деятельность представляет собой индивидуализированный сплав науки и творчества. Концепция исследования такой деятельности обычно получает признание тогда, когда проходит экспериментальное подтверждение под руководством других научных руководителей, признавших ее эвристическую конструктивность. Это относится и к концепции объектно-субъектного преобразования личности. С использованием ее идей разрабатываются докторские и кандидатские диссертации, обогащается содержание монографий.

Концепция, включая метод структурирования педагогической деятельности, может использоваться в исследовательских процессах различных масштабов: аспирантуры, когда изучается стадия «возникновения», докторантуры, когда эвристика концепции используется в иных масштабах/вариантах. Например: на методологической основе закона развития систем и концепции объектно-субъектного преобразования личности [12]; использование указанной концепции в построении четырех уровней субъектного развития учителя на этапах вузовской подготовки [13]; объектно-субъектное преобразование личности как один из методологических подходов к разработке новой концепции [14].

Для дальнейшей разработки проблем объектно-субъектного преобразования личности существенны труды философов (В. Г. Афанасьев, М. С. Каган, И. С. Кон, П. В. Копнин, В. А. Штофф, Г. П. Щедровицкий); психологов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, М. М. Кашапов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. С. Огнев, К. Н. Поливанова, С. Л. Рубинштейн, М. А. Славская, М. А. Холодная, А. С. Чернышев, Р. Бернс, А. Маслоу, К. Р. Роджерс); педагогов (Е. И. Артамонова, А. В. Белошицкий, С. В. Бобрышов, Н. И. Вьюнова, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский,

А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов); ученых в области теории систем и системного подхода (А. Н. Аверьянов, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, В. В. Сериков, Э. Г. Юдин).

Для автора данных строк важен и ценен интерес к представленной концепции воронежских коллег – профессоров З. Д. Жуковской, Е. А. Корсунского, А. А. Кретьева, Е. М. Лещенко, Б. Я. Табачникова, Н. М. Трофимовой, А. Н. Шиминой; доцентов К. М. Гайдар, Л. А. Кунаковской, В. С. Листенгартена, Ю. Г. Хлоповских. И, разумеется, наших бывших аспирантов, повысивших свою профессиональную компетентность.

В трудах авторов особое значение имеет разнообразие подходов к построению исследовательских процессов и конструктивное присутствие в них методологических знаний. Будем помнить, что такие знания *обладают высокой емкостью обобщений, интернациональны, не имеют срока давности и тем самым всегда актуальны.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме / А. Н. Аверьянов. – М., 1974.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М., 1985.
3. Алексеев П. В. Философы России XIX–XX столетий : биографии, идеи, труды. – 3-е изд. / П. В. Алексеев. – М., 1999.
4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 1.
6. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / под ред. Г. К. Баммеля. – М., 1935.
7. В мире мудрых мыслей / под ред. А. Г. Спиркина. – М., 1962.
8. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления : монография / М. М. Кашапов. – СПб., 2000.
9. Годник С. М. Преобразование коллектива и личности : методологические озарения А. С. Макаренко / С. М. Годник // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 17–24.
10. Сластёнин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластёнин. – М., 2000.
11. Еникеев М. И. Концептуальная модель инженерной психологии / М. И. Еникеев // Психологический энциклопедический словарь. – М., 2010.
12. Годник С. М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования / С. М. Годник. – Воронеж, 1990.

13. Аксёнова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки / Г. И. Аксёнова. – М., 1998.

14. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе / А. В. Белошицкий. – Воронеж, 2009.

Воронежский государственный университет

Voronezh State University

Годник С. М., доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования

Godnik S. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honourable Worker of Higher Professional Education

Тел.: 8(473)259-71-35, 8-903-651-27-12

Tel.: 8(473)259-71-35, 8-903-651-27-12