

III. МЕТОДОЛОГИЯ КОНЦЕПЦИИ

Очередной методологический семинар по педагогике высшей школы, состоявшийся в Воронежском государственном университете, был посвящен юбилею видного ученого – доктора педагогических наук, профессора, почетного работника высшего профессионального образования РФ С. М. Годника, разработавшего концепцию объектно-субъектного преобразования личности.

В данном разделе публикуются вступительная статья профессора С. М. Годника и статьи, подготовленные участниками заседания по материалам их выступлений.

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ В ИЗУЧЕНИИ КОНЦЕПЦИИ ОБЪЕКТНО-СУБЪЕКТНОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

С. М. Годник

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 12 марта 2015 г.

Аннотация: в статье обосновывается тот факт, что парадоксы методологического смысла и содержания могут выполнять конструктивную роль в обогащении возможностей дальнейшего изучения концепции объектно-субъектного преобразования личности. Приобщенность педагогов и студентов к восприятию парадоксальных явлений способствует раскрытию внешне сокрытых истин. Этим объясняется парадоксальность, присутствующая в названии и содержании указанной концепции.

Ключевые слова: закон развития систем, концепция объектно-субъектного преобразования личности, методологический парадокс, преобразование.

Abstract: the article justifies the fact that the paradoxes of methodological sense and content can have positive role in enhancement of the possibilities of further studies of object-subject personality transformation conception. Taking part in paradox phenomenon perception helps teachers and students to discover the truth which seemed hidden. This fact explains the paradox in the name and content of the abovementioned conception.

Key words: systems development law, object-subject personality transformation conception, methodological paradox, transformation.

Мой интерес к парадоксам связан с четверостишием А. С. Пушкина:

О, сколько нам открытий чудных
Готовят просвещенья дух
И опыт, сын ошибок трудных,
И гений, парадоксов друг...

Не потому ли, что парадокс включает в себя «дух просвещения» и «чудные открытия», он оказался достойным внимания гениального всероссийского поэта?

Мир парадокса необычайно богат. Он охватывает человеческую жизнь в ее проявлениях, сложностях, разнообразии, неожиданностях и противоречиях. А также в открытиях окружающего нас мира.

Парадоксы не претендуют на статус научных знаний (исключение – парадоксы ученых). Но в них – прозрения, остроумие, оригинальность суж-

дений, здравый смысл, отречение от банальностей, чувство юмора. Благодаря этому они хранятся и обогащаются в многовековой памяти.

Можно назвать имена знаменитых деятелей науки, искусства, культуры, писавших парадоксы: Владимир Вернадский, Вольтер, Иоганн Вольфганг Гёте, Максим Горький, Михаил Ломоносов, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой, Уильям Шекспир, Джордж Бернанд Шоу и др.

Отметим плодотворную связь между парадоксами и афоризмами. Их близость объясняется единством цели: поиском и обнаружением истин. Различия же заключаются в том, что **парадоксы определяют искомую истину в разрешении противоречий**. Афоризмы базируются на обобщающих умозаключениях, на мыслях, выраженных точно и емко.

В наше время, когда, к сожалению, великое понятие «гений» стало расхожим словом, хочется снова повторить А. С. Пушкина. И тогда, возмож-

но, странности соседства гения и парадокса не покажутся удивительными:

Его стихов пленительная сладость
Пройдет веков завистливую даль...

К портрету Жуковского

И следовательно, гений – это человек, эпохальными достижениями вписавший свое имя в века, а то и тысячелетия всемирной истории.

Для нас возникает дилемма: каким образом парадокс с высот изысканной поэзии проникает в смысловую суть концепции объектно-субъектного преобразования личности? Объектно-субъектное преобразование... А почему не субъект-объектное? Не звучит ли второй вариант более убедительно?

Ведь изначально понятно, кто кого обучает, воспитывает, формирует. И вдруг объект оказывается впереди субъекта! В этом заключается парадокс самого названия изучаемой концепции.

По нашим исследовательским данным, а также другим источникам, выясняется, что прямое субъектное воздействие педагога на студентов порождает у них состояние **объектной зависимости**. В реальностях педагогического процесса субъект-объектный тип отношений между преподавателями и студентами чреват авторитарным давлением и поэтому неприемлем (за исключением процессов адаптации и переходных периодов).

Концепция объектно-субъектного преобразования личности является антиподом таких отношений. Она характеризуется гуманистическим по своему характеру, позитивным преобразованием личности в ее жизнедеятельности на всем протяжении жизненного пути. В этом заключается генеральная цель концепции.

Поступая в вуз, студент, будучи объектом выполнения предъявляемых ему установок, постепенно осваивает функции новой социальной роли. По мере восприятия и развития субъектных качеств / свойств, т.е. в динамике объектно-субъектного преобразования и самопреобразования, он вступает в субъект-субъектные отношения с преподавателем.

К характеристикам субъекта относятся активность, целенаправленность, самостоятельность, избирательность, творческий, преобразующий характер. «Активность субъекта проявляется в способности сознательно ставить цели и реализовывать свои намерения путем самостоятельных действий» [1, с. 120].

Перейдем к анализу определений парадокса в общем значении, а затем в определенных науках.

В словарях иностранных слов «парадокс (греч. *paradoxos* – неожиданный) – 1) своеобразное мнени-

е, резко расходящееся с общепринятым, противоречащее (иногда только внешне) здравому смыслу; 2) в науке – неожиданное явление, не соответствующее обычным представлениям».

Другой вариант: «парадокс (греч. *para* – против, *doxa* – мнение) – неожиданное, необычное, странное высказывание, резко расходящееся, по видимости или действительно, с общепринятым мнением или даже со здравым смыслом, хотя формально-логически оно правильно» (Н. И. Кондаков).

Обратим внимание на «против» и «мнение». Противоположность мнений – источник возникновения противоречия.

С нашей точки зрения, возникшая на основе анализа парадоксов их обычная структура состоит из двух противоречивых сторон. Первая из них – странная и тем самым привлекающая внимание. Другая сторона – разумно противоречит первой. Смысловое разрешение возникшего противоречия содержит неожиданное прозрение, обогащенное творческим мышлением и жизненным опытом. Реже встречаются парадоксы с противоположной структурой, когда сначала следует позитивная сторона, а затем отрицательная: «Мы преисполнены нежности к тем, кому делаем добро, и страстно ненавидим тех, кому нанесли много обид» (Жан Лабрюйер).

В статье М. Я. Пашенко, Л. В. Лободиной приводится фрагмент из автореферата докторской диссертации Ю. А. Самоненко, в котором указывается, что «в содержание методологических знаний должны входить понятия, раскрывающие обобщенную структуру человеческой деятельности... в их числе – парадоксы», в частности – психологические механизмы познавательной деятельности» [2, с. 116].

Методологический парадокс отличается от других парадоксов тем, что он выполняет поисковую функцию в определении сущности изучаемых явлений способом разрешения противоречия. И этим развивает *парадоксальное мышление*.

Переходя к методологическим парадоксам в изучении нашей концепции, будем изначально иметь в виду, что она включает в себя следующие понятия, относящиеся к перечню методологических знаний: анализ, синтез, взаимодействие, закон, концепция, объект, субъект, *парадокс*, противоречие, система, состояние, структура, факт, категории деятельности и др. Важно, чтобы такой арсенал методологических знаний способствовал преподаванию на методологическом уровне, взаимодействию со студентами, в частности дальнейшему изучению концепции объектно-субъектного преобразования личности.

Дальше приведем определения понятия парадокса в науках: «Научная гипотеза всегда выходит

за пределы фактов, послуживших основой для ее построения» (В. И. Вернадский).

Наш комментарий. В педагогических источниках нередко *подтверждение* гипотезы в исследовательском процессе считается критерием ее истинности. Это, по-видимому, верно лишь отчасти. По утверждению В. И. Вернадского, об эвристическом содержании гипотезы надо судить не только по признаку подтверждения, но и по запретным фактам, т.е. по ее способности проектировать новые возможные достижения. «Только в конце работы становится ясно, с чего надо было начать» (Блез Паскаль). «Как много мы знаем, и как мало мы понимаем» (Альберт Эйнштейн). «Науку часто смешивают со знанием. Это грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, т.е. умение пользоваться знанием как следует» (Василий Ключевский).

В *философии*: «парадокс (от греч. *paradoxos* – неожиданный, странный) – 1) мнение, рассуждение, резко расходящееся с общепринятым, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу; 2) необычное, неожиданное явление, не соответствующее привычным представлениям».

«...Идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» (Карл Маркс). «Любое достижение мысли, став со временем догмой, мешает новым идеям завоевывать мир» (Рене Декарт – Бенедикт Спиноза [цит. по В. Бушкову]).

В *методологии*: парадоксы заключаются главным образом в разрешении противоречий. Как пишет А. А. Деркач, «специфика акмеологического принципа субъекта связана не с эгоцентризмом, не с самоотношением, не со способностью к рефлексии, даже не с проявлением активности – инициативы и ответственности, а прежде всего с разрешением различного рода противоречий, т.е. с критерием, который выделила в качестве основного К. А. Абульханова при классификации личности как субъекта. Разрешение противоречий дает субъекту опыт свободы, уверенности, самостоятельности, ведет к достижению соразмерности» [3, с. 99].

В *логике*: «Парадокс – это противоречие, полученное в результате внешне логически правильного рассуждения, приводящее к взаимно противоречащим заключениям» (Н. И. Кондаков).

В *психологии* – парадоксы, относящиеся к личности: «Не верьте словам ни своим, ни чужим, верьте только делам и своим, и чужим» (Лев Толстой). «Если бы не было недостатков у нас самих, мы бы не подмечали их с таким удовольствием у других» (Франсуа де Ларошфуко). «Да, жить Ми-

халковым легко. Стать трудно» (Никита Михалков). «Я ненавижу людей, не умеющих прощать» (Фридрих Ницше). «Единственная власть, которой человек должен домогаться, – это власть над самим собой» (Эли Визель).

В *педагогике*: В. А. Сластёнин обозначил следующую парадокс. Единство (но не тождество) психолого-педагогических дисциплин должно отражаться в их встречном движении к педагогическому процессу в его реально субъектном исполнении и обусловленности. «Последнего, как ни странно, особенно не хватает многим психолого-педагогическим построениям, за теоретическими схемами которых зачастую не видно реальных субъектов: учителя и ученика (это относится к отношениям преподавателей и студентов. – С. Г.)» [4].

Основные понятия, характеризующие педагогическую деятельность, имеют философское толкование, которое предварительно объясняет их возможное использование с учетом ее (деятельности) особенностей.

А. Н. Шимилина обратила внимание на следующий парадоксальный факт: неразвитость представлений о философских основаниях педагогической деятельности, недостаточная от-рефлексированность ее исходных принципов и фундаментальных идей приводит к чисто эмпирическому раскрытию педагогических правил и стихийно сложившихся обобщений.

Педагогическое значение парадокса:

- он способствует развитию интеллекта тех, кто размышляет над парадоксами, и тех, кто воспринимает их озарения;
- развивает способности понимания и разрешения противоречий;
- требует от человека / личности саморазвития, проницательного мышления;
- смысл парадокса нередко нравственно поучителен;
- парадоксы, обозначаемые учеными, зачастую содержат научные истины.

Парадоксы могут проявляться в форме событий – радостных и печальных.

Обратим внимание на развитие способности понимания и разрешения противоречий. Это важно, разумеется, не только для педагогики. А. В. Белошицкий, работающий в сфере военной педагогики, пишет: «Рассматривая личность курсанта с позиции субъекта деятельности, мы имеем в виду его способность к конструктивному разрешению возникающих проблемных ситуаций, противоречий. Комплексное описание субъекта как качественного образования, как определенного уровня активности, предназначенного для преодоления противоречий между стремлениями и возможно-

стями, необходимо строить с учетом следующих решаемых курсантом задач: осмысления происходящего и прогноза возможного будущего; соотношения целей и задач; принятия решений...» [5, с. 30–31].

Нам уже доводилось писать о том, что парадоксы теории оборачиваются парадоксами практики [6, с. 30]:

– снижение успеваемости на первом курсе по сопоставлению с результатами школьной успеваемости старшеклассников;

– 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 парадоксы, досадные в своей алогичности, вызывают у части преподавателей раздражение, иногда, к сожалению, сказывающееся на их отношениях со студентами.

Характерна в этом отношении, к примеру, проблема преемственности высшей и средней школы. Она обнаруживает перед педагогами вузов такие противоречивые факты, объяснение которых не лежит на поверхности опыта.

В **этических парадоксах** иногда допускается такая оплошность: приводятся констатации без указания авторов, хотя они порой значатся именно в парадоксах. Например, часто безымянно обозначается утверждение: «Три стадии признания научной истины: первая – “это абсурд”; вторая – “в этом что-то есть”; третья – “это общеизвестно”» (Эрнест Резерфорд).

Закон развития систем встретился нам в брошюре А. Н. Аверьянова «Категория “система” в диалектическом материализме» (1974). В ней читалось: «Для всех систем едина последовательность развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. Знание этих общих черт в развитии систем дает отправную точку для глубокого познания конкретного и, что не менее важно, создает возможность предвидения» [7, с. 26].

Индивид, личность, индивидуальность, субъект есть системы. Значимость системного подхода к их изучению общеизвестна. Однако парадокс обнаруживается в том, что закон развития систем не приобрел широкой известности.

Например, на наши вопросы, касавшиеся методологии и эвристики этого закона, звучали следующие ответы докторов философских наук: «Такого закона в философии нет»; «Стадии закона? Стадии характерны для многих процессов»; «Ничего продуктивного в этом законе не видно».

У нас возникло парадоксальное, на первый взгляд, предположение о том, что закон развития систем может быть введен в методологию педагогического мышления, практику и организацию педагогической деятельности. Это предположение позже подтвердилось в книге А. Н. Аверьянова «Системное познание мира» (1985).

На методологической основе закона развития систем мною написаны монография и докторская диссертация [8], [9] и другие труды.

На протяжении свыше трех десятилетий закон развития систем и концепция объектно-субъектного преобразования личности выполняют эвристическую функцию в монографиях, докторских и кандидатских диссертациях, в построении исследовательских процессов – не только педагогами, но и психологами. Заинтересованное, верное восприятие парадоксов в поле концепции объектно-субъектного преобразования личности определяется научной квалификацией исследователей (докторов наук, доцентов), которые так или иначе использовали указанную концепцию или ее идеи в своих публикациях: В. А. Сластёнин, Г. И. Аксёнова, А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная, Н. М. Борытко, Е. В. Воротникова, Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, И. А. Дендебер, Г. А. Козберг, Е. А. Корсунский, Л. А. Кунаковская, А. И. Мищенко, Л. И. Мищенко, В. С. Листенгартен, Ши Лонвэй, Б. Я. Табачников, Н. М. Трофимова, А. Н. Шимица, Е. Н. Шиянов, Г. М. Щевелева, Ю. Г. Хлоповских и др.

Отдельные парадоксы заключаются в том, что ученые, которые не изучали нашу концепцию, в построении исследовательских процессов иногда приходят к структурам закона развития систем / концепции объектно-субъектного преобразования личности.

В определение закона развития систем входит понятие «**преобразование**» в значении изменений личности к лучшему. Толкование указанного понятия **не входит** в педагогические энциклопедии и словари. А в некоторых случаях оно солидаризируется с понятием «манипуляция», что не допустимо.

Парадокс заключается в том, что оно *вошло* в труды древнегреческих ученых (Демокрит, Платон, Аристотель, Зенон), а также известных отечественных философов, психологов, педагогов: Б. Г. Ананьева, В. Г. Афанасьева, В. А. Сластёнина, Л. И. Божович, П. В. Копнина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, И. Т. Фролова и др.

О понятии «преобразование личности». Одно пояснение. В переходные периоды жизни личность ситуативно ощущает себя объектом предъявленных к ней рекомендаций и требований. При создании соответствующих условий – это фаза ее объектно-субъектного изменения в форме возможного проявления прав личности как профилактики возникновения объектной *зависимости*. Так, в частности, проявляется благодатный результат преобразовательной функции педагогической деятельности.

Преобразование как понятие входит в определения:

– *науки*: она «имеет своим содержанием и результатом систему развивающихся теорий (с лежащими в их основе законами), гипотез и фактов, которые достигаются посредством специальных методов познания. Это система понятий, истинность которых проверяется и доказывается особыми методами, о явлениях и законах природы, общества, личности... Она позволяет предвидеть и преобразовывать действительность» [10, с. 113];

– *методологии*: «Методология как учение о методе научного познания и преобразования мира» (Б. Я. Пахомов, название его научного доклада);

– *психологии*: «*групповой субъект* (студенческая группа) – системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований» [1, с. 34];

Как отмечает далее К. М. Гайдар, у групп 1-го курса преобладающим является *объектный* тип самовосприятия. Они склонны воспринимать себя объектом внешнего влияния, в первую очередь педагогов; как правило, считают себя неспособными самостоятельно действовать... Группы 4-го курса, напротив, в своем большинстве обладают *субъектным* типом самовосприятия... Группы 2, 3 и 5-го курсов отличает смешанный тип самовосприятия: в одних ситуациях они воспринимают себя субъектом активности, в других – объектом, поэтому описывают себя то как активных, инициативных, ответственных, то как пассивных, неинициативных, не несущих ответственности за происходящее с ними... [1, с. 246–247].

В этих констатациях наше особое внимание привлекает состояние студенческих групп именно на 2, 3 и 5-м курсах. Как видно, образуются лакуны в развитии студенческих групп на указанных кур-

сах. На основе исследования К. М. Гайдар у нас возникла гипотеза о том, что у концепции объектно-субъектного преобразования личности **появляется особая функция**.

Из написанного выше следуют два вывода:

1. Указанная функция предполагает создание у педагогов представления о том, что преобразование учебной группы должно не завершаться с окончанием того или иного курса, а организовано продолжаться с активным участием студентов на курсе последующем (это относится и к переходам школьников из класса в класс по вертикали). Такое осуществление объектно-субъектного преобразования учебной группы / школьного класса соотносится с принципом перспективных линий (А. С. Макаренко) и идеей Л. С. Выготского о двух уровнях – «актуального» и «зоны ближайшего развития». Чтобы каждый новый курс / класс начинался не с объектного типа самовосприятия, а с дальнейшего осуществления «оптимистических гипотез». Следовательно, на основе стремления обучающихся развивать свои субъектные качества.

2. В этой функции объектно-субъектным преобразованием личности разрешаются парадоксы, обозначенные нами ранее (с. 6).

Как видно, здесь психология смыкается с педагогикой.

Вернемся к определениям, в которых фигурирует понятие «преобразование»:

– в **педагогике**: «Важнейшая функция профессионального педагогического мышления – преобразовательная» (М. М. Кашапов);

– в **деятельности**: «Деятельность – специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы законы общества обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат» (В. В. Давыдов) [11, с. 263].

В законе развития систем преобразование выполняет четыре методологические функции:

– осуществляет принцип преемственности стадий закона;

– способствует фазовому структурированию каждой из стадий;

– сообщает стадиям закона нераздельную целостность;

– в качестве завершающей стадии преобразование выводит человека / личность / субъекта

на свободный простор самостоятельного выбора жизненных линий дальнейшего саморазвития.

В. Гайсина в публикации о парадоксах исходит из того, что парадокс придает литературному произведению остроумие и стилистический блеск, делает мысли автора яркими и запоминающимися. Убедительный словесный парадокс краток, четко сформулирован, логически завершен, эффектен и афористичен. Часто парадокс свидетельствует о самобытности, независимости суждений; он используется для борьбы с устаревшими канонами, с охранительными устоями [12].

Автор исследования анализирует тенденции в трактовке парадоксов, их особенности, предназначение, противоречия и др. Основное место в дальнейшем тексте занимает сопоставление парадоксов в произведениях Оскара Уайльда и Джорджа Бернарда Шоу, раскрытие различий языка и стиля в их произведениях. Утверждения иллюстрированы парадоксами.

О. Уайльд: «Когда человек счастлив, он всегда хорош. Но не всегда хорошие люди бывают счастливы», «Мужчина может быть счастлив с какой угодно женщиной, если он ее не любит», «Трагедия старости не в том, что человек стареет, а в том, что он душой остается молодым».

Д. Б. Шоу: «Всего лучше сохраняется в тайне то, о чем все догадываются», «Попробуйте впустить женщину в свою жизнь, и вы сейчас же увидите, что ей нужно одно, а вам совершенно другое», «Если вы будете выбирать своих знакомых по признаку высокой нравственности, вам лучше уехать из Англии или совсем отказаться от общества».

Парадоксы в поэтическом творчестве.

Если искать кладезь парадоксов – это поэзия. Парадоксы щедро обогащают язык поэта вдохновенными открытиями и неповторимыми находками. Поэзия – это эстетика языка.

Для человека, увлеченного поэзией, она имеет большое самовоспитательное значение. И. Бродскому, например, было очевидно, что, «когда человек читает стихотворение, он в тот момент *становится* этим стихотворением, он становится в этот момент его *автором*» (курсив автора. – С. Г.).

... Мы то всего вернее губим,
Что сердцу нашему милей!

Ф. И. Тютчев

И тем я делаю карьеру,
Что я не делаю ее.

Евгений Евтушенко.

Нет на свете печальней измены,
Чем измена себе самому.

Николай Заболоцкий.

Владимир Высоцкий в стихотворении «И вкусы, и запросы мои странны...» с потрясающей исповедальностью писал о противоречии, присутствующем в его самосознании и поведении:

... Я воссоединю две половины
Моей большой раздвоенной души
.....
Искореню, похороню, зарою,
Очищусь, ничего не скрою я...

Горько осознавать, что необычайно талантливому поэту не удалось осуществить эти намерения.

Занимательны и бесполезны **иронические парадоксы**: «Мудрость не всегда приходит с возрастом. Бывает, что возраст приходит один»; «Не водите машину быстрее, чем летает ваш ангел-хранитель»; «Мало знать себе цену – надо еще пользоваться спросом»; «Каждый человек по-своему прав. А по-моему – нет»; «Лучше промолчать и показаться дураком, нежели заговорить и не оставить на этот счет никаких сомнений»; «Алкоголь в малых дозах безвреден в любом количестве» (М. М. Жванецкий).

Приобщенность педагогов и студентов к восприятию парадоксальных явлений способствует раскрытию внешне сокрытых истин. Этим объясняется парадоксальность, присутствующая в названии, содержании концепции объектно-субъектного преобразования личности и ее изучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта / К. М. Гайдар ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2013. – 396 с.
2. Пащенко М. Я. Определение, структура и функции методологических знаний учителя / М. Я. Пащенко, Л. В. Лободина // Современное образование : опыт и проблемы : сб. науч. ст. / под ред. Т. В. Титова. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2008. – 240 с.
3. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М., 1999. – 392 с.
4. Приобщение к педагогической профессии : практика, концепции, новые структуры / под. науч. ред. С. М. Годника. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. – С. 7.
5. Белошицкий А. В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза / А. В. Белошицкий. – Воронеж : МОДЭК, 2006. – 232 с.
6. Годник С. М. Педагогическая деятельность : парадоксы теории и практики / С. М. Годник // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1. – с. 27–38.

7. Аверьянов А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1974. – 69 с.

8. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1981. – 208 с.

9. Годник С. М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях не-

прерывного образования : дис.... д-ра пед. наук / С. М. Годник. – Воронеж, 1990. – 384 с.

10. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

11. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – 608 с.

12. Режим доступа: http://kros.ru/_info/paradox.doc

Воронежский государственный университет

*Годник С. М., доктор педагогических наук,
профессор*

Тел.: 8(473) 255-72-01

Voronezh State University

*Godnik S. M., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor*

Tel.: 8(473) 255-72-01