

# Методология

## Вопросы методологии педагогической диагностики

**Светлана Русинова,**  
Академия Русского балета А.Я. Вагановой  
rusinova\_sa@mail.ru

**В статье рассматриваются вопросы педагогической диагностики развития личности в высшей школе.**

*Ключевые слова:* методологические подходы, педагогическая диагностика, профессионально-центрированный подход

### Введение

Для сегодняшнего состояния науки характерен широкий спектр методологических подходов. С одной стороны, определить наиболее адекватные подходы просто, с другой — более чем сложно, но крайне необходимо и обязательно. Определение чёткой методологии исследования позволяет *выбрать схему исследования, результатом которой будет характер получаемых в его ходе достижений.*

Исследование считается корректным, если опирается на имеющуюся историю, теорию, с обоснованием актуальности и целесообразности выбранного методологического подхода. Содержание подхода должно иметь основные понятия, определения и принципы. Обязательным является наличие технологии применения конкретных моделей реализации, со своими методами и методиками. Таковы выводы, к которым пришла Н.А. Вершинина, систематизировав и обобщив основные имеющиеся исследования по характеристике подходов<sup>1</sup>. Эти положения мы считаем актуальными и значимыми для корректной организации и проведения исследований.

<sup>1</sup> Вершинина Н.А. Структура педагогики: Методология исследования: монография. СПб.: ООО Изд-во «Лема», 2008. 313 с.

Методология как наука о методах постижения определённой области знания и достижении результатов сложилась исторически в рамках философии, начиная с диалогического метода Сократа и Платона, индуктивного метода Ф. Бэкона, рационалистического метода Р. Декарта, антитетического метода Фихте, диалектического метода Э. Гуссерля и т.п.<sup>2</sup>

Каждое исследование начинается с построения абстрактной гипотетической теоретической схемы, при дальнейшем вписывании её в конкретную действительность, наложением по типу матрицы. Это одно мнение. Есть и прямо противоположное: реалии, действительность, эмпирика требуют теоретического обоснования, достоверность которых нуждаются в опоре на достижения в других науках, методологических основах.

Исследования педагогической деятельности, которые более 25 лет проводились на кафедре педагогики и педагогической психологии СПбГУ, под руководством Н.В. Кузьминой, Е.В. Григорьевой и В.А. Якунина справедливо определили их как комплексные. Это «... исследование системы с целью построения её общей модели, параметры которой отражают все существенные параметры этой системы и позволяют объяснить, предсказать и управлять как внутренней динамикой её развития, так и отношениями с другими системами»<sup>3</sup>.

Подтверждение и конкретизацию данных положений мы находим в трудах О.Г. Прикот: «Если рассматривать педагогику как “полипарадигмальную область” (не “междисциплинарную”), то педагогическая наука не только сохранит теоретическое и прикладное статус-кво, но

и значительно усилит свои позиции в социуме в целом и в научном сообществе. ... Тогда невозможно будет отрицать право педагогики на собственную теорию, ибо эта теория, приобретя черты инонауки (в том смысле, как это понимает С.С. Аверинцев), станет более “продвинутой” по линии глобального парадигмального развития науки в сравнении с вышеуказанными “конкурентами” в сфере наук о человеке»<sup>4</sup>.

Итак, строгую организацию исследования помогают осуществить методологические подходы, как ориентиры, обеспечивающие полноту и необходимый объём анализа и синтеза (гносеологию) в логике исторического развития явления (онтологию), и позволяют интерпретировать полученные достижения в необходимом тематическом и проблемном соответствии, делая полученные результаты достоверными.

### **Системный подход применительно к исследованиям по педагогике**

Системный подход наиболее соответствует такому сложному многокомпонентному явлению, как педагогическая диагностика развития личности в высшей школе. «Идея системного подхода не нова. Как известно, основы системного подхода применительно к общественным явлениям были разработаны К. Марксом, в области биологии — Ч. Дарвином, в области химии — Д.М. Менделеевым. Значительное влияние на развитие системного подхода оказала кибернетика, возникшая первоначально как наука об управлении в живых и механических системах»<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Монахов В.М. Методологические основы теории. 2006. № 1.

<sup>3</sup> Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980. 172 с.

<sup>4</sup> Прикот О.С. Методологические основания педагогической системологии: дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1997. 303 с. С. 107.

<sup>5</sup> Борзенков В.Л. Анализ учебной информации как основа выбора методов и форм организации процесса обучения: автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1987.

Учёные охарактеризовали концепцию системного подхода как одну из ведущих в современном научном познании, т.к. она отражает системность мироустройства: «Становление понятия системности уходит в глубину веков, однако “кристаллизация” его современного общего смысла связана с именами А.А. Богданова (всеобщая организационная теория), Я.Х. Смэтса (холизм — теория целостности и творческой эволюции во всеобщей системе природы), Л. Берталанди (общая теория систем), Н. Винера (общая теория управления — кибернетика) и других отечественных и зарубежных учёных»<sup>6</sup>.

По мнению В.А. Якунина, системный подход возник как реакция на длительное господство аналитических способов исследования. Наиболее корректное применение системный подход находит при изучении части или части и целого, установив взаимосвязь, «... когда возникает необходимость поиска аналогии и сходства в явлениях различной природы»<sup>7</sup>. Идея системного подхода вытекает из самих принципов диалектического материализма, подчёркивал Б.Ф. Ломов. Это наиболее общий метод решения и теоретических, и практических проблем: «... разработка которых в настоящее время настоятельно требует системного подхода»<sup>8</sup>.

Статья Ф.Ф. Королёва «Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях», по мнению А.В. Райцева, положила начало применению системного подхода в педагогике, т.к.

изложенная новая методологическая проблема в общетеоретическом плане, выделила в сложных педагогических системах такие признаки, как целостность, взаимосвязанность и связь со средой<sup>9</sup>. Ф.Ф. Королёв считал, что системный подход должен выступать в качестве одного из руководящих методологических оснований, когда ставится вопрос об определении перспектив развития всей системы народного образования: общеобразовательной школы, высшей школы, системы подготовки научных и педагогических кадров.

Тем самым подчёркивается значение разработанной теории Ф.Ф. Королёва, предусматривающей прогнозирование развития образовательной системы на перспективу. Также системным подходом он обусловил такие понятия, как «педагогическая система», «педагогический процесс», «педагогическая технология», которые должны быть представлены в следующей последовательности: «педагогическая система» описывает основные связи и отношения, структуру и организацию объекта; «педагогический процесс» — что происходит в исследуемом; а «педагогическая технология» — как это происходит<sup>10</sup>.

Обобщение и систематизация имеющихся закономерностей, концепций, методов к изучению педагогической теории и практики в содержании системного подхода выявили, что особое место принадлежит понятиям «система» и «структура». Анализ различных определений понятия «система», принципов

<sup>6</sup> Психология: уч. 2-е изд., перераб. и доп. / отв. ред. А.А. Крылов. М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2004. 752 с. С. 27.

<sup>7</sup> Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Изд-ва Михайлова В.А., 2000. 349 с. С. 12.

<sup>8</sup> Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 77–91. С. 19.

<sup>9</sup> Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: РГГУ, 2004.

<sup>10</sup> Королёв Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях // Тезисы докладов семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. — М.: НИИ ТИИП АПН СССР, 1969. 26 с. С. 20–24.

системного исследования был осуществлён в работах отечественных учёных И.В. Блауберга, Г.П. Щедровицкого и др., зарубежных специалистов, таких как Р. Акофф, Ф.И. Эмери, Д. Клилэнд, У. Кинг, М. Дж. Кендэлл и др. Более подробно и детально можно ознакомиться в монографии автора статьи<sup>11</sup>.

В.Н. Садовский приводит 40 определений понятия «система»<sup>12</sup>. В.А. Штофф говорит о системе, исследуя роли моделей в познании<sup>13</sup>. А.И. Уемов определял «систему» через категории «вещь», «свойство», «отношение»<sup>14</sup>. Э.Г. Юдин дал характеристику «самоорганизующихся систем», рассмотрел особенности их теоретического исследования: «... — это системы, способные при активном взаимодействии со средой изменять свою структуру, сохраняя в то же время целостность и действуя в рамках закономерностей, присутствующих окружению, выбирать из возможных линий поведения»<sup>15</sup>. А.Г. Асмолов настаивает: «По своему месту в иерархии уровней методологии науки системный подход выступает как связующее звено между философской методологией и методологией специальных наук.

Отличительная черта системного подхода в отечественной науке состоит в том, что объектом системного анализа прежде всего являются *развивающиеся системы*»<sup>16</sup>.

На переходе от общетеоретических положений к приложению об-

щих принципов системного подхода в исследовании педагогических явлений настаивал В.П. Беспалько, что, в свою очередь, требует предварительного определения понятия «педагогическая система», а также построения теоретической модели деятельности педагогических систем, доказательства продуктивности предложенной теоретической модели с помощью методов математической статистики<sup>17</sup>. Определение «педагогической системы» как функционирующей структуры взаимосвязанных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей, дано Н.В. Кузьминой<sup>18</sup>.

Обоснование системного подхода в педагогических исследованиях обусловлено структурными и функциональными компонентами педагогической системы как таковой. Развивая идею о сочетании этих компонентов в педагогических исследованиях, М.А. Данилов отмечал: «Рассмотрение предметов и явлений в их естественных связях как сложившейся системы, характеризующейся определённой структурой и свойствами этой структуре функциями, обеспечивает правильное их понимание. Любая система может быть верно понята только как единство её структуры и функции»<sup>19</sup>.

Вуз, как сложную динамическую информационную систему, управление которой возможно на основе

<sup>11</sup> Русинова С.А. Педагогическая диагностика развития личности в образовательном процессе вуза: монография. СПб.: Гаруда, 2016. 362 с.

<sup>12</sup> Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М., 1974. 279 с.

<sup>13</sup> Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука, 1996. 302 с.

<sup>14</sup> Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М., 1978. 272 с.

<sup>15</sup> Юдин Э.Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970.

<sup>16</sup> Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с. С. 29.

<sup>17</sup> Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 236 с.

<sup>18</sup> Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л., 1980. 172 с.

<sup>19</sup> Данилов М.Л. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. М., 1971. 237 с.

знания общих закономерностей её функционирования, обоснованно рассматривает Г.А. Бордовский. Системы такого рода объединяют элементы различной природы, связи между ними достаточно сложны, управление в системе ведётся по нескольким программам<sup>20</sup>.

## Системный подход по отношению к педагогической диагностике в вузе

Если в досистемных исследованиях речь шла об описании объекта, то системные исследования имеют своей целью выявление *механизма функционирования и развития объекта* в его внутренних и внешних характеристиках. Данное положение является особенно значимым в обосновании решения проблем педагогической диагностики развития личности в вузе и её профессионального становления как будущего специалиста.

Системный подход в данном случае понимается не просто как иной язык описания и изучения педагогических составляющих диагностики, но и как один из важных путей решения методологических, теоретических и практических проблем. В частности, речь идёт о выявлении наиболее эффективных и устойчивых связей и отношений между элементами системы педагогической диагностики, направленной на достижение цели — развитие личности в процессе обучения в высшей школе, уточнений целей, задачах и способах управления процессами диагностики. А также о выявлении таких характеристик и сторон в систе-

ме процессов педагогической диагностики, которые порождают внутри исходной педагогической системы — подсистем, их развитии и влиянии на эффективность осуществления — функционирование; конкретизация и детализация структурных компонентов; видов педагогической диагностики; принципов, определяющих её доминирующие направления, и др.

*Функциональный аспект* в изучении педагогической диагностики позволяет определить задачи, которые перед нею стоят и ею решаются. С точки зрения взаимодействия с «внешней средой» — это результат — становление и развитие специалистов в вузе. То есть — функционирование педагогической диагностики как системы и в системе. В проведённом исследовании нами были определены морфологические взаимодействующие между собой элементы педагогической диагностики как системы, которые позволили определить и обосновать *структурные компоненты* и их совокупные взаимосвязи между элементами системы, в первую очередь с точки зрения их функционирования.

Последовательное описание состава, структуры, внешних связей, системообразующих связей, организации, поведения и управления системы, разработанное Э.Г. Юдиным<sup>21</sup>, позволяет рассматривать педагогическую диагностику на онтологическом и гносеологическом уровнях как целостный процесс. В основе познания системной сущности определённого объекта лежит пошаговое продвижение в логике его содержания<sup>22</sup>.

Первым этапом, по мнению А.Г. Кузнецовой, которое мы рас-

<sup>20</sup> Бордовский Г.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: автореф. дис. .... д-ра. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 38 с.

<sup>21</sup> Юдин Э.Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970. С. 2.

<sup>22</sup> Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Сб. научных статей, материалы Всероссийского семинара по методологии / Под ред. В.М. Полонского. М.: ИТИП, 2006. 252 с.

смаатриваем как соответствующее логике эволюции исторических процессов, выделяется система в онтологической позиции<sup>23</sup>. Для достижения данной цели нами была изучена педагогическая диагностика как научная проблема, обоснованная и подтверждённая гносеологическими позициями. Определение и применение возможностей системного подхода с точки зрения синтеза, как уровень общенаучной методологии, позволяет исследовать соподчинённые системы: социум — образование — обучение в совокупности с социокультурным подходом.

Исследование — анализ — эволюционных процессов каждого явления в истории их развития не только выявляют и обосновывают закономерности этого процесса, но позволяют предусмотреть и учесть особенности изучения, определить имеющиеся противоречия, назначение и применение данного явления и др. В нашем случае подготовка современного специалиста в высшем профессиональном образовании, развитие его как личности на основе педагогической диагностики непосредственно отражает всё многообразие процессов, происходивших в педагогике, и отображает состояние жизни в социуме, подчёркивая и подтверждая социальную значимость педагогики в целом.

Рассмотрение всех базовых компонентов педагогической диагностики как компонентов системы в их взаимодействии обеспечивает холистическое изложение и изучение заявленной научной проблемы развития личности в вузе, применительно к предмету и объекту данного исследования (от *англ.* Holism, от *греч.* holos — целый, весь)<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

<sup>24</sup> Словарь иностранных слов. — 14-е изд., испр. М., 1987. 608 с. С. 549.

<sup>25</sup> Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: монография. СПб., 2001. С. 23.

<sup>26</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

## Принципы деятельностного подхода

С точки зрения уровня конкретно-научной методологии, наше отношение к подходу как доминирующему направлению в содержании, принципу, трактующему основные положения, будет обосновано, что диагностировать развитие личности имеет смысл по её деятельности. Тем самым вызывает необходимость обратиться к конкретному философско-педагогическому подходу — деятельностному. Современными учёными-исследователями Г.А. Бордовским, А.А. Нестеровым, С.Ю. Трапицыным выявлено: «... отличительной особенностью сложившейся практики формирования квалификационных требований к выпускникам вузов является “деятельностный” подход к определению конечных целей подготовки».

Несомненно, этот подход на определённом этапе развития системы образования вполне себя оправдал, обеспечивая возможность объективной оценки степени профессионального соответствия специалистов, высокое качество их подготовки к конкретной профессиональной деятельности<sup>25</sup>. Принцип *деятельностного подхода* предполагает, что все сущностные качества человека формируются и развиваются в деятельности и, в свою очередь, определяют эффективность выбранной деятельности, пример действия системы в системе.

Мотив, цель, условия достижения, действия, операция и функциональные блоки — есть структурные составляющие каждой целостной деятельности, по авторитетному мнению А.Н. Леонтьева<sup>26</sup>. В разработанной В.А. Сластёниным струк-

туре педагогической деятельности диагностика выступает начальным этапом профессиональной деятельности педагога по управлению педагогическим процессом (системой)<sup>27</sup>. Это означает, что в основе концептуальных положений развития личности и профессионального становления специалиста в вузе должна лежать педагогическая диагностика развития личности обучающихся в вузе как *профессионально-практическая деятельность со стороны преподавателя, направленная на развитие личности обучающегося для оптимального вхождения в социум и профессию в процессе обучения в вузе в системе педагогических закономерностей*.

Но деятельность преподавателя проявляется во взаимодействии с обучающимися, студентами — с бесчётными её проявлениями. Это значит, что рассматривать данное явление необходимо с двух сторон деятельности: преподавательской и студенческой, как совокупность двух аспектов одной системы или две взаимодействующие системы. Таким образом, функциональное назначение педагогических взаимоотношений заключается в создании условий, необходимых для развития личности *всех участников* образовательного процесса. А также межличностных взаимоотношений между ними в таких направлениях, благодаря которым вуз может наращивать свои возможности по расширению и углублению уровня развития личности обучающихся и их профессионального становления (система в системе!). Точкой отсчёта в данном процессе является педагогическая диагностика — в силу доказательности выявляемых фактов, состояний и т.д.

## **Личностно-деятельностный подход как основа изучения развития личности в вузе**

Методологическая роль системного подхода в педагогике, в педагогических исследованиях значительно возрастает благодаря тому, что он имеет *комплексный и междисциплинарный* характер.

Значит, изучение и раскрытие педагогической диагностики, как профессиональной деятельности, осуществляемой преподавателем, должно опираться на профессионалистический подход, его поэтапность, пошаговость<sup>28</sup>. При этом необходимо учесть следующий фактор, который справедливо уточняют Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапизин: «Вместе с тем, в современных условиях экономической стагнации, трансформации нравственных ориентиров, падения престижности многих профессий объективно необходимым и оправданным становится переход к *личностно-деятельностному подходу* в определении конечных целей подготовки».

Его реализация предполагает перенос акцентов на воспитательную, развивающую функцию образования, на становление в процессе обучения личности будущего специалиста, его гармоничное духовное и нравственное развитие, высокую психологическую устойчивость и готовность к общественно полезному труду. Переход к личностно ориентированному образованию, безусловно, должен найти своё отражение как в процессе формирования квалификационных требований к выпускнику вуза, так и при обосновании содержания и технологии его подготовки<sup>29</sup>. (*Выделение С.А. Русиновой.*)

<sup>27</sup> Педагогика профессионального образования /под ред. В.А. Сластёнина. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2007. 368 с.

<sup>28</sup> Балакирева Э.В. Профессиологические основы развития педагогического образования: методология и концепция: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

<sup>29</sup> Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапизин С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: монография. СПб., 2001. С. 23.

Учитывая изучение личности представителей, в первую очередь, вузов творческих профессий, имеет смысл воспроизвести мнение В.Г. Зазыкина и О.Л. Монд: «В исполнительском художественном творчестве, пожалуй, как ни в каком другом виде творчества, весьма убедительно проявляется важный методологический принцип единства личности и деятельности. Это позволяет изучать творческие достижения “сквозь призму” личности исполнителя или его личностные особенности через творческое своеобразие его деятельности»<sup>30</sup>. Данное утверждение в определённой мере послужило основанием для выбора изучения педагогической диагностики развития личности именно на примере творческих специальностей.

Для уточнения данного подхода имеет смысл привести мнение К.А. Абульхановой-Славской по данному вопросу: «К числу простых абстрактных определений относятся определения деятельности как целеполагающей и как предметной. На первый взгляд именно в категории целеполагания заключена сущность человеческого образа действия, того, что деятельность совершается человеком. Именно здесь открывается выход к *субъектным характеристикам деятельности*.

Наличие цели определяет сознательный образ действия в отличие от животной активности. Целеполагающий характер деятельности позволяет не только раскрыть связь с субъектом, ставящим цели, но и увязать особенности гносеологического подхода к деятельности с тем, который разрабатывается в историческом материализме»<sup>31</sup>.

Для последователей Л.С. Выготского решающим фактором онтогенеза субъекта является совместная деятельность, и чем больший вклад в неё вносит человек, тем в большей мере он проявляет себя как субъект: «Вместе с тем индивидуального субъекта мы можем определить по его неповторимому вкладу в совокупную (Д.Б. Эльконин), целостную деятельность, по степени участия ребёнка и взрослого в её “проектировании”, построении и развитии»<sup>32</sup>. И далее: «Итак, субъектом мы можем назвать того (*не имеет значение — ребёнка или взрослого*), кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности. *Субъект* и есть та инстанция, на которой непосредственно разворачивается акт развития деятельности»<sup>33</sup>. К.А. Абульханова-Славская конкретизирует содержание личности не через абстрактную структуру деятельности, а через конкретную систему связей и отношений в жизнедеятельности *индивида*. Критерием является то место, которое занимает деятельность личности для общества<sup>34</sup>. Т.е. выступает в качестве значимого составляющего в деятельности понятие *субъект и индивид*. (*Выделение С.А. Русиновой.*)

Но личность составляет особое системное, прямо не сводимое к деятельности и не выводимое из неё образование, существенной характеристикой которой является *ценностно-смысловое отношение* к происходящему, подчёркивал А.Н. Леонтьев. Значит приоритетной зоной внимания исследователей, изучающих личность и личностные образования, должна быть *смысловая сфера субъекта деятельности*, точнее,

<sup>30</sup> Зазыкин В.Г., Монд О.Л. Акмеология исполнительского художественного творчества. М.: НО «ИЦ «Москвоведение», 2011. 224 с. С. 9.

<sup>31</sup> Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с. С. 3–4.

<sup>32</sup> Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Воронеж, 1996. С. 18.

<sup>33</sup> Там же. С. 93.

<sup>34</sup> Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с. С. 39.



согласование элементов, принадлежащих аффективным, когнитивным и конативным составляющим *личностного смысла*<sup>35</sup>.

Таким образом, данные положения требуют следующей методологической опоры при изучении проблем педагогической диагностики развития личности в вузе — субъектном подходе.

## **Субъектный подход как конкретизация личностно ориентированного подхода**

«Субъектность учителя» напрямую связана с субъектностью ученика, по мнению Л. Хурло. При этом обладает свойствами пластичности, динамичности и изменчивости и выполняет определённые функции по отношению к воспитательно-образовательному процессу. Его «...описательная функция заключается в том, что данная категория позволяет характеризовать субъектность учащегося как педагогическое явление, что задаёт целеполагающую направленность всему педагогическому процессу. Объяснительная функция состоит в том, что раскрывает пути формирования субъектности — от формирования субъектности ученика как субъекта учебной деятельности до формирования индивидуальности как целостности.

Прогнозирующая функция заключается в том, что открываются новые возможности рассмотрения субъектности ученика, в определении целей и поиске новых средств её формирования». Отмечается, что *системный подход* к исследованию самого явления — субъектности ученика обеспечивает целостный

подход к её формированию как методологическая функция воспитательно-образовательного процесса. И стратегия формирования субъектности ученика как преобразующая функция заключается в том, что происходит иная передача ему суммы знаний: «от трансляционной парадигмы обучения к субъектной парадигме обучения, “...процессу формирования самостоятельного, инициативного, креативного, ощущающего себя равноправным субъектом общественной деятельности индивидом”»<sup>36</sup>.

Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя А.М. Трещев также связывает с опорой на развитие субъектности, как *комплексного критерия* личности. Данное положение имеет для нас значимость. Потому что в основе этого свойства лежит само отношение человека к самому себе как субъекту, и отношение к другим также как к уникальным субъектам, а также отношение к профессиональной деятельности как креативной и инновационной, в которой происходит его саморазвитие, поддержание воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире<sup>37</sup>.

Педагогическая диагностика не предполагает механического отражения полученных результатов. Самое *важное и главное* в диагностике заключается в интерпретации полученных результатов, которую проводит преподаватель. Насколько он профессионален, настолько результативен будет процесс диагностирования. Данный аспект деятельности имеет особое название — *герменевтика*. Требования к профессионализму преподавателя-диагноста строятся на результатах многих человековедческих дисциплин.

<sup>35</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.; Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

<sup>36</sup> Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2003. 385 с. С. 20.

<sup>37</sup> Трещев А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Астрахань: АГПУ, 2001. 44 с. С. 17.

Для решения *целого комплекса* научно-организационных, методологических, социально-психологических и т.п. вопросов возникает необходимость организации и проведения междисциплинарных исследований в современных условиях, особенно в тех случаях, по мнению Н.А. Вершининой, когда учёные привлекаются для решения практических проблем<sup>38</sup>. А диагностика — это конкретная практическая деятельность.

При таком подходе неизменно будут наблюдаться явления синергии и интеграции, которые при изучении человека являются распространёнными и актуальными на сегодняшний день. Более того, участниками Международной конференции по Высшему образованию (Штаб-квартира ЮНЕСКО, октябрь 1998 г.) был принят документ о поощрении трансдисциплинарности программ учебного процесса и обучения специалистов и применении трансдисциплинарного подхода для решения сложных проблем природы и общества: «Всемирная Декларация о Высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» в ст. 5 и ст. 6.

### Антропология и её роль в изучении личности

Совокупную связь педагогики с другими человековедческими науками в целом, и с субъектным подходом, в частности, органично содержит *антропологический подход*, который предложил К.Д. Ушинский. Автор «Педагогической антропологии» стремился на основе этого принципа подойти к научному решению формирования человека как целостной личности. Великий

педагог впервые в развитии мировой педагогической мысли понял необходимость *всестороннего знания человека для его всестороннего развития*<sup>39</sup>.

Проблема человека для К.Д. Ушинского стала общей проблемой ряда наук, и прежде всего педагогики, психологии, анатомии, физиологии и других человековедческих наук. В истории развития педагогики была поставлена фундаментальная проблема необходимости изучения, раскрытия и понимания природы и сущности человека во всех её сложных аспектах и, в первую очередь, применительно к образованию и воспитанию, как науки. До идей К.Д. Ушинского философская антропология в лице её идеалистических представителей (И. Кант и др.) была теорией внутренней, психической жизни человека, а представителями материалистического направления (Л. Фейербах и др.) человек рассматривался преимущественно как биологическое существо, вне связи с конкретно-историческими общественными отношениями.

К.Д. Ушинский предложил изучать *человека как предмет воспитания во всём многообразии его отношений с себе подобными, социальной средой и природой*. Антропология изучает человека в первую очередь как организм, возникший в процессе эволюции. Необходимо помнить, подчёркивал К.Д. Ушинский, что жизнь человека связана с социальной средой и педагогическая антропология в силу этого должна осуществить необходимый синтез биологических данных с данными, полученными в сфере гуманитарных наук: философии, психологии, лингвистики, литературы, искусства, истории, археологии и др.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Вершинина Н.А. Структура педагогики: Методология исследования: монография. СПб.: ООО Изд-во «Лема», 2008. 313 с.

<sup>39</sup> Гентух Е.В. Генезис идей педагогической антропологии в истории отечественного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2006. 20 с.

<sup>40</sup> Там же.

П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.И. Пирогов — продолжая идеи педагогики антропологии К.Д. Ушинского, выделили следующие её функции:

- Оценки развития природы человека.
- Оценки педагогики с общественными, естественными и психологическими науками, отражающими триединство природы, общества и человека.

В генезисе идей педагогической антропологии в истории отечественного образования Е.В. Гентух выявил: «В 50-е — 80-е гг. XX в. заявила о себе плеяда дидактов, использовавших антропологический подход (Б.Г. Ананьев, И.П. Иванов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), которые опирались на знания физиологов и психологов о закономерностях и индивидуальных особенностях протекания физиологических процессов в учебной деятельности школьников в зависимости от возрастных различий, на установленные закономерности и условия формирования способностей, познавательных интересов, воспитания положительного отношения к учению, стимулирования и мотивации школьников»<sup>41</sup>. В дальнейшем эти процессы ведут к формированию процесса самообучения, саморазвития и т.д., раскрытия творческого потенциала всех участников образовательного процесса.

Эмпирически выделяемые *антропные признаки по степени* их коррелированности друг с другом с тем, чтобы можно было говорить об их принадлежности к тем или иным детерминационным рядам, которые уточняют характеристики субъектности, как таковые, чётко определил В.И. Гинецинский: «В основе другого варианта разграничения антроп-

ных структур в качестве целей образовательного воздействия может быть использована система четырёх оппозиций, рассматривающих человека как существо:

- природно-биологическое либо социальное;
- осуществляющее свою активность во внешнем либо во внутреннем мире;
- конечное либо бесконечное;
- являющееся носителем родовых, типических либо уникальных признаков.

... в образовательной практике индивидуализация осуществляется как процесс учёта дифференциально-типологических особенностей»<sup>42</sup>.

Эти положения расширяют и обобщают субъектный и антропологические подходы. Но также и конкретизируют, выделяют индивидуальное в личности. Т.е. речь идёт не просто о носителе действия, тот, кто познаёт, мыслит или действует, а об индивидуальности как единстве неповторимых (уникальных) личностных свойств конкретного человека, со своеобразием его психофизиологической структуры: тип темперамента, нейро-психофизиологические особенности, интеллект, мировосприятие и т.д.

Становление личности — это процесс социализации человека, состоящий в освоении им родовой, общественной сущности, осуществляемой в конкретно-исторических обстоятельствах жизни человека (по Л.С. Выготскому). Принятие индивидуальными выработанными в обществе социальными функциями и ролей, социальными нормами и правилами поведения, с формированием умений строить отношения с другими людьми отражает человека как субъекта свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социуме.

Процесс индивидуализации связан с самоопределением и обособлением личности, её выделен-

<sup>41</sup> Гентух Е.В. Генезис идей педагогической антропологии в истории отечественного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2006. 20 с. С. 16.

<sup>42</sup> Гинецинский В.И. Антропология индивидуализации: уч. пособие — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. 109 с. С. 4–5.

ностью из сообщества, оформлением её отдельности, уникальности и неповторимости. «Ставшая индивидуальностью личность — это самобытный, активно и творчески проявивший себя в жизни человек. В понятиях “личность” и “индивидуальность” зафиксированы различные стороны, разные измерения духовной сущности человека. Суть этого различия хорошо выражена в языке. Со словом “личность” обычно употребляются такие эпитеты, как “сильная”, “энергичная”, “независимая”, подчёркивая тем самым её деятельностную представленность в глазах других. Об индивидуальности говорят “яркая”, “неповторимая”, “творческая”, имея в виду качества самостоятельной сущности»<sup>43</sup>.

Данная трактовка наиболее полно отражает основополагающие положения о личности как таковой.

Итак, можно говорить, что *антропологический подход*, опирающийся на знания физиологов и психологов о закономерностях и индивидуальных особенностях протекания физиологических процессов в когнитивной учебной деятельности обучающихся в зависимости от возрастных различий, на установленные закономерности и условия формирования способностей, познавательной сферы, мотивационной и т.д., наиболее точно и полно отражает всю специфику человека, его особенности как *индивида и субъекта*, имеющие выражение в личностном развитии.

По мнению В.А. Слостёнина, реализация культурно-гуманистических функций образования обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демокра-

тически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности.

Однако процесс перехода от традиционного типа образования к гуманистическому происходит неоднозначно. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Выявленная антиномия гуманистической природы образования и доминирования технократического подхода в педагогической теории и практике показывает необходимость построения современной педагогики на идеях гуманизма<sup>44</sup>.

Результаты исследования С.С. Кашлева заслуживают внимание определением субъектности педагога как « ... высший уровень его профессионального развития, его готовность к профессиональной педагогической деятельности, профессиональный статус в системе общественных отношений, интегрированность личности педагога в профессиональный универсум»<sup>45</sup>. Субъектность педагога изучается в контексте антропологического подхода, который предполагает модель развития, исходя из *потенциальных возможностей каждого участника педагогического процесса*, а субъектность педагога, как *интегрированный критерий*, предоставляет возможность развития потенциалов.

<sup>43</sup> Педагогика и психология / отв. ред. В.М. Николаенко. М., Новосибирск: НГАЭиУ, 2005. 175 с. С. 74–75.

<sup>44</sup> Слостёнин В.А. Образование как социальнокультурный феномен // «Педагогическое образование и наука. 2005. № 6. С. 4–14.

<sup>45</sup> Кашлев С.С. Развитие субъектности педагога в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Мн.: БГУ, 2002. 40 с.

**Профессионально-центрированный на каждого участника образовательного процесса педагогический технологический подход**

Процесс гуманизации, основанный на экспертизе происходящих процессов, допустимо рассматривать как единственное решение проблемы развития личности и профессионального становления специалиста в вузе. Применение антропологического подхода уточняет логическое и органичное дополнение гуманистической направленности как метод гуманизации. И выявляет следующее требование, исходящее из задач личностного развития специалиста в вузе как её субъекта и индивида: **центрация** на каждого обучающегося, а не просто личностное ориентирование, как наиболее полно и объективно отражающее содержание данного явления.

Овладение конкретными навыками, умениями, исходя из индивидуальных особенностей (*антропологический подход*) в рамках выбранной профессии (*контекстное обучение*) применительно к заявленной теме, заставляет обратиться к *теории педагогической праксиологии*. И.А. Колесникова и Е.В. Титова отмечают: «... педагогическая праксиология способна выступить методолого-практической базой овладения навыками профессионального функционирования в образовательном пространстве, предпосылкой к формированию умения владеть своими действиями.

Деятельность — это весьма специфический профессионально-педагогический инструмент. Его потенциал может быть направлен не только на созидание, но и на раз-

рушение личности»<sup>46</sup>. А также: «В рамках педагогической праксиологии, выступающей в качестве общей теории педагогической деятельности, рассматриваются наиболее общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога независимо от *его специализации*»<sup>47</sup>.

Значительный вклад в методологию педагогических исследований внесли работы Ю.К. Бабанского. Он указывал на три основных направления в совершенствовании методов педагогического исследования:

1) значительное повышение роли теоретического поиска, проявляющееся в стремлении исследователя обеспечить более целостный подход к характеристике состава и структуры изучаемых явлений путём всестороннего охвата компонентов системы и связей между ними, выделить наиболее значимые характеристики изучаемого явления, конкретно описать признаки основных компонентов, их целостные свойства, выявить критерии эффективности и уровни функционирования явления, проанализировать типичные ситуации оптимального функционирования явления — всё это способствует восхождению теоретического поиска от абстрактного к конкретному;

2) единство анализа теоретических идей и типических особенностей современной педагогической практики;

3) применение специальной процедуры доказательства оптимальности практических выводов и рекомендаций<sup>48</sup>.

Опора на педагогическую праксиологию выводит весь методологический арсенал педагогической диа-

<sup>46</sup> Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксиология: учеб. пособие. М., 2005. 251 с. С. 9.

<sup>47</sup> Там же. С. 3.

<sup>48</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989. 238 с.

гностики развития личности в вузе на четвёртый — праксеологический уровень — включение системы педагогической диагностики в конкретные обстоятельства, исходя из теории А.Г. Кузнецовой. Так как: «Педагогическая праксиология раскрывает не только оптимальный образ действия, но и, что принципиально важно, необходимый образ мысли о *действии*. ... не только о том, что и как делать педагогу, но и о том, как рационально думать, чтобы хорошо делать»<sup>49</sup>.

Данное положение имеет смысл дополнить тем, что чёткое инструментальное представление об основных механизмах, направлениях, формах профессиональной деятельности создаёт условия для формирования *отношения* к выбранной профессии, способствует осознанию не только конечного результата, но и достижению промежуточных целей в процессе обучения.

Совокупность субъектного и индивидуального подходов в рамках антропологического подхода как интегративных процессов, действующих по закономерностям теории педагогической праксиологии, а также с учётом этапов профессионального подхода, позволяет вывести отдельный *профессионально-центрированный* на каждого студента педагогический *технологический* подход.

Интеграция заявленных подходов определила исследовательскую программу развития личности в полном объёме, результат которой позволил получить новую научную педагогическую технологию обучения, профессионально-центриро-

ванную на каждого студента, с основным методом преподавания, с комплексом применяемых методов и методик диагностики, обеспечиваемую профессиональной деятельностью преподавателя, и получить новый научный результат условий развития личности в вузе.

Таким образом, приоритетным к пониманию и изучению феномена педагогической диагностики *на общенаучном уровне* определён системный подход в контексте социокультурного принципа, предоставляющие возможность исследовать соподчинённые системы: социум — образование — обучение и выявить закономерности их влияний на процесс подготовки современного специалиста в высшем профессиональном образовании.

*На конкретно-научном уровне* избран деятельностный подход, который обеспечивает исследование и обоснование содержательных аспектов развития личности обучающихся в вузе, а также субъектно-индивидуальный подход, конкретизирующий личностное развитие студента, в их системной целостности.

Описанные выше методологические подходы, изложенные в логике исследования развития личности в вузе на основе педагогической диагностики, неизбежно привели к обоснованию *профессионально-центрированный на каждого участника образовательного процесса* подход, который задействован и должен применяться в вузах, ведущих подготовку специалистов творческих профессий, как педагогическую технологию с конкретным методом обучения.

<sup>49</sup> Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с. С. 9.