

В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛОБАНОВ Виктор Викторович – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии, докторант кафедры педагогики послевузовского образования, Томский государственный педагогический университет. E-mail: danvelur@rambler.ru

***Аннотация.** Настоящая статья с позиций методологии освещает некоторые аспекты историко-педагогических исследований. В ней содержатся результаты изучения методологической структуры диссертаций по истории образования и педагогической мысли, выполненных в современной России. Автором проанализирована проблема формулирования актуальности, цели и гипотезы для такого рода работ, даны рекомендации по совершенствованию качества исследовательских процедур для повышения валидности их научных результатов.*

***Ключевые слова:** история педагогики, методология педагогики, методы исследования, периодизация, гипотеза*

В гуманитарной науке именно методологическая основательность любого исследовательского направления в значительной мере свидетельствует о достоверности осуществленных изысканий [1]. Особенно значим этот тезис применительно к педагогике и истории педагогики. Как известно, до сих пор не умолкают споры о том, искусством или наукой является педагогика и насколько влияют педагогические исследования на образовательную реальность. В немалой степени они порождены тем, что педагогические работы обычно кажутся представителям точных наук недостаточно строгими.

Действительно, неоднозначность формулировок является, пожалуй, непреодолимой проблемой педагогических исследований. Тому причиной целый ряд обстоятельств. Во-первых, содержание употребляемых понятий, зачастую различное в сложившихся научных школах, неустанно «дополняется», «расширяется» и «уточняется» усилиями новых исследователей. Во-вторых, все слова, описывающие процессы и явления сферы образования, используются, пусть и с другим значением и смыслом, всеми наука-

ми о человеке: психологией, социологией, антропологией. В-третьих, ключевые термины педагогики: образование, обучение, воспитание, урок – несколько «замылены» и на бытовом уровне.

Усугубляет ситуацию то, что педагоги любят красиво жонглировать «системами», «моделями» и «технологиями», не всегда взаимодействуя с этими понятиями на смысловом уровне, употребляя их как часть общей лексики. Добавим, что сегодня, когда ВАК Минобрнауки РФ потребовал помещать в диссертации «список терминов», отдельные соискатели стали указывать в нём не только специфические, но и чуть ли не все общепедагогические и философские категории. А ведь вложить в каждую из них обоснованное авторское содержание – задача непосильная. Поэтому доказательность и проверяемость педагогических работ видятся значительно более слабыми, чем в сфере точных наук, а адекватным требованием к их понятийному аппарату можно назвать лишь внутреннюю непротиворечивость и однозначность. Аналогичное рассуждение, вероятно, будет справедливым и по отношению к

методологическим установкам истории педагогики.

Опыт показал, что в наиболее общем виде можно обозначить два подхода к построению содержания историко-педагогических работ любого уровня. В первом случае авторы обращаются к актуальным проблемам современности, а прошлое изучают для того, чтобы выяснить, сталкивались ли предшествующие поколения педагогов с аналогичной трудностью, смогли ли они её преодолеть. Итогом исследований здесь будут, вероятнее всего, сформулированные условия достижения цели, реконструированные на основе адаптации исторического опыта к практике наших дней, либо шире – *модель*, пригодная для воспроизведения данного опыта. Во втором случае авторы изначально ориентированы именно на изучение истории образования и педагогической мысли. Значительную часть времени в этом случае им придётся уделить исследованию архивных источников, выявлению новых сведений, которые, будучи вписанными в уже известные теории, заново осмысляются, анализируются, систематизируются и концептуализируются. Результатом работ такого рода станут теоретическая *концепция*, научная *идея*, *периодизация*, *тенденции*, установленные и интерпретированные *факты*, которые можно назвать настоящим историко-педагогическим знанием. Подчеркнем, что в обоих случаях историко-педагогические исследования *прошлого* обладают практической ценностью: они предлагают ориентиры как для решения проблем, возникающих в *настоящем*, так и для модернизации образования, нацеленной в *будущее*. Впрочем, в чистом виде эти подходы реализуются крайне редко.

В этой связи следует указать на размытие границ предметного поля диссертаций, написанных даже в рамках одной научной специальности. Вот, к примеру, специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Изучение массива авторефератов и диссертаций

(более 100) с выраженным историко-педагогическим компонентом показало, что сегодня значительная часть исследований осуществляется на стыке общей педагогики и истории педагогики, что порождает серьезную методологическую проблему. Их авторы, как правило, создают вполне традиционные труды по общей педагогике, но с солидным по объему реферативно-историческим разделом, посвященным генезису предмета. Беда в том, что параграф с историческим содержанием в этом случае может быть не связан с основными результатами, а вывод часто ограничивается простой констатацией: «вчера было так, а сегодня – так». Это неверный подход, ведь логика требует, чтобы историко-педагогический анализ был сделан не «ради галочки», а позволял бы выявить предпосылки, причины, факторы движения, состояния исследуемого предмета в перспективе или ретроспективе. Тем не менее многочисленность текстов такого рода дает основание выделить их в особую, дополнительную группу работ, всего лишь «содержащих» исторические материалы, не повлиявшие на процесс формулирования выводов.

Вышеизложенные обстоятельства свидетельствуют: авторам работ по истории образования крайне необходимо развитое научное чутьё, чтобы гармонизировать исторические и общепедагогические компоненты своих исследований. Удаётся это далеко не каждому. Рецензентам-историкам в подобных текстах не хватает фактов, дат и названий, а вот педагоги, напротив, указывают на перегруженность «цифрами», сетуют на реферативность изложения, слишком обширный историографический обзор и недостаточность педагогического анализа. Это приводит к тому, что редкая историко-педагогическая работа способна понравиться одновременно и историкам, и педагогам. Отсюда научная дисциплина «История педагогики» предстаёт особой сферой исследований, со своими традициями и методологическими подходами. При

этом данные подходы отнюдь не являются строгими. В качестве примера укажем на следующую вариативность: в современных исследованиях допускается как выделение хронологических и территориальных границ отдельными пунктами, так и опосредованное включение их в объект и предмет.

В целом именно востребованность исторического опыта на современном этапе развития отечественного образования привела к актуализации изучения методологии историко-педагогических исследований различного уровня. Не претендуя на глубокие концептуальные обобщения (с этой задачей лучше нас справились бы А.С. Белкин, С.В. Бобрышов, М.В. Богуславский, В.И. Загвязинский, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, А.Н. Новиков, З.И. Равкин и другие), остановимся на некоторых аспектах, усиление которых может повысить качество изысканий такого рода.

Нами были проанализированы различные тексты, созданные в 1990–2013 гг.: от статей до кандидатских диссертаций. Прежде всего, сразу заметно, что работы 1990-х гг. более реферативны, чем современные. Очевидно, что при создании данных текстов авторы в основном находились на «этапе описания наличного бытия», по сути, создавая тот фактологический массив, который уже потом смогут интерпретировать и обобщить другие специалисты.

Подчеркнем, что идеографический характер текста отнюдь не всегда плох. Например, для студентов поиск нового историко-педагогического знания, пожалуй, является единственным способом внести реальный вклад в науку, положить востребованный «кирпичик» в здание истории образования. Что касается студенческих статей, то и в этом жанре «искатели фактов» выглядят несравненно лучше, чем «переписчики учебников». Другое дело, что далеко не всегда будущие педагоги готовы «глотать архивную пыль», — но увлеченный преподаватель всегда может придумать подходящий стимул, скажем,

в форме «поблажки» на зачёте или экзамене.

Попробуем разграничить цели историко-педагогических работ разного уровня. Итак, при подготовке научной статьи как студентам, так и учёным целесообразно осуществлять документирование фактов и опыта прошлого на основе уцелевших материалов и рассказов очевидцев, благо история образовательных учреждений и практик всегда полна «белых пятен». В частности, сотрудникам Томского государственного педагогического университета удалось пролить свет на интереснейшую социально-педагогическую деятельность томика В.С. Пирусского (1857–1933), отыскав и опросив его внучку Е.Э. Пирусскую [2]. Отметим, что «инициативное документирование» — значимая задача для всех исследователей, не только для студентов. Ведь педагогическая практика, несомненно, обширнее и богаче, чем теория, а с течением времени возможности добывания историко-педагогического знания, к сожалению, уменьшаются. Та информация, которую сегодня легко узнать от еще живых людей, завтра может оказаться недоступной — увы, личные смыслы и впечатления никогда не попадают на страницы архивных или нормативных бумаг, а написание мемуаров в наши дни стало редким явлением. Пожалуй, именно в таких работах наиболее наглядно проявляется антропологическая направленность истории образования.

Возвращаясь к исследовательской работе студентов, укажем, что уровень курсовых работ уже характеризуется попытками начального обобщения исторического материала, изучением развития какого-либо педагогического явления с выявлением причин, особенностей, аспектов. В свою очередь, для дипломного исследования обязателен анализ предмета в широком историческом контексте. Что касается магистерских и кандидатских диссертаций, то в таких работах требуется формулирование теоретических положений и обобщений, обладающих вы-

раженной научной новизной. При этом новизну, подчеркнем, уже недостаточно видеть в нахождении и интерпретации новых фактов, она должна быть найдена в их сопоставлении с уже известными материалами, в ответе на вопрос: подтверждают или опровергают полученные данные существующие представления об изучаемом предмете? Кстати, если исследователь изучает историю образования на конкретной территории, то сравнение этого локального опыта с российским и мировым обеспечивает еще и выход за границы «местечкового» краеведения. С позиции преподавателя сделаем еще одно наблюдение: именно использование мало известного научной общественности местного материала, более интересного студентам, позволяет предотвратить переписывание учебников и смягчить излишне теоретизированный характер текста квалификационных работ [3].

Вот некоторые проблемные моменты изученных нами диссертаций: актуальность и гипотеза как компоненты методологического аппарата; наиболее популярный историко-педагогический результат – периодизация развития какого-либо процесса или явления; стиль изложения материала. Коротко охарактеризуем их.

При обосновании *актуальности* во многих случаях мы видим странное для историков педагогики преклонение перед современными документами: законами, концепциями, стратегиями. Часто лишь ими авторы обосновывают актуальность не только небольших статей, но и исследований кандидатского уровня. В то же время в России, как известно, государственные документы в сфере образования принимаются и заменяют друг друга с такой скоростью, что любое исследование, ставящее целью решение практической задачи, сформулированной в одном из законов, выглядит весьма сиюминутным и конъюнктурным, далёким от науки. Поэтому, наверное, более правильным в научном плане будет выведение актуальности не из содержания

законов, а из «проблемных трендов», имеющих в практике образования.

Остановимся на *гипотезе* – важном, хотя и не жестко обязательном для работ по истории образования методологическом элементе. Как показал анализ, в историко-педагогических диссертациях гипотеза, как правило, предполагает возможность эффективного использования опыта прошлого в настоящем и будущем при условии его достаточного изучения. Мысль справедливая, но очевидная, не требующая особых доказательств, а значит – ненаучная. Наша позиция состоит в том, что научный текст должен отражать эволюцию взглядов автора, движение от вопросов и сомнений к глубокой внутренней убежденности. В самой же диссертации необходимо представить не только выводы, но и ход проведенного исследования, ибо без описания процесса и способов достижения результата трудно судить о его валидности.

Изучив значительное количество кандидатских диссертаций, содержащих историко-педагогический компонент, мы установили, что в них не получили должного освещения характеристика процесса исследовательской работы, её основные процедуры, авторский опыт выдвижения, проверки, реального подтверждения или опровержения гипотезы. А ведь подобные сведения куда доказательнее свидетельствуют о том, что исследование проводилось на действительно высоком научном уровне, чем штамп «гипотеза полностью подтвердилась». Типичное для большинства работ полное подтверждение «вероятностного предположения» намекает, что оно было, весьма возможно, «подогнано» под заранее сформированное содержание, под аналитику, якобы осуществленную для его проверки. С другой стороны, если ни один из пунктов гипотезы не подтвердился, то можно обоснованно предположить отсутствие у соискателя способности к научному прогнозу, желание, как в известном анекдоте, искать под фонарём не по-

тому, что там можно что-то найти, а потому, что там светло. Вероятно, целесообразно включать в текст диссертации подробное описание проверки гипотезы, ибо это усиливает доказательность и обоснованность положений исследований по истории образования.

Как известно, научным результатом историко-педагогических работ часто является создание авторской *периодизации*. Так как периодизация не является натурально данным «природным» объектом, каждый учёный правомочен высказывать и обосновывать собственные соображения по поводу этапности развития какого-либо явления. Однако анализ диссертаций показал, что разработать адекватную периодизацию не так легко. Прежде всего, нами замечена небрежность многих соискателей при использовании категорий «этап» и «период». Очевидно, этап – это стадия или момент в развитии чего-либо, период же ограничен не качественными изменениями, а хронологическими рамками. Следовательно, выделение периодов развития с указанием датировки должно, вероятно, осуществляться на основе выявления и называния этапов, границы которых характеризуются качественными изменениями изучаемого явления. В этой связи возникает важнейший вопрос о критерии или критериях периодизации. Нами установлено, что на уровне кандидатских диссертаций более убедительными выглядят периодизации, в которых соискатель ограничился одним критерием. При этом основное требование к хорошему критерию таково: он должен отчетливо «высветить» качественные изменения, произошедшие с изучаемым объектом, ведь только таким способом можно надежно установить границы между этапами. Не стоит забывать и о том, что критерийный анализ требует инструментов измерения – показателей, без которых все последующие выводы легко подвергнуть сомнению. Иными словами, именно показатели позволяют отследить принадлежность

состояния явления какой-либо стадии развития.

Очевидно, что исследователю при определении границ этапов следует спросить себя, что является критерием и каковы возможные показатели, лежащие в его основании. Так как периодизация редко является единственным научным результатом диссертации, выделенные критерии, показатели, этапы и периоды должны «работать» на достижение основной цели, повышая доказательность остальных утверждений автора. Если же сама периодизация неубедительна, то и остальные рассуждения, сделанные на её основе, будут выглядеть, как минимум, недостоверными. В этой связи качественная периодизация должна, в числе прочего, соответствовать требованию автономности аргументов (по А.Ф. Кузину). Применительно к нашей проблематике это означает, что показатели и критерии нуждаются в обосновании не меньше, чем сама периодизация, названия этапов или их концептуализированное содержание.

Ещё одно методологическое упущение проявляется, как правило, в отсутствии специальной проверки на согласованность при выделении группы или системы критериев. Если же критерий единственный, то задача намного проще: требуется всего лишь доказать, что именно он позволяет адекватно разграничить этапы и «привязать» их к периодам, а также обосновать саму возможность установления этапности применительно к предмету исследования. Часто встречается и такая недоработка – отсутствие сравнения предлагаемой периодизации с аналогами, ранее созданными другими учёными. В этом случае новизна периодизации заявлена только на декларативном, бездоказательном уровне, что значительно снижает ценность проделанной работы.

Изучение авторефератов и диссертаций позволило выявить печальную закономерность: границы периодов в большинстве

исследований совпадали с моментами изменения государственного строя. Нам подобный взгляд представляется поверхностным. Конечно, в данных обстоятельствах всегда изменялась нормативная база, но вряд ли *государственных* документов достаточно, чтобы исследовать образование как *социальную* практику. Педагогика – не только «всеобщая» (по К.Д. Ушинскому), но и консервативная наука; теми же качествами обладает и система образования в целом. В этой связи недоумение вызывает тот факт, что отдельные исследователи считают возможным при анализе отечественной образовательной практики опираться преимущественно на законы и стандарты. Они, очевидно, находятся в плену той же иллюзии, что и чиновники, полагающие, что стоит только принять закон, подписать документ, создать комиссию – и образовательная реальность послушно изменится. Это не так. Образовательную реальность характеризуют определенные тенденции развития, и даже прямое и жесткое государственное вмешательство не может одновременно их оборвать.

В завершение – несколько слов о *научном стиле*. Злоупотребление аббревиатурами – вот отличительная черта многих историко-педагогических диссертаций. Она, очевидно, порождена характерным для нашей страны обилием сокращений в названиях учреждений и государственных органов. Вспомним про советские ЦК ВЛКСМ или современные ФГБОУ ВПО, МАОУ ДОД. Такие нагромождения заглавных букв

отнюдь не украшают текст. Однако отдельные исследователи, видимо, не понимая этого, уверены, что многостраничная работа с аббревиатурами в каждой строчке может быть хорошо воспринята читателем. Вряд ли с этим можно согласиться. Как справедливо заметил академик З.И. Равкин, «даже если диссертацию по истории педагогики будет читать простая кухарка, она должна кое-что в ней понять». Поэтому повышение «читабельности» текстов диссертаций на основе привлечения всего лексического богатства русского языка, равно как и преодоление вышеназванных методологических проблем, крайне необходимо для того, чтобы все желающие педагоги и учителя могли с толком воспользоваться ценным и переосмысленным опытом прошлого, представленным в трудах историков образования.

Литература

1. *Маптишина Н.И.* Антиномии квалификационной работы // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 122–128.
2. *Лобанов В.В., Ревякина В.И.* Педагогика доктора Пирусского: новаторские опыты оздоровительно-образовательной работы в Сибири конца XIX – начала XX вв. Томск: ТГПУ, 2013. 202 с.
3. *Лобанов В.В.* Историзм в педагогических дисциплинах высшей школы // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 90–94.

Статья поступила в редакцию 08.03.2014.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

LOBANOV Victor V. – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Doctoral Student, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia. E-mail: danvelur@rambler.ru

Abstract. This article highlights some aspects of historical and educational research from the standpoint of methodology. It contains the results of the study of dissertations' methodological framework on the history of education and pedagogical thought performed in modern Russia. The authors analyzed the problem of formulating the relevance, objectives and hypotheses for this kind of work, recommendations on improving the quality of research procedures in order to increase the validity of research results.

Keywords: history of pedagogy, methodology of pedagogy, research methods, periodization, hypothesis

References

1. Martishina N.I. (2013) [Antinomies of thesis as a qualification test]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 1, pp. 122-128. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Lobanov V.V., Revyakina V.I. (2013). *Pedagogika doktora Pirusskogo: novatorskie opyty ozdorovitel'no-obrazovatel'noi raboty v Sibiri kontsa XIX – nachala XX vv.* [Pedagogy of doctor Pirussky: the innovative experiments of recreational and educational activities in Siberia of late XIX – early XX centuries]. Tomsk: TSPU Publ., 202 p.
3. Lobanov V.V. (2013) [Historicism in University Pedagogical Disciplines]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 7, pp. 90-94. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 08.03.2014.

СВОЕ И ЧУЖОЕ: ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОЧНИКОВ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

КОРОТКИНА Ирина Борисовна – канд. пед. наук, доцент, Московская высшая школа социальных и экономических наук, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка. E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы использования источников и их цитирования в научном тексте. Автор поясняет требования, предъявляемые к использованию чужих текстов зарубежными университетами и редакциями научных изданий, с точки зрения логики научной коммуникации, уважения к читателю и другим авторам.

Ключевые слова: академическое письмо, научный текст, риторика и композиция, плагиат, использование источников

О том, что такое научный текст и каким он должен быть, написано много. Существуют списки рекомендаций, теоретическая и методическая литература, и даже полемические статьи, как в рубрике «Академическое письмо» данного журнала. Тем не менее перед каждым исследователем при написании каждого нового текста встает множество проблем. Поскольку же письмо представляет собой одновременно и субъективно индивидуальный процесс, и дискуссию с известными и неизвестными коллегами, и собственно текст как публичный продукт, то решать эти проблемы приходится комплексно. Исследовательские задачи при этом оказываются неотделимы от проблем публичности научного знания, а те, в свою очередь, переплетаются с про-

блемами языка научного текста и требованиями к его оформлению.

Ряд проблем разрешаются практикой, годами опыта и числом написанных и опубликованных текстов. Обычно это те, которые можно сформулировать в виде вопросов со словом «как»: как правильно организовать текст, как сократить его и сделать понятнее, как написать хорошее введение и т.д. Но существуют и иные проблемы, которые чаще формулируются в виде вопросов со словом «почему»: почему меня обвинили в плагиате, почему в журнале ограничен список источников, почему не прошла глава о методах исследования, почему мое исследование опубликовали в российском журнале, но отвергли в зарубежном, и т.д. Такие проблемы требуют пони-