На правах рукописи

*УДК* 37.012.8:37.013

## БОБРЫШОВ СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ

**МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**

**ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования**

### Автореферат

### диссертации на соискание ученой степени

### доктора педагогических наук

Санкт-Петербург

2007

Работа выполнена на кафедре прикладной психологии и педагогики НОУ «Северо-Кавказский социальный институт»

**Научный консультант:**

доктор педагогических наук, профессор Шиянов Евгений Николаевич

**Официальные оппоненты**: доктор педагогических наук, профессор Гинецинский Владислав Ильич;

действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор Сластёнин Виталий Александрович

доктор философских наук, профессор Стрельченко Василий Иванович

**Ведущая организация**: Волгоградский государственный педагогический университет

Защита состоится 10 апреля 2007 г. в \_\_ на заседании Диссертационного Совета Д 212.199.19 по присуждению ученой степени доктора наук в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена по адресу: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, к. 11, ауд. 32.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Автореферат разослан «\_»\_\_\_\_\_\_\_200\_\_г.

Ученый секретарь Диссертационного Совета доктор педагогических наук, профессор С.А. Писарева

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

**Обоснование актуальности и постановка проблемы.** Любой развивающейся науке, в том числе и истории педагогики, свойственна постоянная саморефлексия, служащая надежным инструментом обеспечения её непрерывного, восходящего генезиса. В различные исторические периоды предметом специального рассмотрения истории педагогики становились проблемы научной обоснованности и повышения результативности проводимых исследований, выявления перспективности тех или иных направлений её развития, установления места и роли в системе родственных гуманитарных наук и др. В постоянном же фокусе неизменно находились две взаимосвязанные проблемы, кардинально определявшие её научный статус: это методология истории педагогики в целом и вытекающая из неё методология историко-педагогического исследования.

Являясь важнейшей составной частью истории гуманитарных наук, история педагогики накопила огромное количество фактов, описаний, научных обобщений. В них систематизированы и наглядно представлены, с одной стороны, разнообразные проблемы воспитания и их следствия, с которыми на том или ином этапе цивилизационного развития столкнулось общество, а с другой – пути и способы актуализации сознания общества и отдельных его представителей по решению этих проблем. Показаны особенности детерминации этого сознания действием социально-экономических, политических, религиозных, нравственных, культурных и других факторов. В то же время известно, что любые описания и факты истории, особенно истории науки, взятые «сами по себе», без соответствующего интерпретационного сопровождения, многомерного анализа и т.д., не являются научным знанием как таковым. Они не дают возможности достигнуть требуемой системности и диалектичности знания, проникнуть во множество прямых и косвенных структурно-функциональных, причинно-следственных связей и отношений в нем, выстроить пространственно-временные линии его взаимосвязи.

Науковедческий анализ показывает, что процессы, обусловливающие базовые закономерности общего поступательного движения науки, определяющие возникновение у неё трудностей развития, «застревание» при переходе от этапа к этапу, происходят, прежде всего, в области методологии. История наук, в том числе педагогики и истории педагогики, свидетельствует, что наступающая в силу тех или иных причин структурная архаичность методологического инструментария, закостенелость и неразвиваемость ядра базовых методологических идей, несогласованность методологических конструктов с реалиями времени значительно сдерживают развитие научного знания. Это определяет необходимость постоянной корректировки и обновления теоретико-методологических представлений науки.

Чтобы грамотно организовать историко-педагогическое исследование, выполнить требование к рассмотрению истории науки и практики, с одной стороны, как социально обусловленного единого развивающегося целого, а с другой – как многомерного, многовекторного, разноускоренного множества исторических профилей, не подверженных каким-то идеологическим или любым другим однобоко заданным трактовкам, необходим выход на современный теоретико-методологический уровень. На этом уровне наличное историко-педагогическое знание призвано получить концептуальное оформление, раскрывающее логику развития педагогики как науки и социальной практики, представляющее соответствующую систему детерминант и закономерностей. Все многообразие воспитательных и образовательных явлений должно быть синтезировано и объединено в целостность под определенным углом зрения. Одним из актуальных шагов в решении данной задачи признается разработка новых и согласование существующих методологических схем историко-педагогического исследования.

Задача «методологического перевооружения» (З.И. Равкин) истории педагогики как науки становится все более актуальной и в связи с основательной перестройкой всей педагогической науки, происходящей в последние пятнадцать лет. В повестку дня поставлено обретение историей педагогики такого статуса, который бы с возможно большей адекватностью отвечал требованиям практики. В числе таковых требований специалисты называют отказ от мнимой академичности историко-педагогических исследований, в которых уход в прошлое порой закрывал реалистический взгляд на настоящее; преодоление описательности, которая вытесняет анализ и обобщение; осуществление изложения историко-педагогического материала более интеллектуально напряженным, современно звучащим, эмоционально взволнованным, в лучшем смысле слова публицистичным языком.

Среди первоочередных задач методологии истории педагогики называется также необходимость решения накопившихся проблем, относящихся к сущности, структуре и специфике историко-педагогического познания, к его внутренней логике и принципам; к формированию целостной методологической программы исследования, согласующей всю совокупность подходов, методик и процедур; к правилам изучения высших форм теоретического знания – педагогической теории и концепции; к прояснению понятий и категорий истории педагогики как самостоятельной области научного знания и др.

В рамках постановки любого историко-педагогического исследования решение названных проблем напрямую сопряжено с решением ряда задач методологического характера, среди которых:

- поиск подходов к выявлению проблемных узлов и системных связей в предметном поле исследования, его ценностно-смысловых параметров;

- определение системы исследовательских установок и принципов, на основе которых будут осуществляться: осмысление, объяснение и оценка историко-педагогических фактов и событий; выявление логики, закономерностей и механизмов генезиса педагогического знания в его научном и просвещенческом проявлении; систематизация историко-педагогического материала, построение соответствующих периодизаций и хронологий и др.;

- формирование системы средств исследования, адекватных принятой исследователем концептуальной теоретической базе и специфике раскрываемых историко-педагогических проблем.

Анализ исследовательской практики показывает, что решение вышеобозначенных задач невозможно без преодоления недостатков и трудностей общеметодологического характера, связанных с научным осмыслением истории педагогики как системного объекта. Среди них сложившийся определенный элементаризм в трактовке сущности и особенностей педагогического знания как гуманитарного знания; бытующая узость в понимании научного статуса истории педагогики; смешение и зауживание смысловых, содержательных, функциональных планов в представлении истории педагогики как науки и как практики; сложность в определении метацели и задач научного историко-педагогического исследования и др. Преодоление данных недостатков и трудностей объективно выступает актуальнейшим направлением совершенствования методологических основ изучения истории педагогики.

Формированию и модернизации теоретико-методологического контента в соответствии с изменяющимися запросами времени отечественная историко-педагогическая наука традиционно уделяла серьёзное внимание. Развитие педагогической практики порождало естественное стремление не только понять, что происходило в сфере образовательной и воспитательной действительности, но и осмыслить эту практику в контексте тех или иных историко-педагогических явлений и обстоятельств, выстроить целостную историко-педагогическую перспективу её развития. С конца XIX в. и по настоящий период учеными-педагогами с разных методологических, теоретических и идеологических позиций исследовались различные аспекты обеспечения историко-педагогического исследования. Осуществлялись попытки понять общие и частные закономерности изучения истории педагогики, логически выстроить соответствующие методологические взгляды и правила. Усилиями представителей разных поколений ученых (В.И. Беляев, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, З.И. Васильева, Р.Б. Вендровская, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, М.И. Демков, А.Н. Джуринский, Г.Е. Жураковский, П.Ф. Каптерев, И.А. Колесникова, Б.Б. Комаровский, Н.А. Константинов, Г.Б. Корнетов, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, Е.Н. Медынский, Л.И. Модзалевский, Н.Д. Назаров, Б.Н. Наумов, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, К.Д. Радина, С.В. Рождественский, М.М. Рубинштейн, П. Соколов, В.В. Успенский, Ф.А. Фрадкин, Е.Н. Шиянов и др.) получили в той или иной степени обоснованиеведущие идеи ряда методологических подходов,вопросыорганизации исследования, структурно-логического построения историко-педагогического материала, освещения и интерпретации педагогических явлений и фактов, периодизации историко-педагогического процесса, корректного употребления понятий в контексте того или иного исторического периода и др. Предметом специального рассмотрения становились и различные формы педагогического знания, чему посвящены работы Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, Г.В. Воробьёва, Б.С. Гершунского, М. Данилова, С.Ф. Егорова, Д.Ф. Ильясова, И.К. Коротяева, А.И. Кочетова, В.В. Краевского, Г.Н. Филонова, В.С. Шубинского и др.

В целом можно констатировать, что историко-педагогической наукой накоплен определенный методологический инструментарий, но, как показал анализ современной практики его применения, он во многом фрагментарен и разнороден, его использование не носит системного характера. Это снижает эффективность и затрудняет достижение целостности изучения фактов и явлений в историко-педагогическом процессе. Методологический инструментарий требует не просто аналитического обобщения, а интерпретации с единых теоретико-методологических позиций, системного внутреннего согласования, разработки новых исследовательских подходов и взглядов на те или иные аспекты организации и ведения исследования. Требуется разработка новой структуры методологических оснований историко-педагогического исследования. Это позволяет отнести данный вопрос к числу недостаточно исследованных и актуальных для историко-педагогической науки.

Анализ общей ситуации в современной методологии истории педагогики высветил следующие **противоречия** методологического характера, определяющие известные трудности и недостатки в исследованиях:

* между расширением и углублением проблематики историко-педагогических работ и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ самой истории педагогики;
* между высоким уровнем развития общего и специального методологического знания в философии науки, общенаучных исследовательских подходов, а также средств исследования научных феноменов и отсутствием их должного использования в практике историко-педагогических исследований;
* между широкой представленностью в историко-педагогических исследованиях различных методологических подходов и средств изучения историко-педагогической действительности, наличием возможностей их вариативного и комплексного использования и неразработанностью должного смысло-логического согласования подходов и средств как друг с другом, так и с отдельными направлениями проблематики истории педагогики, их бессистемным фрагментарно-мозаичным использованием в реальной практике выполнения научных работ по истории педагогики;
* между общим высоким уровнем разработки категориально-понятийного континуума философии науки и науки педагогики и теоретической неопределенностью, смысловой неоднозначностью некоторых базовых для науки понятий, активно используемых педагогикой и историей педагогики, в частности, понятий «концепция» и «теория»;
* между общеупотребительностью положения о росте и развитии педагогического знания в историко-педагогическом континууме и недостаточностью понимания и разработанности логики, этапов, закономерностей этого развития, в частности, эволюции обыденного знания в научное, а также последовательного преобразования одной формы научного знания в другую;
* между значимостью пространства историко-педагогического знания, стремлением к его объективному описанию и интерпретации и не всегда научно корректным, порой субъективно исполненным его анализом вследствие продолжающейся действенности ряда идеологических установок в сфере человекознания, ограничивающих исследовательские поиски, в целом инструменты историко-педагогического исследования.

С учетом вышесказанного и указанных противоречий была сформулирована **проблема** исследования**:** каковы методологические основания историко-педагогического исследования, обеспечивающие целостность и объективность процесса познания развития педагогического знания?

Охарактеризованная проблема обусловила выбор **темы** исследования – **«Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания».**

**Цель исследования –** обосновать совокупность методологических подходов и средств историко-педагогического исследования развития педагогического знания, образующих методологическую систему.

**Объект исследования:** теоретико-методологическое обеспечение научных исследований по истории педагогики.

**Предмет исследования:** методологические подходы и средства историко-педагогического исследования развития педагогического знания.

**Гипотеза** исследованиясостоит из ряда предположений:

1. Системность методологических оснований современного историко-педагогического исследования детерминируется: развитием общенаучного гуманитарного знания, углублением научного понимания его природы и постижением закономерностей эволюции; изменениями и уточнениями в идеях и содержании философии науки; социальной обусловленностью истории педагогики, отражающей изменение взглядов на её функциональное предназначение с точки зрения запросов общества и государства; прогрессом собственно научного педагогического знания и средств исследования.
2. Объективность и целостность историко-педагогического исследования развития педагогического знания, его продуктивность в современных условиях определяются рядом обстоятельств и будут достигнуты, если:

* совокупность методологических подходов и средств историко-педагогического исследования содержательно отражает и координирует различные уровни методологической рефлексии изучаемого объекта;
* изучение развития научного педагогического знания предполагает обращение к объектному и субъектному его планам;
* периодизация развития педагогического знания выступает в качестве методологического средства его изучения;
* при систематизации и пространственно-временной локализации множества факторов событийной канвы историко-педагогического процесса, детерминирующих становление и развитие педагогического знания, используется диверсификационныйподход;
* педагогическая концепция и педагогическая теория будут изучаться как генетически взаимосвязанные научные феномены, выступят инструментальной основой для познания педагогической действительности в различных исторических реальностях.

В соответствии с целью,объектом, предметом и гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить структурно-содержательную характеристику ведущих категорий исследования – методологический подход, методологическое средство, педагогическое знание, педагогическая концепция, педагогическая теория.
2. Определить особенности и задачи историко-педагогического исследования, обусловливающие контуры и направленность его методологических оснований, и на этой основе обосновать путь и этапы формирования системы методологических подходов и средств исследования.
3. Разработать классификацию методологических подходов в историко-педагогическом исследовании, определить содержание основных подходов, исходя из их места в организации и проведении исследования, их специфической роли и возможностей в решении исследовательских задач и с учетом современной ситуации развития социальных наук, в том числе педагогики и истории педагогики.
4. Обосновать систему средств историко-педагогического исследования, позволяющих вкупе с фактологическим раскрывать и личностный, субъектный план историко-педагогического знания, и выявить исследовательские возможности, правила и особенности применения онтологического, феноменологического, герменевтического и других подходов.
5. Обосновать процедуру периодизации развития педагогического знания в качестве методологического средства, организующего мышление исследователя и детерминирующего выбор исследовательских подходов.
6. Осуществить анализ моделей и особенностей развития научного педагогического знания в историко-педагогическом процессе, обосновать диверсификационный подход в изучении развития данного знания.
7. Разработать аналитическую модель изучения концепций и теорий как высших форм научного педагогического знания, выявить детерминанты и этапы их формирования в структуре историко-педагогического процесса.

**Хронологические рамки и этапы исследования:**

*На предварительном этапе (1998 – 2002 гг.)* осуществлялась рефлексия педагогической теории и практики в аспекте выявления сложившихся подходов, правил, трудностей в проведении теоретико-педагогического исследования; выявлялся уровень разработанности проблемы методологического обеспечения историко-педагогического исследования. Итогом этапа стало формулирование проблемы исследования, построение системы гипотетических положений и определение логики проведения исследования.

*На первом этапе (2003 – 2004 гг.)* на основе анализа философской, педагогической, исторической литературы по проблемам теоретико-педагогического, в частности, историко-педагогического исследования, по вопросам развития научного гуманитарного знания разрабатывались теоретические основания и методологические подходы к настоящему исследованию; изучался феномен методологии исследования в логике и структуре междисциплинарного научного знания; проводились поиск, систематизация и первичный анализ историко-педагогических источников.

*На втором этапе (2004-2005 гг.)* осуществлялся анализ отечественных и зарубежных работ по истории педагогики, выполненных во второй половине XIX-XX вв., работ по науковедению, философии, истории, педагогике с целью формирования концептуальной и фактологической базы исследования; были определены подходы к систематизации научного педагогического знания; выявлены логика, содержание и специфика методологического обеспечения историко-педагогического исследования в различные периоды развития историко-педагогической науки; разработаны ключевые позиции исследования и его терминологический базис; внедрялись основные положения исследования в практику работы методологических аспирантских семинаров.

*На третьем этапе (2005-2006 гг.)* осуществлялась систематизация и оформление полученных результатов; уточнялись и углублялись выводы; оттачивался методологический инструментарий исследования; осуществлялась комплексная апробация результатов исследования в практике работы методологических аспирантских семинаров, в выступлениях на научных конференциях, в публикациях.

**Методологической основой исследования** определены науковедческий и культурологический подходы. Использование данных подходов позволяет анализировать педагогическое знание как исторически заданный, непрерывно эволюционирующий и рефлексируемый феномен человеческой культуры. Рассмотреть историко-педагогическое исследование как вид научного педагогического исследования, установить обусловленность его методологических характеристик развитием и уровнем взаимосвязи общенаучного, социокультурного и педагогического знания, и на этой основе разработать его методологические основания, обеспечивающие целостность, объективность и продуктивность процесса познания развития педагогического знания.

**Теоретическая основа исследования** в совокупностипредставлена положениями, идеями, концепциями и теориями:

* общей методологии педагогики и истории педагогики (И.Н. Андреева, П.Р. Атутов, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, Е.В. Бондаревская, М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Ю.П. Истратов, В.В. Краевский, Н.П. Кузин, Б.Т. Лихачев, Э.И. Моносзон, А.М. Новиков, Н.Д. Никандров,М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др.);
* развития науки, социокультурной детерминации развития научного знания, соотношения его видов и форм (И.Д. Андреев, А.Н. Антонов, И.В. Блауберг, Н.К. Вахтомин, В.П. Ворожцов, П.П. Гайденко, В.И. Гинецинский, Д.П. Горский, В.С. Готт, Б.С. Грязнов, Б.М. Кедров, А.М. Коршунов, Т. Кун, И. Лакатос, Е.А. Мамчур, В.В. Мантатов, Н.Ф. Овчинников, Ю.А. Петров, К. Поппер, В.Н. Расторгуев, В.М. Розин, Н.С. Розов, Г.И. Рузавин, В.А. Смирнов, B.C. Степин, С. Тулмин, П. Фейерабенд и др.);
* раскрывающими методологию научного познания, структуру и содержание методологических подходов и средств в педагогическом и историко-педагогическом исследовании (Е.В. Бережнова, Б.М. Бим-Бад, И.В. Блауберг, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, З.И. Васильева, Х.-Г. Гадамер, А.Я. Данилюк, В. Дильтей, В.Б. Ежеленко, В.И. Загвязинский, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, Н.И. Кузнецова, Л.М. Лузина, С.А. Писарева, В.М. Полонский, О.Г. Прикот, З.И. Равкин, В.М. Розин, М.А. Розов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.В. Титова, А.П. Тряпицына**,** С. Тулмин, И.Г. Фомичева, Е.Н. Шиянов, Ф. Шлейермахер, В.С. Шубинский, Э.Г. Юдин, В.А. Ядов и др.);
* о структурно-логическом построении историко-педагогического материала, об отборе педагогических явлений и фактов, о периодизации историко-педагогического процесса, адекватном использовании понятийно-терминологического аппарата (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, З.И. Васильева, Вик.П. Визгин, И.Ю. Замчалова, П.Ф. Каптерев, Н.А. Константинов, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев, Б.Н. Наумов, А.И. Пискунов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, К.Д. Радина, Ф.А. Фрадкин и др.);
* о сути и формах научного педагогического знания, о сущности, структуре, функциях и видах педагогической концепции и педагогической теории (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, М.С. Бургин, Г.В. Воробьёв, Б.С. Гершунский, С.Ф. Егоров, И.К. Коротяев, В.В. Краевский, В.И. Кузнецов, А.С. Роботова, В.С. Шубинский, Г.П. Щедровицкий и др.).

**Источниковую базу исследования** составили труды историков педагогики второй половины XIX-XX веков, работы современных философов, социологов, психологов, педагогов по проблемам научного познания и развития знания; публикации по различным проблемам истории социальной философии, истории науки, истории педагогики, истории психологии; работы по методологии и теории педагогики, методологии историко-педагогических исследований (всего более 850 источников).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих друг друга теоретических методов исследования: методологический анализ, контекстуальный анализ, источниковедческий анализ, лексико-семантический и логико-семантический анализ, историко-генетический и проблемно-генетический анализ, системно-структурный анализ, сравнение и сопоставление, концептуализация, схематизация, периодизация, классификация, герменевтика.

Выбор конкретных методов исследования определялся логикой исследования и задачами, решаемыми на каждом отдельном этапе.

**Положения, выносимые на защиту:**

На защиту выносятся три группы результатов. Первая группа представляет собой совокупность концептуальных идей, отражающих современное понимание *сущности методологического подхода* как ведущего инструмента исследования *и теоретических основ построения системы методологических подходов*, реализуемых в историко-педагогическом исследовании. Вторая группа результатов характеризует итоги работы по *разработке новых методологических подходов и средств*, акцентированных на решение различных актуальных задач современного историко-педагогического исследования. Третья группа результатов относится к выявлению *сути и содержания педагогической концепции и теории* как высших форм научного знания, что позволяет исследовать развитие педагогического знания в структурно-логическом и содержательном контекстах.

**I.** Cовокупность концептуальных идей, составляющих **понимание сущности методологического подхода и основ построения системы методологических подходов в историко-педагогическом исследовании**:

* 1. *Методологический подход* в историко-педагогическом исследовании выступает гносеологической целостностью, включающей исследовательские установки и средства изучения объектов в структуре историко-педагогической действительности. Подходы как методологическая система реализуют ряд функций по отношению к исследователю и исследованию:

*– научно-мировоззренческую* (способствует оформлению исследовательских установок ученого на целостное видение объекта, на комплексное соотнесение его с социально-исторической действительностью; активизирует различные уровни методологического анализа, акцентированно воспроизводя науковедческие и мировоззренческие убеждения субъекта познания);

*– функцию концептуализации* (дает возможность оформиться концептуальной базе исследования, достигнуть её соответствия установившимся в науке традициям и взглядам; обеспечивает формирование общей стратегии исследования в соответствии с принятыми парадигматическими принципами);

*– функцию технологизации* (помогает достигать научно корректных параметров и характеристик технологической стороны процесса познания; обеспечивает выбор адекватных задачам исследования и его концептуальной базе принципов, средств, способов и приемов изучения объектов).

* 1. Детерминантой в формировании системы методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса выступает комплекс *исследовательских установок, обеспечивающих* понимание: историко-педагогического процесса как системного мультисмыслового феномена; языка педагогики как развивающегося гуманитарного знания; того, с какой целью будет изучаться историко-педагогический процесс и что это даст науке, т.е. предполагаемого результата исследования; того, как надо изучать историю педагогики; того, как обеспечить достижение параметров исследования, соответствующих канонам научности.
  2. Система методологических подходов в историко-педагогическом исследовании развития педагогического знания представлена тремя группами:
* *базовыми* общенаучными подходами (системный, структурный, функциональный, исторический, логический, модельный, синергетический и др.), обеспечивающими необходимое качество исследовательской программы с точки зрения соответствия канонам исторической науки;
* *парадигмальными*, в основе которых лежат признанные концепции и теории, раскрывающие различные аспекты детерминации общественного развития человечества (парадигмально-педагогический, полипарадигмальный, антропологический, социально-стратификационный, аксиологический, культурологический, цивилизационный, стадиально-формационный). Подходы этой группы обеспечивают формирование исследовательской точки зрения на историко-педагогический процесс и педагогическое знание с позиций понимания их как многозначных феноменов, разноаспектно встроенных в систему социального развития общества;
* *инструментальными* подходами технологического характера*,* обладающими действенным алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач (сравнительно-сопоставительный, герменевтический, различные интерпретационные подходы, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный и др.).

Использование в исследовании того или иного сочетания обозначенных подходов определяется особенностями объекта и предмета исследования, спецификой задач, решаемых на различных его этапах, а также способностью конкретных подходов взаимозамещать и взаимодополнять друг друга.

* 1. Процедура формирования системы методологических подходов в историко-педагогическом исследовании предполагает три этапа: *методологическое самоопределение*исследователя, в ходе которого происходит подбор подходов базовой группы; *смысло-содержательное определение объекта* исследования, знаменующее выбор парадигмальных подходов; *технологическое обусловливание исследования* объекта, дополняющее систему методологических подходов инструментальными подходами.

**II.** Положения, отражающие **понимание сущности****новых методологических подходов и средств**, **направленных на решение актуальных задач** **современного историко-педагогического исследования**:

1. В историко-педагогическом исследовании, реализуемом в современном сообществе, характеризующемсяналичием несовпадающих мировоззренческих парадигм, разнополярными идеологиями и ценностными установками на наследие прошлого, целесообразно применение *социально-стратификационного подхода.* Он опирается на идеи и принципы общей концепции стратификации общества, определяющей, что у каждого класса, каждой страты есть порождаемый объективным неравенством людей собственный взгляд на мир, общество, т.е. существует своя идеология. Данный подход нацеливает на понимание закономерностей и механизмов исторически обусловленных трактовок и оценок фактов историко-педагогического процесса педагогами и учеными, принадлежащими к разным стратам и классам, на выявление и раскрытие роли идеологических детерминант становления и развития той или иной ветви педагогической мысли и практики образования.
2. Изучение и анализ развития научного педагогического знания предполагает обращение к теоретическому и личностному его основоположениям в рамках реализуемых в единстве онтологического и феноменологического исследовательских подходов.

*Онтологический подход* направлен, во-первых, на решение проблемы адекватного употребления и интерпретации понятий, используемых для описания и анализа историко-педагогического знания, а во-вторых – на понимание природы и закономерностей существования, преобразования и взаимодействия отдельных форм знания в процессе его эволюции. Изучение генезиса знания в рамках онтологического анализа предполагает: четкое понимание того, какую форму знания мы в рамках исследования целенаправленно описываем и анализируем; выявление путей и особенностей метаморфозы знания от его представленности в различных формах мысли до оформления в конкретных формах знания; нахождение его наиболее эвристически ценного места в общей системе научного наследия ученого.

*Феноменологический подход* определяет, что элементы педагогического знания анализируются не просто как исторически фиксируемая данность, а, прежде всего, как производное от субъективного мира педагога. В рамках данного подхода знание изучается в качестве продукта индивидуального и общественного сознания и опыта, выявляются его различные стороны как индексы субъектного понимания (субъектность в диадах: знание – личность ученого, знание – научная традиция, знание – научное сообщество), определяются индивидуально-исторические траектории его становления и развития.

1. Задача систематизации и пространственно-временной локализации множества факторов событийной канвы историко-педагогического процесса, детерминирующих становление и развитие педагогического знания, обусловливает использование *диверсификационного подхода*. Он акцентирует внимание на преобразовательном потенциале разнозначимых характеристик ближнего, среднего и дальнего педагогических пространств, в которых фиксируется генезис исследуемых объектов. Это позволяет выявлять в историко-педагогическом процессе фоновые (общий фон развития знания), доминантные (следствия неординарных, знаковых событий в научной и практической педагогической среде) и потребностные (следствия «точечных» педагогических обстоятельств, обусловливающих необходимость решения конкретных проблем и задач в непосредственном контактном поле педагога и воспитанников) ситуации развития педагогического знания, порождающие системные причинно-следственные связи и зависимости.
2. Важным методологическим средством изучения развития педагогического знания является *периодизация*, которая предполагает использование различных методов анализа, следование определенным принципам, использование приемов, позволяющих прояснить суть, упорядочить содержание, построить факторный ряд, выявить значение и «исторический вес» изучаемого явления на различных этапах его проявления в историко-педагогическом процессе, что в совокупности соответствующим образом организует мышление ученого, детерминирует выбор исследовательских стратегий и т.д. Выбор того или иного подхода к построению периодизации развития науки как целостного феномена, отдельных типов знания, тех или иных процессов определяется особенностями парадигмальных методологических подходов, избираемых в качестве платформы исследования; пониманием многосторонности феномена педагогики, представленной в качестве науки, сферы организованной практики и формы стихийно развивающегося общественного сознания и общественной практики; пониманием дифференциации процессов развития истории науки и гражданской истории; индивидуальными предпочтениями ученого в отношении системообразующих детерминант пространственно-временной локализации изучаемого предмета.
3. Ведущими принципами историко-педагогического исследования, направленными на решение актуальных методологических и теоретических проблем современной историко-педагогической науки, являются принципы *парадигмальной, субъектной и ценностной соотнесенности историко-педагогического материала,* *единства коллективного и индивидуального творчества в развитии педагогического знания, достижения целостности педагогического знания, конструктивно-позитивного анализа истории педагогики,* *синхронного анализа* *мировой истории педагогики*, *преемственности,* *интегральности, объективности и* *предварительной историко-культурной компетентности исследователя.*

**III.** **Понимание сути и содержания****педагогической концепции и теории, логики и этапов их генезиса** как основы для осмысления процедуры развития педагогического знания в высших его формах, включающее совокупность следующих позиций:

1. Педагогическая концепция и педагогическая теория генетически взаимосвязаны и совместно отражают структуру, стратегию и логические этапы научного познания и описания педагогической действительности.

*Педагогическая теория* является эвристической системой научных знаний высокой степени зрелости, раскрывающих закономерные и существенные, общие и необходимые, внутренние и внешние связи в структуре изучаемой области педагогической действительности; закономерности функционирования и развития онтологически однородных явлений, событий и фактов, фиксируемых в этой действительности; способы объяснения, преобразования и прогнозирования явлений и процессов в предметной области теории.

П*едагогическая концепция* представляет собой теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обусловливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований. Концепция является базисом педагогической теории, её содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания. Отличие педагогической концепции от педагогической теории заключается в наличии в теории законов и закономерностей и соответственно в их отсутствии в концепции.

1. Изучение содержания и генезиса педагогических концепций и теорий в историко-педагогическом процессе востребует *модель анализа процесса развития* данных форм знания. Исходя из структурно-содержательной и функциональной взаимосвязи педагогических концепций и теорий обозначенный процесс может быть представлен тремя обобщенными этапами, раскрывающими логику и содержание поэлементного их развития, а также моменты их качественного преобразования. Это этапы зарождения теории, формирования педагогической концепции как ядра теории и завершения оформления теории.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

* + - представлена целостная концепция методологических оснований историко-педагогического исследования развития педагогического знания;
    - обоснованы круг и содержание исследовательских установок применительно к изучению историко-педагогического процесса, составляющих основу формирования системы методологических подходов, определены логика и этапы формирования данной системы;
    - обоснована классификация методологических подходов в историко-педагогическом исследовании, аргументированы специфика и функционально-целевое назначение данных подходов при изучении развития педагогического знания;
    - уточнены и дополнены состав и содержание принципов историко-педагогического исследования, исходя из характеристики методологических подходов и современных требований к осмыслению методологических и теоретических проблем отечественной историко-педагогической науки;
    - установлены ведущие основоположения формирования подходов к периодизации историко-педагогического процесса, сама процедура периодизации обоснована в качестве методологического средства исследования;
    - разработаны требования и содержание онтологического и феноменологического подходов в историко-педагогическом исследовании, аргументирована необходимость их комплексного применения;
    - введены в инструментарий историко-педагогического исследования социально-стратификационный и диверсификационный подходы, обоснованы их концептуальные положения и основы применения;
    - уточнены трактовки понятий «методологический подход», «педагогическая концепция» и «педагогическая теория», получившие определения, отличные от имеющихся.

**Теоретическая значимость исследования**:

* углублены знания о структуре и содержании методологического обеспечения историко-педагогического исследования развития педагогического знания, расширена науковедческая проблематика исследования теоретико-методологических оснований научных работ по истории педагогики;
* обогащено знание о направлениях и уровнях взаимосвязи методологических подходов в историко-педагогическом исследовании, об их содержании и функциях;
* уточнены и расширены имеющиеся в науке представления о логике, содержании и правилах интерпретационного анализа историко-педагогического материала;
* доказана необходимость опоры при изучении историко-педагогического знания на субъектно-личностную его составляющую;
* развиты теоретические представления об этапах и механизмах формирования и развития педагогической концепции и теории в их взаимосвязи, установлены общие принципы формирования педагогической теории как институциональной основы педагогической науки.

**Практическая значимость результатов** **исследования** состоит в разработке системы методологических подходов и средств историко-педагогического исследования, которые будут способствовать повышению качества научной работы, расширению и углублению представлений об особенностях исследовательской деятельности в области историко-педагогической проблематики, повышению уровня методологической культуры педагогов-исследователей, усилению связей между историко-педагогическими, педагогическими и философскими исследованиями проблем образования и воспитания. Практической значимостью обладают разработанные научно-обоснованные рекомендации по анализу форм педагогического знания, выявлению этапов и путей его развития. Материалы исследования могут быть использованы: для совершенствования практики экспертной деятельности в сфере оценки качества теоретико-педагогического исследования; при разработке учебных курсов по вопросам методологии педагогики и истории педагогики, методологии историко-педагогического исследования; для разработки и совершенствования учебных программ и учебных пособий, ориентированных на подготовку педагогов-исследователей.

**Достоверность** **и обоснованность** основных положений и выводов исследования обусловлены корректностью его методологического аппарата; использованием непротиворечащих друг другу и взаимодополняющих научных подходов, соответствующих изучаемой проблеме; адекватной для решения исследовательских задач совокупностью научных идей, концепций и теоретических построений; научной и практической согласованностью исходных теоретико-методологических позиций и итоговых результатов исследования; многообразием и согласованностью использованных методов исследования, адекватных задачам и гипотезе; непротиворечивостью организации и логики проведения исследования современным представлениям о научном, в частности, историко-педагогическом исследовании.

**Апробация** **и внедрение результатов.** Апробация основных результатов исследования осуществлялась: посредством публикаций научных статей, учебного пособия и монографий на протяжении 1999-2006 годов; в процессе обсуждения на заседаниях кафедры прикладной психологии и педагогики Северо-Кавказского социального института (1998-2006), кафедры педагогики и психологии высшей школы Северо-Кавказского государственного технического университета (1998-2002); в рамках выступлений на годичных собраниях Южного отделения РАО (1999, 2000, 2004), на международных (4), республиканских (6), региональных, межвузовских и внутривузовских конференциях, на региональных психолого-педагогических чтениях Юга России.

Внедрение основных идей и теоретических положений осуществлялось в ходе проведения методологических аспирантских семинаров и в процессе реализации основной образовательной программы послевузовской подготовки по научной специальности 13.00.01 для аспирантов и соискателей кафедры прикладной психологии и педагогики Северо-Кавказского социального института, кафедры педагогики и психологии высшей школы Северо-Кавказского государственного технического университета, кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института; в процессе чтения лекционных курсов по методам и организации научного исследования для студентов 5 курса социально-психологического факультета Северо-Кавказского социального института; в процессе руководства аспирантами и соискателями.

**Структура диссертации**. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, содержит 478 страниц.

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** сформулирована проблема исследования и доказана её актуальность; определены основные характеристики исследования – объект, предмет, цель, задачи и гипотеза; охарактеризованы методологические основания, теоретическая основа, источниковедческая база, хронологические рамки и этапы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту, определена научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

В первой главе **«Методологические подходы в историко-педагогическом исследовании»** представлены результаты решения исследовательских задач, связанных с определением категориального аппарата исследования; уточнением особенностей и задач историко-педагогического исследования, обусловливающих контуры и направленность его методологических оснований; обоснованием путей и этапов формирования системы методологических подходов; разработкой классификации методологических подходов и определением их задач и содержания.

Проведенный анализ понятий «педагогическое знание» и «историко-педагогическое знание» позволил сделать вывод, что данные термины, несмотря на свою общеупотребительность, являются недостаточно сущностно и содержательно проработанными. В настоящем исследовании вслед за В.И. Гинецинским педагогическое знание мы определяем как знание, порождаемое и функционирующее в сфере воспитания и образования, представленными единством специфических видов практической и теоретической деятельности. Данные виды деятельности ориентированы на раскрытие и целенаправленное использование факторов и механизмов социального становления человека. Мы считаем, что всю совокупность форм педагогического знания можно свести, как минимум, к двум большим классам.

Первый выделяется с точки зрения его структурно-логического соответствия той или иной форме знания (онтологическому образу) как формальному элементу научного и бытийного континуума языка, представленному идеями, понятиями, гипотезами, концепциями, теориями. Для второго характерно сущностно-содержательное отражение в нем фактов и достижений педагогической теории и практики (когнитивный образ). Здесь педагогическое знание существует в двух базовых дидактических формах – имплицитной, проявляющей сращенность знания с конкретно-предметным содержанием, и эксплицитной, освобожденной от предметного содержания, компонентно представленной педагогической аксиологией, антропологией, социологией, технологией и культурологией (В.И. Гинецинский).

Соотнесение педагогического и историко-педагогического знания позволяет утверждать, что *историко-педагогическое знание – это педагогическое знание, рассматриваемое в структуре и в контексте историко-педагогического процесса*. Именно в данном соотнесении рассматривается вопрос исследования развития педагогического знания в настоящей работе.

Изучение процессов становления и развития методологических основ отечественной истории педагогики показало, что генезис структуры и содержания методологических основ осуществлялся под воздействием двух ведущих факторов. Первый – это *фактор социальной детерминации*. Он связан с изменением или уточнением функционального предназначения истории педагогики как *социальной* науки с позиций запросов общества и государства. Её положение во многом определялось варьированием задач, которые ставились перед нею обществом. Второй фактор – *фактор научно-дисциплинарного развития* – естественным образом исходил из качественных изменений в теоретическом фундаменте педагогики и истории педагогики в результате интенсивной внутринаучной работы, прогресса научного исторического и педагогического знания.

Проведенный анализ сложившихся в современной педагогической науке взглядов на методологические основания историко-педагогического исследования выявил ряд обстоятельств, предопределяющих системный характер данных оснований. Первым таким обстоятельством выступило адекватное современным научным представлениям понимание самого феномена методологического подхода, описание его как системного комплекса, выявление его содержательных, технологических и функциональных характеристик.

На основе анализа *дореволюционных работ* (В. Гольцев, М.И. Демков, П.Ф. Евстафиев, К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев, Л.И. Модзалевский, С.В. Рождественский, М.М. Рубинштейн, П. Соколов, В.В. Успенский и др.), *трудов второй и третьей четверти ХХ в.* (Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Г.Е. Жураковский, Н.С. Зенченко, Б.Б. Комаровский, Н.А. Константинов, Ф.Ф. Королев, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский, А.А. Фортунатов, М.Ф. Шабаева, Г.Г. Шахвердов и др.), а также *работ современных специалистов* (В.И. Беляев, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, З.И. Васильева, Р.Б. Вендровская, Э.Д. Днепров, А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, Л.А. Степашко, Ф.А. Фрадкин и др.) по истории педагогики в исследовании определено, что методологический подход в истории педагогики выступает научно обоснованным аксиоматическим каноном целостного анализа и представления её объекта – историко-педагогического процесса – в тех или иных аспектах его взаимосвязи с общечеловеческой историей, историей общества и государства, культуры, науки, с судьбами людей и т.д. Методологический подход определяет понимание логики и этапов развития педагогического процесса, регламентирует отбор и интерпретацию фактологического материала, закладывает аксиологические параметры оценки изучаемых историко-педагогических явлений и т.д.

В главе установлено, что, хотя понятие подхода и имеет широкое использование в научной литературе, его содержание отличается смысловой неопределенностью и неоднозначностью. В зависимости от поставленных задач оно употребляется в разнообразных значениях. В одних случаях подход практически полностью исчерпывается указанием на исходный стратегический принцип, кладущийся в основу исследования, или совокупность принципов. В других – данное понятие отражает систему общих науковедческих или социально детерминированных убеждений субъекта познания, которым он стремится следовать, т.е. оно фактически тождественно целенаправленному проведению в исследовании определенной мировоззренческой позиции. В третьей вариации использование определенного подхода предполагает ещё и одновременное применение согласованного набора правил, приемов, методов, служащих формой, способом и условием реализации соответствующих принципов.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что подход выступает некой платформой, на основе которой и принцип, и метод, и исследовательская позиция, объединяясь, образуют определенную гносеологическую целостность. Это дало нам право, во-первых, определить методологические основания историко-педагогического исследования прежде всего именно как реализуемые в нем подходы, а во-вторых, в рамках тех или иных решаемых задач оперировать понятием подхода и в общенаучном плане, и в разнообразных частных аспектах, на уровне принципа, метода или позиции. Таким образом, наиболее продуктивно понятие подхода связывается с фиксацией некоторой принципиальной методологической направленности исследования, с его целевой и технологической ориентацией, которые в совокупности определяют общую его стратегию и план. В данной интерпретации стержень подхода – это, по сути, определенная *исследовательская установка по отношению к объекту исследования*, подчиняющая себе логику понимания и оценки изучаемых фактов, явлений или событий, соотнесения их между собой и с окружающей действительностью в пространственных и временных координатах. В целом же это дало нам основание определить *методологический подход* как гносеологическую целостность, включающую исследовательские установки по отношению к объектам историко-педагогической действительности, а также методологические средства изучения этих объектов.

В работе обосновывается, что детерминантами в формировании системы методологических подходов в историко-педагогическом исследовании выступает комплекс исследовательских установок, направленных на выявление и максимальный учет сути и специфики смысловых сторон историко-педагогического процесса и на обеспечение организации и проведения исследования в соответствии с определенными методологическими канонами. Данные установки дифференцируются по следующим направлениям:

– *на понимание самого историко-педагогического процесса как системного мультисмыслового феномена*, предстающего, с одной стороны, как двуединый процесс развития практики образования и педагогической мысли, а с другой – как неотъемлемая сторона историко-культурного процесса, как ключевой элемент системы социальной репродукции общества и важнейшая сфера его существования на каждом из этапов формационного развития;

**–** *на понимание языка педагогики как развивающегося гуманитарного знания*, т.е. знания, яркими характеристиками которого являются отсутствие строго фиксированной локализации в рамках какой-то одной науки, внутренний динамизм, выраженные аксиологическая составляющая и субъективный характер;

– *на понимание предполагаемого результата исследования объекта,* т.е. того,какой вклад будет внесен в науку, какие проблемы удастся решить;

– *на понимание того, как надо изучать историю педагогики*, что определяет выбор принципов, форм, методов, приемов исследования;

– *на понимание того, как обеспечить достижение параметров исследования*, *соответствующих канонам научности*.

Тем самым подходы как методологическая система призваны реализовать в историко-педагогическом исследовании ряд функций: *научно-мировоззренческую, функцию концептуализации* и *функцию технологизации.*

Исследованием установлено, что система методологических подходов историко-педагогического исследования может быть представлена тремя основными группами. Первая – *базовые* подходы (системный, структурный, функциональный, исторический, логический, синергетический, комплексный, модельный и другие общенаучные подходы). Их использование обеспечивает необходимое качество исследовательской программы с точки зрения соответствия канонам исторической науки. Вторая группа подходов – *парадигмальные* (парадигмально-педагогический, полипарадигмальный, антропологический, социально-стратификационный, культурологический, аксиологический, цивилизационный, стадиально-формационный). В их основе лежат признанные в научном мире концепции и теории, определяющие детерминации общественного развития человечества. Третья группа – *инструментальные* подходы*,* обладающие действенным алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач (сравнительно-сопоставительный, герменевтический, формальный, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный и др.).

Мы считаем, что многообразие задач, решаемых в исследовании, определяет необходимость применения не какого-то одного, а именно системы подходов. Реализуя специфические возможности, взаимодополняя друг друга, они призваны обеспечить качество и скоординированность различных уровней методологической рефлексии изучаемого объекта.

В главе показывается, что каждый из базовых подходов обладает своим уникальным потенциалом, в силу чего данные подходы не являются альтернативой друг другу. Они нацелены на решение различных задач, на формирование разных аспектов исследовательской культуры историка педагогики. В частности, они позволяют обнаружить и раскрыть полиструктурную природу и функциональный план педагогического знания в аспекте его теоретической и практической характеристик. Дают возможность рассмотреть логику и особенности взаимосвязи и генезиса различных форм педагогического знания, раскрыть соотношение и воспроизвести логику и механизмы взаимосвязи внутренних (внутринаучных) и внешних (социокультурных) причин в ходе реального процесса развития педагогического знания. Помогают выявить трудности и обосновать пути исследования развития историко-педагогического процесса и педагогического знания в его структуре и т.д.

В основу группирования и проблемно-содержательного наполнения исследовательских подходов из второго выделенного нами уровня –парадигмальных подходов **–** были положены концептуальные взгляды Г.Б. Корнетова и Н.С. Розова на структуру и особенности социально-онтологического пространства истории, позволяющие взаимодополняюще представить и проанализировать историко-педагогический процесс как многослойную динамичную онтологическую реальность. Парадигмальные подходы позволяют отразить следующие ведущие измерения историко-педагогического процесса:

* *собственно педагогическое измерение*, фиксирующее качественную определенность историко-педагогического процесса и обращенное к внутренней логике его развития. Подходы данного измерения – *парадигмально-педагогический* и *полипарадигмальный –* ориентированны на вычленение в массиве педагогических фактов и феноменов системы устойчивых, качественно определяемых внутренних связей и свойств, позволяющих группировать эти феномены и факты, осуществлять их сравнение, строить типологию;
* *антропологическое измерение*, обращенное к человеку как основному субъекту и объекту педагогической реальности, как воспитателю и воспитуемому. Ведущим подходом данного измерения, вскрывающим антропологический фундамент педагогики, позволяющим проследить, каким образом в различных исторических обстоятельствах осмысливались и решались в процессе образования и воспитания задачи развития телесных, душевных и духовных свойств и качеств человека как индивида, личности и индивидуальности, является *антропологический подход*;
* *социокультурное измерение*, устремленное к многообразным общественным предпосылкам и обстоятельствам (классовым, экономическим, социальным, политическим, религиозным и др.) исторического развития образования и педагогического знания. Соответственно подходы, раскрывающие это измерение *(культурологический, аксиологический, цивилизационный, социально-стратификационный, стадиально-формационный)*, строятся по различным социокультурным основаниям взаимосвязанного функционирования и развития общества и его педагогической сферы, обеспечивают наполнение педагогической теории и практики ёмкими социокультурными смыслами.

В работе доказывается, что в историко-педагогическом исследовании, реализуемом в современном обществе, характеризующемсяналичием несовпадающих мировоззренческих парадигм, разнополярными идеологиями и ценностными установками на наследие прошлого, значимая роль принадлежит *социально-стратификационному подходу*. Он опирается на идеи и принципы, лежащие в основе общей концепции стратификации общества, определяющей, что у каждого класса, каждой страты есть порождаемый объективным неравенством людей собственный взгляд на мир, общество, т.е. существует своя идеология – система взглядов, идей, установок на социальную реальность, выражающая коренные интересы каждой конкретной социальной общности. На примере анализа работ историков педагогики различных периодов показывается, что это может значительно детерминировать отношение к социальному знанию (научному знанию в том числе), процессам его получения, к его обоснованию, использованию или отторжению.

Указанный комплекс идей и принципов образует своеобразную социально-стратификационную призму, взгляд через которую позволяет понять закономерности, учитывать особенности восприятия, понимания, трактовки и оценки явлений и фактов историко-педагогического процесса педагогами и учеными, принадлежащими разным стратам и классам. Это помогает решать проблему совмещения и дифференциации идеологического и научного видения историко-педагогической реальности.

В главе указывается, что инструментальные подходы позволяют выявлять и систематизировать факторы и обстоятельства развития научного знания. Выступают основой для осуществления сравнительного анализа научных положений и фактов. Служат обоснованию этапности развития педагогического знания, раскрытию его личностно-субъектного плана, проведению интерпретационной работы с научными текстами и т.д. Содержание и исследовательские возможностинекоторыхинструментальныхподходов подробно раскрываются на конкретных примерах во второй и третьей главах диссертации.

Анализ логики и принципов теоретико-познавательной деятельности позволил определить этапы процедуры формирования системы методологических подходов.

Первый – *этап методологического самоопределения*исследователя. Он предполагает формирование общей стартовой методологической культуры ученого; овладение алгоритмом рефлексии, позволяющей осуществить системное видение объекта изучения в совокупности упомянутых исследовательских установок и др. Итогом является выбор методологических подходов из перечня *базовых.* То или иное их сочетание в конкретном исследовании отражает как степень первичной научной состоятельности и грамотности самого ученого, так и научную обоснованность планируемого исследования.

Второй этап – это *этап конкретного смысло-содержательного определения объекта* исследования. Здесь осуществляется формирование исследовательской установки на историко-педагогический процесс с позиций понимания его как многогранного и многозначного феномена. Историко-педагогический процесс наполняется индивидуально-значимыми для исследователя смыслами и взаимосвязями, исходящими из: личностного понимания сути и многовекторности истории образования; осознания многообразия фактов и противоречий объективного и субъективного характеров, которыми отмечен путь развития образования и воспитания; ориентации на какую-то гносеологическую и, в целом, науковедческую школу и т.д. Здесь же происходит согласование данных личностных смыслов со смыслами, уже наработанными историко-педагогической наукой, согласование языка педагогики, которым владеет исследователь, и того, на котором говорит современная наука.

В ходе указанного процесса выкристаллизовывается приверженность ученого тем или иным *парадигмальным* подходам, которые определяют смыслонесущий каркас исследования, формируют его специфический язык, логику отбора материалов и доказательств, обусловливают линии взаимосвязей педагогических фактов и процессов с событиями гражданской истории, историей развития культуры и науки и т.д.

На третьем этапе – *этапе технологического обусловливания исследования* *объекта* – система отобранных подходов дополняется подходами, обладающими четким алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач (объяснение историко-педагогического материала, выявление трансвременных закономерностей педагогического характера, построение периодизаций изучаемых процессов и явлений и т.д.). В зависимости от направленности и особенностей содержания теоретической деятельности, особенностей источников, с которыми имеет дело ученый, а также параметров интерпретационной работы с ними, от нюансов предпринимаемого анализа и т.д. отбираются соответствующие *инструментальные* подходы.

В завершении главы приводятся обобщенные выводы о том, что методологический подход как ведущий инструмент исследования выполняет свои функции, если определяется комплексом разноуровневых, разнозначимых исследовательских установок, принципов и методов изучения историко-педагогической действительности. В силу обладания специфическими возможностями в решении исследовательских задач подходы, представленные в работе, могут широко использоваться в историко-педагогических исследованиях на условиях целесообразной взаимодополняемости. В этом случае они образуют систему, призванную отразить и скоординировать различные уровни методологической рефлексии изучаемого объекта.

Во второй главе **«Методологические средства изучения научного знания в историко-педагогическом исследовании»** представлено решение задач: обоснования системы средств историко-педагогического исследования, позволяющих наряду с фактологическим раскрывать и личностный, субъектный план историко-педагогического знания; выявления исследовательских возможностей, особенностей и правил применения онтологического, феноменологического, герменевтического и других подходов; обоснования процедуры периодизации развития педагогического знания в качестве методологического средства.

Проведенный методологический анализ позволил установить, что к основным средствам исследования в теоретических работах, к которым и принадлежат историко-педагогические исследования, относятся *понятия*, *принципы* и *методы* изучения объекта, а также отдельные *исследовательские процедуры*.

Мы считаем, что в методологическом плане *понятия* любого историко-педагогического исследования представлены несколькими рядами: а) фундаментальные общенаучные понятия, предопределяющие научный статус и научную состоятельность исследования; б) понятия науки педагогики, при помощи которых выражаются открываемые ею законы и закономерности, формулируются исходные и выводные идеи и принципы, описываются образовательная и воспитательная практика и т.д.; в) понятия, отражающие лексико-семантическую специфику исследуемого времени, позволяющие точно воспроизводить язык ученых и практиков соответствующего исторического периода; г) инструментальные понятия. В этой связи в главе показывается, что достигнуть терминологической корректности исследования можно только в том случае, когда вся совокупность понятий составляет стройную, целостную, непротиворечивую систему.

Методологические *принципы* научного познания и практической исследовательской деятельности представляют собой наиболее общие предписания, указывающие на порядок осуществления познания и практической деятельности и на требования, которым исследовательская деятельность должна соответствовать.

В основу обоснования системы методологических принципов изучения историко-педагогического процесса нами была положена исследовательская установка, в соответствии с которой исследовательские средства призваны обеспечить, во-первых, точность реализации избранных методологических подходов, а во-вторых, возможность решения методологических и теоретических проблем, актуальных для современного этапа развития историко-педагогической науки. В результате теоретического анализа были установлены две группы взаимосвязанных принципов, отражающих основополагающие идеи научного историко-педагогического исследования.

Первая группа – принципы *системности, структурности, историзма, единства логического и исторического, полипарадигмальности, антропологизма, культуроцентризма и др*., лежащие в основе соответствующих методологических подходов.

Вторая группа – это принципы, позволяющие в системе воспроизвести и согласовать историко-временные, научные, смысловые, аксиологические, социальные, субъектные и другие параллели в историко-педагогическом исследовании:

– принцип *парадигмальной соотнесенности историко-педагогического материала* – нацеливает на внутреннее согласование содержания научной составляющей исследовательского материала, представленного различными философскими, социологическими, педагогическими, психологическими и др. теориями, концепциями и системами;

– принцип *субъектной соотнесенности* *историко-педагогического материала* – акцентирует внимание на индивидуально-личностной составляющей как авторского, так и коллективно формируемого педагогического знания;

– принцип *единства коллективного и индивидуального творчества в развитии педагогического знания –* ориентирует на понимание истории педагогики как результата деятельности не только отдельных ученых и практиков, но и научного сообщества в целом;

– принцип *ценностной соотнесенности* *историко-педагогического материала* – способствует выявлению аксиологической составляющей авторской педагогической мысли;

– принцип *достижения целостности педагогического знания –* ориентирует на реализацию реконструктивных приемов исследования, позволяющих воссоздавать отдельные стороны историко-педагогического процесса, которые в силу тех или иных причин не вполне отразились в педагогических учениях;

– принцип *конструктивно-позитивного анализа истории педагогики* – акцентирует внимание, в первую очередь, не на упущениях, ошибках и просчетах в педагогических идеях и подходах ученых и практиков, а на выявлении того позитивного, конструктивного и прогрессивного, что сумела достичь в развитии педагогическая мысль данного периода;

– принцип *синхронного анализа* мировой истории педагогики – помогает акцентировать внимание на общих и особенных чертах педагогики в существовавших в едином временном пространстве цивилизациях и социально-экономических формациях в различных государствах и обществах;

– принцип *преемственности* – ориентирует на реализацию прогностической стратегии исследования, связанной, во-первых, с выявлением перспективных линий, позиций, идей и подходов, сформировавшихся в прошлом, но актуальных и для сегодняшнего, и для завтрашнего дня педагогической науки и практики, а во-вторых, с поиском путей их актуализации в контексте наиболее значимых задач, требований и прогнозов современной педагогики;

– принцип *интегральности –* предполагает, что каждое событие в общей цепи исторических процессов берется не столько аналитически, когда одна сторона этой цепи искусственно изолируется от других её сторон, сколько синтетически, комплексно, что позволяет учитывать все его стороны во взаимной соподчиненности и выявлять удельный вес каждой из них в общем историческом движении;

– принцип *объективности –* требует дистанцирования исследователя от каких бы то ни было пристрастий и комплексного учета всех объективных и субъективных, закономерных и случайных факторов, послуживших основой возникновения и развития изучаемой проблемы;

– принцип *предварительной историко-культурной компетентности исследователя* – нацеливает на необходимость определенной подготовленности ученого к осуществлению историко-педагогического исследования.

В главе приводится подробное описание и обоснование содержательной характеристики выделенных принципов.

Следующий элемент системы методологических средств – *метод* – рассматривался нами как способ познавательной деятельности, способствующий наиболее успешному достижению желаемого результата, и как специфическая форма знания о том, как в определенных условиях надо действовать в целях познания. В диссертации показано, что в истории педагогики используется широкая совокупность методов сбора, анализа и интерпретации теоретических и фактологических данных. Выявлено, что наиболее значительная роль отводится методам анализа. Обращаясь к современной разноаспектной научной литературе, к известным и слабо изученным и полузабытым работам по истории, теории и методологии науки, в исследовании раскрываются направления, содержание, принципы проведения различного по характеру и назначению анализа развития знания в историко-педагогическом процессе.

Беря за основу насущную потребность историко-педагогической науки в раскрытии кроме фактологически-процессуального ещё и личностного, субъектного плана историко-педагогического знания, мы уделили специальное внимание исследовательским возможностям онтологического, феноменологического, интерпретационного и ряда других видов анализа.

В диссертации показывается, что *онтологический и феноменологический анализы* развития педагогического знания, реализуемые как две стороны целостного аналитического процесса, обращаются как к теоретическому, так и к личностному его основоположениям. В рамках теоретического основоположения знание выступает как абстрагированная от конкретного содержания знаковая конструкция, представленная в виде теоретической схемы того или иного уровня: взгляд, понятие, суждение, идея, проблема, гипотеза, концепция, теория и др. Личностное основоположение обращено к субъектно-личностному фону знания, проясняющему в деталях и нюансах его индивидуальную биографию и этапы процесса инкорпорации в науку. Данные виды анализа базируются соответственно на онтологическом и феноменологическом методологических подходах.

Задача обоснования специфических возможностей и правил применения указанных подходов в историко-педагогическом исследовании обусловила потребность их сущностного и содержательного рассмотрения. В результате теоретического анализа и концептуального синтеза в главе оформляются основные положения данных подходов

*Онтологический подход* направлен, во-первых, на решение проблемы адекватного употребления понятий, используемых при анализе изучаемого историко-педагогического знания, а во-вторых – на понимание природы и закономерностей существования, преобразования и взаимодействия отдельных форм знания в процессе его эволюции. Анализ исследовательской практики позволил утверждать, что выявление этапов развития знания, его классификация по уровням и направлениям будут эффективны только тогда, когда вся совокупность историко-педагогического материала в отношении изучаемого феномена будет дифференцирована по формам его первоначального и последующего предъявления науке, когда будет установлена диалектическая взаимосвязь этих форм. В этой связи был сделан вывод о том, что изучение генезиса знания в рамках онтологического анализа предполагает: а) четкое понимание того, что конкретно мы в рамках исследования целенаправленно выявляем, описываем и анализируем – взгляды ученого, его идеи, концепцию, теорию и т.д. либо и то, и другое, и третье; б) выявление путей и особенностей метаморфозы знания от его представленности в различных формах мысли до оформления в конкретных формах знания; в) нахождение его наиболее эвристически ценного места в общей системе научного наследия ученого.

*Феноменологический подход* определяет, что каждый элемент педагогического знания анализируется не просто как исторически фиксируемая данность, а, в первую очередь, как производное от субъективного мира педагога (его мыслей, чувств, переживаний и т.п. – всего того, что, по сути, является феноменальным, неповторяемым, т.е. индивидуально производным от каждого момента жизни). В рамках данного подхода знание изучается в качестве продукта индивидуального и общественного сознания и опыта, выявляются его различные стороны как индексы субъектного понимания (субъектность в диадах: знание – личность ученого, знание – научная традиция, знание – научное сообщество), определяются индивидуально-исторические траектории его становления и развития.

В исследовании обосновывается, что онтологический и феноменологический анализы должны осуществляться во взаимосвязи. Это ориентирует на выделение в изучаемом знании ряда сторон:

* знаковой (связь знания с формами его теоретического представления);
* персонифицированной (связь знания с личностью ученого или педагога-практика, его жизнью и деятельностью);
* факторной (связь знания с благоприятными или неблагоприятными условиями его зарождения и развития, разветвления по направлениям и т.д.);

– парадигмальной (связь знания с отечественными и зарубежными научными направлениями и школами, его встроенность в научные парадигмы).

Следующая задача исследования заключалась в определении содержательных и технологических характеристик целостного интерпретационного анализа, реализуемого при работе с текстами. В диссертации утверждается, что *интерпретационный анализ* в историко-педагогическом исследовании на уровне гносеологических процедур представлен следующими взаимосвязанными этапами:

*– увидеть*, т.е. вычленить в тексте в соответствии с исследовательским замыслом и задачами интересующие нас знания и факты, а также обстоятельства их появления среди всей совокупности историко-педагогического знания и фактов, отраженных в источнике;

*– понять*, т.е. придать смысл понимаемому педагогическому знанию, а именно соотнести смыслосодержательные конструкции прошедшего общественно-исторического бытия, выраженные в терминах, определениях, суждениях, обоснованиях, фактах и др., с современным языком и строем мысли, с социальной, педагогической действительностью настоящего. Такое соотнесение может вестись в ряде историко-контекстных смыслов, например, в смыслах общесоциального знания, исторического знания, ценностного знания, индивидуального авторского знания;

*– объяснить,* т.е., исходя из определенных принципов, опираясь на соответствующие социокультурные и исторические закономерности, раскрыть сущность и систему значений изучаемых историко-педагогических событий и феноменов; описать их и пояснить закономерности их функционирования в системе внутренних и внешних связей; раскрыть предпосылки, условия и механизмы их возникновения и развития; обосновать их последствия для теории и практики образования и воспитания;

*– интерпретировать,* т.е., опираясь на текст, сконструировать и воспроизвести диалогическую ситуацию, в которой речь идет не просто о выявлении замысла автора (объективного содержания текста), но также о высказывании собственной позиции в отношении вещей, обсуждаемых в нем.

На основе изучения исследовательской практики в диссертации показывается, что одной из самых сложных и неоднозначно трактуемых в научном мире гносеологических процедур является интерпретация.

Выявлено, что проблема интерпретации текста в историко-педагогическом исследовании имеет в своей основе, как минимум, два начала. Первое базируется на принципиальных особенностях самого текста как источника знания, т.е. в понимании, а отсюда и в раскрытии его научного, просветительского, законотворческого или же беллетристического характера. Второе кроется в субъективных аспектах постановки и реализации исследовательского процесса, в частности, в исходных установках и в специфичности исследовательского внимания каждого ученого, проявляемых как в отношении выбора первоисточников, так и в плане работы с текстом.

В главе подчеркивается, что большинство используемых сегодня схем и вариантов интерпретационного анализа так или иначе центрируются на трех основных способах, контуры которых в свое время были обозначены М.А. Розовым и Н.И. Кузнецовой.

Первый способ состоит в том, что исследуемые тексты рассматриваются через призму современного уровня научного знания. Основная цель такого рассмотрения – выявить истоки современных идей, этапы их развития, отметить смысловые и содержательные приращения и модификации. Ведущим механизмом работы с текстом здесь является сопоставление авторских идей с современными подходами, концептуальными положениями, с классификациями и системами генетически сходного знания. В этом случае при анализе авторского материала допускается использование современной лексики.

Задача второго способа – реконструкция педагогического прошлого во всем его своеобразии и неповторимости. При этом при воспроизведении мыслей и идей не допускается использовать современные научные термины, определения, суждения, если они отсутствовали в тот период.

В основе третьего способа – стремление как можно ближе приблизиться к реализации основной гносеологической задачи исследования, суть которой заключается в том, чтобы, изучая текст, понять, реконструировать и описать процессы зарождения и появления зафиксированного в нем знания. Но при этом максимально точно сохранить лексику первоисточников.

В диссертации доказывается, что все три обозначенных способа анализа обладают специфическими исследовательскими возможностями. Их совместное использование способно придать историко-педагогическому исследованию целостность и глубину, выявить многосторонность исторического знания, сохранив его первозданность и позволив ему операционализироваться в современном языке, стать доступным для понимания и оценки.

Задачи первого способа интерпретации концентрируются в плоскости выявления места и роли авторского знания в структуре процесса генезиса научного знания по линии от прошлого к сегодняшнему. Задача второго – обозначение места авторского знания в конкретной системе культурно-временных координат. Он определяет степень созвучия или диссонанса языка, мировидения ученого по отношению к его времени, когда необходима именно уровнево-цивилизационная идентификация данного знания на предмет стереотипности или уникальности. Ведущий посыл третьего способа – определение типа выявленного знания, анализ способа его получения, т.е. реконструкция тех процессов познавательной деятельности, в рамках которых изучаемый текст когда-то формировался. Данный способ, в первую очередь, служит выявлению внутринаучных закономерностей развития анализируемого знания.

Учитывая, что заметной спецификой познания историко-педагогических текстов, содержащих гуманитарную мысль, является то, что это всегда многоаспектный диалог, восходящий к диалектике, в исследовании обосновываются возможности, принципы и правила *герменевтического подхода,* обращенного к установлению личностных смыслов, к ценностным аспектам человеческой деятельности путем осознания взаимодополнительности объективного значения и субъективного личностного смысла знания.

Решая следующую задачу исследования – обоснование процедуры периодизации развития педагогического знания в качестве методологического средства, мы доказали, что роль периодизации не исчерпывается только установлением каких-то меток-ограничений, фиксирующих промежуточные этапы и финальный план генезиса изучаемого явления. Периодизация в своей основе предполагает использование различных методов анализа, следование определенным принципам, использование приемов, позволяющих прояснить суть, упорядочить содержание, построить факторный ряд, выявить значение и «исторический вес» изучаемого явления на различных этапах его проявления в историко-педагогическом процессе. Это в совокупности соответствующим образом организует мышление ученого, детерминирует выбор исследовательских стратегий и т.д. Для иллюстрации данного положения в диссертации раскрываются возможности, направленность и специфика применения различных подходов к построению периодизации развития знания.

Проведенный теоретический анализ проблемы выбора оснований для построения периодизации, в том числе изучение работ классиков истории педагогики (Ш.И. Ганелин, Ф. Ге, Е.Я. Голант, М.И. Демков, Фр. Диттес, К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев, Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, Л.И. Модзалевский, П. Монро, Ю. Паротц, М.М. Рубинштейн, П. Соколов, Т. Циглер, К. Шмидт и др.), дал основание утверждать, что выбор того или иного подхода к построению периодизации развития науки, отдельных типов знания и процессов определяется рядом оснований. Ведущими из них являются: учет особенностей методологических подходов, избираемых в качестве базовой платформы исследования; понимание многосторонности феномена педагогики, представленной в качестве науки, сферы организованной практики и формы стихийно развивающегося общественного сознания и общественной практики; понимание дифференциации процессов развития истории науки и гражданской истории; учет индивидуальных предпочтений ученого в отношении системообразующих детерминант пространственно-временной локализации изучаемого предмета.

В заключении главы формулируется вывод о том, что средства историко-педагогического исследования должны выступать в качестве стройной системы, объединяющей на единой методологической платформе всю совокупность используемых понятий, принципов, методов и исследовательских процедур. В этом случае они обеспечивают необходимую в соответствии с научными канонами глубину и качество анализа развития знания в историко-педагогическом процессе. При этом в формируемой системе важная роль принадлежит исследовательским средствам, способным раскрыть личностный, субъектный план историко-педагогического знания.

В третьей главе «**Изучение концепций и теорий в контексте эволюции педагогического знания»** приведено решение следующих задач исследования: анализ теоретико-методологических подходов к пониманию моделей и особенностей развития научного педагогического знания в историко-педагогическом процессе, обоснование диверсификационного подхода в изучении развития данного знания; анализ теоретических представлений современной науки о феноменах научной концепции и теории, выявление детерминант и этапов их формирования в структуре историко-педагогического процесса и разработка аналитической модели изучения педагогических концепций и теорий.

Исследованием установлено, что научное педагогическое знание как социальный феномен и целостный продукт педагогической науки традиционно изучается в различных ракурсах. Это анализ структуры знания и взаимоотношений его различных уровней, форм и элементов; анализ взаимоотношений между научным знанием и ненаучным, теоретическим и практическим; анализ логики и противоречий развития знания и решение проблем, связанных с адекватным описанием этого развития; выявление нового знания и различных параметров его соотнесения со «старым» и др.

Проведенный теоретический анализ работ М.В. Богуславского, Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, З.И. Васильевой, В.И. Гинецинского, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, З.И. Равкина, А.С. Роботовой, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, Е.Н. Шиянова и др. позволил сделать вывод, что среди *исследовательских планов*, ориентированных на выявление процессов и процедур зарождения и развития педагогического знания в тот или иной момент становления педагогической науки, важно зафиксировать следующие:

– *процессуальный*: выявление логики, этапов, трудностей и противоречий получения, приращения, приумножения, преобразования, уточнения, опровержения самых различных знаний в общем континууме роста педагогического знания в историко-педагогическом процессе;

– *субъектный*: определение ведущих и ведомых субъектов (педагогов-практиков, отдельных ученых и общественных деятелей, научных коллективов) историко-педагогического процесса, непосредственно реализовывавших образовательную и воспитательную практику, в рамках которой происходило зарождение знания, осуществлявших его описание и анализ, распространявших и пропагандировавших те или иные элементы знания;

*– деятельностный*: рассмотрение фактов и примеров собственно педагогической деятельности в совокупности таких её элементов, как целеполагание, содержание, формы, методы и т.д.;

*– рефлексивный*: выявление общих и частных, традиционных и инновационных принципов, методов, приемов, процедур познавательной деятельности педагогов-ученых и практиков, применявшихся ими для фиксации, проверки, анализа, описания, обобщения, подтверждения, интерпретации, сравнения, классификации знания в области педагогической действительности;

*– результирующий*: выявление суждений, идей, понятий, концепций, теорий, отражающих содержательные и формообразующие характеристики педагогического знания как промежуточного и конечного продукта процесса рефлексии педагогической деятельности и её результатов; определение закономерностей и противоречий восходящего движения форм знания;

*– средовой (факторный)*: выявление факторов и особенностей педагогической среды, а также внешней по отношению к ней социальной и других сред, обусловливающих становление и развитие массового и индивидуального педагогического сознания, возникновение и преобразование различных сторон педагогической науки и практики; определение соответствующих противоречий и трудностей развития знания;

*– функциональный*: выявление феноменов влияния развивающегося знания на общественно-педагогическую ситуацию, на педагогическую науку и практику, на социальную действительность в тех или иных её аспектах и т.д.

В главе показывается, что адекватное понимание логики и разнообразия путей развития педагогического знания возможно только тогда, когда во внимание принимается ряд его объективных особенностей, вытекающих из его отнесенности к разряду гуманитарного знания. Исследование выявило следующие ведущие особенности педагогического знания. Во-первых, оно всегда есть производное от познавательного опыта человека, который характеризуется полиморфичностью, активным взаимодействием и взаимодетерминацией научного и ненаучного пластов знания. Вхождение в оба пласта знаний (в язык науки и язык обыденно-практический) одних и те же педагогически значимых терминов (воспитание, личность, коллектив, группа, общество и др.) требует от исследователя аккуратности в оперировании ими, а также проведения специальной процедуры разграничения их значений в каждой из точек историко-педагогической реальности.

Во-вторых, к педагогическому знанию не могут быть в полном объеме и безотносительно применены классические идеалы научного знания. В частности, исходя из того, что педагогическое знание характеризуется выраженной диалогичностью, для него характерна особая форма существования истины, которая на практике весьма относительна, не константна. С каждым новым прочтением осуществляется новое понимание знания. В процессе творческого «диалога» его автора и субъекта познания порождаются новые смыслы и значения. В этом плане педагогическое знание в целом и каждый отдельный его элемент представляют собой открытую развивающуюся во времени и пространстве систему.

В третьих, невозможно обнаружить в эволюционном развитии педагогического знания какую-то одну-единственную универсальную тенденцию, «магистральный путь» эволюции (например, от авторитаризма к гуманизму), не зависящий ни от цивилизационного разнообразия обществ, ни от проявления педагогической культуры у различных народов. Мы считаем, что для исторического развития педагогической теории и практики характерна периодическая смена или переориентация целей и направлений их эволюции, что связано как с изменениями в развитии общественного строя, так и с временными вспышками интереса у педагогической общественности к различным новациям в образовании и воспитании либо же с победой одной из конкурирующих концепций или теорий.

В четвертых, одна из особенностей педагогического знания заключается в том, что в нем не происходит свойственной для многих естественных наук прямой смены одних теорий другими. Большинство теорий и концепций в исторических педагогических пространствах сосуществуют одновременно либо попеременно. Научно-педагогическое знание традиционно развивалось путем непрерывного выдвижения новых гипотез и создания таких концепций, в которых та или иная проблема получала более глубокую и всестороннюю разработку. Тем самым происходило опровержение не общей идеи, выраженной в форме гипотезы, не концепции и теории, а лишь той конкретной формы их проявления, которую имела данная гипотеза, концепция и теория в каждый конкретный момент времени.

Теоретический анализ показал, что ведущими механизмами и путями развития педагогического знания в поливариантном режиме выступают: а) «гибридизация» (М.А. Розов) исследовательских программ, что обеспечивается полифункциональной деятельностью ученых, работающих на одной исследовательской площадке, но в рамках разных наук, в разных подходах, парадигмах, методиках. Примером тому явился научный прорыв, произошедший в педагогике на рубеже XIX-XX веков, когда сфера педагогических исследований была расширена как за счет собственно педагогических, но реализованных в различных парадигмальных подходах исследований, так и за счет работ, выполняемых в пограничных с педагогикой областях такими науками, как гигиена, психология, психофизиология, медицина и др.; б) процесс модификации наличного знания в результате появления новых теоретических и эмпирических данных или в связи с необходимостью его семантической и логической оптимизации; в) процесс интеграции научного знания, задействующий внутридисциплинарные потенциал и механизмы его развития и углубления.

Анализ источников, механизмов, путей и факторов развития педагогического знания в историко-педагогическом процессе показал, что результативность и эффективность научно-репродуктивных систем общества определяются совокупностью различных обстоятельств его жизни, которые вытекают из национальной, религиозной, нравственной, политической и т.д. многогранности любого общества. Данные обстоятельства разнообразны с точки зрения организованности, повторяемости и предсказуемости, широты охвата и детерминации территории и масс и т.д., являются мобильными по природе возникновения и протекания. То или иное сочетание этих обстоятельств порождает разномасштабные и разноуровневые ситуации развития науки (исследовательские ситуации), в которых закладываются траектории становления и развития научного знания.

Решение задачи повышения эффективности систематизации и пространственно-временной локализации множества факторов событийной канвы историко-педагогического процесса, детерминирующих становление и развитие педагогического знания и образовательной практики, потребовало разработки специального подхода, который определен нами как *диверсификационный подход*. В его основе лежит принцип детерминизма, согласно которому любое историко-педагогическое событие обусловлено совокупностью явных или неявных причин. Он акцентирует внимание на преобразовательном потенциале разноуровневых и разнозначимых характеристик ближнего, среднего и дальнего педагогических пространств, в которых фиксируется генезис исследуемых объектов и феноменов, благодаря которым они реализуют свою сущность, получают новые возможности и развиваются. Это позволяет выявлять в историко-педагогическом процессе фоновые (общий фон развития знания), доминантные (следствия неординарных, знаковых событий в научной и практической педагогической среде) и потребностные (следствия «точечных» педагогических обстоятельств, обусловливающих необходимость решения конкретных проблем и задач в непосредственном контактном поле педагога и воспитанников) ситуации развития педагогического знания, порождающие системные причинно-следственные связи и зависимости.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что важным обстоятельством, предопределяющим системный характер изучения развития педагогического знания, является понимание сути, содержания, организационных и динамических основ научного педагогического знания в целом и высших его форм – концепции и теории, а также построение модели их генезиса, выявление алгоритма их изучения и описания. Это определило постановку соответствующих исследовательских задач и дальнейшую логику нашей работы.

Исследование показало онтологическую сложность и недостаточную научную определенность феноменов научной концепции и научной теории, их многофункциональность и многозначность. Это обусловливает сложность их выявления и описания в континууме историко-педагогического знания. В качестве доказательства этого положения в диссертации приведен пример изучения отечественными историками педагогики (О.Н. Аринина, Л.Л. Ворошилова, И.В. Кулешова, Г.А. Репина, Н.П. Юдина, Ян Минюй и др.) теории и практики «свободного воспитания». Мы обнаружили его исследование в историко-педагогических работах в следующих контекстах: как «теорию свободного воспитания», как «концепцию свободного воспитания» и как «идеи свободного воспитания». При этом примечательно, что в различных исследованиях речь идет хоть и в разных контекстах, но практически об одном и том же.

Анализ представленных в диссертации научных подходов к смысловым значениям концепции и теории, к их структуре, функциям, этапам и факторам, обусловливающим их развитие, позволил выявить основные особенности их понимания и представления как форм научного знания.

В главе показано, что при изучении научной теории следует учитывать различные аспекты данной формы знания. Среди ведущих аспектов мы выделили следующие:

– теория – это определенная совокупность, логически выстроенная целостность, система достоверных научных положений, раскрывающих то или иное знание;

– чтобы стать теорией, знание должно достигнуть высокой степени зрелости. Степень такой зрелости определяется, прежде всего, наличием в его структуре соответствующих исследуемому предмету объективных законов;

– выступая как средство познания, теория, как таковая, не может быть правильной или неправильной, она является либо полезной, эффективной либо бесполезной, неэффективной;

– для теории обязательным является наличие в её структуре системных эмпирических и (или) теоретических обоснований и доказательств входящих в неё положений. Сами положения должны «обладать качеством, которое давало бы принципиальную возможность определить их истинность или ложность» (К.Р. Поппер);

– «хорошая», т.е. развитая теория обязательно является эвристической, она постоянно подталкивает к расширению спектра исследовательских вопросов в своем проблемном поле, открывает горизонты новых исследований;

– содержащееся в теории знание должно быть способно беспрерывно генерировать разнообразные гипотезы, направленные на объяснение как можно более широкого круга явлений, на непрерывное углубление знаний о них. При этом если гипотеза, порожденная теорией, подтверждается, теория вступает в силу или продолжает оставаться в силе. Если же гипотеза, порожденная теорией, не подтверждается, то необходимо признать, что теория либо вторглась в «чужую» область действительности, регулируемую законами другого порядка, требующими кардинально иных теоретических построений, либо теория должна быть пересмотрена или отвергнута;

– парадигмальный характер теории определяется подходом к научному обоснованию её определяющего начала, отражающего фундаментальную закономерность исследуемого теорией предмета.

Что касается термина «концепция», то анализ закономерностей развития и трансформации знания дал возможность констатировать, что на практике в науке в отношении данного термина сложилась устойчивая полисемантическая традиция, в соответствии с которой в нем выделяются как минимум следующие шесть смысловых полей и предназначений:

– концепция – это то, что указывает на создание в процессе мышления новых теоретических построений, на появление мыслительных продуктов;

– термином «концепция» обозначаются какие-то исходные положения, принципы, установки, несущие в себе «смысловое ядро» нового знания;

– в вариантах «концептуальный уровень», «концептуальная форма» осуществляется указание на тот или иной уровень знания, выступающего социокультурной, мировоззренческой и методологической предпосылкой науки;

– концепцией обозначается то, что указывает на процесс формирования системы научных понятий (концептов);

– концепция – это то, что называется «авторским лицом» знания, т.е. все то, что выражает наличие индивидуальных способов теоретического анализа и конструирования, индивидуального стиля мышления;

– это то, что характеризует практические аспекты научного творчества, отражает те или иные элементы подчиненного единому замыслу индивидуального и коллективного поиска решения поставленной задачи.

Было установлено, что смысловые поля термина «концепция» на практике часто накладываются друг на друга и многие из обозначенных его значений при использовании подразумеваются практически одномоментно.

Анализ имеющихся научных подходов к определению понятия концепции, к её структуре, к объяснению её функций позволил сформулировать ряд методологических требований к ней как форме знания. Концепция должна:

* быть действительно концепцией по своим смысло-содержательным параметрам и признакам, т.е. отражать особый, ранее не реализуемый способ понимания, трактовки и освещения явлений, относительно которых концепция и вырабатывается; содержать в себе новую, оригинальную (в сравнении с уже созданными и включенными в научный оборот) идею, вокруг которой и с опорой на которую выстраивается система знаний об объекте концепции; включать ведущий замысел и конструктивный принцип, позволяющие успешно осуществлять основные виды деятельности в структуре изучаемой концепцией области, дающие возможность формировать, развивать, обеспечивать что-то в соответствии с целезаданностью на тот или иной момент существования объекта концепции;
* быть целостной и непротиворечивой, т.е. все её совокупные элементы обязаны соответствовать единой теоретической и методологической платформе и находиться во взаимосвязи, а составляющие её каркас идеи иметь общий аксиологический стержень;
* быть обоснованной. Это означает, что, с одной стороны, она совокупностью идей и положений должна ложиться на понимание проблемной ситуации в изучаемой области, исходить из реального состояния дел, содержать оценку педагогической действительности, а с другой стороны, ей надлежит опираться на достижения базовых по отношению к концепции отраслей наук;
* быть сформулированной и изложенной в системе понятий изучаемого объекта;
* содержать в себе динамичное начало, показывающее источники, механизмы и направления её развития.

Данные требования, а также анализ ряда историко-педагогических исследований, специально посвященных изучению педагогических концепций в истории отечественного образования (И.Д. Аванесян, Н.А. Адельбаева, С.И. Акинфиев, Аринина О.Н., Н.М. Бабенко, В.И. Беляев, Л.В. Бутунина, И.К. Валиулин, Л.А. Гоман, О.А. Золотарева, Д.В. Иванов, С.И. Колташ, Л.А. Мельникова, В.Г. Пряникова, Л.А. Романова, Е.Е. Седова, О.А. Степунина, Т.А. Филановская и др.), дали нам основание среди совокупности элементов, структурно и содержательно раскрывающих педагогическую концепцию, назвать: ведущую *проблему* образования и воспитания; *идеи*, в которых выражается основополагающий замысел концепции; *понятия,* через которые вводятся смысловые значения её базовых концептов; *принципы,* показывающие направления и логику возможных действий по успешному осуществлению процессов развития, воспитания и образования с целью решения заявленной в концепции проблемы; *суждения о* требуемом *содержании* воспитания и образования и об оптимальных *формах* и *методах* их осуществления.

Проведенная работа позволила уточнить определения педагогической теории и концепции и представить их в следующем виде.

Научная *педагогическая концепция* представляет собой теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обусловливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований.

*Педагогическая теория* является эвристической системой научных знаний высокой степени зрелости, раскрывающих закономерные и существенные, общие и необходимые, внутренние и внешние связи в структуре изучаемой области педагогической действительности; закономерности функционирования и развития онтологически однородных явлений, событий и фактов, фиксируемых в этой действительности; способы объяснения, преобразования и прогнозирования явлений и процессов в предметной области теории.

В работе показывается, что анализ любой научной теории целесообразно вести в трех аспектах. *Первый аспект*: теория рассматривается в своей завершенной форме как некоторый итоговый результат познавательной деятельности. При таком, как условно его можно определить, статичном подходе, главное внимание уделяется её структуре, т.е. выявлению тех основных элементов, из которых она построена, и характеристике тех логических отношений и связей, которые существуют между этими элементами. Для выявления структуры теории может быть использован системно-структурный анализ. В то же время мы считаем, что такой вопрос, как генезис теоретического знания, может быть правильно понят лишь в динамике теории. Поэтому *второй аспек*т анализа теории касается процессуальной стороны формирования, развития и обобщения научного знания, лежащего в её основе, выявления соответствующих этапов, факторов, механизмов и закономерностей становления и внутренней эволюции теории. С данными вопросами непосредственно связаны вопросы истории проверки, подтверждения или опровержения теории в целом или тех или иных её положений на конечном и промежуточных этапах её развития, а также установления границ её применения, степени глубины и точности отражения в ней исследуемой действительности. Наконец, и это *третий аспект*, полное представление о теории можно получить только после выяснения функций, которые она осуществляет в общем процессе научного познания действительности, в рамках которой построено проблемное поле исследования. При этом важнейший функциональный посыл, который должен быть в фокусе внимания – это объясняющее предсказание явлений и событий на различных уровнях горизонта изучаемой действительности. Таким образом, исчерпывающее определение и понимание той или иной теории можно получить после, во-первых, детального ознакомления с её строением, характеристикой её основных элементов и существующих между ними связей, во-вторых, исследования процессов возникновения теории и развития составляющего её знания, в-третьих, раскрытия функционального существа теории.

Основной вопрос любой теории, как показал их методологический анализ, это вопрос выводимых в ней законов и закономерностей. Установление законом системы необходимых связей и зависимостей является важнейшей его особенностью, его методологической спецификой и функцией. Именно законы теории определяют её научную состоятельность, ценность, прогрессивность и перспективность.

В ходе решения задачи разработки алгоритма историко-педагогического анализа педагогических концепций и теорий был реконструирован процесс формирования и генезиса данных форм знания. Обозначенный процесс представлен тремя обобщенными этапами, раскрывающими логику и содержание поэлементного развития педагогической концепции и теории, а также моменты их качественного преобразования. Это этапы зарождения теории, формирования педагогической концепции как ядра теории и завершения оформления теории.

На первом этапе происходит фоновая и целенаправленно акцентированная поисковая рефлексия педагогической действительности, активное осмысление разнообразной педагогической практики, отдельных педагогических фактов в историческом и прогностическом аспектах. Это позволяет осуществить вербализацию актуальных педагогических проблем и сформулировать генеральную (основополагающую) идею обучения, воспитания и образования, направленную на их разрешение. Такая идея отличается, во-первых, логичностью и стройностью составляющих её положений (опорных идей), их внутренней и, в определенной степени, внешней (по отношению к существующему педагогическому знанию) непротиворечивостью; во-вторых, хорошей описательностью и объяснительностью, позволяющими доступно, понятно и с высокой степенью достоверности представлять и трактовать педагогические явления, факты, события; в-третьих, высокой прогностичностью по отношению не только к изучаемому предмету, но и к достаточно широкому кругу педагогических явлений, в результате чего становится возможным предвидеть результаты преобразующих воспитательных влияний, характерные для различных практических ситуаций.

В ходе второго этапа генеральная идея получает дополнительную эмпирическую и теоретическую обоснованность, в её лоне оформляется цель воспитания (образования). При этом характерным является то, что все чаще новые идеи черпаются уже не напрямую из практики, а, модифицируясь, заимствуются из ранее сложившихся систем собственного педагогического и пограничного к нему знания. Это позволяет сформулировать базовый принцип (принципы) воспитания (образования). Тем самым знаменуется формирование педагогической концепции как ядра теории, имеющей ряд выраженных базисов: эмпирический (упорядоченная, взаимосвязанно выстроенная и поддающаяся научной интерпретации система педагогических фактов, проясняющих эмпирическую сущность, контуры и общие закономерности проявления изучаемого явления), теоретический (система базовых понятий и категорий, в которых представляется и описывается изучаемое явление; система научно обоснованных опорных идей и суждений, оформленных в гипотезу, в структуре которой четко различаются представления о приоритетной цели воспитания, о требуемом содержании воспитания и образования, о принципах и об оптимальных формах и методах осуществления воспитания и образования) и методологический (система методологических принципов, позволяющая генерировать и отбирать идеи, устанавливать между ними взаимосвязи, фиксировать факты, педагогические закономерности и т.д.).

На третьем этапе концепция опосредуется дополнительными научными данными из смежных наук (философии, психологии, физиологии, социологии и др.) и данными педагогической практики, реализуемой с целью всесторонней проверки и обоснования её положений. Вокруг концепции формируются гармонично дополняющие её идеи объяснительного и прогностического характера, в рамках которых находят отображение многие существенные черты ранее не изученных сторон педагогической действительности. Происходит оформление языка теории, её «фундаментальной теоретической схемы» (В.С. Степин), ведущих законов и закономерностей, выводных постулатов, системы методов доказательства и проверки качества. Дальнейшее развитие содержания теории предполагает максимальное выявление возможностей, заложенных в её исходных посылках, в структуре её идеализированного объекта. В процессе развертывания теории на базе её фундаментальных признаков и отношений создаются «дочерние» теоретические конструкты, формирующие особые подсистемы. Причем каждая такая подсистема характеризуется своей совокупностью высказываний и понятий, образующих особый раздел теории. Это определяет прогностический потенциал и значение и соответственно ведущие параметры прогностической функции теории.

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что педагогическая концепция и педагогическая теория генетически взаимосвязаны и совместно отражают структуру, стратегию и логические этапы научного познания и описания педагогической действительности. Концепция является базисом педагогической теории, её содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания. Ведущее отличие педагогической концепции от педагогической теории как формы знания заключается в наличии в теории законов и закономерностей и соответственно в их отсутствии в концепции.

В диссертации показано, что в соответствии с приведенным подходом та или иная проблема воспитания, представленная в истории педагогики на теоретико-методологическом уровне, может быть описана и проанализирована с четырех взаимосвязанных сторон:

* через рассмотрение исходной эмпирической базы педагогического знания о воспитании и образовании, сложившегося в рассматриваемый исторический период. Результатом должно стать выявление существовавших в зарубежной и отечественной педагогической практике значимых фактов в сфере воспитания и образования, актуальных проблем, наиболее прогрессивных, продуктивных подходов к решению этих проблем и т.п.;
* через выявление генеральной идеи и так называемых опорных идей, а также базового принципа (принципов), обусловливающих фундамент теории, определяющих ее целезадающий уровень, основное содержание и технологическую схему. Это позволяет обосновать парадигмальную привязку и целевую детерминанту того или иного направления воспитания в условиях изучаемой социокультурной ситуации;
* через раскрытие соответствующих понятий и категорий, которые возникли или были развиты в рамках данной теории, педагогических принципов, законов и закономерностей, входящих в теорию в виде её составных элементов и отражающих ценностно-смысловые и инструментальные связи в структуре теории. Данный контекст позволяет определить сущность воспитания, его содержание, структурные взаимосвязи и внешние зависимости;
* через оценку реального научного и прогностического потенциала рассматриваемой теории. Это позволяет выяснить возможности её дальнейшего углубления и развития, поскольку только динамичная, открытая для внесения корректив теория может рассчитывать не просто на долговременность, а на эффективность существования.

При этом следует учесть, что в основании «биографий» построения педагогических концепций и теорий лежат различные подходы, о чем свидетельствует анализ истории педагогической науки. В их основе – индивидуальная авторская интерпретация контекста социально-культурной и научной исторической ситуации, в которой жил и работал педагог. Она включает специфическое понимание им направлений, задач и путей развития общества; его трактовку образования и воспитания как социальной ценности и как педагогической практики, понимание цели воспитания и подходов к целеполаганию, представления о закономерностях и механизмах личностного развития, варианты рассмотрения социальной и психолого-педагогической характеристики ребенка как субъекта воспитания и в целом детства и т.д.

Анализ данных вопросов в историко-генетическом контексте становления педагогического знания позволяет, с одной стороны, выяснить, как соотносилась, согласовывалась и обеспечивалась с точки зрения непротиворечивости вводимая в оборот теоретическая конструкция с уже наработанным наукой и практикой знанием, с устоявшимися фактами по проблеме, а с другой – выявить ведущие элементы инвариантного ядра изучаемой теории.

В **заключении** диссертации приведены выводы, свидетельствующие о доказательстве исходной гипотезы.

Основным результатом исследования явилась разработка концепции методологических оснований историко-педагогического исследования развития педагогического знания, в структуре которой:

– выявлены проблемные узлы и системные связи в предметном поле историко-педагогического исследования, вытекающие из различных подходов в научном осмыслении и дисциплинарном анализе истории педагогики как системного объекта;

– определена система разноуровневых методологических подходов (базовых, парадигмальных, инструментальных), их содержание и функционально-целевое назначение в соответствии с задачами, решаемыми на различных этапах исследования;

– обоснована процедура формирования системы методологических подходов, предполагающая в своей основе этапы методологического самоопределенияисследователя, смысло-содержательного определения объекта исследования и технологического обусловливания исследования;

– обоснована необходимость комплексного применения онтологического и феноменологического подходов, в рамках которых во взаимосвязи реализуются две линии изучения развития педагогического знания – научная (онтологическая) и субъектно-личностная (феноменологическая);

– обоснованы социально-стратификационный и диверсификационный подходы, решающие соответственно задачу понимания закономерностей и механизмов исторически обусловленных трактовок и оценок явлений и фактов историко-педагогического процесса педагогами и учеными, принадлежащими разным стратам и классам, и задачу систематизации и пространственно-временной локализации множества факторов событийной канвы историко-педагогического процесса, детерминирующих становление и развитие педагогического знания;

– обоснованы алгоритм и содержание целостного интерпретационного анализа историко-педагогического знания, предусматривающего реализацию совокупности гносеологических процедур (увидеть, понять, объяснить, интерпретировать);

– определены детерминанты формирования подходов к периодизации историко-педагогического процесса, обоснована процедура периодизации истории педагогики в качестве методологического средства исследования;

– уточнёны и дополнены состав и содержание принципов историко-педагогического исследования, исходя из функциональной характеристики методологических подходов и современных требований к осмыслению методологических и теоретических проблем историко-педагогической науки;

– обоснована модель анализа развития научных педагогических концепций и теорий, исходя из структурно-содержательной и функциональной их взаимосвязи и учета логики их формирования.

В заключении, беря за основу общеметодологические функции, которые история любой науки реализует по отношению к самой науке и к социуму, нами сформулированы функции историко-педагогического исследования, направленного на изучение развития педагогического знания:

* *аккумулирующая* – накапливает и упорядочивает по формам, направлениям, тенденциям, научным школам и другим спецификациям научное педагогическое знание, что создает основу понимания его генезиса;
* *стимулирующая* – стимулирует изыскания по определению актуальных направлений развития науки, по поиску оптимальных путей развития научного знания, методов эффективного решения значимых для науки и общества проблем;
* *аксиологическая* – закладывает ценностно-смысловые ориентиры выработки критериев отбора и оценки исторически обоснованных моделей и систем развития отечественной и мировой педагогической культуры;
* *прецедентная* – уточняет и сохраняет педагогический опыт в аспекте общих закономерностей историко-педагогического процесса, условий и закономерностей функционирования отдельных педагогических структур, предоставляет описание отдельных историко-педагогических прецедентов;
* *прогностическая* – предлагает развернутую панораму динамики знания от первичных суждений и идей до концепций и теорий, способствует постижению их внутринаучных перспектив, показывает жизненность тех или иных теоретических построений в рамках практической действительности, возможность их использования с учетом требований новой эпохи;
* *охранительная* – предостерегает от обращения к тупиковым ходам мысли и идеям, систематизируя информацию о путях, препятствиях и барьерах постижения знания, формах, способах анализа объекта исследования.

Учет данных функций в практике изучения развития педагогического знания должен помочь историкам педагогики более четко и ёмко понять системность методологических основ историко-педагогических исследований.

**АВТОРОМ ОПУБЛИКОВАНЫ 123 РАБОТЫ, В ТОМ ЧИСЛЕ СЛЕДУЮЩИЕ, ОТРАЖАЮЩИЕ ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:**

**Монографии и главы в монографиях**

1. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография / Бобрышов С.В.. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с. (17,4 п.л.)
2. Бобрышов С.В. Структурно-содержательные основы определения и построения предмета истории педагогики // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: Монография / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – 247 с. (15,4 п.л. / 1,5 п.л.)
3. Бобрышов С.В. Социально-педагогическая концепция развития культуры личности // Психология и педагогика развития личности: Монография / Под ред. С.В. Бобрышова, Е.Н. Шиянова, В.А. Яшуткина / С.В. Бобрышов, Е.Н. Шиянов. – Москва: Илекса, 2002. – 269 с. (14,9 п.л. / 1,3 п.л.)
4. Бобрышов С.В. Социализация и воспитание в контексте современных подходов // Проблемы модернизации образования: региональный контекст: Монография / Рук. авт. колл. В.Н. Грузков; Отв. ред.: В.Н. Грузков, Д.Е. Давыдянц / С.В. Бобрышов, Е.Н. Шиянов. – Ставрополь: Сервис-школа, 2003. – 392 с. (21,8 п.л./ 1,0 п.л.)

**Статьи, опубликованные в научных журналах согласно перечню ВАК**

1. Бобрышов С.В. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании // Педагогика / С.В. Бобрышов, Е.Н. Шиянов. – 2006. – №6. – С. 10-19. (0,85 п.л./ 0,7 п.л.)
2. Бобрышов С.В. Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета (ТРТУ). Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – №. 1. – С. 48-57. (0,6 п.л.)
3. Бобрышов С.В. Теоретико-методологические основы определения и изучения педагогических концепций как формы научного знания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия гуманитарных наук «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». – 2006. – Т. 12. – № 1. – С. 17-22. (0,45 п.л.)
4. Бобрышов С.В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова: Основной выпуск. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 41-46. (0,45 п.л.)
5. Бобрышов С.В. Социально-онтологические основания и содержание парадигмальных методологических подходов в историко-педагогическом исследовании // Научная мысль Кавказа. Приложение. – 2006. – №8. – С. 360-371. (0,7 п.л.)
6. Бобрышов С.В. Средства историко-педагогического исследования // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета (ТРТУ). Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – №. 13. – С. 40-45. (0,5 п.л.)
7. Бобрышов С.В. Становление предмета истории педагогики как отражение генезиса отечественной историко-педагогической науки (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2006. – № 46. – С. 74-84. (0,55 п.л.)
8. Бобрышов С.В. Идеи нравственного воспитания в отечественных учебных пособиях по педагогике XIX века // Научная мысль Кавказа. Приложение / С.В. Бобрышов, Н.М. Сероштанова. – 2006. – №9. – С. 409-417. (0,5 п.л./ 0,4 п.л.)

**Статьи в научных изданиях, учебные и учебно-методические пособия, материалы конференций**

1. Бобрышов С.В. Формирование творческого мышления студентов в работе над научно-педагогическими проблемами // Творческое мышление: парадоксы и парадигмы развития: Тезисы международной научно-прак-тической конференции. – Целиноград: ЦГПИ, 1991. – С. 125-127. (0,2 п.л.)
2. Развитие, социализация и воспитание личности. Региональная концепция / С.В. Бобрышов [и др.]; Рук. авт. колл. Е.Н. Шиянов; Отв. ред. В.К. Шаповалов. – Ставрополь: Упр. обр. АСК, 1993. – 24 с. (1,3 / 0,4 п.л.)
3. Бобрышов С.В. Ведущие идеи региональной концепции целостного процесса развития, социализации и воспитания личности // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается / Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина, Вып.3, ВГПУ / С.В. Бобрышов, И.Н. Крещенко, Е.Н. Шиянов. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 30-33. (0,3 / 0,1 п.л.)
4. Бобрышов С.В. Цель образования в меняющемся мире // Образование в меняющемся мире: цели, инновационные подходы, кадры: Материалы региональной научно-практической конференции / С.В. Бобрышов, Л.А. Костенко, Е.Н. Шиянов, В.К. Шаповалов. – Ставрополь, 1994. – С. 3-5. (0,2 / 0,1 п.л.)
5. Бобрышов С.В. “Материалистические воззрения” В. Вундта в поисках истины Л.Н. Толстого // Вестник Ставропольского университета. – Выпуск 1/96 / С.В. Бобрышов, О.И. Лепилкина. – Ставрополь: СтУ, 1996. – С. 138-139. (0,15 / 0,1 п.л.)
6. Бобрышов С.В. Проблемное поле построения социально-педагогических теорий и концепций // Материалы III региональной конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону» (Ставрополь, 22-23 ноября 1999 г.). – Ставрополь: СевКавГТУ, 1999. – С. 91. (0,1 п.л.)
7. Бобрышов С.В. Духовно-нравственные основы воспитания в педагогической теории В.В. Зеньковского // Международная научная конференция «Христианство и образование». Сборник докладов и тезисов выступлений участников конференции, проведённой Министерством образования РФ совместно с Фондом христианской культуры и образования «Добро» 23-25 марта 2000 г. в Москве. – М., 2000. – Ч. II. – С. 73-76. (0,2 п.л.)
8. Бобрышов С.В. Педагогика и психология высшей школы. Программа курса для аспирантов / С.В. Бобрышов, И.Ф. Игропуло, Н.Г. Сикорская, Е.Н. Шиянов. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2000. – 79 с. (4,0 п.л. / 2,0 п.л.)
9. Бобрышов С.В. Проблема религиозной жизни ребёнка в концепции духовного воспитания В.В. Зеньковского // Личность ХХI века: теория и практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20-23 апреля 2001 г. / Под ред. Е.Н. Шиянова, И.Б. Котовой, С.В. Недбаевой. – Армавир: АПГУ, 2001. – С. 34-37. (0,22 п.л.)
10. Бобрышов С.В. Социально-педагогические основы концепции развития культуры личности // Негосударственное образование: проблемы, поиски, перспективы развития. Сборник научных трудов. – М.: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. – С. 50-54. (0,22 п.л.)
11. Бобрышов С.В. Социальная педагогика казачества: истоки становления // Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. Симпозиум ХIII: Материалы IV Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 21-24 сентября 2004 года. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 61-63. (0,15 п.л.)
12. Бобрышов С.В. Методологический инструментарий изучения проблем развития, социализации и воспитания личности // Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития: Материалы ХI годичного научного собрания СКСИ / Ред. колл. Е.Н. Шиянов, В.А. Жердев, Ж.В. Игнатенко и др. – Ставрополь: СКСИ, 2004. – С. 90-100. (0,6 п.л.)
13. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование в методологических аспектах **//** Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы IV межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской. – Ставрополь: СКСИ, 2005. – С. 245-253. (0,55 п.л.)
14. Бобрышов С.В. Вопросы нравственного воспитания в первых отечественных учебниках педагогики (вторая-третья четверть XIX века) // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы IV межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской / С.В. Бобрышов, Н.М. Сероштанова. – Ставрополь: СКСИ, 2005. – С. 254-262. (0,6 п.л. / 0,4 п.л.)
15. Педагогическая антропология: учебное пособие / С.В. Бобрышов [и др.]; Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова.– Ставрополь: Сервис-школа, 2005. – 696 с. (40,4/ 2,0 п.л.)
16. Бобрышов С.В. Методологические основы понимания, объяснения и интерпретации научных текстов и первоисточников в историко-педагогическом исследовании // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2005. – Выпуск 6. – С. 123-134. (0,6 п.л.)
17. Бобрышов С.В. Теоретико-методологические основы изучения процесса становления нового научного знания // Актуальные вопросы социальной теории и практики: Сборник научных статей / Ред. колл.: Е.Н. Шиянов, Н.Г. Сикорская. Вып. IV. – Ставрополь: СКСИ, 2005. – С.465-469.(0,4 п.л.)
18. Бобрышов С.В. Проблемы нравственного воспитания в отечественных учебных пособиях по педагогике последней трети XIX века // Актуальные вопросы социальной теории и практики: Сборник научных статей/ Ред. колл.: Е.Н.Шиянов, Н.Г. Сикорская. – Вып. IV. / С.В. Бобрышов, Н.М. Сероштанова. – Ставрополь: СКСИ, 2005.– С. 19-23. (0,4 п.л. / 0,3 п.л.)
19. Бобрышов С.В. Содержание и функции базовых методологических подходов в историко-педагогическом исследовании // Педагогическая наука и практика – региону: Материалы VIII региональной научно-практической конференции (3-7 апреля 2006 года, Ставрополь, СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько, Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2006. – С. 89-94. (0,5 п.л.)
20. Бобрышов С.В. К.Н. Вентцель о нравственности и нравственном воспитании человека // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы V межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской / С.В. Бобрышов, Н.М. Сероштанова. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – С. 56-62. (0,4 п.л. / 0,3 п.л.)
21. Бобрышов С.В. Задачи и особенности диверсификационного подхода к изучению процесса развития научного педагогического знания // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы V межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – С. 143-150. (0,5 п.л.)
22. Бобрышов С.В. Система исследовательских установок как основа формирования методологических подходов в историко-педагогическом исследовании // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании. Материалы II Национальной научной конференции, 5-6 декабря 2006 г. / Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – С. 36-39. (0,2 п.л.)
23. Бобрышов С.В. Методологические особенности выявления и исследования парадигм в истории отечественной педагогики // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: Материалы Всероссийской методологической конференции-семинара: В 2 ч. Ч.1: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / Гл. ред. В.В. Краевский; Ред. А.А. Арламов, Е.В. Бережнова. – Краснодар: КГУ, 2006. – С. 64-69. (0,3 п.л.)
24. Бобрышов С.В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса // Инновационные процессы в образовании как фактор конкурентоспособности образовательной системы. Сборник материалов Межрегиональной научно-методологической конференции, 24-25 ноября 2006 г. – Кокшетау: Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, 2006. – С. 50-54. (0,45 п.л.)