

Л.З. Тенчурина, доктор пед. наук

Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина

МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНЕЗИСА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Одним из фундаментальных направлений, определявших сферу научных интересов академика В.С. Леднева, была разработка вопросов организации и осуществления научных исследований (включая методологию, методику, научный аппарат).

Работая в данном направлении, В.С. Леднев подготовил, в частности, такие труды, как «Классификация наук» [1]; «Требования к диссертациям по педагогическим наукам» [2, 3]; «Научное образование: развитие способностей к научному творчеству» [4]; «Требования к диссертациям по педагогическим наукам. Научно-методические рекомендации» [5] и др. Получившие высокую оценку в научном сообществе, они неоднократно издавались при его жизни и после его ухода и до сих пор сохраняют актуальность и значимость, оставаясь настольными книгами не только для начинающих исследователей (докторантов, аспирантов и магистрантов), но и умудренных опытом ученых, осуществляющих научные консультации и руководство диссертационными исследованиями.

Очевидно, что, выполняя под руководством академика В.С. Леднева докторскую диссертацию, посвященную изучению истории становления и развития в нашей стране профессионально-педагогического образования², автор статьи в первую очередь опирался и использовал в своей научной работе основные положения методологии, методики и научного аппарата диссертационных исследований, разработанные В.С. Ледневым [2–5].

Ниже рассмотрена методика историко-педагогических исследований, реализованная автором статьи в ходе изучения генезиса профессионально-педагогического образования (ППО)³ [6–9].

Прежде всего, определимся с самим термином «методика исследования». В научной (включая научно-педагогическую) литературе наблюдается некая вариативность в трактовке значения этого термина разными авторами. Однако все многообразие вариантов по сути сводится в основном к двум трактовкам: «инструментальной» и «процедурной». В первой под методикой понимают «совокупность методов и приемов исследования», составляющих его инструментарий, во второй — методикой называют «технологии или процедуру исследования, определяющую его организацию и осуществление». На основе объединения приведенных выше определений автор предложил следующее: *методика исследования — это технология (процедура) его организации и осуществления, предполагающая последовательное применение соответствующих целям и задачам исследования методов и приемов научного познания.*

До последнего времени в историко-педагогических работах вопросы методики исследования системы профессионально-педагогического образования в историческом ключе в силу ряда причин не ставились и не обсуждались. Поэтому, осуществляя свое докторское исследование «Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX — начало 90-х годов XX в.)» [9], автор вынужден был дополнительно изучить и решить вопрос, приложимы ли (и в какой мере) к изучению ППО как особой педагогической системы традиционные методики историко-педагогических исследований или требуется разработка новой методики.

Характеризуя профессионально-педагогическое образование как особую педагогическую систему, следует указать, что ее специфику как системе подготовки специальных педагогических кадров (педагогов профессионального обучения и мастеров производственного обучения) для образовательных учреждений профессионального образования: НПО, СПО, дополнительного и др. — определяют, в частности, следующие взаимосвязанные факторы: возникновение и развитие (функционирование) на стыке двух систем: собственно педагогического (традиционного, классического) и отраслевого профессионального образования; взаимообусловленный и взаимоопределяющий характер развития ППО и других образовательных систем:

¹ В развитие и реализацию основных положений методологии, методики и научного аппарата диссертационных исследований, разработанных академиком В.С. Ледневым.

² См.: Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX — начало 90-х годов XX в.): дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2002. — 450 с.

³ Однако в данную статью дополнительно включены материалы, связанные с вопросами методики историко-педагогических исследований, которые были опубликованы позже (после защиты автором докторской диссертации в 2002 году).

начального, среднего, высшего профессионального (включая и педагогическое), а также — в некоторой степени и общего образования; зависимость научного уровня развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров не только от результативности и интенсивности научных работ в сфере ППО, но и от научных достижений в области общей, инженерной, классической («школьной») педагогики и психологии, а также достижений в отраслевых науках, в производственных и информационных технологиях, технике.

Вне сомнения, что методика исследования системы подготовки педагогов профессионального обучения основывается на традиционной методике педагогического исследования, точнее, его разновидность — историко-педагогического исследования, но с определенными нюансами, изменениями, отражающими специфику именно профессионально-педагогического образования.

Исходя из сформулированного автором определения методики исследования как «технологии его организации и осуществления», в ней (методике) можно выделить следующие две части: I — организационную, и II — непосредственно связанную с осуществлением самого исследования. Он дает характеристику обеих этих частей, причем в двух аспектах: 1) теоретическом и 2) применительно к исследованию истории профессионально-педагогического образования, основываясь при этом на разработанных В.С. Ледневым положениях методики и методологии научных исследований.

Если воспользоваться соответствующим сравнением, то функцию команды «ключ на старт», запускающей механизм любого научного поиска, любого исследования, выполняет осознание конкретным исследователем (-ями) необходимости осуществления этого исследования, его *актуальности* в данный момент времени, на данном этапе развития науки и практики. Понимание объективно назревшей потребности теории или практики в научном объяснении какого-либо предмета, явления, процесса действительности (или отдельных их сторон) является результатом всестороннего и глубокого анализа их нынешнего состояния, анализа, направленного на выявление проблемной ситуации (-ий) или ее (их) аспектов, требующих дополнительного исследования и проработки. В.С. Леднев писал по этому поводу: «Началу научного исследования предшествует особое соотношение науки и практики, получившее название *проблемной ситуации*. Это такая ситуация, когда появляются практические вопросы, на которые теория соответствующего объекта не может ответить в силу своей неполноты. Такое противоречие и является движущей силой исследования» [5, с. 19]. По мнению Г.И. Рузавина, научный «поиск детерминруется всем предшествующим знанием в соответ-

ствующей отрасли науки, ибо без его анализа невозможно было бы заметить и понять несоответствие старых теоретических представлений <добавим: и образовательных парадигм — Авт.> новым данным наблюдений, опытов и практики в целом» [10, с. 34–35].

В дополнение отметим, что А.С. Белкин и Е.В. Ткаченко в статье, опубликованной в 2006 году, доказывают, что «актуальность избранной темы историко-педагогического исследования определяется <...>: 1) необходимостью доказать преобладание, закономерность предшествующих тенденций развития образования с учетом как позитивных, так и негативных результатов; 2) необходимостью доказать востребованность научно-педагогического капитала, накопленного в трудах выдающихся философов, педагогов, психологов, деятелей образования, культуры на различных этапах общественного развития» [11, с. 24–25]. Актуальными направлениями историко-педагогических исследований на современном этапе, по их мнению, являются «генезис образовательных парадигм в истории отечественного образования; генезис системы образования в истории региона <...>; генезис гуманистических идей в истории отечественного (регионального) образования; педагогическое наследие выдающихся деятелей отечественной (региональной) педагогической науки и образования; благотворительность в истории отечественного (регионального) образования; социальный статус учительства в истории отечественного образования; решение проблем «трудного детства» в истории отечественного (регионального) образования; новаторское движение учителей в истории отечественного (регионального) образования; генезис учебных дисциплин (по выбору) в истории отечественного образования; диалог культур в контексте взаимодействия отечественного и европейского образования; генезис идей духовно-нравственного воспитания в истории отечественного образования» [11, с. 25–26].

Возвращаясь к проблемной ситуации, можно сказать, что приведенные выше суждения о ней в полной мере распространяются и на первую часть методики историко-педагогического исследования.

Дадим ее краткую, обобщенную характеристику, в том числе и применительно к истории ППО. Итак, изменившиеся условия реального образовательного процесса (в том числе и в системе профессионально-педагогического образования), с одной стороны, и существовавшие до последнего времени образовательные парадигмы, принятые научным сообществом в педагогике (включая общую и профессиональную) и в истории педагогики как научных дисциплинах (методологические основы которых определялись соответствующим уровнем развития общенаучной методологии), — с другой,

оказались в определенной оппозиции. Таким образом, налицо противоречие, или *проблемная ситуация*, характеризующаяся несоответствием между старым знанием и новыми, объективно возникшими и реально существующими фактами образовательной практики.

Результатом анализа проблемной ситуации является постановка *научной проблемы*. Характеризуя ее суть, В.С. Леднев отмечал: «Научная проблема представляет собой осознанное противоречие между запросами практики к теории и ограниченными возможностями теории (в силу ее неполноты) в ответе на эти запросы» [5, с. 19–20]. А.М. Новиков уточняет эту мысль в своем пособии, адресованном начинающим исследователям, следующим образом: «Проблема выступает как осознание, констатация недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знаний, что является следствием открытия новых фактов, связей, законов, обнаружения логических изъянов существующих теорий, либо следствием появления новых запросов педагогической практики, которые требуют выхода за пределы уже имеющихся знаний, движения к новым знаниям» [12, с. 27].

В науке различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы. Но как совершенно справедливо отмечено Г.И. Рузавиным: «Как бы проблемы <...> не различались между собой, их назначение состоит в том, чтобы точно и ясно указать на трудность, возникшую в начале любого процесса исследования, и тем самым придать ему поисковый характер» [10, с. 39].

Проблема исследования автора состояла в том, что на момент его организации (начало 1990-х годов) в истории педагогики как науке отсутствовало широкомасштабное исследование генезиса теории, содержания и организационно-структурных форм подготовки педагогов профессионального обучения, в то время как теория и практика ППО нуждалась в научно-теоретическом обобщении исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров как научного основания для объективной оценки ее актуального состояния и прогнозирования перспективных путей развития.

Вслед за проблемой исследования, а, точнее, уже в процессе ее формулировки, указывал в своих работах В.С. Леднев [2–5], исследователи определяют (и уточняют) *объект* и *предмет* исследования. Объектом научных исследований могут быть как теория (научное знание), так и практика, их фрагменты, или их сочетание; предметом — тот аспект, та «проекция», с которой исследователь познает избранный объект.

В историко-педагогических исследованиях (и это одна из отличительных их характеристик) довольно часто параллельно с предметом их изучения

устанавливаются *хронологические рамки исследования*. Последние могут иногда уточняться и корректироваться на этапе работы с источниковой базой.

Объектом, определяющим «поле» исследования в нашей докторской диссертации, явилась система профессионально-педагогического образования в единстве его теории и практики, предметом же — история его становления и развития в период начиная с последней трети XIX до начала 90-х годов XX в.

Таким образом, первая (организационная) составляющая методики, предшествующая собственно осуществлению конкретного историко-педагогического исследования, как мы рассмотрели выше, включает: осознание необходимости и актуальности его проведения в результате всестороннего анализа проблемной ситуации в теории и (или) практике; определение проблемы, объекта и предмета исследования.

Вторая часть методики, охватывающая собственно процедуру реализации исследования, начинается с определения его цели(-ей) и задач. *Цель* исследования — это то, что намерен достигнуть исследователь в результате своего научного поиска. «Формулирование цели, — отмечал В.С. Леднев, — состоит в том, чтобы кратко и содержательно раскрыть искомый результат, искомое решение проблемы» [5, с. 29]. *Задачами* исследования традиционно выступают частные его цели, или, по В.С. Ледневу, «детализированную и «привязанную» к конкретным условиям цель исследования с ориентацией на его гипотезу» [там же]. Последовательное решение задач шаг за шагом «последовательно» <наш неологизм от: «по ступеням» — Авт.> приближает исследователя к достижению основной, главной цели исследования.

Целями научной работы автора статьи было исследование генезиса отечественной системы профессионально-педагогического образования и составление концептуально-обобщенной характеристики ее исторического развития в период с 1860-х до начала 1990-х годов. В число задач, в частности, входили следующие: провести анализ изученности истории становления и развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров; осуществить комплексное исследование генезиса системы подготовки педагогов профессионального обучения (1865 — начало 1990-х годов) во взаимосвязи ее теории и практики, проследив динамику основных параметров, характеризующих развитие системы; составить концептуально-обобщенную характеристику развития системы ППО, дающую целостное представление о подготовке профессионально-педагогических кадров в исследуемый период; определить педагогическую ценность исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кад-

ров, осуществив его аксиологическую экспертизу; сформулировать рекомендации о возможности применения позитивного и необходимости учета негативного исторического опыта в современных условиях и в перспективе развития профессионально-педагогического образования.

После определения целей и задач исследования обязательно формулируется его *гипотеза*, т. е. научное предположение о том, каким образом, при каких условиях будут достигнуты цели исследования. В.С. Леднев считал, что работа по гипотезе (или «гипотетической теории исследуемого объекта») должна начинаться уже на этапе выявления и формулирования проблемы исследования и вестись параллельно с названными процессами [там же, с. 30].

Что касается спорного вопроса о том, следует ли формулировать гипотезу в исторических (в том числе историко-педагогических) исследованиях, то В.С. Леднев считал, что «данные о практической реализации идей и гипотез прошлых времен должны содержаться» и в этих работах. «Полемикой опытной проверки в историческом исследовании служит практика прошедших времен; гипотезами — те идеи, предположения и теории, которые выдвигались в исследуемый период времени. Более того, нельзя отрицать эксперимент в его обычном понимании и в исторических исследованиях» [там же, с.35].

Как некорректно оценивают мнение о необходимости формулирования гипотез А.С. Белкин и Е.В. Ткаченко, доказывая, что «любое научное исследование предполагает наличие подхода, при котором исследователь не имеет четкого представления о результате, а может определить лишь его возможный характер, предположить качество полученного «продукта» исследования. <...> в истории, а тем более в историко-педагогическом процессе, явления и факты не имеют однозначного толкования, могут быть раскрыты с противоположных позиций. Гипотеза предполагает выбор позиции, которая, с точки зрения автора исследования, окажется наиболее актуальной и признаваемой научной общественностью. Гипотеза в историко-педагогических диссертациях может быть представлена не в виде отдельных предположений, а в виде концепции, в которой проявляется целостная картина всего исследования» [11, с. 25–26].

Несмотря на эти авторитетные мнения, мы в своем исследовании (2002 г.) все-таки не формулировали гипотезу, объясняя это его обращенностью к прошлому, к тому, что *уже имело место, уже состоялось*. А история, как известно, не терпит, не допускает сослагательного наклонения.

Поэтому в нашем историко-педагогическом исследовании следующим — после постановки его целей и задач — этапом была работа по определению

методологических основ исследования. По-видимому, нет необходимости доказывать важность и значимость указанной процедуры, поскольку именно методология выполняет логико-гносеологическую функцию общенаучной базовой теории, определяя наиболее общие *теоретико-концептуальные подходы и основные принципы* к изучению предметов, явлений и процессов действительности.

В теории науки термин «исследовательский подход» нередко применяется в двух значениях: 1) исходная позиция, «конструктивный принцип» (Г.Б. Корнетов) исследования; 2) направление изучения предмета исследования. В контексте первого значения можно различать, например: системный, комплексный, личностный, деятельностный (или их сочетание: личностно-деятельностный) и другие подходы. Во втором значении — как направление изучения предмета исследования — в зависимости от его специфики (и в первую очередь, от целей и задач) можно выделить: содержательный и формальный; логический и исторический (и их сочетание: историко-логический и логико-исторический); количественный и качественный; феноменологический и сущностный подходы [13, с. 43–47]. Традиционно применяющимися в историко-педагогических исследованиях подходами являются системно-исторический, историко-логический и историографический.

Если говорить о нашем исследовании, то методологические основы изучения процесса развития ППО (в период последние треть XIX — начало 90-х годов XX в.) составляют фундаментальные положения диалектики, гносеологии, логики. В число основных теоретико-концептуальных подходов вошли: историографический, системно-исторический, структурно-функциональный, социокультурный, аксиологический, парадигмальный, цивилизационный, важнейшие положения теории целостного педагогического процесса. Основными принципами нашего исследования были принципы историзма; многомерности подхода к трактовке и оценке историко-педагогических явлений и событий; их изучения в конкретно-историческом контексте; сочетания перспективы с ретроспективой; недопустимости модернизации истории; научности; системности; единства теории и практики и др. Основываясь на упомянутой выше работе А.С. Белкиной и Е.В. Ткаченко, перечень этих принципов можно дополнить также следующими: историко-педагогической объективности; историко-временной коррекции; научно-исследовательской эксклюзивности и ретроспективно-прогностической направленности [11, с. 23–25].

Детальное продумывание и обоснование собственно *методики исследования*, устанавливающей порядок его осуществления на основе применения соответствующих научно-исследовательских мето-

дов и приемов, — очередной шаг в последовательном разворачивании научного поиска. Бесспорно, что методика проведения исследования в первую очередь определяется его целями и задачами. Однако также очевидно, что выбор отдельных научно-исследовательских методов и приемов¹ и их сочетания детерминирован и исходными теоретико-концептуальными подходами и принципами, избранными исследователем в качестве методологической основы осуществляемой научной работы.

Вслед за разработкой методики исследования осуществляется специфическая, характерная в основном *только* для историко-педагогических исследований, работа по установлению *источниковой базы* и ее особенностей. В соответствии с результатами этой процедуры возможно внесение коррективов в ранее установленные перечни научно-исследовательских методов и приемов и последовательность их применения, также — иногда — в хронологические рамки исследования.

Источниковедческий аспект работы по изучению и воссозданию широкомасштабной картины функционирования системы ППО был осложнен не только частичной утратой документов, но и разрозненностью материалов в архивах и в различных изданиях, нередко их противоречивостью, неполнотой или отсутствием датировки. Поэтому автором была проделана долгая, кропотливейшая, буквально «старательская» работа по поиску архивных и других материалов, имеющих как прямое, так и — подчас — только косвенное отношение к предмету данного исследования. Тем не менее, мы предполагаем, что часть документов, характеризующих подготовку педагогов профессионального обучения в последней трети XIX — начале XX в., а также в военные и послевоенные (1950-е) годы, не обнаружена.

Работа по выявлению источниковой базы имеет своим логическим продолжением «освоение» установленных историко-педагогических источников, включая следующие последовательные операции: поиск и сбор документов и материалов; сравнение и сопоставление единичных фактов; обобщение, типологизация и классификация совокупных фактов и событий на основе ретроспективных линий; выявление устойчивых связей и зависимостей. Все перечисленные выше виды деятельности в совокупности составляют содержание первого этапа непосредственного осуществления самого исследования; мы назвали его этапом «установления, описания и осмысления исторических фактов».

¹ В данной статье автор не анализирует научно-исследовательские методы, использовавшиеся им при выполнении докторской диссертации, будучи ограничен рамками одной статьи; хотя понимает, что методика историко-педагогического исследования в этом случае представлена все-таки неполно.

Особое значение для методики нашего исследования имело установление функционально полной системы параметров, характеризующих развитие ППО. Исходя из требований системного, структурно-функционального, системно-исторического и социокультурного подходов, в качестве таких параметров сначала были избраны: цели подготовки (1-й параметр); структура системы (типология учебных заведений) (2-й); содержание образования (3-й); формы и методы обучения (4-й); организационно-педагогические условия (5-й) и количественные показатели (6-й параметр) подготовки профессионально-педагогических кадров. В процессе работы с источниковой базой в этот перечень были внесены изменения. Пришлось почти полностью отказаться от 6-го параметра, поскольку ни в одном из изученных нами официальных статистических сборников и отчетов (за 1920 — первую половину 1970-х гг.) данные по подготовке переподготовке профессионально-педагогических кадров не выделены в отдельную графу. Не столь жестко отслеживались 1, 3 и 4-й параметры, поскольку не сохранились или — вполне допустимо — не обнаружены нами все учебные планы, программы и другая учебно-нормативная документация по подготовке педагогов профессионального обучения за весь исследуемый период. Установленный в начале исследования перечень параметров, кроме того, был дополнен следующими: управление и руководство учебными заведениями в исследуемой системе (7-й); научно-исследовательская деятельность в области ППО (8-й параметр).

Изменения перечисленных выше параметров были определены нами (мною) и моим научным руководителем В.С. Ледневым) как «линии ретроспекции». Их анализ был положен в основу историко-теоретической реконструкции генезиса ППО и составления концептуально-обобщенной характеристики его развития.

Следует отметить, что выделение и учет «*линий ретроспекции*» — атрибутивная составляющая *только* исторических исследований. Ретроспективные линии (от лат. retro — назад к и specio — смотрю) выполняют роль неких «несущих конструкций в здании» историко-педагогического исследования, в соответствии с которыми выстраиваются обнаруженные в ходе исследовательской работы исторические факты. Установление и соблюдение в историко-педагогическом исследовании ретроспективных линий, считал В.С. Леднев, позволяют сделать его содержание более целенаправленным, логически стройным и последовательным. Это, несомненно, достоинство применения линий ретроспекции.

Однако названный «плюс» может перейти в свою противоположность — «минус» при чрезмерной абсолютизации, бездумно-механической привязанности к этим самым «линиям». Поскольку

в этом случае при историко-теоретической реконструкции реально происходивших процессов и явлений ряд фактов и событий (возможно, объективно не столь малозначимых, как это видится в той системе координат, которая задана выбранными линиями ретроспекции) может оказаться «за бортом» исследования. Это, во-первых. Во-вторых, ретроспективные линии могут иногда, если исследователь ошибся при их выборе в качестве линий «путеводителей», сыграть примерно ту же роль, что в свое время Иван Сусанин для поляков. Поэтому в процессе осуществления историко-педагогического исследования необходимо время от времени (по мере накопления и осмысления исторических фактов, а также взаимосвязей между ними) проводить ревизию принятых в начале исследовательской работы ретроспективных линий, уточнять и корректировать их. Следует также указать, что линии ретроспекции все-таки в значительной мере условны, поскольку реальная историческая действительность и происходившие в ней события и процессы нельзя вписать в жестко заданные схемы, подравнивать «под линейку» по причине многоаспектности и многофакторности их природы.

Основное содержание второго этапа нашего исследования составила работа по осуществлению историко-педагогической реконструкции процессов становления и развития ППО в диалектическом единстве и взаимосвязи его теории и практики на основе исторического моделирования с учетом установленных в начале исследования, а затем уточненных в ход его реализации линий ретроспекции.

Особое значение для успешного осуществления рассмотренных выше первого и второго этапов историко-педагогического исследования имеет работа по уточнению и смысловой интерпретации значения историко-педагогических терминов и понятий, по их соотношению с современными терминами в целях предупреждения «понятийно-терминологической неурядицы» (В.С. Леднев) и разночтений в использовании терминологического аппарата.

В связи с тем, что для концептуально-обобщенного представления истории ППО в период начиная с последней трети XIX до начала 90-х годов XX в. недостаточно только воссоздания широкомасштабной картины его функционирования в указанные годы, третий этап нашего исследования был связан с решением вопроса о периодизации истории подготовки профессионально-педагогических кадров, а также с выявлением основных закономерностей и ведущих тенденций развития системы в исследуемый период.

Учитывая диалектическую взаимосвязь исторического и логического в научных исследованиях, можно утверждать, что на данном этапе работы логико-исторический анализ преобладал над истори-

ко-логическим, имевшим доминирующее значение при воссоздании исторической картины становления и развития профессионально-педагогического образования. Таким образом, методика обоснования периодизации, установления основных закономерностей и тенденций развития предполагала переход от описания отдельных конкретных явлений и событий к осмыслению их сущности, к теоретическому обобщению и типологизации, то есть восхождение от конкретного к абстрактному.

Как показывает опыт, что описанный выше этап в некоторых историко-педагогических исследованиях может отсутствовать, что, как представляется, снижает их не только научно-теоретический, но и научно-практический потенциал, обрекая такие работы на описательность, фактографичность и эмпиризм.

«К истории мы обращаемся не ради самой истории, но для того, чтобы лучше понять нынешнее состояние образования, его проблемы и предвидеть то, каким оно может стать в ближайшем будущем и отдаленной перспективе», — писал один из известных отечественных историков педагогики С.Ф. Егоров в работе, посвященной вопросам стратегии образования [13, с. 36]. На первый взгляд, достаточно категоричное заявление, но, по сути своей, все же верное: обращение к истории необходимо не только для устранения «белых пятен» в прошлом, но и, по-видимому, в первую очередь и главным образом для того, чтобы правильно понять и объяснить настоящее; научно обоснованно спрогнозировать будущее развитие.

Поэтому на четвертом этапе своего исследования автор посчитал необходимым, используя основные положения аксиологического подхода, осуществить оценку исторического опыта подготовки педагогов профессионального обучения с точки зрения его значимости для современного и последующих этапов развития исследуемой системы. Проводя аксиологическую экспертизу, следует давать оценку и положительному, и отрицательному опыту. Поскольку первый, включающий прогрессивные педагогические находки и новации (в том числе, возможно, незаслуженно отвергнутые в свое время и забытые), может быть полезен — при соответствующей адаптации — для творческого применения сегодня или в перспективе. А осмысление и учет негативного опыта должны предостеречь от уже однажды допущенных ошибок. Таким образом, конструктивно-критический подход к историческому прошлому, во-первых, облегчает процесс преодоления деформаций, накопившихся за время существования системы профессионально-педагогического образования; во-вторых, дает возможность осуществить научно обоснованный выбор путей и способов ее обновления. Что касается последних, по мнению автора, они должны быть,

с одной стороны, исторически (генетически) обусловлены, а с другой — соответствовать эволюции системы образования в целом.

Если же говорить в чисто теоретическом плане, то рассмотренное выше содержание четвертого этапа является типичным для методики большинства историко-педагогических исследований, когда их авторы осуществляют оценку педагогической ценности проанализированного исторического опыта с позиций сегодняшнего и завтрашнего дней.

Последний из рассмотренных этапов осуществления историко-педагогического исследования имеет «прямой выход» на его результаты, их апробацию и внедрение. Предполагается, что эти результаты должны будут иметь и теоретическое, и практическое значение соответственно как для теории, так и для практики образования, хотя результаты некоторых историко-педагогических исследований могут ограничиваться только теоретической значимостью.

В заключение автор подчеркивает, что представленная в статье методика проведения историко-педагогического исследования (на примере осуществленного нами в докторской диссертации под руководством академика В.С. Леднева научного анализа развития системы профессионально-педагогического образования в период последних треть XIX — начало 90-х годов XX в.) базировалась на основных положениях разработанной им методологии и методики диссертационных исследований по педагогическим наукам; надеется, что опыт научной работы и рассмотренная в статье методика окажутся полезными для других исследователей.

Список литературы

1. Леднев, В.С. Классификация наук / В.С. Леднев. — М.: Научно-исследовательский институт об-

щей педагогики академии педагогических наук СССР, 1971. — 94 с.

2. Требования к диссертациям по педагогическим наукам / В.С. Леднев [и др.] / Отв. Леднев В.С. — М.: ВАК СССР, 1990. — 21 с.

3. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. — Изд. 2-е, испр. — М.: МГАУ, 2002. — 120 с.

4. Леднев, В.С. Требования к диссертациям по педагогическим наукам / В.С. Леднев. — М.: Экспертный совет по педагогике и психологии ВАК Минобразования РФ, 2003. — 112 с.

5. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: научно-методические рекомендации / Автор-сост. В.С. Леднев. — 3-е изд. — М.: Эгвес, 2006. — 88 с.

6. Тенчурина, Л.З. Содержание подготовки педагогов профессионального образования / Л.З. Тенчурина. — М.: Изд-во Моск. ин-та инж. с.-х. пр-ва, 1993. — 82 с.

7. Тенчурина, Л.З. История профессионально-педагогического образования / Л.З. Тенчурина. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 304 с.

8. Тенчурина, Л.З. Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920—1990 гг.) / Л.З. Тенчурина. — М.: Высшая школа, 2000. — 228 с.

9. Тенчурина, Х.Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX — начало 90-х годов XX в.): дис. ... д-ра пед. наук / Х.Ш. Тенчурина. — М., 2002. — 450 с. + Прилож. 110 с.

10. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования / Г.И. Рузавин. — М.: ЮНИТИ, 1999. — 318 с.

11. Белкин, А.С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Образование и наука. — 2006. — № 1 (37). — С. 21—29.

12. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией / А.М. Новиков. — М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. — 110 с.

13. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования / Под ред. З.И. Равкина. — М.: ИПП и МИО РАО, 1993. — 228 с.