

ДЕЛА ДИССЕРТАЦИОННЫЕ

В.К. КРИВОРУЧЕНКО

д. и. н., проф.,

заместитель начальника

управления аспирантуры и докторантуры

Московский гуманитарный университет

От традиции к новаторству. Автореферат диссертации: каким ему быть?

Мне кажется, настало время, когда на страницах журнала пора открыть дискуссию о структуре и содержании автореферата и методологической части диссертации. Дело в том, что в авторефератах кандидатских и докторских диссертаций, в частности, по гуманитарным и общественным наукам встречаются различные подходы к изложению научного материала, что, возможно, и хорошо, так как в каждой работе прослеживается личность исследователя. Однако необходимо помнить об общей логике изложения¹.

Модель автореферата

Функциональное назначение автореферата

Прежде всего попытаемся ответить на вопрос о функции и предназначении автореферата диссертации.

Во-первых, автореферат как жанр представляет собой обзор, реферат диссертации. Во-вторых, он отражает содержание, суть диссертационного исследования.

На практике диссертанты ограничиваются представлением краткого содержания проделанной работы. Оценим позитивные и негативные моменты классических по форме авторефератов.

Позитивные: в автореферате представлены все части диссертации, что позволяет понять структуру работы, комплекс исследованных вопросов.

Негативные: не уделяется должного внимания раскрытию достигнутых результатов исследования, которые зачастую только перечисляются. Отсюда автореферат больше информирует о том, что можно

найти в самой диссертации, а не о содержании, существе наиболее значимых результатов, полученных лично автором. Подобные авторефераты дают возможность оценить диссертательность работы, но они не дают «лищи» для осознания сути исследованных явлений, не позволяют использовать достигнутые результаты.

Актуальность темы

По всей вероятности, ее обоснование должно быть в автореферате, но в исключительно деловой форме. Практически все указывают, что тема важна для отрасли науки (науки и практики) и это должно быть заложено в самом предназначении исследования, его первоначальной основой. Но в каких конкретно научных выводах существует потребность науки и практики — это должен передать автореферат. Актуальность должна быть первым доказательством необходимости исследования научной проблемы на диссертационном уровне, она должна предопределять объект, предмет, цель и задачи исследования.

Историография

Логично следующим элементом разработки проблемы является историография, доказательство того, что тема не исследована (или недостаточно исследована), раскрытие и оценка сделанного предшественниками, выявление позиции автора, по которой он солидаризируется с ними или имеет принципиальное иное суждение. Это важный раздел диссертации, как докторской, так и кандидатской. Поэтому как часть научной разработки проблемы он должен присутствовать и в автореферате, но не в форме библиографического описания, а конкретного описания состояния разработки проблемы. Естественно, историография должна быть связана с актуальностью и касаться только тех проблем, которые представлены в ней как требующие исследования.

¹ Загузов Н.И. Система подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров в России // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2007. — № 3. — С. 34.

Что мы имеем на практике? Историография представляется тематической библиографией. Огромные «бороды» в подстрочниках без какого-либо анализа, иконостас больших и малых имен с прицелом «как бы кого-нибудь не забыть»². Это не следует делать в диссертации, а в автореферате и подавно. Ко всему прочему, не может не возникнуть вопрос — если так много сделано, тогда зачем еще одна работа? Отметим, что стало обыденным, когда список литературы включает не только использованные для исследования работы, а фактически библиотечный каталог, далеко уходящий от него.

В историографической части автореферата можно было бы ограничиться общими оценками, наиболее значимыми для изучаемой проблемы публикациями и фактически уйти от библиографического описания используемой литературы.

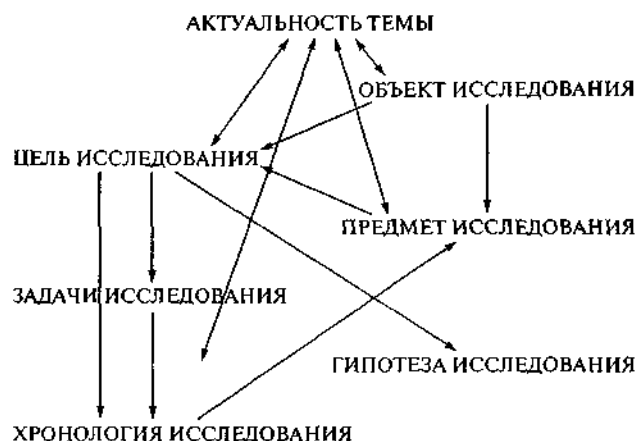
² В автореферате диссертации «Обеспечение конституционной законности в деятельности государственных служащих (теоретико-прикладной характер)» (юридические науки, 2002) на 7–8-й страницах называется 121 ученый, затем на 11-й странице еще 32 имени. В автореферате диссертации «Проблемы реализации конституционной свободы труда в условиях становления рыночной экономики в России» (юридические науки, 2002) на одной странице названы 52 ученых. В автореферате диссертации «Таможенные платежи в структуре доходов федерального бюджета Российской Федерации» подряд названо 58 имен (юридические науки, 2002); в автореферате диссертации «Особенности социальной идентификации инвалидов в современном российском обществе» — 65 имен (социологические науки, 2003). В автореферате «Проблемы правового регулирования бюджетного процесса в Российской Федерации» автор подряд перечислил 74 фамилии ученых, занимающихся темой; «Государственное управление инвестиционным процессом в Российской Федерации» и «Правовое регулирование клиринговой деятельности в Российской Федерации» — по 91 фамилии; «Обеспечение конституционной законности в деятельности государственных служащих» — 154 фамилии (все — юридические науки, 2001). В автореферате диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук «Социология студенчества в России: этапы и закономерности становления» (1997) на четырех страницах перечислены имена 195 ученых, работающих над научной проблемой, рассматриваемой в диссертации. В автореферате кандидатской диссертации «Аграрные преобразования в России периода реформ. исторический опыт, уроки, проблемы реализации (1990-е годы. На материалах Нижнего Поволжья)» (1999) на двух страницах приведено 63 имени

Возникают два вопроса: что дают такие длинные перечни и насколько оригинально представляемое автором исследование?

Предмет, объект, цель и задачи исследования

Следующий блок — предмет, объект, цель и задачи исследования. Эти элементы должны быть описаны исключительно точно, логично, взаимосвязано. Они также связаны с актуальностью и являются как бы инструментами ее реализации.

Предложим следующую схему структурного единства диссертационного исследования, а следовательно, и ее отражение в автореферате:



На наш взгляд, элементы — предмет, объект, цель и задачи исследования — должны быть дословно идентичны в диссертации и ее автореферате, так как это основа, сущность («путеводитель») самого исследования. Отметим, что цель исследования исходит из актуальности темы, установленного объекта и предмета исследования, и уже из цели исследования «рождаются» его задачи, пути реализации поставленной цели.

Гипотеза исследования

Далее мы поставили бы гипотезу исследования. Однако понимаем, что не по каждой специальности и не по каждой теме целесообразно формулировать гипотезу. Скажем, в диссертации по педагогическим наукам, исследующей пути реформирования, модернизации российского образования, целесообразно и объективно необходимо определить гипотезу. Например, что даст в образовательном плане и общегосударственных интересах расширение изучения иностранных языков в системе: детский сад — образовательная школа — среднее и высшее профессиональное учебное заведение; каким представляется от этого экономический, политический, гуманитарный, геополитический эффект? Исследование может как подтвердить предварительные представления об этой

эффективности, так и по каким-то позициям не подтвердить. Но какая может быть гипотеза в исторической диссертации, исследующей состояние образования, например, в 30-х годах истекшего столетия?

Каждая гипотеза требует обоснования, реалистичного предвидения (фантазирования). Поэтому в самом тексте диссертации гипотеза должна быть разработана и обоснована детально, аргументированно, а в автореферате она может быть представлена в назывном порядке, тем более что к ней предстоит вернуться в его заключительной части, подводя итоги исследования — итоги оценки предполагаемых в гипотезе результатов развития исследуемого явления.

Методология исследования

Методология подробно обосновывается в диссертации, с указанием используемых научных методов исследования. В автореферате методология могла бы представляться краем, но вместе с тем она должна отразить методологические позиции исследователя, тем более если они достаточно индивидуальны, имеют отличия от общепринятых и вступают в противоречие со взглядами других исследователей.

Источниковая база исследования

Источниковая база исследования — важный показатель достоверности, научной «серьезности» исследования. В диссертации должно быть подробное описание всего комплекса использованных источников, проведен источниковедческий анализ. В автореферате вполне достаточно представить виды источников, предметно и доказательно сказав о впервые вводимых, отметить выявленные неточности в источниках, обосновать внесенные изменения. В этой части следует показать достоверность проведенного исследования, прежде всего на базе использованных источников.

Таким образом, все названные ранее элементы характеристики диссертации и обоснования проведенного исследования в нашем представлении должны быть отражены в автореферате, при этом не нести формальный, «представительский» характер. По форме они должны быть максимально краткими, но содержательно наполненными. Собственно, в этом их отличие от традиционной формы реферата.

В заключении первой части автореферата традиционно приводится структура диссертации. Мы считаем, что структурные единицы автореферата — главы, разделы — должны представляться не только количественно, а даваться их полное название без какого-либо раскрытия содержания.

Далее мы предлагаем кардинальный отход от традиционности и покажем возможность использования имеющегося опыта введения новой структуры автореферата.

Основное содержание исследования

Вторая часть реферата называется «Основное содержание исследования». В действительности, таким оно и должно быть. Чтобы быть ближе к нашей модели автореферата, следует заменить «содержание» на «результаты».

В этой части автореферата должно раскрываться (подчеркнем — не по главам, разделам) содержание исследования, которое само должно отражать новизну исследования, научные проблемы, их научную, теоретическую и практическую значимость. Поясним. Эта демонстрация должна происходить не через формулировку новизны и выносимых на защиту результатов исследования, а через раскрытие содержания исследования, которое, по существу, является оригинальным, новым, продолжающим достигнутые результаты в данной области науки. Можно для убедительности (и традиционности) вводить словосочетание «выносятся на защиту», хотя, повторяем, об этом говорит уже само изложение содержания исследования.

Таким образом, вторая часть автореферата раскрывает сущность самого проведенного исследования, показывает и доказывает его новизну. В этом случае делается ненужным раздел «Заключение», так как выводы по итогам исследования уже представлены. Отпадает и необходимость словесного представления теоретического и практического значения проведенного исследования и его апробации. Такое новаторство связано с тем, что по ходу раскрытия сущности исследования указываются, какие *конкретные* результаты использованы в *конкретных* научных и иных организациях, какие опять же *конкретные* результаты исследования и предложения соискателя получили апробацию на *конкретных* научных симпозиумах и в конкретных его публикациях.

Тем самым автореферат передаст читателю самооценку соискателем своего исследования, заявку на то, что его труд соответствует критериям, предъявляемым к докторским и кандидатским ученым степеням.

Таблицы и схемы

Рассмотрим еще один существенный вопрос — таблицы и схемы. В диссертации они могут быть

представлены в основном тексте и в приложениях. Правда, появилась современная болезнь — вычерчивать большое количество схем, рисунков, благо компьютер позволяет это делать на хорошем наглядном уровне. Но нередко уже и в авторефератах они поглощают существенный объем. Причем, как правило, данные таблиц и схем разясняются в тексте. Я бы поддержал тех соискателей, которые, отмечая в автореферате названия созданных таблиц и схем, используют содержащийся в них цифровой материал, но сами таблицы не приводят. Во-первых, они есть в диссертации, во-вторых, я встречал примеры, когда на защите диссертации их авторы раздают членам диссертационного совета так называемый раздаточный материал с таблицами, рисунками и схемами.

Подобные схемы авторефератов я встречал, и теперь присоединяю их «конструкторам» свой голос.

Структура автореферата

Итак, наши рассуждения о модели автореферата приводят к следующей его структуре:

1. Общая характеристика диссертации

1. Актуальность темы исследования.
2. Степень научной разработанности проблемы (историография).
3. Объект исследования.
4. Предмет исследования.
5. Цель исследования.
6. Задачи исследования.
7. Гипотеза исследования (не в каждой диссертации).
8. Теоретико-методологическая основа диссертации.
9. Источники исследования.
10. Хронологические рамки исследования.
11. Научная новизна, теоретическая значимость диссертации.
12. Практическая значимость диссертации.
13. Апробация результатов исследования.
14. Положения, выносимые на защиту (не в каждой диссертации).
15. Архитектоника (структура) диссертации.

II. Основное содержание диссертации

Представление разделов, глав, параграфов диссертации и изложение основных положений диссертации. Возможны два варианта.

1. Представление основных положений исследования по разделам (главам) диссертации.
2. Перечисление разделов, глав, параграфов диссертации без раскрытия их содержания. Представление основных положений в целом по диссертации.

III. Заключение

Делаются выводы из самого исследования без повторения выводов по главам, а также рекомендации на основе исследования.

IV. Публикации по теме диссертации

Указывается общее количество и объем в печатных листах.

1. Публикации в изданиях по Перечню ВАКа.
2. Монографии (от 5 п. л.).
3. Брошюры (до 5 п. л.).
4. Научные статьи.
5. Доклады и тезисы выступлений на конференциях.
6. Публикации в Интернете на официальных сайтах.

Конкретные примеры структур авторефератов

Проанализируем структуру нескольких авторефератов докторских диссертаций, представленных к защите в 2007 г. Рефераты взяты с официального сайта Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

Обратимся к автореферату диссертации *И.В. Ирхиной «Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности»* по научной специальности 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования на соискание ученой степени доктора педагогических наук.

Первый раздел автореферата. Дается характеристика работы.

Объемно и доказательно, что особо важно, представлена *актуальность исследования*. В частности, отмечено, что переориентация современной педагогики на человека и его развитие, являясь важнейшей задачей, поставленной самой жизнью, становится логическим центром обновления системы образования, перехода со «знаний» на новую образовательную парадигму, в центре которой ребенок и его развитие как высшая ценность.

Далее в автореферате *раскрываются теоретические предпосылки* для решения обозначенной проблемы: разработаны теоретические основы профессионально-личностного развития учителя, исследованы отдельные направления формирования и развития профессиональной деятельности учителя и т.д. *Делается вывод*, что накоплен основательный теоретико-методологический материал по различным аспектам совершенствования профессиональной деятельности учителя, и вместе с тем указываются научные проблемы, нуждающиеся в исследовании. *Дается оценка* выявленных в ходе исследования противоречий: между обозначившейся в мировой и отечественной науке и практике тенденцией в признании человекоориентированных ценностей образования; между потребностью об-

щества и школы в учителе с высоким уровнем профессиональной компетентности и неготовностью педагогов к развитию своей дидактической системы и т.д.

Сформулированные противоречия послужили основой для определения *проблемы исследования*: каковы тенденции, принципы, педагогические условия, управленческие механизмы и технология управления развитием дидактической системы учителя в профессионально-педагогической деятельности, из которой формулируются *цель, объект, предмет и задачи исследования*.

Автор вводит понятие — *ведущая идея концепции*, под которой она понимает «управляемое и самоуправляемое развитие дидактической системы учителя, характеризующееся согласованным взаимодействием внешнего управленческого воздействия и внутренних факторов саморазвития, инициирующим переход дидактической системы на качественно новый этап своего развития». Отсюда вытекает *одна гипотеза исследования*, в которой предполагаются шесть условий «процесса развития дидактической системы учителя».

Основательно представлена методология исследования, которая конкретизирована применительно к исследуемой проблеме. И далее перечисляются идеи, которые положены в основу разработки научной концепции исследования, с указанием их авторов. Учитывая значимость методологии, не грех тезисно извлечь их из указанного автореферата: идеи философской, социальной, психологической, культурной и педагогической антропологии: развития и саморазвития сущностных сил человека, саморазвития и самоактуализации личности на основе удовлетворения ее базисных потребностей, взаимодействия общества и конкретного человека, ценности культурной антропологии, которая имеет аксиологическую природу и человеческое содержание, способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным, учета в педагогической деятельности всего многообразия проявлений человеческой природы, причем в каждом случае называются ученые, внесшие существенный вклад в эти научные идеи. И далее говорится: «Теоретическим фундаментом разработки концепции развития дидактической системы учителя послужили ведущие положения общей теории систем и системного анализа», «Принципиальную роль в нашем исследовании сыграли труды в области теории деятельности: в философии», «Теоретическую основу исследования составили: концепции педагогического образования и формирования личности учителя, фундаментальные теории личности, в частности интегральных характеристик человека», и опять же в каждом случае перечисляются имена ученых.

Далее в автореферате определяются *методы и база исследования*. «Решение поставленных задач обеспечивается использованием комплекса методов: теоретического анализа (историографический, сравнительно-сопоставительный), моделирования, диагностики и опроса (тестирование, оценивание, анкетирование, интервьюирование, беседа), наблюдения, эксперимента, анализа школьной документации, изучения и обобщения опыта, статистической обработки данных».

В автореферате представляется основная *опытно-экспериментальная база* исследования и описываются его этапы.

Далее формулируются научная *новизна исследования*, его *теоретическая и практическая значимость*, *обосновывается достоверность и надежность полученных результатов*, *положения (их шесть)*, выносимые на защиту.

Подробно и конкретно представлены *апробация и внедрение результатов исследования*.

В заключении этой части автореферата представлены структура диссертации и все ее части — введение, главы, заключение, приложения. Материал глав не раскрывается, дается только его общая оценка. Например: «В первой главе «Теоретико-методологические предпосылки исследования проблемы развития дидактической системы учителя в профессиональной деятельности» обосновываются методологические подходы к решению поставленной проблемы, раскрывается понятийно-категориальный аппарат исследования, определяется феноменология дидактической системы учителя в контексте профессионально-педагогической деятельности и осуществляется системный анализ процесса развития дидактической системы учителя».

Второй раздел автореферата. Раскрывается основное содержание работы.

Автор представляет итоги исследования, выводы, дает научные положения, то есть обобщенно говорит о том, что сделано в диссертации, каков личный вклад исследователя. Это представление итогов работы дается не по структурным частям диссертации, а по научным проблемам.

И в *заключение* сказано: «Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает все аспекты такой сложной и многогранной проблемы, как развитие дидактической системы учителя в общеобразовательной школе. Перспективными, на наш взгляд, являются исследования особенностей развития различных видов дидактических систем в условиях общеобразовательного учреждения, проблема разработки концептуальных основ развития дидактической системы преподавателя высшей школы, обоснование содержания и организации подготовки руководителей школ и педагогов в системе дополнительного профессионального образования к реализации технологии развития дидактической системы учителя, вопросов отслеживания процесса и результатов развития дидактической системы учителя и др.»

Заметим, что автором диссертации опубликовано 85 работ объемом 78 п. л.

Рассмотрим еще один пример. В автореферате диссертации С.В. Бобрышова «Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания» по специальности 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования на соискание ученой степени доктора педагогических наук подробно представлены положения, выносимые на защиту. Представим их полностью.

«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-пе-

дагогическом 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.

1. Совокупность 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 ее 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).

2. 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.

3. 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, социальностратификационный, аксиологический, культурологический, цивилизационный, стадийно-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.

4. 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 обуславливание* 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, характеризующемся наличием 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 субъективного понимания (субъектность в диадах: знание — личность ученого, знание — научная традиция, знание — научное сообщество), определяются индивидуально-исторические траектории его становления и развития.

3. Задача систематизации и пространственно-временной локализации множества факторов событийной канвы историко-педагогического процесса, детерминирующих становление и развитие педагогического знания, обуславливает использование *диверсификационного подхода*. Он акцентирует внимание на преобразовательном потенциале разнозначных 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, обуславливающих необходимость решения конкретных проблем и задач в непосредственном контактном поле педагога и воспитанников) ситуации развития педагогического знания, порождающие системные причинно-следственные связи и зависимости.

4. 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 процес-

се, 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.

5. Ведущими принципами историко-педагогического исследования, направленными на решение актуальных методологических и теоретических проблем современной историко-педагогической науки, являются принципы *парадигмальной, субъектной и ценностной соотносительности 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.

Педагогическая концепция представляет собой теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализировать предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований. Концепция является базисом педагогической теории, ее 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.

2. 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 поэтапного их развития, а также моменты их качественного преобразования. Это этапы зарождения теории, формирования педагогической концепции как ядра теории и завершения оформления теории».

Представим в полном виде в автореферате Заключение диссертации:

«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 разнородных 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 самоопределения исследователя, смылосодержательного 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;
- ♦ уточнены 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 жизнеспособность тех или иных теоретических построений в рамках практической действительности, возможность их использования с учетом требований новой эпохи;
- ♦ *охранительная* — предостерегает от обращения к τυпиковым 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 емко понять системность междисциплинарных основ историко-педагогических исследований»

Отметим, что автором опубликованы 123 работы

В авторефератах, как правило, развернуто представлено содержание Заключения диссертации. В то же время даже в докторских работах порой не уделяют должного внимания представлению важнейшей части диссертации — Заключению. Так, в автореферате диссертации Е.Д. Жабко «Справочно-библиографическое обслуживание в электронной среде» по специальности 05.25.03 — Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение на соискание ученой степени доктора педагогических наук об этом разделе сказано так: «В Заключении содержатся основные положения, выводы и некоторые рекомендации».

Различен объем выносимых диссертантами на защиту положений. В автореферате диссертации В.Н. Артамонова «Реализация категории важности в предложении и в тексте» по специальности 10.02.01 — Русский язык на соискание ученой сте-

пени доктора филологических наук выносятся на защиту 18 положений!

Особый вопрос о включении в авторефераты диссертаций таблиц, рисунков, графиков. Я бы выделил два вида: отражающие результат исследования и содержащие материал для анализа. Что касается первого вида, то такой материал должен быть представлен по сути как новизна, выводы исследования. Что же касается второго вида, то такой материал должен быть в диссертациях, в их приложениях, а в автореферате, во-первых, можно сослаться на таблицы в диссертации, во-вторых, представить выводы, сделанные на их основе.

Необычная и трудно воспринимаемая структура Введения в диссертации Д.М. Фельдмана «Советская идеология в контексте политической истории России XX в. (Идеологемы «культ личности», «репрессии», «реабилитация», «коллективное руководство», «революционная законность», «социалистическая законность»)»³ по специальности 07.00.02 — Отечественная история на соискание ученой степени доктора исторических наук.

³ <http://vak.ed.gov.ru/announcements/istorich/660/>