

РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ МЕТАСЕМАНТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

В.Н. Пунчик

Проблема понятийного состава педагогики, его систематизации и совершенствования подвергалась специальному вниманию в исследованиях В.С. Безруковой, В.И. Гинецинского, И.М. Кантора, И.В. Кичевой, Б.Б. Комаровского, Н.Л. Коршуновой, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Т.А. Старшиновой и других ученых. Их анализ позволил сделать вывод о том, что понятийный состав педагогики обладает следующими свойствами: социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации педагогических понятий. В проведенных исследованиях внимание акцентировано на неоднозначности трактовки педагогических понятий: для определения одного и того же педагогического понятия в научной и учебной педагогической литературе существует большое разнообразие дефиниций, причем не всегда они отвечают поставленным общенаучным требованиям.

Достигнуть аспектной чистоты и предметной определенности в педагогике достаточно сложно в силу ее особенностей как социально-гуманитарной науки, которая развивается в логике культурадигмы – это предполагает работу в развитии не только на внутренние механизмы, но и на культурологический, социальный, субъективный и другие контексты [3].

Основными объективными причинами неоднозначности трактовки понятий являются непрерывное развитие и обновление знаний о них. Согласно представлению о «развивающемся» понятии (по А.С. Арсеньеву, Б.М. Кедрову), на определенном моменте времени понятие не может рассматриваться как законченное, завершенное: достигнув определенного уровня, оно движется дальше, к более высокой ступени развития. Развитие педагогического знания осуществляется не только в логике познания, но и в логике культуры. На педагогической сцене всегда много свободных мест, и старое понятие не уходит, не «снимается» в новом, а переходит в другую позицию [3]. Поэтому каждая трактовка понятия зависит от степени познания сущности понятия.

Существует ряд других объективных и субъективных причин, объясняющих многообразие определений педагогических понятий. При их выявлении важным является тот факт, что есть два взаимосвязанных способа вербальной репрезентации понятия – дефиниция и термин. Под *дефиницией* понимается зафиксированный результат процесса определения понятия, формируемый в процессе познания. *Термин* именуется понятие, его введение обусловлено необходимостью точного и однозначного обозначения данных науки.

В исследовании Н.Л. Коршуновой [1] показано, что причиной эмпирического многообразия трактовок терминов выступает то обстоятельство, что различие между понятийной и терминологической системами в педагогике не всегда принимается во внимание. На основании предположения, что педагогический текст содержит в себе два смысловых аспекта – общедоступный и специально-научный, Н.Л. Коршуновой было установлено, что условием достижения однозначности терминов служит переход от эмпирического к теоретическому уровню осмысления педагогической действительности.

Субъективными причинами наличия различных определений понятия могут быть: авторское видение проблемы; недостаточная изученность сущности некоторых педагогических явлений и, как следствие, – недостаточная определенность содержания отражающих их понятий; субъективизм в восприятии и объяснении педагогических явлений различными исследователями. Еще одна особенность педагогических понятий заключается в том, что большинство из них выражается общеупотребительными словами, поэтому их содержание на уровне представления видится общеизвестным.

В понятийном аппарате науки можно выделить одно *центральное понятие*, которое служит наименованием во всей области изучения данной науки и отличает тем самым ее от предметных областей других наук. Остальные понятия отражают дифференциации исходного понятия. Так, для дидактики роль такого центрального понятия, согласно классической трактовке, выполняет понятие «обучение». Оно определяет специфику дидактических понятий.

Обучение является искусственной, социотехнической или социальной системой. В социотехнических системах субъективное преобладает над объективным, эвристическое над формальным. Проблемы, имманентные обучению, нельзя отнести к таким, в которых ясно определен набор целей и ограничений. В принципе нельзя остановить процесс обучения, чтобы построить модель, а затем вернуться обратно [3]. С этим связана некоторая «расплывчатость» дидактических понятий. Такие понятия, не обладающие четко определенным содержанием и точным объемом, называются *нестрогими*. Аппарат формальной логики оказывается нерелевантным анализу нестрогих научных понятий, поэтому при описании дидактических понятий мы опирались на теорию *нечетких множеств*. С логической точки зрения дидактические понятия относятся к разряду *дизъюнктивных*. И если для конъюнктивного понятия всегда существует возможность конструирования полной ориентировочной основы в отношении процесса его формирования, то закономерности формирования и диагностики дизъюнктивного понятия оказываются значительно сложнее.

В качестве обобщенного ориентира усвоения дидактических понятий мы предлагаем рассматривать *метасемантическое описание* [2], которое включает: метазнание о дидактическом понятии как схему описания понятия; семантическую сеть системы дидактических понятий как когнитивную структуру репрезентации понятий в сознании субъекта; структурно-логическую модель дидактических понятий, нормирующую их архитектуру.

Сконструированная нами *схема описания дидактического понятия* воспроизводит структуру его метазнания и имеет следующий вид [4]: 1) генезис понятия; 2) основное содержание понятия; 3) объем понятия; 4) место в системе дидактических понятий; 5) область применения понятия; 6) способы операционализации понятия; 7) границы применимости понятия. Особенностью данной схемы является изоморфность процессу формирования и развития понятия.

В контексте психосемантической парадигмы психофизиологической основой процесса формирования понятий являются когнитивные репрезентативные структуры, служащие основными средствами познания действительности. Как доказано психологическими исследованиями, понятия существуют в сознании не обособленно, а в определенной связи, образуя семантическое пространство. Одной из моделей организации памяти человека является семантическая сеть, с помощью которой можно описать систему понятий.

Семантическая сеть дидактических понятий содержит основные дидактические понятия, порождающие кластеры [2]. Для определения основного содержания дидактических понятий был применен метод «виртуальной экспертизы», позволяющий обозначить приоритетную позицию на основе анализа произведений ученых В. В. Краевского и И. Я. Лернера, выбранных в роли «виртуальных» экспертов. Семантическая сеть представляется собой ориентированный граф, вершины которого – понятия и их признаки, а дуги – отношения между ними. Связи понятий устанавливались через сопоставление отношений между их существенными признаками. При установлении типа отношений между вершинами предпочтение отдавалось тем, которые точнее отражают сущность связей. Семантическая сеть задает однозначно для каждого понятия только родовой признак, в этой связи дефиниций понятия может быть несколько, и различаться они могут по уровню детализации видовых признаков.

В процессе построения сети были выявлены понятия двух типов: 1) дополняющие семантическую сеть путем порождения новых вершин и существенных отношений (расширяют сеть), 2) связанные с понятием «обучение» и его признаками через уже заданные понятия (уточняют сеть). Понятия, расширяющие сеть, выступали в роли первичных для понятий, уточняющих ее. Структура отношений между ними определена как *кластер* с центральным понятием. Семантическую сеть расширяли следующие дидактические понятия: обучение, процесс обучения, цель обучения, содержание образования, метод обучения, средства обучения, организационная форма обучения, диагностика обучения.

Место понятия в системе обуславливает его отношения с другими понятиями. Приоритетная позиция определяется характером отношений с центральным дидактическим понятием «обучение». Связи с производными понятиями принимаются к рассмотрению в зависимости от степени значимости. В предложенной иерархии дидактических понятий второй ранг по значимости занимают «цель обучения», «процесс обучения», третий –

содержание образования», четвертый – «метод обучения», «средства обучения», «организационная форма», «технология обучения». Последующее распределение рангов требует отдельного изучения. Понятия первого – четвертого рангов названы основными, пятого и выше – производными.

Преобразование семантической сети дидактических понятий в *структурно-логическую модель*, представляющую собой их системно организованную совокупность, нормирует архитектуру основных и производных понятий с учетом определенных рангов.

Метасемантическое описание дидактических понятий является одним из вариантов решения классической проблемы переноса, решение которой позволяет организовать овладение знаниями с учетом особенностей усвоения. Выбор метасемантического описания в качестве обобщенного ориентира усвоения определяет принципиально новый конструктивно-деятельностный подход к сущности процесса овладения дидактическими понятиями.

Поскольку дидактические понятия являются видом педагогическим, перспективным видится применение метасемантического описания как дескриптора всей системы педагогических понятий. Представление системы педагогических понятий в логике метасемантического описания позволит преодолеть субъективные причины неоднозначной трактовки педагогических терминов.

Список использованных источников

1. Коршунова, Н. Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Н. Л. Коршунова; АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М., 1990.
2. Цыркун, И. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект : монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008.
3. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000.
4. Цыркун, И. И. Структура метаведаў аб дыдактычным паняцці / І. І. Цыркун, В. М. Пунчык // Весці БДПУ. – 2005 – № 2. – С. 3–6.