

УДК 37
ББК 74
Л75

Уважаемые коллеги!

Сборник содержит статьи и тезисы докладов, обсужденных на заседаниях секции
«Проблемы педагогического образования»

Руководитель работы секции – декан факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО *Н.Х. Розов*

Отзывы на статьи просим направлять по адресу:
119991, Москва, Воробьевы (Ленинские) горы,
МГУ, факультет педагогического образования
Тел. 8(495)939-32-81, факс 8(495)939-40-56, e-mail: *fpo.mgu@mail.ru*

Сборник можно приобрести на факультете педагогического образования МГУ

Ломоносовские чтения: Научная конференция: Сборник статей и тезисов / Под ред. Н.Х. Розова. – М.: МАКС Пресс, 2013. – Выпуск одиннадцатый. – 72 с.
ISBN 978-5-317-04515-9

УДК 37
ББК 74

Напечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 27.06.2013 г.
Формат 60х90 1/8. Усл.печ.л. 9,0. Тираж 100 экз. Изд. № 206.

Издательство ООО «МАКС Пресс»
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова,
2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в ППП «Типография «Наука»
121099, Москва, Шубинский пер., 6
Заказ № 3387

ISBN 978-5-317-04515-9

© Авторы, 2013

© Факультет педагогического образования, 2013

Логические и функциональные ошибки в понимании и интерпретации основных педагогических понятий

В гуманитарных науках нередко встречается большое количество интерпретаций и трактовок одних и тех же научных понятий и терминов. Достаточно вспомнить, что происходит с понятием личности, которое по-разному интерпретируется в десятках психологических концепций, или с понятием культуры, насчитывающем сотни определений [1, С.65].¹ Педагогическая наука не исключение. Во-первых, взаимодействуя с другими гуманитарными науками, она заимствует все это многообразие. Во-вторых, научная литература собственно по педагогике, также изобилует разнообразием определений, трактовок и интерпретаций одних и тех же, но уже педагогических понятий.

Научное разнообразие дополняется и управленческими умозаключениями, которые представлены в нормативно-правовых документах. И предыдущий Закон РФ «Об образовании» [2], и недавно принятый ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3] начинаются с основных понятий, которые не только используются для понимания закона, но выступают и основанием, и средством организации деятельности в социальном институте образования. Юридическое закрепление значения понятий, на наш взгляд, представляет собой нормативно-правовой подход к решению проблемы однозначности в понимании сущности образования и его составляющих элементов. При организации столь значительной системы массовой деятельности без однозначности в понимании, на наш взгляд, невозможно построение эффективного взаимодействия.

Мы не будем однозначно утверждать, что только многообразие мнений в сообществе ученых-педагогов привела к тому, что к определению сущности образовательных явлений подключились политики, управленцы, чиновники различного уровня и самые разные представители общественности. Их интерес к образованию имеет и другие социальные, экономические и политические причины. Однако в сложившейся ситуации многие ученые в своих исследовательских изысканиях ссылаются на нормативные документы и утверждения людей, зачастую далеких от науки. *Получается так, что ненаучные основания, политические решения, а иногда сговоры и заблуждения нередко становятся основанием, целью и средством деятельности ученых!*

Признавая пользу изучения любого объекта с различных сторон, признавая ценность и богатство разнообразия при выражении мысли, с нашей точки зрения, необходимо остановиться на следующих вопросах: «Неужели сущность нуждается в таком количестве вариантов описания? Неужели здесь имеет место объективная необходимость выражения сущности или есть иные, не имеющие прямого отношения к науке, причины? Если для выражения сущности не надо столько разнообразных трактовок, то с чем мы в действительности имеем дело? Являются ли представляемые

¹ Примечательно, что существует не только многообразие в определениях понятия «культура», но и встречаются разночтения в подсчетах их количества у одних и тех же авторов, которые анализировали данные определения. В одном источнике (Философия: энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. С.413), указывается, что А.Крёбер и К.Клакхон представили более 150 определений культуры, а в другом утверждается, что они только в американской культурологии проанализировали 237 определений (Культурология: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – С. 65).

понятия понятиями, определения определениями или читателей педагогических текстов их авторы просто вводят в заблуждение, выдавая желаемое за действительное?»).

Этот еще не полный круг вопросов и заявленная тема определили позицию анализа ситуации с употреблением и интерпретацией некоторых основных педагогических понятий. С точки зрения логики понятие представляет собой форму мышления, в которой отражаются существенные (сущностные) признаки предмета. Классическое определение понятия осуществляется через ближайшее родовое и видообразующий признак, при этом определение понятия должно быть соразмерным, т.е. объемы определяющего и определяемого должны совпадать[4].

Среди основных функций использования научных понятий и определений остановимся на трех. Во-первых, **онтологическая** функция, связанная непосредственно с процедурой определения понятия. В онтологической функции определение понятия употребляется для фиксации существенных (сущностных) признаков предмета. Во-вторых, **гносеологическая** функция, которая представлена тем, что понятия и определения используются в качестве средства познания. В-третьих, **практическая** функция, осуществляющаяся при использовании понятия и его определения в качестве средства деятельности (например, практической или управленческой).

Одним из ключевых понятий педагогической науки является «образование». Образование представляет собой и характеристику личности и характеристику учреждения, оно выступает местом встречи педагогической теории и практики, именно образование выступает одним оснований, одним из краеугольных камней человеческой жизни, человеческого бытия. Осмысление всей значимости образования приводит к формированию важных современных стратегий: «образование на протяжении жизни», «образование длиною в жизнь», «образование длиною и шириною в жизнь» и т.п. Однако при всей привлекательности такого рода умозаключений, они не пока не раскрывают научного понимания, смысла и значения данного понятия.

Традиционно процесс образования выражают через обучение и воспитание. Научная точка зрения нашла отражение в емком и точном высказывании В.В.Давыдова, что «...образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных» [5, С.7].

Официальная точка зрения нашла отражение на законодательном уровне. В старой редакции утверждалось, что «...под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством уровней» [2]. Новая версия закона трактует образование как «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, ... а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции...»[3]. Однако юридическое толкование понятия образования не позволяет отразить всей его глубины. Не отражается нецеленаправленное, отчасти стихийное, образовательное влияние культуры и общества. Остается вне поля зрения самообразование, участие в проектной и исследовательской работе, а соответственно уже здесь прослеживается несоразмерность официальной и научной трактовки.

Следует отметить, что и в педагогической науке имеют место подобные обстоятельства. Встречается точка зрения, согласно которой образование рассматривается в качестве составной части педагогического процесса. Так, в Российской педагогической энциклопедии, образование рассматривается в качестве процесса «педагогически организованной социализации» [6, С.62]. Данный подход, на наш взгляд, также как и юридическая интерпретация, создает предпосылки для сужения рассматриваемого вопроса, так как за бортом нашего внимания остаются существенные

аспекты становления и развития человека, имеющие не педагогический, а где-то вероятностный, где-то и стихийный характер.

При этом ещё в 60-х годах XX века в одной из предыдущих версий педагогической энциклопедии образование при непосредственном взаимодействии с педагогом рассматривалось в качестве основного, но далеко не единственного способа. Наряду с педагогически организованным образованием большое значение отводилось самообразованию и другим его формам: «Основной путь получения образования – обучение в системе различных учебных заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественно-трудовой деятельности» [7, С.142]. Подобная точка зрения, но уже на современном этапе развития педагогической науки, характерна для многих исследователей. Так, В.П.Борисенков, О.В.Гукаленко и А.Я.Данилюк приходят к выводу, что современное образование «не ограничено больше стенами образовательного учреждения» [8, С.19]. М.Т.Громкова считает, что «...образовательные процессы происходят везде и всюду» [9, С.211]. А «...понимание образования как решения задач из учебников приводит нас к узким моделям», – утверждает И.Д.Фруммин [10, С.88].

Однако не только соразмерность оставляет желать лучшего. Если образование рассматривается через обучение и воспитание, а родовым понятием является понятие процесса, то, что же тогда выступает общим видообразующим признаком для обучения и воспитания. В чем отличие одного от другого пояснит еще студент педагогического вуза. Однако на вопрос об общем не всегда могут сразу ответить и опытные учителя, и профессиональные ученые. Все дело в том, что мы нередко трактуем образование как обучение плюс воспитание и сразу попадаем в ловушку. Мы уже пытаемся ответить не на вопрос о существенных, а тем более сущностных признаках образования, а максимально перечислить возможные варианты составляющих его элементов, прибавляя в каждой новой ситуации то, на что раньше не обращали внимание. От логических операций видообразования и обобщения мы переходим к суммированию и действуем в категориях часть-целое. В логике данные понятия относятся к собирательным и неопределенным, т.е. не обладающим ясным содержанием и четким объемом, и, соответственно, правильным определением. У собирательных, неопределенных понятий есть существенный недостаток, связанный с оперированием ими. Перефразируя известное высказывание, по этому поводу, можно утверждать: «Сколько не собирай натуральных чисел, комплексных не получишь».

В советской педагогике сложилась стройная система основных педагогических понятий–средств организации учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Четкая фиксация процессов, наполняющих собой образование, их результатов и основных форм организации образовательного процесса позволяет строить целостные системы деятельности. В следующей таблице представлена система педагогических понятий, объединенных понятием образования не в его онтологической, а в практической (организационно-управленческой) функции.

Таблица 1

Процесс	Элемент процесса	Результаты	Школа (этап урока)	ВУЗ (форма)
Образование	Обучение	Знания	Объяснение	Лекции
		Умения	Решение задач	Семинары
		Навыки	Закрепление	Практики
	Воспитание	Ценности (духовно-нравственные)	Воспитательные мероприятия	Внеучебная деятельность

Образование в современной юридической интерпретации, полученной не в результате научного поиска, а в результате политических и управленческих решений «обогастилось» таким элементом, как компетенции. В таблице 2 компетенции отнесены ориентировочно к процессу обучения, хотя как компетенции соотносятся с знаниями, умениями и навыками, в какой мере эти элементы пересекаются пока не очень ясно. Не очень ясно как их формировать, какая ведущая форма организации образовательного процесса соответствует данной задаче.

Таблица 2

Процесс	Элемент процесса	Результаты	Школа (этап урока)	ВУЗ (форма)
Образование	Обучение	Знания	Объяснение	Лекции
		Умения	Решение задач	Семинары
		Навыки	Закрепление	Практики
		Компетенции	?	?
	Воспитание	Ценности (духовно-нравственные)	Воспитательные мероприятия	Внеучебная деятельность

Здесь очевидно воспроизводство схемы с суммированием, но уже в отношении процесса обучения и его результатов. Компетенции просто приплюсованы к знаниям, умениям, навыкам. При этом компетенции имеют существенные области пересечения с каждым из этих элементов и не формируются независимо от них. Однако вопрос не о тех проблемах, которые возникли в связи с этой ситуацией. Это всего лишь трудности, которые имеют сиюминутный характер, и так или иначе будут решены. Вопрос в том, до каких пор и что можно плюсовать, записывать через запятую, прибавляя все новые и новые элементы в системе педагогических понятий? Без определения сущностных характеристик образования, обучения и воспитания список данных элементов смогут изменять безгранично и непредсказуемо по последствиям.

Типичные ошибки возникают не только при использовании видообразующего признака. Они возникают и при обращении к родовому понятию. Так, например, при попытках определения понятия образовательного пространства можно встретить следующие утверждения: «образовательное пространство – это среда...», «образовательное пространство – это система...», «образовательное пространство – это сеть образовательных учреждений...» и т.п. С точки зрения логики, при классическом определении понятия необходимо обращение к ближайшему родовому. В данном контексте образовательное пространство – это, прежде всего, пространство, а уже затем можно рассматривать видообразующие признаки, ограничивающие объем и уточняющие содержание.

Несмотря на это, понятия, выраженные в данных и аналогичных трактовках, успешно применяется в научных исследованиях, при помощи них получают разумные результаты, которые проходят государственную и общественную экспертизу, нередко получают положительное заключение. Важно подчеркнуть, что понятие в данном случае применяется в его гносеологической функции, в функции средства исследовательской деятельности, средства познания. Однако в случае успеха нередко возникает типичная ошибка: частному толкованию придается статус определения, а гносеологическая функция, где понятие и его трактовка себя успешно проявили, подменяются онтологической.

У этой ситуации есть и обратная сторона. Когда мы берем понятие в его онтологической функции и пытаемся напрямую использовать в качестве средства деятельности, средства познания, мы сталкиваемся с избыточностью и

нерациональностью данной стратегии. С нашей точки зрения совершенно неслучайно профессионально-педагогический язык отличается от научного. Многие понятия упрощаются в соответствии со сложившимися способами деятельности, областями ответственности учителей-практиков. Совершенно не случайно учитель-предметник нередко осуществляет склейку образования и обучения, т.к. именно такая трактовка средства (не определение понятия) наиболее удобна и рациональна в его повседневной работе. Однако данное отождествление совершенно не рационально и вредно при проведении научных исследований, при использовании понятия образования в его гносеологической и онтологической функциях.

В научных дискуссиях на конференциях и семинарах, анализируя ход и результаты исследовательских работ, приходится сталкиваться с рассмотренными ошибками:

- подмена сущности понятия управленческим решением,
- подмена определения понятия трактовкой термина или реального определения номинальным,
- использование трактовки понятия-средства в качестве определения понятия, в онтологической функции,
- нерациональность использования общей онтологии в ходе решения предельно частной познавательной задачи.

Данные ошибки, продиктованные не соблюдением элементарных правил классической логики при определении, описании и характеристики понятий с неизбежностью приводит необоснованному росту псевдо определений, некорректных умозаключений, а что самое главное – к принятию псевдонаучных управленческих и политических решений.

Исследование сущности рассматриваемых понятий, выработка вариантов адекватных определений – это за рамками настоящей статьи о логических и функциональных ошибках. Но, как говорится, четкое представление проблемы и правильная постановка вопроса – уже половина ответа!

Список литературы

1. Культурология: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
2. Комментарий к закону РФ «Об образовании»/Отв. ред. В.И.Шкатулла. – М.: Юристъ, 2001.-778 с.
3. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Web: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> [цит. 2013.06.12].
4. Краткий словарь по логике / Д.П.Горский, А.А.Ивин, А.Л.Никифоров.- М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.:Т.2: М-Я.-М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670 с.
7. Педагогическая энциклопедия: Т.3. – М.:Советская энциклопедия, 1966.- 879 с.
8. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография/ В.П.Борисенков, О.В.Гукаленко, А.Я. Данилюк.- М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
9. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. Пособие для вузов / М.Т.Громкова.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.- 415с.
10. Фрумин И.Д. Тайны школы. Заметки о контекстах: Моногр. / И.Д.Фрумин. – Красноярск: Красноярский гос. унт-т., 1999. – 256 с.