

М.А. ГАЛАГУЗОВА
(Екатеринбург)

НАУЧНЫЕ И НОРМАТИВНЫЕ ПОНЯТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ*

Рассматриваются проблемы введения научных и нормативных понятий в педагогические исследования. Выделяются объективные и субъективные трудности в разработке исследователем терминов и понятий.

Ключевые слова: научные понятия, нормативные понятия, педагогическое исследование.

Понятийный аспект в любом исследовании имеет особую методологическую значимость. Определение сущности понятий – это необходимая ступень, узловой момент в научном поиске, от которого зависит успех исследуемой проблемы, независимо от жанра научной работы, будь то диссертация, монография или научная статья.

Проблема определения ключевых понятий в педагогических исследованиях всегда была, есть и, наверное, еще долгие годы будет объектом пристального внимания ученых. С одной стороны, известные ученые-методологи такие, как Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В.М. Полонский, Г.Н. Штинова и другие внесли существенный вклад в развитие теории понятийно-категориального аппарата педагогики и ее систематизации [1]. С другой стороны, на всевозможных симпозиумах, конференциях и семинарах, посвященных проблемам качества педагогических исследований, всегда поднимается вопрос о понятийном аппарате. Как правило, высказываются справедливые упреки и критика выбора, обоснования и формулировки ключевых понятий исследования. Однако, несмотря на постоянную критику, «воз и поныне там». Попробую вкратце представить некоторые понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике и возможные пути их решения.

Эволюция научных знаний в педагогике – естественный процесс, который на разных периодах развития педагогики и практики образования неизбежно вызывает потребность во введении новых понятий и терминов, а также в уточнении, переосмыслении, корректировке и упорядочении уже имеющихся. За последние годы в нашей стране приняты важнейшие документы концепция модернизации образования, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные стандарты общего и профессионального образования и другие нормативные документы в области образования. Они значительно расширили понятийно-терминологическую область педагогики, когда наряду с научными понятиями в диссертационных исследованиях широко используются нормативные. Так было и раньше, но в настоящее время некоторые нормативные понятия по педагогике в корне отличаются от их научной трактовки.

В одной из наших статей мы проанализировали понятия «образование», «воспитание» и «обучение», приведенные в Федеральном законе об образовании [2]. Известно, что существуют юридические понятия, которые приводятся в нормативно-правовых актах. Они имеют правовой приоритет перед научными понятиями, употребляемыми в научной литературе различными авторами, высказывающими свою точку зрения на ту или иную проблему изучаемого предмета. Под правовым приоритетом понимается обязательность употребления именно юридических понятий в нормативных документах, используемых в судопроизводстве и иных сферах деятельности, касающихся разрешения проблем, связанных, например, с получением образования согласно закону.

Приведем формулировку понятия «образование» согласно закону. «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического

*Материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (ВГСПУ, Волгоград, 26-28 апреля 2016 г.), проведенной при поддержке РГНФ (номер проекта 16-06-14037)

и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [6]. Непонятно, чем руководствовались авторы Закона, придумывая такое определение. В предыдущем Законе об образовании формулировка этого понятия проще, понятнее и соответствует в определенной степени ее научному толкованию.

Или другой пример, в федеральных образовательных стандартах, количество новых понятий увеличилось в разы. И по всей вероятности, авторы стандартов не обращали внимание на сущность ряда понятий, которыми пестрят стандарты. Например, совместно с работниками образования мы провели анализ системно-деятельностного подхода, который является методологическим основанием государственного образовательного стандарта основного общего образования и по которому сейчас работают образовательные организации [3]. Приведенное в стандарте определение этого подхода очень далеко, образно говоря, от его научного толкования.

Но как быть соискателю? Иногда дело доходит до курьезов. У аспирантки не принимали диссертацию к защите, пока она в теме не исправила «учреждение» на «организацию», хотя все исследование было проведено до изменения названия учреждения. И такие примеры не единичны.

В работе соискателя над диссертацией нам представляется необходимым выделить *объективные* и *субъективные* трудности в разработке терминов и понятий, отражающих те или иные области его научного исследования. Объективные трудности связаны, в первую очередь, с обновлением и изменением категориально-понятийного аппарата педагогики и образования. Не утратили своей актуальности тезис В.М. Полонского в том, что «педагогическую науку справедливо упрекают в произвольном толковании ее предмета, собственных законов, категорий, основных понятий, в наличии многозначности, что приводит к нечеткости в трактовке и определении даже самого статуса науки, ее предмета, метода и языка. Распространенное явление, когда термины противоречивы или неадекватны понятию» [5]. К этому сейчас прибавляется большое количество различных нормативных документов, в которых приводятся множество различных терминов и понятий, зачастую не отражающее содержание понятия.

Такое положение порождает и некоторые субъективные трудности у соискателя. Неоднозначность и противоречивость педагогических терминов и понятий вызывает желание у начинающего ученого дать свое собственное определение новым понятиям, вводимым в исследования. Ключевое понятие диссертационного исследования является в какой-то степени его квинтэссенцией. Поэтому в каждом совете на это обращается серьезное внимание. Однако приведем еще один пример. При защите диссертации в Российском государственном профессионально-педагогическом университете в автореферате и диссертации после выявленных автором противоречий написать понятия, которые использует автор в своей работе. Автор одной из успешно защищенных работ пишет: «Готовность студентов профессионально-педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности – система интегративных качеств личности студента профессионально-педагогического вуза, включающая в себя когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный компоненты, уровень сформированности которых является достаточным для самостоятельного решения студентом исследовательских задач (М.И. Дьяченко, Г.Н. Жуков, Л.А. Кандыбович и др.) [4]. Вопрос заключается не в том, какое определение привел соискатель, в конце концов, это его право. Но это он сам придумал или кто-то из перечисленных им авторов, а может кто-то другой.

При решении содержательных вопросов, возникающих при введении того иного понятия в педагогических исследованиях соискателю необходимо помнить, насколько предлагаемое определение позволяет четко и однозначно выделить *педагогический объект или явление*, фиксируемое *в понятии*, в какой мере свойства и отношения, отраженные в понятии, соответствуют реальной педагогической действительности или рассматриваемой теоретической концепции.

При анализе понятия важно помнить, какие из выделяемых признаков являются новыми, а какие повторяют уже известные признаки, т.е. требуется четкое определение элемента новизны в сущности вводимого понятия. Также необходимо разграничивать содержательные и терминологические аспекты

определения понятий. Часто содержательные вопросы, которые раскрывают сущность того или иного понятия пытаются решить на основе тех критериев, которые применимы лишь при анализе терминологических вопросов, и наоборот.

При определении сущности понятия можно применять контекстуальный анализ. Для этого используются различные словарно-энциклопедические источники (энциклопедии, словари и др.), научные исследования (монографии, диссертации), учебные и учебно-методические пособия, а также нормативные и законодательные документы. Затем анализируются источники, в которых используется данное или близкое к нему понятие, и определяются признаки каждого понятия. Далее путем синтеза выбираются из них наиболее существенные в аспекте поставленных задач в исследовании. При формулировке ключевого понятия автор может опираться или только на выделенные признаки или ввести какой-то новый признак. Тогда постоянный вопрос на защитах: «Что Вы уточнили в новом понятии?» сам по себе отпадает.

На этом этапе возникают, по моему мнению, еще две проблемы. При определении вводимого понятия авторы зачастую ссылаются на известные им педагогические словари и справочники, которые представляют наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики определенных областей знаний. Однако сегодня практически нет новых словарей, тем более, педагогических энциклопедий, в которых отражались бы новые педагогические реалии.

Следующая проблема касается грамматической и стилистической корректности формулировки вводимого понятия. Я уже обратила внимание на формулировку понятия «образования» выше. Вводимое понятие требует его правильной формулировки. Однако вместо научного подхода предпочтение формулировке понятия отдается без какой-либо аргументации, исходя лишь из чисто интуитивных соображений. При этом часто нарушаются элементарные логические правила определений, например, часто встречаемые тавтологии «профессиональное образование – это образование, нравственное воспитание – это воспитание и др.». Или же в определении понятия используются термины, сами по себе требующие уточнения.

По нашему мнению, это не вина, а беда соискателей, потому что четко не определена или недоступна для большинства, особенно молодых исследователей, методика определения педагогического понятия, незнание логико-методологических принципов введения понятий в общую педагогическую систему педагогики или ее отраслей. Объективная проблема заключается в том, что вопрос о логико-методологических принципах методов введения и оперирования новыми понятиями до сих пор, как нам представляется, до конца не решен.

Следующий важный методологический аспект введения понятия в исследовании заключается в том, что оно должно рассматриваться в определенной системе. Совокупность понятий науки, в том числе, педагогики, всегда системна. При введении нового или уточнение уже известного понятия необходимо определить его место в существующей системе понятий, в какую систему понятий – социальную, профессиональную, специальную или другие виды педагогики вписывается исследуемое понятие, в которой учитывается элементный состав ее и структура и связи между элементами. Это уже даст возможность исследователю сравнивать исследуемое понятие с другими видовыми или родовыми понятиями системы.

Проблемы, которые связаны с определением сущности педагогических научных, а также нормативных понятий выходят далеко за рамки одной статьи. Для этого необходимо усилия многих ученых философов, педагогов-методологов, филологов, терминологов, юристов и др., которые смогли бы системно решать эти насущные проблемы. В свое время под руководством В.В. Краевского в РАО целый коллектив ученых занимался понятийными проблемами педагогики, систематически проводились методологические семинары по этим проблемам. Нет сомнения, что эта проблема сегодня чрезвычайно и требует своего решения.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1982.
2. Ветошкин С.А., Галагузова М.А. Основные понятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 3. С. 22–28.
3. Галагузова М.А., Дорохова Т.С., Миниханова С.А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения // Педагогическое образование и наука. 2013. № 4. С. 74–78.
4. Зуева А.С. Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
5. Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: матер. Всерос. методологического семинара / науч. ред. Е.В. Бережнова; сост. Н.В. Малкова. М.: МГУП, 2010.
6. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Мир образования – образование в мире. 2004. № 4 (16).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013.
8. Штинова Г.Н. Образование в контексте понятийно-терминологических проблем педагогики: монография / науч. ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 1999.
9. Язык педагогики в контексте современного научного знания: матер. Всерос. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский; ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. Волгоград; Краснодар; М., 2008.



Scientific and normative notions in pedagogic research

The article deals with the issues of scientific and normative notions in pedagogic research. The objective and subjective difficulties in development of terms and notions are found out in the article.

Key words: *scientific notions, normative notions, pedagogic research.*