

UDC 378

Conceptual Knowledge in Pedagogy: Taxonomical Environment and Classification Structure

Yurii S. Tyunnikov

Sochi State University, Russia
26a, st. Sovetskaya, Sochi, 354000
Dr. (pedagogy), Professor
E-mail: tunn@yandex.ru

Abstract. The current situation in pedagogy denotes the redundancy of conceptual knowledge, its general irregularity, weak structuring. The article is concerned with the methodology of such knowledge systematization, basing on classification structure.

Keywords: educational conception; educational concept; list of educational concepts; taxonomical environment of concepts; classification structure of conceptual pedagogical knowledge.

Общую ситуацию в педагогике сегодня все более определяет инновационное развитие образовательной практики. Прежде всего это ситуация теоретического переосмысления традиционно сложившихся образовательных структур, ситуация социального и собственно педагогического проектирования, экспериментирования в сфере образования. Нетрудно понять, что в чисто теоретическом плане инновационное обновление образования в значительной мере зависит от концептуализации идей построения новых педагогических систем, отдельных структурных составляющих образовательного процесса. Очевидно, выдвижение тех или иных содержательных идей должно сопровождаться развертыванием концепции, построением на их основе концептуальной схемы, пригодной как для теоретических разработок, так и для практики педагогического проектирования, организации образовательного процесса.

Между тем в этом принципиальном вопросе наблюдается наибольшая неразбериха. Она связана с тем, что разработка разного рода педагогических концепций приобрела прямо-таки повальный характер. Слово «концепция» стало едва ли не самым модным в педагогике, так что опасность заблудиться в потоке новых идей сейчас очень велика.

Следует, однако, уточнить, о чем именно идет речь.

Конечно же, не следует возражать против плюрализма идей, воцарившегося сейчас в педагогике. Его не следует бояться. Наоборот, следует всячески приветствовать, ибо плюрализм мнений – надежное средство против монополизма в науке.

Однако необходимо решительно противостоять методологическому хаосу в педагогике, при котором никто не знает, какой идее отдать предпочтение и на каком основании.

Концепция в педагогике является, прежде всего, выражением отказа руководствоваться старыми теоретическими положениями при разработке и реализации различного рода проектов, связанных с переводом образования в новое качество. Старая теория не в полной мере отвечает актуализации или же дискредитировала себя, новой теории еще нет – вот та объективная почва, на которой в изобилии произрастают новые педагогические концепции.

Концепция, таким образом, есть не что иное, как особый способ существования теоретического знания, призванный выполнять те же функции, которые в обычных условиях выполняет научная теория. Множественность концепций говорит только о том, что до поры до времени это теоретическое знание остается методологически неорганизованным, что же касается научной теории, то она с этой точки зрения есть всего лишь форма методологической организации концептуального знания, делающая существование множества концепций избыточным.

Искусство построения теории заключается в сведении множества концепций, существующих в данной области, к единственной концепции, представленной определенной теорией. Всякую теорию поэтому можно рассматривать как концепцию. И хотя обратное

положение неверно, – концепцию нельзя считать теорией, – констатировать очевидную связь концепции с теоретическим знанием мы обязаны.

Отсюда вытекает важное методологическое следствие. В ходе концептуализации идеи развития того или иного педагогического объекта (образовательного учреждения, содержания образования, процесса обучения, педагогической технологии, форм организации учебной деятельности и т.п.), мы вправе предъявлять к ней те же требования, которые обычно предъявляют к научной теории. От последней же, как известно, требуется, чтобы она описывала, объясняла и предсказывала явления, относящиеся к области ее действия.

В условиях непрерывного увеличения массива концептуального знания (сейчас каждая вторая докторская и каждая шестая кандидатская диссертация в педагогике содержит авторскую концепцию [1]) актуализируются задачи его систематизации, что в свою очередь ставит на повестку дня проблемы систематики.

Следует сразу отметить, что всякое упорядочивание концептуального знания так или иначе связано с его разграничением и группировкой, с тем, что обычно в науке принято называть классификацией. Вместе с тем нужно различать систематизацию концептуального педагогического знания и его классификацию. Отличие касается главным образом методологических установок и сути осуществляемых процедур.

Классификация, как известно, представляет собой процесс группирования тех или иных объектов согласно заданным признакам, которые позволяют устанавливать их сходство и различие. Педагогические концепции можно группировать по различным основаниям: приоритетным направлениям воспитания, ведущему фактору психического развития, различным ступеням образования, отдельным направлениям педагогической деятельности, типам педагогического взаимодействия, специфическим задачам организации и регулирования образовательного процесса и т.д.

Пример подобной классификации, выполненной по философско-аксиологическому основанию, представлен В.И. Гинецинским в работе «Основы теоретической педагогики» [2]. Автор выделяет следующие аксиологические типы педагогических концепций:

Натуралистические – в основе которых лежит представление о том, что в человеке природой заложена потребность в наличии ценностей. Это направление опирается на учение Ж.-Ж. Руссо. Его последователи придерживаются мнения, что ценностные ориентации формируются в эмпирическом поведении человека.

Трансценденталистские – предполагают, что ценности функционируют в «идеальном бытии», «бытии нормы».

Социологические концепции ценностей исходят из принципа исторического релятивизма, провозглашая право на одновременное существование множества ценностных систем.

Диалектико-материалистические концепции ценностей исходят из положения о причинности экономического уклада общества как основе его ценностных концепций.

Систематизация в отличие от классификации делает главный упор на построении системы и учитывает ее основные параметры. Приведем два по своей сути близких определения. Систематизация – процедура объединения, сведения групп однородных по неким признакам единиц (параметрам, критериям) к определенному иерархизированному единству в функциональных целях на основе существующих между ними связей и/или взаимодополняющих связей с внешним миром [3]. Систематизация – мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа [4].

Как видим, при решении задач систематизации концептуального знания классификации отводится роль рабочего инструмента, с помощью которого по определенным признакам дифференцируются и описываются однородные концептуальные единицы (таксоны). Подчеркнем, что классификация, безусловно, важный, но не единственный инструмент систематизации. Другими важными инструментами являются моделирование и структурирование. Моделирование связано с построением системы концептуального знания, а структурирование – с размещением в заданной системе принадлежащих ей таксонов.

Методологию систематизации описывает систематика – «область знания, в рамках которой решаются задачи упорядоченного определенным образом обозначения и описания всей совокупности объектов, образующих некоторую сферу реальности» [5]. По мнению исследователей, основные цели систематики состоят в наименовании (в том числе и описании) таксонов, диагностике (определении, то есть нахождении места в системе), экстраполяции, то есть предсказания признаков объекта, основывающегося на том, что он относится к тому или иному таксону [6]. Вполне очевидно, что к названным целям необходимо добавить моделирование исходной системы с нормативно заданной структурой.

Следуя предложениям исследователей в области биологии (см., например, [6, 7]), можно сформулировать основные аксиомы систематики концептуального педагогического знания:

- массив концептуального знания в педагогике имеет общую классификационную структуру;

- в рамках общей классификационной структуры разные таксоны концептуального знания взаимосвязаны и последовательно подчинены друг другу;

- классификационная структура делает возможным построение полной системы концептуального педагогического знания.

Таким образом, можно заключить, что *систематика концептуального педагогического знания должна описывать общий подход к систематизации, включая принципы построения классификационной структуры, логику и способы выделения и упорядочивания концептуальных единиц относительно заданной структуры.*

Вернемся к процедуре классификации и зададимся вопросом: возможно ли решить задачи систематизации всего массива концептуального знания посредством классификации педагогических концепций? Ответ будет отрицательным, поскольку на этом пути возникают трудно преодолимые препятствия. Они возникают всякий раз при попытке учесть сложность и многообразие как самих педагогических концепций, так и связанных с ними педагогических явлений. Нельзя, конечно, отрицать, что классификация концепций по их обобщенным характеристикам отражает в какой-то мере их содержание и специфику. Но здесь необходимо также учитывать, что делается это далеко не в полном объеме, без должной конкретности.

Очевидно, подход к систематизации концептуального знания должен быть иным. При этом становится понятным, что в поисках классификационных оснований нужно идти вглубь концепции и высветить крупным планом те единицы, которые дают необходимые представления о ее структуре, внутреннем, ценностно-смысловом содержании.

Иными словами, для выполнения классификации и построения искомой системы следует избрать другую исходную категорию: от концепции как целостного образования перейти к ее структурной составляющей – концепту.

Что представляет собой концепт как классификационная единица?

Педагогический концепт – это свернутое и определенным образом структурированное описание некоторой идеи функционирования или преобразования педагогического объекта. Концепт функционирует в педагогическом познании и педагогическом проектировании в качестве основной логико-смысловой единицы. Он выполняет функцию методологического ориентира при описании, объяснении и прогнозировании тех или иных педагогических объектов.

Итак, путем анализа можно сформулировать основную методологическую предпосылку решения поставленной задачи. В качестве предпосылки выступает осознание базовой роли концепта в проводимой систематизации. Это означает, что педагогические концепты призваны дать критерий для отнесения той или иной педагогической концепции к вполне определенной группе. В качестве такового критерия следует принять критерий содержания. Данный критерий – это важнейший методологический инструмент анализа концептуального материала, подлежащего упорядочиванию. Выполнить научно обоснованную и непротиворечивую систематизацию концептуального знания, не располагая критерием содержания, просто невозможно.

Сформулируем два следствия, вытекающие из основной предпосылки.

Первое заключается в том, что систематизация концептуального материала имеет содержательный характер. В связи с этим любые признаки педагогических концептов, не

затрагивающие их содержания, признаются нерелевантными, т.е. они не должны приниматься во внимание.

Второе следствие, вытекающее из принятия основной методологической предпосылки, состоит в том, что содержательные признаки концептов являются одновременно формальным определением содержания той или иной педагогической концепции. В связи с этим формируется цель анализа исходного концептуального материала, подлежащего систематизации. Она заключается в создании номенклатуры концептов, используемых при формальном описании педагогических концепций.

Номенклатура концептов – это уже не эмпирическая систематизация, основанная на отдельном более или менее существенном классификационном признаке. Это как можно более полная сводка всех концептов, имеющих в педагогической литературе. Номенклатура обеспечивает полноту охвата систематизируемых объектов (в нашем случае – это педагогические концепты), но сама системой не является. Это всего лишь исходный материал для теоретической систематизации, хотя уже и прошедшей через предварительное теоретическое обобщение.

В результате можно сделать вывод о том, что решение проблемы теоретической систематизации концептуального педагогического знания должно предваряться этапом отбора и группировки педагогических концептов.

Теперь, когда концепт определен в качестве основной категории будущей систематизации, необходимо упорядочить континуум всех возможных концептов в виде определенной номенклатуры. Для этого вернемся к ранее выделенному классификационному критерию – критерию содержания – и поставим задачу его конкретизации.

Концепции так же, как и отдельные концепты, входящие в их структуру, формируются и применяются в рамках той реальности, которую принято называть субъектно-объектными отношениями. Последние возникают и реализуются в процессе решения различных по своему характеру и содержанию проблем.

Взаимосвязь концептов и субъектно-объектных отношений носит многоплановый характер, что проявляется достаточно наглядно не только при изменении объекта (например, изменении объекта вследствие действия внутренних или внешних факторов), но и самого субъекта (например, при смене ракурса рассмотрения объекта, изменении стратегии или философско-мировоззренческих позиций анализа и т.д.). Раскрытие отмеченной зависимости в содержательном плане предполагает установление определенности субъекта и объекта не только в качестве таковых, дифференцируемых относительно друг друга, но также и с точки зрения их влияния на ценностно-смысловую и структурную организацию педагогических концептов. В системе названных отношений и субъект, и объект можно описывать с помощью различных характеристик. Вместе с тем очевидно, что далеко не все из них следует применять. Здесь нужен определенный отбор характеристик, причем подчиненный, прежде всего, задачам определения состава (номенклатуры) педагогических концептов.

Начнем с субъекта. Субъект в обозначенной системе субъектно-объектных отношений – это педагог-исследователь, или же педагог-проектировщик. Его характеризуют определенные функции, роли, мировоззренческие позиции, исследовательские качества и т.д., которые актуализируются в различных проблемных ситуациях. В данном случае наибольший интерес для нас представляет деятельностьная характеристика, иначе говоря, сама поисковая деятельность как инвариантная и предельно общая характеристика субъекта.

Вполне очевидно, что поисковая деятельность педагога (как, впрочем, и любого другого специалиста) определенным образом структурирована и подчинена определенным императивам (нормам, установкам, мотивам). Ее специфика обнаруживается в необходимости познания того или иного объекта в единстве его общих и специфических характеристик. Любой реальный объект, его свойства и стороны можно изучить как в собственно познавательном (научно-теоретическом), так и в прикладном аспекте. Это означает, что в составе поисковой деятельности можно выделить два типа познавательных задач, которые тесно связаны друг с другом: теоретико-познавательные и практико-познавательные. Взятые в отдельности, они образуют определенную последовательность, в этом смысле можно говорить об их системе.

Теоретико-познавательные задачи связаны с получением новых знаний. Первостепенное значение здесь имеют задачи выявления свойств, специфики и закономерностей педагогических объектов; выдвижение и формулирование гипотез, нуждающихся в проверке экспериментально. Задачи поисковой деятельности такого рода можно обозначить термином «задачи педагогического познания».

Поисковая деятельность, ориентированная на решение практико-познавательных задач, связана с конструированием моделей педагогических объектов, разработкой и практической реализацией педагогических проектов. Ее следует отобразить термином «задачи педагогического проектирования».

Уточняя содержание и область реализации поисковой деятельности, мы в итоге получаем дискретный набор задач педагогического познания и задач педагогического проектирования, с каждой из которых могут быть сопоставлены некоторые группы концептов.

Перейдем к рассмотрению объекта. Объект предстает в системе субъектно-объектных отношений в двух ипостасях: как объект педагогического познания и как объект педагогического проектирования. В каждом из этих случаев действует свой набор характеристик и параметров, лишь частично совпадающих друг с другом. Очевидно, чем полнее и точнее определены соответствующие характеристики объекта, тем шире содержательная база для выделения и дифференциации педагогических концептов. Для воспроизведения объекта в соответствии с задачами педагогического познания используются сущностные характеристики. Для решения практико-познавательных задач на передний план выдвигается группа проектных характеристик.

Таким образом, если следовать критерию содержания, то требуемую группировку концептов следует осуществлять по двум основаниям.

Первое основание отражает в рамках единой педагогической деятельности противопоставление педагогического познания (как теоретико-познавательной деятельности) и педагогического проектирования (как практико-познавательной деятельности). Суть дела можно представить так: берется ось «задачи педагогического познания – задачи педагогического проектирования», на которой последовательно располагается набор всех возможных задач педагогического познания и педагогического проектирования.

Вторым основанием для построения искомой номенклатуры концептов фактически также является разграничение педагогического познания и педагогического проектирования, однако оно уже проводится по линии спецификации объекта педагогического познания и объекта педагогического проектирования. В случае педагогического познания (теоретико-познавательной деятельности) объект описывается в сущностных характеристиках, а в случае педагогического проектирования – в специфических проектных характеристиках. Здесь аналогично первому основанию мы также имеем вполне определенную ось «объект педагогического познания – объект педагогического проектирования» с последовательным расположением на ней сущностных и проектных характеристик объекта, важных для выполнения задач теоретического анализа и задач проектной разработки.

Нетрудно видеть, что сведенные вместе названные оси создают двухмерное таксономическое пространство: по вертикали – ось «задачи педагогического познания – задачи педагогического проектирования», по горизонтали – ось «сущностные характеристики объекта – проектные характеристики объекта». В этом пространстве, по сути представляющем систему координат, образуются четыре относительно самостоятельные концептуальные области:

- I – область онто-концептов,
- II – область метапроектно-концептов,
- III – область пропроектно-концептов,
- IV – область проектно-концептов.

В свою очередь каждая область разбивается на соответствующие группы концептов (таксоны) со своими тематическими заголовками. На рис. 1 они обозначены радиальными линиями.

I II

III IV

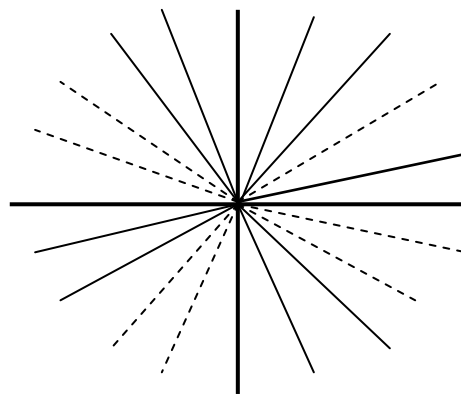


Рис. 1. Таксономическое пространство педагогических концептов

Область онто-концептов образована пересечением «сущностных характеристик объекта» и «задач педагогического познания» и отражает особенности и закономерности функционирования того или иного объекта в определенном наборе онтологических концептов. Концепты данной области обычно характеризуются как базисные, лежащие в основе способов и приемов постижения педагогической реальности.

Область метапроекто-концептов включает метапроектные концепты, таксоны которых образованы пересечением «проектных характеристик объекта» и «задач педагогического познания». Метапроекто-концепты определяют методологические основы педагогического проектирования – логику и процессы предпроектного анализа, регулируют процедуры его выполнения.

Область пропроекто-концептов задана пересечением «сущностных характеристик объекта» и «задач педагогического проектирования». Здесь проектные концепты объединены в таксоны, которые устанавливают соответствие между объектом педагогического познания и объектом педагогического проектирования.

В *область проекто-концептов* входят концепты, образованные пересечением «проектных характеристик объекта» и «задач педагогического проектирования». Это различные таксоны проектных концептов, которые лежат в основе способов и приемов педагогического проектирования и отражают особенности модельных построений тех или иных объектов.

Общие принципы отбора концептов для включения в номенклатуру представляются теперь достаточно ясными. Остальное, как говорится, дело техники. Можно приступить к изучению литературы в целях отыскания концептов, которых еще нет в нашей номенклатуре. За счет этого идет ее постепенное расширение. Если среди вновь найденных попадаются концепты, близкие по значению к уже включенным в номенклатуру, то они не отбрасываются, а подсоединяются к уже имеющимся. Такого рода группы близких по значению концептов образуют своеобразную проблему, подлежащую разрешению в дальнейшем при теоретическом рассмотрении номенклатуры. Очевидно, что процедура продолжится до тех пор, пока в литературе больше не будет концептов, не включенных в номенклатуру.

Остается подчеркнуть, что номенклатура будет соответствовать своему основному назначению только в том случае, если она достаточно полная. Поэтому при принятии решения относительно включения в номенклатуру того или иного концепта следует руководствоваться правилом «как бы чего не упустишь», а не противоположными ему тенденциями.

Описанная процедура реализована в приведенной ниже номенклатуре концептов, которая учитывает данные отечественных и зарубежных источников (монографии, статьи, материалы научных конференций, авторефераты докторских и кандидатских диссертаций), так или иначе затрагивающие вопросы педагогической концептуализации.

Для удобства номенклатура разбита на четыре крупных раздела: онто-концепты «Объект педагогического познания как система»; метапроекто-концепты «Методология и язык педагогического проектирования»; пропроекто-концепты «Позиции педагогического

проектирования»); проекто-концепты «Объект педагогического проектирования как система». В каждом разделе выделяются таксоны со своими тематическими заголовками. Группирование проводится по классификационному критерию с тем, чтобы концепты, входящие в один таксон, нельзя было бы подвести под рубрику другого. Что же касается концептов внутри таксона, то их расположение следует считать в значительной мере произвольным.

1. Онто-концепты «Объект педагогического познания как система»

Таксон 1.1. «Протосвойства объекта»

концепт идентификации педагогического объекта

... педагогического факта

... исходной единицы

... внутренних факторов

... элементного состава

... основного противоречия

... сущностных свойств

... системных характеристик

Таксон 1.2. «Внутренние связи и зависимости объекта»

концепт характера изменения объекта

... функциональной зависимости

... структурной зависимости

... структурно-функциональной зависимости

... причинно-следственной зависимости

... структурной иерархии

... процессуальной иерархии

... механизма внутреннего развития

Таксон 1.3. «Внешние связи и зависимости объекта»

концепт идентификации окружающей среды

... внешних факторов

... факторной зависимости

... способа внешнего воздействия

... механизма внешнего воздействия

... стадийности развития

... интеграции в большую систему

... межсистемного взаимодействия

... взаимовложения

... динамики развития

2. Метапроекто-концепты «Методология и язык педагогического проектирования»

Таксон 2.1. «Проектный язык»

концепт проектного тезауруса

... номинации объекта проектирования

... понятийного каркаса объекта проектирования

... знаковой системы педагогического объекта

Таксон 2.2. «Теоретическая основа педагогического проектирования»

концепт ценностно-смысловых ориентиров системоформирования

... закономерностей педагогического проектирования

... теоретического основания педагогического проектирования

Таксон 2.3. «Методология педагогического проектирования»

концепт проектной аксиоматики

... проектной стратегии

... логики проектирования

... принципов проектирования

... правил проектирования

... проектных преобразований

... проектного конфигулятора

... проектного упрощения

... способа проектирования

... методики проектной сборки

3. Пропроектно-концепты «Позиции педагогического проектирования»

Таксон 3.1. «Пропроектные позиции»

концепт идентификации субъекта проектирования

... институционального позиционирования объекта проектирования

... спецификации объекта проектирования

... источника изменения объекта

... среды изменения объекта (функционального пространства)

... реакции на источник изменения

... ресурса изменения объекта

... механизма изменения объекта

Таксон 3.2. «Проектные позиции»

концепт онтологического поворота (проектного экзистенцинала)

... проектной среды

... квазиобъекта (синтеза проектных представлений)

... соответствия педагогической реальности и квазиобъекта

... ковариации (взаимозависимое совместное изменение двух и более факторов, параметров)

... элементарной проектной единицы

4. Проектно-концепты «Объект педагогического проектирования как система»

Таксон 4.1. «Проектные характеристики объекта»

концепт проектной схемы системоформирования

... целе-функциональной характеристики

... контент-ресурсной характеристики

... композиционно-сюжетной характеристики

... пространственно-событийной характеристики

... структурно-логической характеристики

... инструментально-технологической характеристики

... организационно-управленческой характеристики

Таксон 4.2. «Оптимизированная педагогическая система»

концепт кардинального сдвига

... оптимизации («золотого сечения»)

... точек роста (активности)

... целеопределенности

... правилосообразности

... средствосообразности

... условиесообразности

... критериев качества

Таксон 4.3. «Технологизированная педагогическая система»

концепт технологизации

... условий технологизации

... пространственно-временной структуры

... уровневой дифференциации

... интегрированности

... преобразования инфраструктуры

... организации

... регулирования

... координации

... контроля

Таксон 4.4. «Педагогические конструкты»

концепт проектного эталона

... внешнего конструкта

... агента (носителя) связи

... функционального места

... целе-функционального конструкта

... содержательного конструкта

- ...структурно-логического конструкта
- ... инструментально-технологического конструкта
- ... системной интеграции
- ... организационно-управленческого конструкта
- ... хроноструктурного процесса
- ...мультипликации (перехода от модели к реальной педагогической системе и обратно)

Представленная номенклатура концептов обладает важными свойствами систематизатора. В ней заложен механизм описания всего концептуального массива, что, безусловно, важно не только для воссоздания целостности уже наработанного материала, сравнения и оценки продуктивности отдельных идей и разработок, но и для преодоления трудностей в концептуализации инновационных процессов в сфере образования. Дело в том, что такая номенклатура может выполнять некоторую конституирующую роль в планировании и организации педагогических инноваций, поскольку в ней представлены концепты сложных педагогических объектов «от изучения до модернизации».

Итак, завершена та часть работы, которая связана с выделением и группировкой педагогических концептов. В определенном смысле мы имеем дело с движением «от целого к части», что вполне уместно назвать этапом «разборки» (иначе – декомпозиции) педагогических концепций на классификационные единицы. Последующие построения и рассуждения связаны со структурным синтезом выявленного массива концептов. Это путь «от части к целому», что относится уже к этапу «сборки» педагогических концепций. Поэтому вновь обратимся к исходному вопросу о систематике концептуального знания и сосредоточимся на упорядочивании самих педагогических концепций.

Еще раз отметим, что общая номенклатура концептов создает лишь предпосылки для построения необходимой системы концептуального знания, но сама таковой не является. Действительная же система предполагает наличие некоторого «вместилища» с эталонной структурой, обладающего свойствами целостности и инвариантности, что делает ее пригодной для дифференциации и взаимоувязывания концептуального знания, независимо от его разнообразия. Другими словами, необходимо разработать такую классификационную структуру, которая будет пригодна не только для дифференциации концептов, но, что особо важно, для их иерархической организации и согласования между собой. Сказанное означает, что искомая классификационная структура должна разрабатываться в рамках обобщенных представлений о педагогической концепции как таковой. При этом необходимо учитывать ряд принципов.

Принцип целостности указывает на необходимость выделения классификационной структуры концептуального знания в предельно развернутом виде в соответствии с представлениями о педагогической концепции как завершенной целостности, обладающей свойствами, которые присущи концепции как таковой, а не ее отдельным составным частям.

Классификационную структуру концептуального знания определяют:

- 1) характеристики спецификации объекта концептуализации (масштаб объекта, уровень описания, перечень аспектов описания). Напомним в этой связи, что следует различать объекты педагогического (собственно теоретического) познания и объекты педагогического проектирования;
- 2) концепты, раскрывающие содержание объекта (т.е. области значений аспектов объекта) и принципы действия над ним (наблюдения, анализа, интерпретации и т.п.);
- 3) концептуальные узлы, или иначе логико-смысловые конструкты, устанавливающие содержательные отношения между концептами;
- 4) именной концептуальный узел, выполняющий роль системообразующего основания концепции (чаще всего именно такой узел задает название педагогической концепции);
- 5) когнитивная схема концепции (основные линии и последовательность развертывания концепций).

Принцип изоморфной структуры указывает, во-первых, на наличие «общих свойств» в строении различных педагогических концепций и, во-вторых, на то, что общая номенклатура концептов, которая так или иначе соотносится с содержанием педагогических концепций, отражается в классификационной структуре не в изолированных таксонах, а в логико-смысловых взаимосвязях, характерных для различных концептуальных построений.

Остановимся на этом подробнее. Педагогическая концепция, если ее рассматривать в предельно общем виде, апеллирует к педагогической теории (ПТ), педагогической практике (ПП) и педагогическому проектированию (ППр), взаимоотношения между которыми описывает методологической схемой $ПТ = ППр = ПП$.

Приведенная схема определяет, прежде всего, место педагогического проектирования в системе взаимоотношений педагогической теории и практики. В зависимости от контекста решаемых задач и взаимосвязи с педагогической теорией и практикой содержание педагогического проектирования предстает двояким образом: как ППр(Мо) — моделируемая проектная деятельность и как ППр(Ре) — реальная проектная деятельность. Такое разделение в целом соответствует рекомендации [8]. Соответственно методологическая схема приобретает вид

$$ПТ = ППр(Мо) \leftrightarrow ППр(Ре) = ПП.$$

Теперь, если посмотреть на общую номенклатуру педагогических концептов с точки зрения ее соответствия методологической схеме, то обнаруживается следующее:

1) в данной схеме базовое отношение $ПТ = ПП$ (1) очерчивает сферу теоретического осмысления педагогической реальности, что в содержательном плане описывается онто-концептами;

2) базовое отношение $ПТ = ППр(Мо)$ (2) выражает последовательность задач, связанных с моделированием проектной деятельности и разработкой ее теоретико-методологических основ, что соответствует в содержательном плане областям онто-концептов и метапроект-концептов;

3) базовое отношение $ППр(Ре) = ПП$ (3) выражает последовательность задач, связанных с предварительной работой изыскательно-обследовательского характера и конкретными проектными решениями, что соответствует в общей номенклатуре концептов областям пропроект-концептов и проект-концептов;

4) методологическая схема $ПТ = ППр(Мо) \leftrightarrow ППр(Ре) = ПП$ (4) отражает весь набор задач в диапазоне от теоретического анализа педагогического объекта и разработки методологии его проектирования до конкретных проектных решений с учетом условий реальной педагогической практики. Сказанное означает, что схема (4) в целом соответствует общей номенклатуре педагогических концептов.

Согласно базовым отношениям педагогической теории, педагогического проектирования и педагогической практики в методологической схеме (4) следует различать два основных класса педагогических концепций — онтоцентрические (в концепции представлены базовые отношения 1–2) и проектоцентрические (в концепции представлены базовые отношения 3–4). В итоге получаем три области соотношения онто- и проектоцентрических концепций:

- смыслы педагогических концепций не пересекаются. В данном случае мы имеем дело с двумя самостоятельными педагогическими концепциями при решении задач теоретико-педагогического анализа и педагогического проектирования;

- смыслы педагогических концепций пересекаются, т.е. имеют общую и самостоятельную области значений;

- смыслы педагогических концепций в ключевых моментах совпадают. При этом проектоцентрическая концепция является продолжением онтоцентрической концепции. Фактически мы имеем непрерывную цепочку согласованных задач педагогического познания и проектирования, когда теоретический объект определенным образом отражается в проектируемом объекте.

Принцип масштабности указывает на необходимость учитывать «размерность» тех объектов, по поводу которых выполняются концептуальные построения. Отдельные части классификационной структуры и вся структура в целом должна имплицитно отражать масштаб таких объектов. В плане проводимой систематизации важно различать:

1) мегамасштабные концепции (концептуализируемый объект и его составляющие рассматриваются в планетарном, межгосударственном, транснациональном масштабе);

2) макромасштабные концепции (концептуализируемый объект и его составляющие соотносятся с проблематикой государственной политики, полиэтнических взаимодействий, национального становления и развития того или иного социума);

3) мезомасштабные концепции (концептуализируемый объект соразмерен масштабу отдельно взятого региона, мегаполиса, муниципального образования);

4) микромасштабные концепции (объект концептуализируется в проблематике отдельных образовательных учреждений, потенциально возможного многообразия задач исследования и модернизации отдельных образовательных процессов);

5) нольмасштабные концепции (объект концептуализации деструктивирован настолько, что его размерная идентификация становится невозможной).

Принцип иерархичности указывает на иерархическую организацию педагогических концепций, на определенную соподчиненность их главных и второстепенных составляющих. Классификационная структура должна быть такой, чтобы с ее помощью было возможно выполнять иерархическую декомпозицию различных педагогических концепций. При этом полагается, что педагогические концепции, несмотря на свою специфику, включают только те компоненты, которые удовлетворяют требованиям ценностно-смыслового единства. Содержательная дифференциация взаимосвязи концептов в рамках единого целого осуществляется на следующих уровнях:

1) высший. Отражает базовые отношения педагогической теории, педагогической практики и педагогического проектирования и в структурном отношении соответствует формуле (1) – (4);

2) средний. Содержание концепции представлено некоторым набором концептуальных узлов, отражающих в обобщенном виде ценностно-смысловое единство исходных концептов;

3) низший. Это уровень отдельных концептов, который позволяет делать выводы о том, какие концепты и каким образом определяют содержание педагогических концепций. Данный уровень детализации обеспечивает необходимый доступ ко всей совокупности концептов и в первую очередь к тем, которые образуют концептуальные узлы.

Если 1-го (высшего) и 3-го (низшего) уровней мы уже в определенной мере касались, то относительно 2-го (среднего) уровня и, соответственно, концептуальных узлов следует сказать отдельно.

Прежде всего зададимся вопросом: чем обусловлена необходимость укрупнения концептов и введения промежуточного уровня для описания педагогических концепций? Выполнить задачу описания некоторых конкретных педагогических концепций посредством концептов, хотя и не полном объеме, но возможно. Однако уже совершенно неверно применять их для классификации сравнительно большой совокупности педагогических концепций. Дело в том, что концепт как элемент педагогической концепции становится таковым, прежде всего, в контексте определенных содержательных связей с другими концептами (понятиями, идеями, представлениями).

Речь, таким образом, идет о концептуальных узлах, которые являются «центрами тяжести» педагогической концепции, поскольку именно они выражают в логике базовых отношений педагогической теории, педагогической практики и педагогического проектирования ценностно-смысловое единство исходных концептов. С учетом этого факта концептуальные узлы становятся важной составляющей разрабатываемой классификационной структуры. При этом ее практическая ценность существенно возрастает. Как видим, в основе выделения названных уровней (и, соответственно, в основе уровневого строения классификационной структуры) лежит идея минимизации объема привлекаемой информации. Другими словами, мы имеем возможность описывать исходное множество концептов посредством значительно меньшего числа концептуальных узлов, а последние, в свою очередь, содержательно представить еще более ограниченным набором базовых отношений.

Предварительно можно указать на следующий набор потенциально возможных концептуальных узлов применительно:

к базовому отношению $ПТ = ПП$:

A1 — понятийно-категориальный;

A2 — проблемно-гипотетический;

A3 — поисково-идентификационный;

A4 — аналитико-прогностический;

A5 — аксиоматический;

A6 — аксиологический;

A7 — эпистемный (сущностный).

• к базовому отношению ПТ = ППр(Мо):

B1 — проектно-тезаурусный;

B2 — проектно-методологический;

B3 — проектно-аналитический;

B4 — проектно-позиционный;

B5 — проектно-операционный;

B6 — рефлексивно-оценочный;

• к базовому отношению ППр(Re) = ПП:

D1 — системоопределяющий;

D2 — структурно-функциональный;

D3 — ресурсно-распределительный;

D4 — сценарно-композиционный;

D5 — регламентно-регулятивный;

D6 — организационно-технологический;

D7 — операционно-технологический;

D8 — организационно-управленческий;

D9 — квалиметрический.

В узловой структуре педагогической концепции следует выделять именной концептуальный узел, т.е. такой узел, который в наибольшей степени отражает специфику концепции и по отношению к которому происходит стягивание других концептов и концептуальных узлов.

Принцип вариативности указывает на существование различных вариантов одних и тех же концепций. Отсюда вытекает требование к классификационной структуре в части фиксации всех возможных вариантов концепций. Иными словами, практическое применение классификационной структуры должно позволять устанавливать возможные взаимосвязи концептов и концептуальных узлов в рамках базовых отношений анализируемых концепций, давать возможность делать вывод о таксономическом распределении всего имеющегося массива концепций относительно классификационной структуры. Поэтому есть смысл говорить о классификационной структуре как инвариантном каркасе существующего (и потенциально возможного) множества педагогических концепций.

С учетом изложенного классификационную структуру педагогических концепций можно представить в аналитической форме:

$КС = P^* (O - IV) \{S_1 (A_1, A_2, \dots, A_7) + S_2 (B_1, B_2, \dots, B_6)\} \rightarrow P^{**} (O - IV) \{S_3 (D_1, D_2, \dots, D_9)\}$, где КС - классификационная структура концептуального педагогического знания, P^* - объект теоретического анализа, P^{**} - объект педагогического проектирования, $O-IV$ - масштаб объекта концептуализации, S_1 - базовое отношение ПТ = ПП, S_2 - базовое отношение ПТ = ППр (Мо), S_3 - базовое отношение ППр (Re) = ПП; A, B, D - концептуальные узлы.

Для определения возможности применения классификационной структуры концептуального знания была выполнена процедура ее апробации (более подробно об этом см. [9]). Основной замысел апробации заключался в оценке «работоспособности» классификационной структуры в процедурах идентификации и описания концепций, отдельных концептуальных идей, положений. Для выполнения такой работы использовались теоретико-концептуальные разработки современных исследователей по проблемам развития и проектирования дополнительного профессионального образования. При выполнении процедур экспликации обращалось внимание на полноту декомпозиции концептуальных разработок (не должно оставаться неохваченных концептов), содержательную адекватность концептов (концепты-имена, представленные в классификационной структуре, должны соответствовать концептам (идеям, положениям), представленным в авторских концепциях). В число отобранных материалов вошли разработки А.Н. Блеера [10], Е.Е. Вяземского [11], Н.И. Мицкевича [12], Э.М. Никитина [13], П.Ю. Сухова [14, с. 41-56; 15, с. 17] и др.

Полученные в ходе апробации результаты позволяют сделать вывод о продуктивности классификационной структуры в ситуациях прямой и редуцированной идентификации концептов. Классификационная структура устанавливает место таксонов концептуального знания в системе «педагогическая теория – педагогическое проектирование – педагогическая практика». Это дает возможность определять принадлежность тех или иных концептуальных положений как в рамках отдельных таксонов, так и в целом по отношению к развернутой структуре педагогической концепции. Поскольку классификация является одним из методов обобщения, то вполне правомерен вывод о применимости классификационной структуры в ситуациях создания новых концепций. Сошлемся в этой связи на достаточно типичное мнение: «Обобщение полезно также при определении требований к вновь создаваемому, потому что создаваемое не является непосредственно наличным. Помимо использования обобщения определить такие требования нельзя» [16].

В качестве иллюстрации остановимся на ключевых моментах разработки концепции педагогического проектирования. Речь в данном случае идет главным образом о выработке некоторых общих представлений по поводу структуры создаваемой концепции и состава основополагающих концептов. Наиболее общим требованием является требование полноты, которое указывает на необходимость формирования педагогической концепции как некоторой целостности в развернутом виде. Сказанное означает, что концептуальное осмысление проблем проектирования должно осуществляться в рамках уже упомянутой системы «педагогическая теория – педагогическое проектирование – педагогическая практика» применительно к трем базовым отношениям:

ПТ = ПП (теоретическое осмысление педагогической реальности);

ПТ = ППр(Мо) (моделирование проектной деятельности и разработка ее теоретико-методологических основ);

ППр(Re) = ПП (предпроектный анализ исходной ситуации и выработка конкретных проектных решений).

Содержание концепции педагогического проектирования определяют концепты, дифференцированные и взаимосогласованные в соответствии с классификационной структурой. С одной стороны, они соотносятся с исходным противоречием и интерпретируются в логике задач системного проектирования, а с другой – с проблемами самой проектной деятельности. Экспликация исходного противоречия в рамках проектных задач позволяет по-иному взглянуть на моделируемый объект (например, содержание предметной и межпредметной области, организацию учебно-познавательной деятельности, систему применяемых педагогических технологий и др.), показать его специфику с учетом конкретных условий многообразной практики. При этом становится возможным и другое: все переменные, влияние которых признается наиболее существенным, объединить и использовать в единой логике проектных решений.

Подведем итог. Систематика концептуального знания носит теоретический характер. Она дает возможность идентифицировать педагогические концепции, выявлять особенности их формирования и функционирования, сопоставлять различные позиции при решении исследовательских задач. Систематика позволяет поставить и последовательно решать важные задачи по оценке и прогнозированию развития педагогической теории и практики. Решение данной проблематики представляется достаточно актуальным по ряду других, не менее весомых причин. Правомерно ожидать, что систематизация концептуального знания может стать тем радикальным средством, который избавит педагогику по крайней мере от двух застаревших недугов – «концептуального дублирования» и «терминологической игры» и положительно скажется на продуктивности использования наработанного материала.

Примечания:

1. Алтухова М.А. Виды и содержание педагогических концепций // Теоретические исследования 2008 года: Материалы научной конференции Института теории и истории педагогики РАО / Под ред. В.А. Мясникова. М., 2008. С. 61-75.

2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. СПб., 1992.

3. Систематизация / <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

4. Систематизация // Энциклопедия практической психологии/ <http://www.Psychologos.ru>.
5. Юдин Э.Г. Систематика / <http://slovari>.
6. Шипунов А.Б. Основы теории систематики: Учеб. пособие. М.: Открытый лицей ВЗМШ, Диалог-МГУ, 1999.
7. Эпштейн В.М. Версия современной теории эволюционной систематики // Труды Зоологического института РАН. Приложение № 1. 2009. С. 272-293.
8. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учеб. пособие. Ростов-на/Д: Феникс, 2001.
9. Тюнников Ю.С. Проектирование содержания послевузовского дополнительного профессионального образования: концепция, проблемы, решения: Монография. Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2010.
10. Блеер А.Н. Концептуальные основы развития дополнительного профессионального образования <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2001N12/P3-6.htm>
11. Вяземский Е.Е. Теоретико-методологические основы повышения квалификации преподавателей истории в Российской Федерации в условиях открытого многокультурного общества // История и теория национального образования / Сб. матер. Международного конгресса. Казань, 2007.
12. Мицкевич Н.И. Методологические основы повышения квалификации http://charko.narod.ru/tekst/ob_prep/Mickevich.htm
13. Никитин Э.М. Концептуальные основы развития дополнительного профессионального образования <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2001N12/P3-6.htm>
14. Сухов П.Ю. Модульная адаптивная система профессиональной подготовки и переподготовки (критерии конструирования – архитектура – технологии – результаты) // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 1. М.: МАПДО, ИПКгосслужбы, 2002. С. 41-56.
15. Сухов П.Ю. Совокупность частных модулей для проектирования модульной адаптивной системы профподготовки // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 2. М.: МАПДО, ИПКгосслужбы, 2002.
16. Никаноров С.П. Теоретико-системные конструкты для концептуального анализа проектирования. М.: Концепт. 2008.

УДК 378

**Концептуальное знание в педагогике:
таксономическое пространство и классификационная структура**

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: tunn@yandex.ru

Аннотация. Сложившаяся в педагогике ситуация указывает на избыточность концептуального знания, его общую неупорядоченность, слабую структурированность. В статье обсуждается методология систематизации такого рода знаний с опорой на классификационную структуру.

Ключевые слова: педагогическая концепция; педагогический концепт; номенклатура педагогических концептов; таксономическое пространство концептов; классификационная структура концептуального педагогического знания.