



Ж И З Н Ь

В П Р О Ф Е С С И И

Эта тема, что называется, «носится в воздухе» — качество научных работ, адресованных учителю, терминологическая чистота и определённая, без чего педагогическая наука превращается в пространство, поросшее словесными мутантами. Журнал «НО» обращается к этой теме не впервые (см. публикации «Наука не терпит приблизительности» 2000, № 6; «Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия» 2004, № 8 «Каким станет управление в нашей школе» 2004, № 9). Засорение научных трудов и диссертаций заимствованными терминами, которые, как правило, «ни к селу, ни к городу» не относятся, ни о чём не говорят, обретает характер стихийного бедствия. Оттого и не спешат школа, учителя, ради которых и существует педагогическая наука, припасть к этому источнику мудрости. Подборка публикаций этого выпуска продолжает тему, которая, судя по всему, «наболела»...

ГОРЕ ОТ «УМА»



Марк Поташник,
действительный член
Российской
академии
образования,
доктор
педагогических наук,
профессор

Каждое десятилетие рождает новое научное знание, новые понятия, новые категории. Это бесспорно, как бесспорно и то, что одновременно с этим новым, обладающим социальной ценностью, появляются и псевдоновые — научные суррогаты, а то и просто ошибочные представления, придуманные термины, создающие иллюзию истины в силу привлекательности новой формы, и т.п. Это разрушает науку и вредит практике...

Понятийное псевдотворчество

Антиципация — слово, ставшее модным в последнее время в выступлениях на конференциях, в педагогических диссертациях, книгах, хотя суть, которая потом расшифровывается авторами, сводится к предвосхищению, предугадыванию или к прогнозированию событий, педагогических фактов, результатов, направлений развития и т.д.

Точка бифуркации — это, по сути, синоним словосочетаний «точка роста», «место разветвления».

Диссеминация — это, оказывается (держитесь за стул, уважаемый читатель, чтобы не упасть)... распространение передового педагогического опыта! Замечу, что даже метафорическое употребление этого понятия некорректно, ибо диссеминация (взято из медицины) означает распространение из изолированного очага в пределах органа или по всему организму *патологического (болезненного)* процесса по кровеносной и лимфатической системам (например, диссеминация туберкулёза). Как мы



видим из словарного толкования термина, сфере нашей деятельности соответствует только одно слово — распространение. Так зачем же употреблять этот термин?

Диверсификация. У одних педагогов (занимающихся инновациями) этот термин является синонимом вариативности; у других — синонимом проникновения элементов одной подсистемы в другую.

Педагог-аниматор. В одном толковании это педагог, организующий свободное время школьников; у других — тот, кто работает с детьми группы риска, ликвидирует дезадаптацию (на педагогическом сленге его называют ещё педагог-одушевителем; вспомним «анимационное кино» — это то же, что мультипликационное). Совершенно очевидно, что без дополнительного разъяснения употреблять термин «педагог-аниматор» бессмысленно, ибо невозможно понять, что имеется в виду.

Педагог-фасилитатор. Одни трактуют это как новатор, инициатор. Другие считают, что фасилитатор (не только инициатор, инноватор, но и человек, формирующий установку на создание в школе режима наибольшего благоприятствования для инновационных начинаний максимально широкому кругу учителей, для «заражения» инновационным духом учащихся школы. Видимо, так и надо было написать, раскрывая функции этого управленца, а не использовать термин, который практики не найдут в большинстве общеупотребительных словарей. Это тем более необходимо, ибо третьи фасилитатором называют учителя, осуществляющего педагогическую поддержку оступившихся, детей с девиантным поведением и т.п., тех, кого называют трудными.

Педагог-модератор — снимающий напряжение, напряжённость в отношениях. Знакомый доктор наук, специалист по истории зарубежной педагогики, сказал мне, что три последних термина из приведённых здесь пришли к нам из системы образования Германии, где их

относят либо к руководителю, выполняющему свои методические функции по отношению к учителям, либо к методисту, помогающему учителю в его послеузовском образовании. *Аниматор* занимается эмоционально-личностным стимулированием начинающих учителей («у тебя всё получится», «у тебя самые хорошие дети» и т.п.). *Фасилитатор* осуществляет поддержку учителей на содержательно-технологическом уровне — оказывает помощь в диагностике затруднений, в планировании уроков и т.п. *Модератор* обеспечивает творческое развитие учителя путём тренингов, мозговых штурмов, рефлексивно-ролевых игр, «провоцирует» диспуты, споры, побуждает к диалогу и т.п.

Простраивание. У одних это то же, что и планирование, проектирование, у других — (структурирование, придание логической ясности. Мода на этот термин столь велика, что его употребляют в таком трудно переносимом словосочетании, как «простраивание образовательного пространства» (школы, города) вместо «формирование», «создание» и т.д.

Проектирование. Одни полагают, что это то же, что и придумывание, изобретение, продумывание, моделирование (то есть проектирование в мыслях, на бумаге и т.п. — не в реальной жизни), планирование, составление программ развития, поурочных планов и т.п. Другие изобретатели терминов с пеной у рта доказывают, что проектирование — это не простое продумывание, моделирование (далее идёт всё только что названное), а на основе так называемой «инженерной» педагогики (?), то есть доведение каждого из названных действий до технологического уровня.

Технология. Одни утверждают, что это синоним прежнего термина «методика». Другие полагают, что технология (в отличие от методики) содержит только воспроизводимые действия, элементы, систему мер и т.п., но не содержит описания личности педагога, которая всегда неповторима, в то время как методика,



кроме алгоритма действий, включает и характеристики личности её автора, без чего методика не даст желаемых результатов. Например, методика В.Ф. Шаталова у многих учителей не дала ожидаемого эффекта, который якобы был у Виктора Фёдоровича, из-за того, что эти «многие» были совершенно другими (видимо, недостаточно талантливыми) людьми.

Третьи полагают, что всё дело во времени: в прошлом веке термин «методика» был жёстко привязан к тому или иному учебному предмету (методика физики, методика преподавания русского языка). Теперь же, в XXI веке, его употребляют как «технология» в более широком, более общем смысле, то есть — по отношению ко всему, что касается школы (например, не методика, а технология обучения, воспитания, развития, управления и т.д.).

Четвёртые утверждают, что технология (в отличие от методики) должна жёстко удовлетворять трём требованиям: описывать алгоритм действий, быть воспроизводимой в разных условиях (видимо, имеется в виду — в исполнении разными учителями и по отношению к разным детям) и третье — должна давать (будьте внимательны, уважаемый читатель!)... *гарантированный (!)* результат. Если с первыми двумя требованиями к понятию «технология» вполне можно согласиться, то как быть с неповторимостью, индивидуальностью личности каждого учителя, которые могут улучшить, усилить результаты любой технологии, а могут и обесценить их, а то и свести на нет? И как быть с классикой «Законы святы, но исполнители — лихие супостаты»?

Есть и ещё одна (а может быть, и не одна) категоричная позиция, сторонники которой утверждают, что термин «технология» в педагогике вообще нельзя употреблять, так как он происходит от понятий обездушенных, технических, производственных, механических и т.п. Кажется, что и они правы, но как тогда быть с первоосновой — *греч. technē*, что означает искус-

ство, мастерство? И как быть со словарными, общепотребительными и понятными словосочетаниями «техника стихосложения», «музыкальная техника» и др.?

Портфолио ребёнка. Любители новизны усиленно насаждают сейчас в педагогике это импортное словечко. Речь идёт о метафоре по аналогии. В сфере бизнеса термин «портфолио» означает распределение капитала в разные источники: в банковские депозиты в разных валютах, в облигации, векселя, акции, в производство, в разные сектора экономики. Это и есть портфолио или *портфель инвестиций*. Делается это с целью подстраховаться от рисков, не потерять весь капитал, если какой-то источник станет неприбыльным, убыточным, обанкротится, объявит о своей неплатёжеспособности (дефолте). В обыденной жизни имеются в виду действия, отражающие смысл поговорки: «Все яйца в одну корзину не складывают».

Любители новых терминов вводят понятие «портфолио ребёнка» как совокупность различных достижений учащегося: он — участник и победитель предметных олимпиад, автор стихов и акварельного рисунка, выполнил норму кандидата в мастера спорта, солист детского хора, капитан команды — победителя конкурса КВН и т.д. Так вполне можно сказать «совокупность личных достижений ребёнка, таких, как...». И всем понятно, о чём речь...

Конституирование и институирование. Первое по определению любителей этих словечек означает некое «узаконивание», легитимизацию новшества, разработки, документа и т.д. — то, что обеспечивает им правовой статус. Второе слово означает... оформление какой-либо идеи, разработки, новшества, технологии, то есть придание ему более или менее официальной или общепризнанной формы, определение жанра и т.п. (например, некий педагогический продукт может быть представлен в виде отчёта, методического пособия, научной или практикоориентированной монографии, диссертации, учебника, статьи и т.п.).





Нам понятно, когда из другого языка берётся слово, аналога которому в нашем лексиконе нет. Писал же А.С. Пушкин: «Но панталоны, фрак, жилет — всех этих слов по-русски нет».

Действительно, есть термины, точных аналогов которым в русском языке нет. Но в этом случае лучше вообще не использовать их приблизительный, неточный, упрощённый смысл. Например, термин «толерантность» некоторыми огрубляется, упрощается и трактуется как «терпимость». Если «толерантность» — синоним «терпимости», то зачем употреблять новое слово? Но толерантность — это, как пишут специалисты, не только и не столько терпимость к другому народу, национальности, религии, культуре и т.п., но и знание этой культуры, понимание её истоков, взаимодействие с ней, её обогащение, уважение к ней и т.д. Толерантность предполагает широкое поликультурное образование школьника, а не только воспитание терпимости.

Мало того, что термин «толерантность» трактуется неоднозначно, любители вычурности уже придумали его антоним «интолерантность», не поясняя, к какому толкованию слова «толерантность» относится антоним.

А теперь, уважаемый читатель, представьте себе: когда в одной статье, брошюре или в выступлении нашего с вами коллеги мы слышим в каждом предложении: антиципация, точка бифуркации, диссеминация, диверсификация, фасилитация, анимация, модерация, пространствование, портфолио, конституирование, институирование, тинэйджеры, толерантность и интолерантность, а также действительно необходимые иностранные термины: амбивалентность, имманентность, трансцендентность, релевантность... Более эффективного способа создать о себе дурное впечатление и быстро добиться того, чтобы тебя перестали слушать и читать, придумать невозможно.

Теперь попытаюсь ответить на два извечных вопроса, мучающих нас.

Кто виноват? Совершенно очевидно — тот, кто «творит» и употребляет в письменной и устной речи новые термины, необходимости в которых нет, они даже сомнительны, так как не несут никакой сущностной новизны. Хочу предупредить читателей: было бы неверным считать, что мой упрёк относится только к научным работникам и вузовским преподавателям — в равной степени он относится и к школьным учителям, работникам органов управления образованием. Эти «творцы» наивно полагают, что, употребляя новые слова, они открывают нам новое знание.

В моей практике был такой забавный и поучительный случай. Выступая на защите диссертации в качестве официального оппонента, я высказал замечание соискателю о том, что он необоснованно вводит новые понятия, не несущие никакой новизны и что это снижает ценность его исследования. В ответ соискатель с поразительной наивностью парировал: «А мне научный руководитель сказал, что диссертация обязательно должна содержать новые понятия, введённые в науку именно мной. Иначе

не будет научной новизны». И после паузы с упрёком добавил: «А он, между прочим, такой же доктор наук, как и вы, и очень уважаемый член диссертационного совета». Комментарии тут, понятно, излишни.

Что же по этому поводу говорят наука и науковедение? *Понятия нельзя придумывать, они возникают только на основе изучения объекта, на основе новых фактов о нём.* Если этих новых фактов не найдено, то понятийное формотворчество — не более чем бесполезное оригинальничание, а по образному выражению видного российского учёного и практика, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО и директора 825-й московской школы В.А. Караковского — *суевливы авангардизм.* Ну, и грех здесь не вспомнить иронию человека, о творчестве которого до сих пор обоснованно говорят, что он — «наше всё». Имею в виду гениального, вечно мудрого А.С. Пушкина: «Охотники мы все до новизны...»

На вопрос «что делать?» отвечу: тщательно изучать, исследовать объект, о котором мы ведём речь, и, если не найдём новых фактов о нём, то не заниматься псевдоизобретательством новых терминов. И ещё: если новое понятие многозначно, то тот, кто его употребляет, обязан в своих устных и письменных текстах раскрывать своё толкование, давать понятийный словарь, не считать, что он — «законодатель мод» в педагогике и потому все думают так же, как он. Тогда это не будет разговор глухого со слепым и сразу станет видно: правомерно употреблён новый термин или нет.

И, наконец, последнее. Искусственно введённые, надуманные понятия (не выведенные на основе изучения объекта, на основе множества фактов о нём) всегда по сути ошибочны, а значит, порочны. Не нужно забывать, что понятия — это не только слова, они — средство нашего мышления, и всё, что мы выстроим с помощью порочных понятий, может быть только ошибочным и порочным.



Терминологическая путаница

Не менее вредно, когда автор устного выступления или письменного текста настаивает на новизне, ценности употребляемого им выражения из-за путаницы в понятиях. Рассмотрим несколько фактов.

Ряд специалистов в сфере образования вместо термина «управление» в последние годы всё чаще употребляют англоязычный термин «менеджмент». Конечно же, управление и менеджмент (в главном их толковании) — синонимы. И, признаю, — сам грешен. В своих книгах, например, в «Управлении качеством образования», по просьбе издательства сделал надзаглавие на обложке «Менеджмент в образовании», желая показать, что проблематика книги — хоть и очень важная, но всего лишь часть более широкой области знаний — управления в образовании. Правда, нужно учесть: термин «менеджмент» имеет и другие значения, например, наёмные управляющие компании (специалисты именно по управлению), нанятые собственником. Для системы образования — это те, кто непосредственно с детьми не работает (не учителя), а те, кто занят только собственно управленческой деятельностью — работники органов образования, руководители учреждений.

Термин «менеджмент» пришёл к нам из англоязычных источников по управлению (и их очень много). В России же своих авторов учебников, книг, пособий в этой сфере до начала 90-х годов XX века вообще не было, само слово «управление» было предано анафеме, а употребляли неравнозначное «управлению» сочетание «руководство и контроль». Полагаю, что ближайшее десятилетие покажет, удержится ли термин «менеджмент» в России или нет. Во всяком случае, из контекста всегда видно, что имеет в виду автор: менеджмент как синоним процесса, теории и практики управления или же менеджмент — как собственно аппарат управления, то есть

тех, кто непосредственно профессионально занят управлением. Однако в России лучше, разумеется, употреблять понятный всем термин «управление». Казалось бы, всё ясно.

Но вот в выступлениях, в брошюрах появляется словосочетание «менеджмент в... управлении школой», и начинается терминологическая путаница, а авторы её вынуждены оправдываться и пространно объяснять, что они имели в виду использование идей зарубежного менеджмента (книг, учебников, пособий) в отечественном управлении.

В целом в очень разумной, ценной статье И. Гликмана «Перспективные научные идеи и модные педагогические увлечения» (Народное образование. 2004. № 1. С. 128—132) идеи теории управления автор признаёт перспективными, но почему-то предлагает её заменить школоведением. Вынужден оппонировать автору.

Школоведение — другая область научного знания, изучающая, как устроена школа (по аналогии с краеведением, театроведением, искусствоведением и т.п.). Школоведение рассматривает школу как объект управления. Однако, к сожалению, в России вот уже два десятка лет никто этой сферой специально не занимается, нет книг, нет исследований, нет интересующихся этой областью работников. Школоведение не заменяет управления, а управление не исчерпывается школоведением, это две разные области научного знания и практики.

Куда более опасной и уж совсем неприемлемой позицией является утверждение (в разных источниках) о том, что *управление — часть педагогики*, что оно «утопает в педагогическом объекте, растворяется в нём». Вот это — уже безграмотность.

Стоит рассмотреть определения понятий «педагогика» и «управление», и станет ясно, что это две несомненно взаимодействующие, но *разные области научного знания*. Педагогика даёт управлению понятие объекта, но у них *разные* предметы и *разные* методы. Педагоги — это те, кто непосредственно работает с детьми. Управленцы же (руководители образовательных учреждений, руководители и сотрудники аппарата органов образования) непосредственно с детьми не работают, но создают (точнее — должны создавать) условия для наилучшей организации педагогического (образовательного) процесса.

К этому стоит добавить, что ряд авторов, запутавшись в связях педагогики и управления, вводят в заблуждение практиков, вкладывая в их сознание, вводя в их лексикон безграмотное словосочетание «педагогический менеджмент», подразумеваемая под этим работу управленцев (руководителей учреждений и работников органов управления образованием), деятельность которых недвусмысленно, точно и однозначно охватывается областью «менеджмент в образовании».

Словосочетание «педагогический менеджмент» крайне неудачно, запутывает тех, кто им пользуется. Менеджмент —



Мутанты в педагогической терминологии

Инна Кичева,

докторант кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета, кандидат филологических наук, доцент

Именно так и хочется охарактеризовать многие понятия, которые заняли место в педагогической литературе. Вот несколько «образчиков»: *аттитюд, маркетинг, кейс-метод, учебное портфолио; синергетика, геронтология, самость, соционика; педагогика необходимости, педагогика ненасилия и другие «педагогика» (достоинства, мира, противодействия, мыследеятельностная, музейная, мигрантская и пр.); компетентностно ориентированное образование, метаобразовательное гуманитарное пространство, аутопедагогическая компетентность учителя, проективно-эстетическая парадигма, переживание содержания ценностей, феноменологическая редукция, ключевые «обыденных» пониманий*. Это лишь сотая часть примеров неудачных и просто нелепых «нововведений» в терминологический арсенал педагогики. Иноязычные заимствования, канцелярско-бюрократические наименования претендуют на статус научных терминов. Терминотворцы о педагогической деятельности, обращённой к воспитанию и обучению детей, говорят на совершенно непонятном языке.

Взаимосвязь терминологии и развития педагогики очевидна: термины обеспечивают хранение, преемственность знаний и процесс овладения ими, в них отражаются достижения научной мысли, неизвестные ранее новые признаки понятий. Пользователи педагогической терминологии — не только ведущие специалисты отрасли и научные работники, но и студенты, сотрудники органов образования, российское учительство. Все они нуждаются в том, чтобы язык педагогики не был так отстранён от выполнения его основной функции — слу-

управление взрослыми людьми. Необходимо объяснять, *что* вы имеете в виду: что менеджмент — синоним управления, а «педагогический» означает, что речь пойдёт только об *управленческом аспекте работы педагога, который, например, управляет процессом усвоения знаний учащихся*. Чтобы не запутать тех, к кому вы обращаетесь, лучше говорить «управленческий аспект работы педагога». Хоть и более пространно, зато поможет избежать неверного, двусмысленного толкования.

Некоторые авторы считают неправомерным рассматривать воспитание как управление развитием ребёнка. Но ведь педагог планирует, организует, стимулирует, контролирует, анализирует и т.п. воспитательную работу с детьми, создаёт условия для её осуществления. Так *что* всё это, если не управление? И эта целенаправленная воспитательная деятельность педагогов, ни в коей мере не отрицает, а дополняет социализацию (как фактически неуправляемое педагогами воспитательное влияние на ребёнка семьи, телевидения, Интернета, улицы, рекламы и пр.), а также собственные усилия ребёнка по самовоспитанию, саморазвитию.

Ещё один распространённый факт. Читаем в текстах, слышим в выступлениях: «...необходимо отказаться от *субъект-объектных* отношений с ребёнком и перейти к *субъект-субъектной* основе его развития». Путаница возникает и из-за отсутствия разъяснений о том, что имеется в виду, и из-за категоричности утверждения, ибо то, что утверждается, конечно же, относительно. Многочисленные авторы этого и близких к нему высказываний, видимо, имеют в виду, что сначала ребёнок является объектом воспитания (обучения, управления, воздействия и т.п.). Далее по мере развития и при грамотных педагогах он сам становится субъектом своего самообразования, саморазвития, самостроительства собственной личности. Но ведь при этом он остаётся объектом воспитательных влияний (иногда очень сильных, и очень важных, и очень позитивных, а потому ценных и совершенно необходимых) учителей, семьи, друзей и т.д.

Полным, как говорят, стопроцентным субъектом собственного развития не может быть никто по не зависящим от нас объективным научным основаниям. Для характеристики философской категории «взаимодействие» необходимы два *неразрывных* понятия — «субъект» и «объект». И одно без другого просто не существует. Некто может быть субъектом, только когда существует органически связанный с ним объект. Объект (управления, воздействия, обучения, воспитания, развития...) может быть таковым, только если есть субъект, который этим объектом управляет или воздействует на него. Становясь субъектом собственной жизнедеятельности, ребёнок не перестаёт быть объектом и по отношению к себе самому (он управляет собой), и поскольку остаётся объектом воздействия других.



Казалось бы, всё это старо, как мир, общеизвестно, понятно всем. Однако почти в каждой педагогической диссертации, книге, статье, выступлении мы читаем и слышим как нечто новое, инновационное, даже новаторское изобретение «только субъект-субъектные отношения».

Приведу точку зрения на этот счёт учёного и практика, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, директора 825-й московской школы В.А. Караковского: «Сегодня нередко звучит идея самотёка в воспитании. Ребёнок в этом плане рассматривается исключительно как субъект собственно-го развития. Всякое вмешательство в процесс его самоопределения — насилие над личностью. Задача взрослых состоит в том, чтобы создавать условия для саморазвития».

Я разделяю эти идеи, но не до такой степени, чтобы отказать педагогу-профессионалу в праве на активную позицию. Те, кто напуган временем тоталитаризма, готовы в каждом воспитателе видеть тирана. Это и прежде было не всегда так, тем более неверно теперь. Педагоги меняются, перестраиваются, в школах возникают гуманистические воспитательные системы. В школы приходит много новых людей».

Следующий пример словесной путаницы — «*открытые уроки*», которые теперь стали называть «*мастер-классами*». Рассмотрим, насколько это правомерно. Это, конечно, не синонимы, ибо открытый урок может быть одновременно и мастер-классом, а может им и не быть. Нужно определить, с какой целью даётся открытый урок. Если для экспертизы коллегами какого-то разработанного учителем ноу-хау или как необходимое мероприятие при аттестации, то мастер-класс как форма повышения квалификации учителей здесь ни при чём. Если же учитель разработал какую-то новую технологию или работает по альтернативной программе на новом содержании образования и даёт открытые уроки именно для повышения квалификации приглашённых коллег, имеет лицензию на этот вид образовательной деятельности или работает по лицензии института повышения квалификации (научно-методического центра и т.п.), то можно сказать, что открытый урок проводится в форме мастер-класса.

Мастер-класс весьма близок к мастерской, к студии. Он так же, как и мастерская, и студия, предполагает сильную, обладающую признанным авторитетом личность мастера, заимствован из практики искусства. В то же время мастер-класс часто является разовой формой (подобно тому, как режиссёр или артист-мастер выезжает на гастроли, что хотя и краткосрочно, но стоит того). Мастер-класс — ярко выраженная форма ученичества именно у мастера, то есть передача мастером ученикам опыта, мастерства, искусства путём прямого и комментируемого показа приёмов работы. Группы на посещение мастер-класса в таком понимании формируются по предварительной записи, не могут быть очень большими, и эти занятия, конечно же, должны носить платный характер: ведь речь идёт о заимст-

жить средством профессионального общения и обогащения.

Педагогическая терминология имеет в определённой степени социальное значение: ведь термин выступает своеобразным катализатором, источником постановки и осознания проблемы. Можно представить, как далеко «продвинется» педагогика, оперирующая такими понятиями.

Справедливости ради скажу, что в педагогике появились в 90-е годы прошлого века термины, действительно обогатившие её. Например: *поликультурное образование, дистанционное образование, медиа-образование, ситуация успеха, жизнетворчество, педагогическая аксиология, педагогическая конфликтология, педагогическая поддержка* и др.

Процесс обновления понятийно-терминологического аппарата естествен. Но он должен выполнять только одну роль — обогащать науку.

Исследование новых терминов в педагогике показало, что одной из характерных черт развития терминологии стало её разрастание за счёт синонимов, терминов-дуплетов: *поликультурное образование — интеркультурное образование, кросскультурное образование, мультикультурное образование, многокультурное образование, образование в духе мира; этнокультурное воспитание — этнопедагогическая направленность воспитания, этнокультурологическое образование, национально-ориентированное воспитание*.

Многие термины-синонимы в действительности не обнаруживают синонимических отношений, но ошибочно расцениваются как синонимы-термины, обозначающие понятия, связанные отношениями «часть и целое», «род и вид», или разные понятия: *непрерывное образование и последипломное образование, управление образованием и менеджмент в образовании; международное образование и глобальное образование, культура межнациональных отношений и межкультурная коммуникация*.

Образование терминов-дуплетов характерно для интенсивно формирующихся областей педагогики, аккумулирующих междисциплинарную информацию. На развитие терминологической избыточности влияет и стремление исследователей во что бы то ни стало заявить о себе в научном мире — хотя бы с помощью наукообразного терминотворчества. Синонимы (о чём учёные не задумываются) оправдывают



себя в художественных текстах, но не в научной терминологии.

В развитии терминосистемы педагогики необоснованно заимствуются иноязычные термины, резко снижающие общий уровень культуры научной речи. В современных терминологических словарях по педагогике фиксируются такие термины, как *брейн-сторминг, инжиниринг, импринтинг, киднеппинг, консалтинг, модерация, сэндвичевый курс обучения* и другие. Не комментируемое, то есть без соответствующих рекомендательных помет, включение таких терминов в словари, адресованные широкому кругу педагогов, может восприниматься ими как руководство к использованию.

Ещё одна опасность наращивания пласта иноязычных терминов в педагогике заключается в некритическом заимствовании понятий зарубежной педагогики, многие из которых не соответствуют приоритетам и ценностям российской педагогической действительности: *глобальное образование, бизнес-образование, визуальное образование, фасилитация, коучинг, педагогический менеджмент* и др. Распространённость же терминов *интерактивное обучение, тренинг, кейс-технологии* в дидактической литературе (а вдруг и в практике?) заставляет задуматься: есть ли в школе вообще место живому общению между учителем и учениками, которое составляет основу воспитания и обучения?

Заимствования как естественное языковое явление и один из источников пополнения терминологии, конечно же, нельзя полностью отвергать. Но вместе с тем по-прежнему актуально наблюдение автора книги «Русская терминология» В.П. Даниленко (М., 1977): «Следует иметь в виду, что и в языке бывает мода на заимствованные слова; мода, проникающая в обиходно-разговорную речь довольно быстро проходит... Значительно сложнее обстоит дело, когда дань моде отдаётся терминологии — наиболее устойчивому лексическому пласту». Поэтому терминосистема педагогики должна стремиться к сохранению своеязычности. А уже если избирает учёный иноязычный термин, то только тогда, когда в русском языке нет ему эквивалента (например, медиаобразование), либо термин получил такое широкое распространение, что стал интернациональным (прочно закрепился, например, в российской педагогике термин *поликультурное образование*). Понятие *поликультурное образование*

вовании, использовании в будущем чьей-то интеллектуальной собственности.

Если не гнаться за «чистотой жанра», из любви к новому и яркому термину, с известной долей натяжки можно называть мастер-классом занятия в школе передового опыта, если её ведёт (для учителей не только своей школы) известный педагог-мастер.

Считаю своим долгом предупредить организаторов образования и руководителей школ об опасности «размножения» мастер-классов: за красивой вывеской может скрываться низкое качество работы. А открытый урок может давать любой педагог, который мастером ещё не является.

Образование и обучение. Путаница в этих терминах возникла с тех пор, как в российской практике стали пренебрегать словом «педагогика» и заменили его на «образование».

(Вспомним: была «Академия педагогических наук», стала «Российская академия образования».) Это не просто игра слов — все слова имеют смысл и, говорят, даже обладают материальной силой. Дело в том, что английское слово «education» переводится на русский язык и как образование, и как обучение.

И этот факт только запутывает ситуацию. Договорились до того, что контрольные работы в ходе аттестации образовательных учреждений, школьных экзаменов и ЕГЭ определяют... уровень образовательной подготовки учащихся. Эти утверждения мы слышим не только в безответственных выступлениях работников образования всех уровней от школьного до федерального, но читаем даже в официальных государственных (!) документах. Эта путаница стала одной из причин нынешнего пренебрежения воспитательной работой в школах, гипертрофии роли ЗУНов, живучести ошибочного неграмотного представления о том, что качество образования определяется процентом учащихся — «хорошистов» и «отличников».

Чтобы не запутаться, советую употреблять словосочетание «образование школьника», которое (если его рассматривать как процесс созидания личности) включает и обучение, и воспитание, и развитие, и социализацию ребёнка, его самосозидание и т.д. Тогда станет понятно, что контрольные работы, проводимые службами лицензирования и аттестации и ЕГЭ *определяют уровень только обученности* ребёнка, но никак не качество образования. Если учесть ещё и справедливые претензии к ЕГЭ, который определяет не то, что хотят определить, в силу несовершенства самих тестов и технологии проведения этой формы экзамена, то качество образования тут вообще оказывается ни при чём.

Несогласные со мной пусть ответят себе на вопрос: сколько среди победителей олимпиад, отличников учёбы, золотых медалистов, выпускников вузов с красными дипломами потенциальных негодяев? (Не забудем про такое массовое социальное явление, как бывший отличник в 1–11-х классах, золотой медалист и выпускник МГУ, получивший диплом с отличием. Сер-



гей Мавроди). Полагаю, после ответа на этот вопрос образование ребёнка не будут путать с обучением.

Причина терминологической путаницы лежит прежде всего в мышлении тех, кто её допускает. Это можно понять, простить и деликатно поправить. Но с поправками при нашей ментальности, оказывается, возникают проблемы, что видно из частного, но вполне типичного примера. Мне как-то пришлось объяснять выступающему коллеге, что «педагогический менеджмент» и «менеджмент в образовании» — не одно и то же. Председательствуя на конференции, я попросил точнее определить предмет выступления. В ответ аудитория от амбициозного доктора наук услышала: «Какая разница, как называть. Всем и так понятно, о чём я говорю». Когда же другой участник конференции спросил выступающего: «Вы, видимо, оговорились, сказав «международный менеджмент». Очевидно, имели в виду «зарубежный менеджмент»? На что выступающий ответил: «Так это одно и то же». Увидев недоумённые лица коллег, он жёстко добавил: «Я так считаю. Я имею право на свою позицию в употреблении терминов».

Смысловые научные ошибки

Нынче постоянно читаем и слышим: «Нужно использовать преимущественно *активные* и изживать *пассивные методы обучения*». Ошибка в том, что ни в одной классификации, таксономии, типологии, группировке, систематике не существует деления методов на активные и пассивные. Его и быть не может.

Любой метод обучения сам по себе не может быть ни активным, ни пассивным, тем и другим его делает исполнитель. Подразумевающееся противопоставление: «лекция, рассказ учителя — это пассивные методы, а эвристика, проблемное изложение, организационно-деятельностные игры — это-де всегда активные методы» — научно некорректно, ошибочно. Разве мы не присутствовали на лекциях учителя, когда детям было интересно, мышление и чувства их были взбудоражены услышанным? И разве не видели, как неумелый учитель замучил детей или запутал их проблемными ситуациями настолько, что все думали только о скорейшем конце урока? А организационно-деятельностные игры вообще не имеют обучающей функции (у них совершенно другие цели) и к методам обучения они не относятся (в отличие от рефлексивно-ролевых игр).

Некоторые методисты к так называемым активным методам обучения относят, например, беседу в отличие от лекции и рассказа учителя («пассивных методов»). Видимо, считают, что любой диалог всегда лучше монолога. Подобная точка зрения несостоятельна: ведь всё зависит от того, как учитель пользуется тем или иным методом. Рассказ (хоть он и монологичен) может быть ярким, эмоциональным, вовлекающим школьника в активный процесс познавательной деятельности, а беседа (хоть она и диалогична) может быть вялой, неинтересной, гасящей мыслительную активность ребёнка. Универсально эффективных или неэф-

(*multicultural education*) получило распространение в мировой педагогике в 60-х годах, а в России введено в научный оборот в 90-х годах XX века.

В синонимическом ряду терминов-дуплетов, убеждена, предпочтение следует отдавать в первую очередь русскоязычному варианту, в котором наиболее точно соотношение между языковым выражением и смысловым содержанием. Так, заимствованное педагогическое понятие *lifelong education* в отечественной педагогике имеет ряд терминологических обозначений: *перманентное образование*, *пожизненное*, *непрерывное*. Предпочтительны для русской педагогической терминологии последние два термина. Однако термин *пожизненное образование*, являясь практически дословным переводом английского оригинала, получил незначительное распространение. Может быть, потому, что *непрерывное образование*, на наш взгляд, точнее отражает сущность понятия — получение человеком знаний, умений и навыков в учебных заведениях и путём самообразования в течение всей жизни. Почему бы не использовать русские слова, определяя такие понятия: *мониторинг* — наблюдение и изучение, *менеджмент* — организация и управление, *лонгитюдное исследование* — продолжительное исследование, *парк методических средств* — набор методических средств, методическая копилка, *тьютор* — наставник, консультант.

Нарушение лексической сочетаемости и норм литературного русского языка весьма характерны для «терминопроизводства». Вот пример: в связи с модернизацией образования в научном контексте последних лет распространился термин *компетентностный подход*. Обозначаемое им педагогическое понятие заимствовано из зарубежной педагогики. Однако в соответствии с нормами грамматики русского языка со словами *компетенция* и *компетентность* (кстати, отвлечённых существительных, не образующих формы множественного числа) по значению связано прилагательное *компетентный*. Слово же *компетентностный* — результат терминовтворчества — *не отмечено в современных академических словарях русского литературного языка* (см.: Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2002).

К требованиям строго следовать при «со-



здании» терминов грамматическим и стилистическим правилам языка целесообразно присвокупить и такое: любой новый термин должен иметь ориентирующее свойство, то есть быть мотивированным, обладать прозрачной внутренней формой. Это позволит легче воспринимать его, глубже соотносить с понятием. Термин, не обладающий ориентирующим свойством, малоинформативен. Следует избегать и таких терминов, значение которых противоречит смыслу родового педагогического понятия или неправильно ориентирует педагогов. Так, в термине *интеграция в мировое образовательное пространство* терминологический элемент *интеграция* понимается в большинстве случаев как вхождение в мировую систему образования. Но ведь российская система образования уже существует и потому уже является компонентом мирового образовательного пространства — она уже интегрирована в него. Куда ещё включаться?

Процесс обогащения терминосистемы педагогической науки не должен быть конъюнктурным. Нельзя заменять устоявшиеся, научно обоснованные педагогические термины новыми и произвольно реконструировать системные связи терминов исключительно по причине социально-политических изменений, веяний моды на слова, которые могут, как всякая мода, быстро меняться. В этом нас убеждает ситуация, сложившаяся вокруг терминов *философия образования и педагогика; педагогика и эдукология; образование и воспитание; воспитание и дополнительное образование*.

Ещё народная педагогика зафиксировала мудрость предшествующих поколений о взаимодействии языка и педагогики в виде известных поговорок и пословиц: *слово лечит, слово и калечит; слово не стрела, а пуща стрелы разит; на строгое слово не сердись, на ласковое слово не сдавайся, иное слово пропускай мимо ушей*. Думаю, что и современным педагогам не лишне прислушаться к этим словам и требовательнее относиться к терминологической деятельности, чтобы развитие понятийно-терминологического аппарата науки шло только по пути обогащения, а не выхолащивания пустыми словесами.

г. Пятигорск Ставропольского края

фактивных методов не существует. Все методы обучения диалектичны, имеют свои сильные и слабые стороны, и потому в зависимости от целей, условий, имеющегося времени необходимо их оптимально сочетать (см. любые работы Ю.К. Бабанского по оптимизации процесса обучения). Вот почему корректнее, точнее, грамотнее говорить: «Процесс обучения может быть активным (где ученик участвует как субъект собственного обучения) или пассивным (где ученик играет только роль объекта чьего-то воздействия), а любые методы будут активными или пассивными в зависимости от того, какими их сделает исполнитель.

Ошибочны, абсурдны попытки делить методы обучения на *современные* и *несовременные*. Такого разделения ни в одной классификации методов нет. Важно, чтобы в конкретных условиях (класс, предмет, тема, личность учителя и др.) тот или иной метод позволял достигать наивысших возможных результатов, то есть был бы оптимален, независимо от того, когда его разработали и описали — три века назад (во времена Я.А. Коменского) или вчера.

Учителей сегодня призывают активно осваивать новые информационные и коммуникационные технологии. Чтобы усилить их стимул, к современным методам обучения относят те, где применяется компьютер. И в этом тоже допускают ошибку. Обучение с использованием компьютера вообще не относится к методам обучения: компьютер — это техническое (вспомогательное) средство, которое может повысить эффективность того или иного дидактического метода.

К смысловым ошибкам относится и употребление модного нынче словосочетания *«авторская программа»*. *Все программы имеют своих авторов, неавторских программ нет*. Те, кто говорит: «Этот учитель работает по авторской программе», хотя бы подчеркнуть, что педагог отказался от программы, предусмотренной федеральным учебным планом (видимо, обнаружил её несовершенство), и разработал альтернативную, что, замечу, — не гарантия успеха. Нужно посмотреть результаты обученности, развитости детей, с которыми работали по этой программе. Слово «авторская» в употреблении тех, кто пользуется им, имеет, как правило, только положительный смысл, что весьма ошибочно. Нужно посмотреть: есть ли для этой — альтернативной (так называемой авторской) — программы учебник, задачник, весь необходимый методический комплект, включающий и разработки уроков? Но главное, конечно, в результатах — только они дают основания говорить о том, что альтернативная программа, автором которой стал тот или иной учитель, прогрессивна, заслуживает положительной оценки, рекомендуется к использованию.

Ещё одна группа ошибочных утверждений, которая в обобщённом виде выглядит так: *«Все люди — творческие личности»*. В выступлениях и работах педагогов и управленцев мы встречаем такие её вариации: «Творчество ребёнка представляет собой абсолютную ценность для обучения и воспитания», «В каждом ребёнке есть творческое начало и нужно его



развивать», «Только в творчестве возможна полноценная самореализация человека» и т.п. гипертрофированное отношение к креативности.

Никто не спорит: творчество ребёнка, человека — это почти всегда благо, ценность. Но... Не нужно забывать, что креативность имеет генетическую основу, это врождённое качество, возвращать в ребёнке можно только то, что заложено природой. Если же креативность в той или иной области знаний, жизнедеятельности не заложена, то это — данность, и ни ребёнок, ни учитель ничего «развить» не смогут. Они могут создать лишь условия, чтобы хоть как-то помочь ребёнку.

Кроме того, нужно иметь в виду, что в реальной жизни огромное число профессий, видов деятельности, работ не требуют творчества, но выполняющие эту работу совершенно необходимы, социально ценны, они обеспечивают всем нам полноценное качество жизни, без них мы не можем обойтись, а потому школа вправе (и должна!) гордиться и ими. Исполнительность в сочетании с ответственностью и профессионализмом, не требующие во многих случаях никакого творчества, тоже весьма значимая ценность. Если исходить из диалектики, то станет ясно, что есть процессы, где творчество не только не нужно, но и... вредно. Представим себе, что рабочий или технолог, который должен поддерживать температурный и другие режимы создания, например, чешского или баварского пива, технология приготовления которых совершенствовалась столетиями, вдруг начнёт творчески менять какой-либо из режимов. Творчество-то налицо, а вот высококачественного продукта не будет. Абсолютизация любой ценности (в том числе и творчества как качества личности) может стать неоптимальной для конкретных условий и обстоятельств.

Ошибочно повсеместно распространённое в России представление о том, что *качество образования следует оценивать по проценту успевающих на «4» и «5», числу медалистов и по-*

бедителей предметных олимпиад. Во-первых, число обучающихся на «4» и «5» только один из показателей качества образования и то при определённых оговорках и условиях. Подчёркиваю: не единственным и не главным показателем, ибо образование личности и обученность — это, как шутят в Одессе, две большие разницы. Во-вторых, работники образования (по наивности или умышленно), утверждающие, что процент успевающих на «4» и «5» — это главный показатель качества, исходят из абсолютно ложного предположения, что *все* дети могут учиться без троек. Нужно только найти оптимальные для них методы обучения. Я как-то спросил руководителя школы, который рассказывал с трибуны о ежегодном росте успеваемости на «4» и «5» в его школе за счёт использования учителями новых технологий: «А когда ваши учителя испробуют и используют все известные технологии, то у вас будет стопроцентная успеваемость на «4» и «5»? На что получил ответ: «Ну, разумеется».

В чём грубая ошибка таких представлений? Качество обучения, несомненно, зависит от мастерства учителя. Но не только. Есть ещё и такой существенный фактор, как врождённые способности ребёнка, которые в области обучения по тому или иному предмету могут быть ограниченны. Утверждать, что если у учителя значительная часть детей (или даже большинство) успевает только на «3», то это непременно плохой, профнепригодный учитель, — *грубая научная ошибка*, ибо если этот учитель докажет, что его троечники учатся на максимуме своих возможностей (а это нетрудно проверить), то ему нужно поклониться за его высокопрофессиональную труднейшую работу.

И не будем забывать об истинной цене пятёрок в нашей стране: по опубликованным официальным данным федерального Министерства образования, 60% выпускников-медалистов 2003 г. не подтвердили свои медали при поступлении в вузы. А число медалистов каждый год имеет «необъяснимую» тенденцию к увеличению.

Наконец, ещё одна довольно распространённая ошибка. Многие учёные и практики стали широко использовать терминологию известного в естественных науках научного направления — *синергетики*, ошибочно полагая, что *выявляют этим некие новые доселе неизвестные закономерности*, которые якобы развивают и науку, и практику.

Использование этого термина и положений синергетики в социальных науках некорректно и ненужно. Основа синергетики — термодинамика неравновесных процессов, главные связи в этих природных системах — причинные. В социальных же системах, как известно, связи целесообразны. Работы лауреата Нобелевской премии бельгийского физика И. Пригожина по синергетике относятся к области физических, биологических, а не социальных систем.

Поклонники использования идей синергетики в социальных системах (в педагогике) без кавычек утверждают, что в качестве *энергии (!)* может рассматриваться и информация раз-



личных видов. Значит, речь идёт не о метафоре, а о *прямом переносе закономерностей природных процессов в социальные, что, конечно же, научно некорректно.*

Более того, нет необходимости в заимствовании каких-либо постулатов синергетики для педагогического исследования, ибо нет ни одного понятия, положения, закономерности и т.п., которые отсутствовали бы в системном подходе, в общей теории систем, в педагогических системах, наконец, в гегелевском учении о диалектике. Самоорганизация в социальных системах (у И. Пригожина (это доказанная им теорема о минимальном производстве энтропии) известна и описана задолго до работ по синергетике. Вспомним, что свойствами сложных систем являются способность к самонастройке, внутренней самоорганизации и т.п. Ещё К. Маркс писал, что развивающаяся система, стремясь к целостности, сама создаёт и достраивает недостающие для неё части (см. т. 46, ч. 1, с. 229).

Понимаю, что педагогам интересно изучать понятия и постулаты синергетики, поскольку они позволяют привести эвристические аналогии, и это хорошо. Но средства мышления, необходимые для нахождения новых научных знаний в области своего исследования, не равнозначны самим новым научным знаниям. Ну что нового, ранее неизвестного из системного подхода мы узнаем, используя понятийный аппарат синергетики, например: «кризисное состояние системы», «бифуркация», «хаотичность системы», «равновесность», «флуктуации» и т.д.? Ничего, ибо словесные смысловые аналоги всех этих понятий имеются и в системном подходе.

Но самый главный аргумент в том, что связи между частицами (молекулами, например) в неравновесных (как и в равновесных) физических, химических, биологических системах причинные. В синергетике вообще отсутствует понятие «цель». А в социальных системах, к которым относятся все педагогические процессы и системы, *это основополагающее понятие и связи в этих системах целесообразны.* Поэтому использование понятий и закономерностей синергетики в качестве новшества педагогике ничего не даёт...

Наукообразие и витийствование

Излишне разъяснять, сколь вреден предмет нашего обсуждения. Покажу это на примерах — диссертаций, фрагментов из книг, адресованных учителям. Их авторы — работники вузов, учёные.

...«О. Шпенглер настаивает на биографичности великих культур, как бы прямо обязывает нас считаться с биографичностью его философии культуры, причём субстанциональной оказывается точка пересечения обеих биографий в биогенетическое авторское «Я», онтогенез которого представляет сжатую до конкретной жизни «филогенетическую реконструкцию мировых культур».

...«Средствами реализации цели поддержки смысложизненного поиска выступают: культурный текст как универсаль-

ное средство проблемно-ценностной ситуации; со-бытийная общность, «вырачиваемая» педагогом в границах группы (класса) тинэйджеров, как простроенное (образовательное) пространство полипозиционного общения и развития рефлексивного сознания; а также личностно-профессионально институтированная и конституированная позиция педагога, основанная на перцепции, понимании, принятии и признании старшекласников в их личностных проявлениях, отвергающая манипулирование и утверждающая ответственную свободу выбора самоопределяющихся субъектов в процессе естественно-искусственного характера всё того же смысложизненного поиска личности».

«Не слабо!» — как сказали бы современные молодые люди.

Я не утверждаю, что в нижеприведённых текстах высказаны неверные идеи. После *многократного* (!) прочтения они становятся в некоторой степени понятными, но из-за сложности языка их восприятие, мягко выражаясь, крайне затруднено. Читатель, возможно, решит, что это некие клинические случаи, что авторы являются пациентами психиатров. Нет, это не так. Это фрагменты из диссертаций... школьных учителей, которые любимы и понимаемы детьми, но вот при подготовке диссертаций педагоги поддались соблазну наукообразия и витийствования. Подобным примерам в статьях, диссертациях и даже в вузовских учебниках по педагогике несть числа. Беру с полки первый попавшийся автореферат докторской диссертации вузовского педагога, дающего профессиональное образование будущим учителям. Открываю на произвольно выбранной странице:

«... — представлена методология в бинарном и тринитарном вариантах; опосредуемые ею научные коллизии выполняют функцию формирования смыслообразующих структур сознания, «подключая» личность будущего учителя к методологической культуре как к специфической системе поддержки самоорганизуемого поведения учителя-воспитателя»;



«... — отражён процесс становления основ методологической культуры изоморфно деятельности когнитивного сознания как результата поэтапной реализации содержательно-динамической модели самоорганизуемой воспитательной деятельности»;

«... — категория «содержание воспитания» выступает в качестве узлового компонента системы педагогической поддержки, организуя сознание студента в контексте общечеловеческих и специфически национальных смыслов нравственных ценностей, присутствующих как в явных, так и имплицитных концепциях воспитания, наиболее полно означенных в российской аксиологии»;

«... — произведена разметка смыслопорождающими индексами-феноменами, разработанными в соответствии с гуманистическими основоположениями феноменологии и синергетики, регулируемыми и нормирующими процессы осмысления и переосмысления студентами целей, принципов, условий, содержания и средств воспитания, что необходимо для простраивания ими субъектной модели педагогической реальности и своей деятельности в ней...»

Это пишет человек, готовящий школьных учителей... Что они поймут? Какими педагогами выйдут от такого профессора?.. Бедные студенты, бедные дети. Что тут ещё скажешь?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Верну читателя к названию статьи. Первопричина того, что некоторые педагоги и учёные стремятся выражать свои мысли вычурно, наукообразно, с помощью

иностранных, незнакомых, произвольно толкуемых, надуманных терминов, которые, с их точки зрения, звучат якобы *особенно солидно*, — в научной несостоятельности тех, кто к этому прибегает. Таковую манеру изъясняться иначе как умничанием не назовёшь. А умничать, по словарю В.И. Даля и словарю русского языка, означает: «считать себя умнее других, переименовывать по-своему, перехитрить».

Близко к умничанию стоит ещё одна причина — стремление к оригинальничанию, преувеличению роли необычной, вычурной формы над сутью. Словари трактуют это так: словарь русского языка — как «стремление в своих суждениях быть непохожим на других»; словарь В.И. Даля ещё ироничнее — «умышленно обращать на себя внимание людей чудачеством, странностью».

Даю три рекомендации:

- не придумывать понятия искусственно, а выводить их только на основе изучения предмета, на основе фактов о нём;
- помнить: понятия — не просто слова, они — средство нашего мышления; если они порочны, то всё, что мы с их помощью выстроим, будет только порочным;
- любой педагог, при обоснованной необходимости употребляя в печатном, письменном тексте или устной речи новый или малоизвестный термин, обязан тут же давать его толкование, то есть приводить понятийный словарь, не считать, что все трактуют это понятие так же, как и он. Здесь уместно будет напомнить мудрое предупреждение-пророчество основателя европейской науки Нового времени, великого французского философа и математика Р. Декарта: «Люди, определяйте значение слов. Этим вы избавите человечество от половины его недоразумений».

Полагаю, к месту будет привести фрагмент из статьи Ф. Терегулова, опубликованной в журнале «Народное образование» (2000, № 6, С. 302, 305): «... образование захлестывает мощная волна субъективизма, сепаратизма, а то и откровенного амбициозного прожектёрства, распыляющих силы, дающих школе ложную ориентацию,... полнейшая стихия, эклектика, разнузданный эмпиризм, прикрытые флёром высоких понятий свободы, творчества, демократии, самореализации».

От себя добавлю: *понятийное псевдотворчество, терминологическая путаница, смысловые ошибки, наукообразие и витийствование разрушают науку и вредят практике.* **НО**

