



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, *лонгitudное 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