



Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования

Полонский Валентин Михайлович

Главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик Академии образовательных наук Грузии; Институт стратегии развития образования РАО

Abstract

В статье раскрываются положительные и негативные изменения, которые произошли в педагогической науке и практике образования за последние годы. Показаны факторы, влияющие на включение новых понятий и терминов в сферу содержания образования, целей и методов обучения. Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксации понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Сама оценка дается с помощью лексико-семантических и понятийно-логических средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико. Несмотря на все разнообразие возможных подходов к классификации педагогик все внутрикатегориальные (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т.д.) отношения между понятиями могут быть сведены к двум основным: логическому – род-вид, системно-структурному отношению – часть-целое.

Keywords: Понятия, термины, часть-целое, принцип системности, понятийно-терминологический аппарат, родовые признаки, педагогика, классификация



За прошедшие годы произошли значительные изменения в образовании. Приняты федеральные государственные стандарты для начальной, основной, высшей школы и дошкольного образования, реализуются Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» и др. [1;2]. Инновации, происходящие на всех уровнях образования, обогатили педагогическую науку и практику новыми понятиями, усилили потребность в упорядочении ее терминологии, систематизации понятийно-терминологической системы.

Изменения в терминологии тесно связаны с общественной практикой, социальными изменениями, лексикой смежных наук. Прочно вошли в обиход понятия и термины научно-педагогической информации, обучения с помощью компьютеров и средств мультимедиа. Все шире проникает в словарь педагогики терминология, связанная с системой Интернет («информационные потребности учителей», «информационные потребности ученых», «банк педагогической информации», «дистанционное обучение», «телекоммуникационные конференции», «электронный педагогический журнал» и т.д.). Слова, недавно считавшиеся архаизмами, вновь возвращаются в практику. И наоборот, термины и понятия, выражающие идеи советской школы и педагогики со временем утрачивают свое доминирующее значение и становятся архаизмами. Попытки трансформировать кибернетические (управленческие) понятия в терминологическую систему педагогики, в конечном счете, возвращались к исходному педагогическому значению со всеми его смыслами, но переименованными, выступающими под псевдонимом. На бесполезность и даже отрицательное значение для педагогики и кибернетики такой операции неоднократно указывалось в публикациях.

Появилось большое количество документов, в которых традиционные понятия и термины трактуются по-новому, и, наоборот, новые термины в силу разных причин возвращаются к своему первоначальному смыслу. Только в 2016 году по инициативе Правительства Российской Федерации в сфере образования было принято 5 федеральных законов.

Процесс переосмысления терминологии будет проходить успешнее, если вновь образующиеся понятия и термины будут конвертированы в сферу содержания образования, целей и методов обучения. В этом случае они имеют шанс остаться в



понятийно-терминологической системе педагогики и не быть отторгнутыми ею.

«В тех случаях, когда терминологическое творчество при всех индивидуальных особенностях автора имеет объективную основу в прогрессе педагогики и практики народного образования и согласуется с морфологическим и синтаксическим строем языка, его результаты получают признание и в конце концов закрепляются в науке. Нередко, однако, в педагогических произведениях встречаются неологизмы, представляющие собой терминологическое сочинительство, ни в каком отношении не мотивированное и имеющее чисто субъективный характер. Такое «новаторство» педагогов и переводчиков не встречает сочувствия и признания, не получает распространения» [3, с. 144].

Систематизация педагогической лексики, упорядочение ее терминологии также важны для вхождения российской педагогики в международное образовательное пространство, доступа пользователей к отечественным и зарубежным источникам информации, кооперации и сотрудничества ученых. Создана международная сеть педагогической информации, в задачи которой входит развитие связей между национальными центрами, создание единой системы обмена документов между странами [4;5]. Между отечественными и зарубежными понятийными системами существуют различия, следовательно, и между значениями терминов.

Наряду с положительными изменениями в терминологии мы встречаем и негативные моменты, отрицательно влияющие на развитие науки и практики.

Терминологический бум коснулся не только отдельных понятий педагогики, но и составляющих ее дисциплин. К десяткам уже известных педагогик в самое последнее время прибавились «педагогика самоопределения», «педагогика модальности», «библейская педагогика», «педагогика отождествления», «интегральная педагогика», «неопедагогика», «педагогика развития», «педагогика среды», «эмбриональная педагогика» («педагогика еще не родившегося ребенка»). В научных разработках РАО, опубликованных в этом году, мы встречаем еще ряд новых педагогик: «олимпийская педагогика», «онтопедагогика». В сущности, здесь авторы приписывают термин «педагогика» направлениям, течениям, идеям, концепциям, дисциплинам – тому, что категориально-логическим видом педагогики не является.



По выражению В.В. Краевского, «процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер». Новые педагогики «плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы». «Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальный характер» [6, с.113].

Состояние понятийно-терминологического аппарата науки позволяет судить о степени развития соответствующей ему теории, более ясно обозначить предмет исследования и построить последовательную концепцию о нем. Оперирование понятиями является необходимым условием для изучения и построения теоретических моделей, осмысления процессов воспитания и обучения в динамике и перспективе. Система терминов закрепляет это понятийное осознание и различие.

Термин выступает своеобразным катализатором, источником постановки и осознания проблемы. В зависимости от трактовки термина может быть дана объективная или ошибочная оценка фактического положения дел.

Между новыми терминами и проблематикой исследовательских работ прослеживается четкая взаимосвязь. Нередко, давно известная проблема, названная новым термином, становится центральной. Обычно «мода на термин» рождается в стенах столичных институтов и постепенно распространяется на всю страну. В большинстве случаев, новый термин – английский эквивалент русского или другого языка («инновация», «технология», «компетентность», «портфолио»). В русском языке, конечно, есть их эквиваленты, но с его появлением возникает «новизна», а с ней десятки статей и диссертаций. Возврат к старому термину обычно происходит тогда, когда количество работ начинает превышать все разумные пределы [7].

Обратим внимание, что нормативные документы в области образования не проходят понятийно-терминологическую экспертизу на предмет соответствия системы понятий и адекватных им терминов, используемых в этих документах. В разных частях документов из-за смещения границ понятий нарушается соотношение между идеей управления как целеполаганием и массивом конкретных мер общепедагогического, социального и преобразовательного характера как рычагов управления, что отрицательно сказывается на их практической реализации. Недостаточно учитывается взаимосвязь между понятийно-терминологическим аппаратом педагогики, уровнем развития соответствующей области знаний и практической деятельностью. Из-за различий в



понимании терминов нередко может быть дана ошибочная оценка фактического положения дел. Обратим внимание на негативные последствия, которые неизбежно возникнут по причине изменения понятийно-терминологического аппарата педагогики. Сколько времени и сил потребуется для замены существующих программ, образовательных стандартов, норм и требований на новые документы, отличающиеся лишь терминологией [8;9].

Вопросы упорядочения педагогической терминологии неоднократно обсуждались на заседаниях отделений Академии педагогических наук РСФСР и Российской академии образования, рассматривались в ряде монографий и диссертационных работах.

Среди публикаций на эту тему отметим монографии Б.Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология» (1969), И.М. Кантора «Понятийно-терминологическая система педагогики» (1980), И.В. Кичева «Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века» (2004); Понятийный аппарат педагогики и образования (Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова, 2012). Изданы Педагогическая энциклопедия в 4-х томах (1966) и Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах, обобщающая изменения, произошедшие за последние тридцать лет (1993; 1999). В Екатеринбурге вышли специальные сборники по терминологическим проблемам педагогической науки (1995–2016). Выпущен ряд словарей: «Трудовое воспитание и политехническое обучение» (М.Н. Скаткин, В.А. Полякова, 1968); дефектологический словарь (А.И. Дьячков и др., 1970); словарь-справочник по методике русского языка (М.Р. Львов, 1988); «Семейное воспитание» (И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько, 1990); словарь нового педагогического мышления (В.С. Безрукова, 1992); «Междисциплинарный словарь образования взрослых» (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, 1995); словарь-справочник «Научно-педагогическая информация» (В.М. Полонский, 1995); «Дефектология: словарь-справочник» (С.С. Степанов, 1996); Народное образование. Педагогика. Рубрикатор (В.М. Полонский, 1998); Словарь-справочник по теории воспитательных систем (П.В. Степанов, 2001); «Современный словарь по педагогике» (Рапацевич Е.С., 2004); «Словарь по образованию и педагогике» (В.М. Полонский, 2004); «Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике» (В.М. Полонский, Цюй Чэн, Чжан Наньсинь, Цзян Сяоянь, 2007); «Краткий словарь педагогических терминов» (И.В. Кичева,



2009); «Словарь дидактических терминов» (В.М. Полонский, 2011); «Большой тематический словарь по образованию и педагогике» (В.М. Полонский, 2017) и др.

Президиум АПН РСФСР еще в 1956 году обратил внимание на необходимость установления четкой классификации педагогических терминов и наименований, правильного и объективного их раскрытия. В 1974 году при Президиуме АПН был создан совет по педагогической лексикологии и лексикографии, который поручил институтам Академии включить разработку проблем понятийно-терминологической системы педагогики в планы научных исследований институтов и отразить результаты исследований в понятийно-терминологическом словаре, однако работа не была закончена. Аналогичные попытки предпринимались РАО в 2012 г. [10; 11].

Тот факт, что проблема до сих пор остается нерешенной, на наш взгляд, объясняется несколькими объективными и субъективными причинами.

Педагогическая наука, будучи гуманитарной областью знания, рассматривает как актуальные многие исторические понятия и терминологию, сохраняет эту многовековую историю, фиксируя развитие теории и практики на протяжении столетий. Педагогика оперирует понятиями, которые одновременно рассматриваются в самой науке и смежных с ней областях, а также дисциплинах, не имеющих непосредственных границ с педагогикой. Отличие и в том, что педагогическая наука включает в себя десятки направлений, течений и авторских школ, претендующих на самостоятельность.

Таким образом, возникает проблема единой педагогики, необходимость структуризации, в частности классификации педагогических дисциплин и направлений.

Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксации понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Сама оценка дается с помощью лексико-семантических и понятийно-логических средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико.

Согласно существующим правилам, упорядочение системы надо начинать с изучения ее структуры, отбора педагогических и смежных понятий, наиболее важных для построения понятийно-



терминологической системы педагогики. Сделать это нелегко. Возникает ряд проблем, связанных с классификацией и систематизацией педагогических наук, определением целостности и взаимозависимости, при нерешенности основного методологического вопроса, представляет ли педагогика единую науку или это комплекс относительно независимых, составляющих ее дисциплин.

При построении понятийно-терминологической системы педагогики вначале выделяются границы области терминологизации, т.е. виды педагогик, которые составят термосистему (сейчас таких педагогик, как известно, несколько десятков и их число продолжает расти), прежде всего необходимо, на наш взгляд, установить принципы, пользуясь которыми можно было бы систематизировать науку на понятийном уровне, когда содержание понятий дополнено идеей целесообразности и универсальности знания. Это только и может дать искомый эффект.

Абстрактными понятиями, отражающими самые существенные стороны явлений мира, являются философско-логические категории, выделенные еще Аристотелем (их у него было десять): сущность, действие, отношение, положение, обладание, страдание, качество, количество, место, время. Для каждой науки характерны собственная иерархия категорий и их набор. Педагогика и сфера образования требуют, разумеется, собственной классификации, учитывающей особенности данной науки и характер деятельности в этой области [12].

К числу ведущих категорий отнесем педагогическую деятельность и ее участников: воспитанника, воспитателя, обучаемого, ученика, педагога, учителя и т.п. Учащиеся, преподаватели, представители науки и управленческого аппарата в той или иной мере принимают участие в решении научных и практических задач, выступают объектами и субъектами педагогической деятельности. В зависимости от целей и задач классификации они могут быть рассмотрены по разным основаниям: возрасту, полу, личностным характеристикам, профессиям, склонностям и способностям к различным видам деятельности, нормам физического и нравственного развития и отклонениям от них, образовательному уровню, достижениям в различных сферах деятельности (в науке, искусстве, бизнесе, спорте), социальной роли в обществе и семье. Для каждой группы существуют образовательные организации, в которых учащиеся (воспитанники) могут



реализовать свои способности и склонности в полной мере, достигнуть результатов, соответствующих возможностям и планируемым целям.

На этапе отбора и построения новых терминов возможны различные ситуации, когда привычное для специалиста слово-имя либо не будет иметь «понятийного веса», либо генетически принадлежит к иной области знания, а не к педагогике, либо слово-имя второстепенно и должно быть исключено или упомянуто на периферии данной терминологии.

Например, сочетание слов «воспитательное пространство». В последнее время это сочетание используется как новый термин и даже новая категория педагогики. Введен по аналогии с терминами «образовательное пространство», «информационное пространство», «экологическое пространство», «социокультурное пространство» и т.п. Понятие как форма мышления имеет свои границы, сферу действия. Каждый термин, как известно, соответствует определенному понятию. Термин «пространство» относится к философии и означает некоторое множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д. При переносе термина в другую область его понятийный смысл сохраняется. Когда мы говорим об экологическом или информационном пространстве, легко проследить связь между объектами и территорией. В экологии это среда обитания живых существ (лес, озеро, степь и т.п.). По отношению к информации это территория, на которую распространяется информация.

С известным ограничением мы можем говорить и об образовательном (а не воспитательном) пространстве, имея в виду территорию, в пределах которой действуют федеральные государственные образовательные стандарты. Что касается пространства воспитательного, то оно по определению входит в образовательное. Приходится констатировать, что пока нет ясности, чем оно отличается от образовательного пространства, каковы его границы, сфера действия. Появление и применение понятия «образовательное пространство» в научных материалах и нормативных документах, риски обеспечения единства образовательного пространства подробно рассматриваются в статье С.В. Ивановой [13].

В основу методики разработки понятийно-терминологического аппарата положен принцип системности. Все понятия определяются в системе через ближайшие родовидовые



отношения. Вне ее разработка терминологии теряет свой смысл. Согласно действующим требованиям единые определения предусматривается применять в учебниках, методических рекомендациях, справочной литературе. Для каждого понятия устанавливается один стандартизованный термин. Для отдельных терминов в качестве справочных могут быть приведены их краткие значения, которые разрешается использовать в тех случаях, когда исключается их различное толкование. Если в научной литературе встречаются термины-синонимы, то они включаются в стандарт как nereкомендованные и обозначаются специальными знаками. В стандарте в качестве справочных приводятся эквиваленты терминов на немецком, английском и французском языках.

Введение стандартов на термины-результат взаимного соглашения между учеными. В случае необходимости сложившееся научное представление, закрепленное в терминологическом стандарте, можно пересмотреть и изменить. Кроме того, через короткие промежутки времени они должны пересматриваться. Ученый может иметь свою точку зрения на трактовку того или иного понятия, отличающуюся от общепринятой, но при этом следует раскрыть тот смысл, который вкладывается в нее.

Несмотря на все разнообразие возможных подходов к классификации педагогик все внутрикатегориальные (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т.д.) отношения между понятиями могут быть сведены к двум основным: логическому – род-вид, системно-структурному отношению – часть-целое.

Мы полагаем, что существует одна общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность в широком смысле. Общая педагогика делится на составляющие ее части. К ним относятся: дидактика, теория воспитания, методология, история педагогики, методика преподавания, школоведение. Эти части выступают родовыми признаками педагогики как самостоятельной, развитой области знаний. Области педагогики, выражающие части целого, не находятся между собой в отношении соподчинения и не исчерпывают всего сложного целого.

От классифицирующих связей, часть-целое следует отличать такие, которые являются отношениями между родом и видом, видом и подвидом. Возрастная, профессиональная, специальная педагогики выступают видовыми по отношению к общей



педагогике. Все, что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методику, историю, методологию. При этом объемы видовых понятий должны исключать друг друга, т.е. любой объект, на который распространяется видовое понятие, должен попадать только в один класс данной классификации, а не в несколько одновременно. Кроме того, объем видовых понятий должен исчерпать объем родового понятия.

Каждая видовая педагогика делится на составляющие ее подвиды – возрастная (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогика и т.д.), профессиональная (спортивная, военная, профессиональная и т.д.), специальная (тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т.д.). Здесь также доминируют родо-видовые отношения. Каждая из них имеет все признаки вышестоящей педагогики. Внутри каждой из них есть своя дидактика и методика, история, т.е. отношения между частью и целым. Образно соотношение различных видов педагогик образно можно представить в виде матрешки, расписной куклы, в которую вставляются другие такие же куклы меньшего размера. Отдельные проблемы, области, направления являются частями куклы, но не их копиями. С известными оговорками видовые и подвидовые педагогики можно называть педагогиками, так как все они имеют соответствующие родо-видовые признаки.

Термины «педагогика сотрудничества», «педагогика модальности», «педагогика любви и свободы», «интегральная педагогика», «эмбриональная», «педагогика риска», «пренатальная педагогика», «эмбриональная педагогика», «антипедагогика» и многие другие являются неправильно ориентирующими. Они решают частные проблемы, либо выступают направлениями, течениями, авторскими школами. Ни одна из них не имеет родо-видовых признаков, присущих общей педагогике, не является развитой областью знания. Таким образом, классификационные основания деления педагогик могут быть разными. Однако эти основания имеют смысл лишь в том случае, если принадлежат самой педагогике и выражают специфику ее содержания.

Сокращение числа педагогик с нескольких десятков до одной базовой и нескольких ее составляющих, нам представляется необходимым, так как позволяет вводить более строгие критерии для классификации педагогики и ее областей, разделов и подразделов, направлений и течений. При этом смежные науки



(возрастная психология и физиология, социология и генетика, школьная гигиена и др.) дают дополнительные сведения, необходимые для правильной организации учебно-воспитательного процесса, понимания процессов развития, обучения, воспитания. Данные смежных наук выступают условиями, обеспечивающими эффективность организации отдельных сторон учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 -2020 годы: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29.12.2014 № 2765-р.

2. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Правительство Российской Федерации. Постановление от 30 декабря 2015 г. № 1493.

3. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980. 158 с.

4. Полонский В.М. Международные сети и базы данных по народному образованию и педагогике. Педагогика, 1993, №3. С. 78-85.

5. Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике. Пекин: Педагогическая наука. 2007. 437 с. (на русском и китайском яз.).

6. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. 113 с.

7. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики. Образование и общество. 2004, №4 (27). С.55-63.

8. Полонский В.М. Терминологические изменения в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» и их возможные последствия. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. /отв. Ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 56-63.

9. Полонский В.М., Самбунова Г.Г. Сидон Л.М. Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в области образования. Мир образования. 2005, № 4. С. 10-18.

10. Словник психолого-педагогических терминов (часть 1). Российская академия образования. М.: 2012. 45 с.

11. Словник психолого-педагогических терминов (часть 2,3). Российская академия образования. М.: 2012. 57 с.



12. Полонский В.М. Педагогический словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

13. Иванова С.В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документов: понятия, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 5-17.