

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЯ

Г. Н. Штинова

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Российская педагогика как область научного знания переживает в настоящее время сложный период своего развития. На протяжении более чем семидесяти лет она существовала в жестких рамках определенной идеологии, служила проводником вполне конкретных идей и идеалов, выстраивала накапливаемые знания в соответствии с господствующими идейно-политическими воззрениями и требованиями. Обслуживая коммунистическую идеологию в течение столь длительного времени, педагогика сложилась в достаточно стройную, концептуально организованную систему знания. Другой вопрос, насколько полно и адекватно это знание отражало реальные процессы социального развития и образовательно-воспитательные потребности общества. Но тем не менее она имела свой общепризнанный в научном сообществе предмет, свои категории и понятия, свои аксиомы и незыблемые воззрения, свои проблемы и цели и т. д.

И вот вся эта стройная система представлений и научных теорий, категорий и понятий, методов и подходов рухнула. Не требует особых доказательств то, что, конечно, далеко не все в советской педагогике заслуживало разрушения. Поэтому, когда мы сегодня говорим о необходимости переосмысления многих традиционных для советской педагогики положений и воззрений, переоценки ценностей в области образования и воспитания, нельзя забывать, что нарушив в очередной раз законы преемственности в развитии научных взглядов, можно очень многое упустить, утратить, чтобы когда-нибудь потом пожалеть об этом.

С точки зрения рассматриваемой нами проблемы выявления особенностей педагогической терминологии, мы бы хотели особо остановиться на том, что стремление “переосмыслить” понятийный аппарат советской педагогики в свете современных взглядов и общественных потребностей на практике зачастую приводит попросту к научной некорректности, к нарушению законов научного мышления. Действительно, большинство современных ученых-педагогов, предлагая свои толкования тех или иных понятий и терминов, вводя новые понятия и термины, часто без особой надобности, как правило, не затрудняет себя тем, чтобы

соотнести их с общеизвестными определениями, пусть даже отвергая их, а также с трактовками других исследователей данного явления или процесса. В результате складывается такая ситуация, когда в науке накапливается большое количество вольных трактовок, не связанных между собой толкований и терминов, которые в совокупности создают впечатление царящего в ней хаоса. “Идейная” разобщенность, характерная для современной педагогики, ничуть не лучше идеологического “единомыслия” советской эпохи.

Проблема еще и в том, что такое разномыслие не только мешает педагогике стать наконец полноценной наукой, но и приводит к многочисленным негативным явлениям в практике образования, поскольку большинство ученых-педагогов — это преподаватели и сотрудники образовательных учреждений и учреждений управления образования, т. е. практические работники образовательной сферы.

Такое положение вещей вполне объяснимо все теми же отголосками прошлого, когда педагогика существовала сама по себе, фактически вне связи с практикой, занимаясь творением своих мифов о коммунистическом воспитании строителей светлого будущего. Это породило безответственность научных высказываний, которая по инерции в какой-то мере сохраняется и сейчас.

Однако современная ситуация предъявляет иные требования к научной деятельности в области образования и воспитания. И прежде всего она требует следования законам и правилам научной методологии и логики, иными словами повышению общего уровня научно-методологической культуры в педагогике. Конечно, это не освободит науку от разномыслия, что было бы противостественно, зато позволит, образно говоря, сменить какофонию на многоголосие.

Пока же, в условиях разобщенности и деструкции, достаточно сложно исследовать какую-либо проблему и быть при этом уверенным, что твои выводы достаточно корректны. Тем не менее мы попытаемся рассмотреть понятийно-терминологическую систему педагогики и образования и выявить некоторые ее особенности, хотя бы в плане привлечения внимания к данной проблеме.

Прежде всего мы считаем необходимым пояснить сам термин *понятийно-терминологическая система*. Как известно, научное познание осуществляется посредством абстрагирующей деятельности мышления, а знания об объекте закрепляются в специфических языковых формах — п о н я т и я х (1, с. 371 — 372). Само мышление представляет собой процесс оперирования понятиями, благодаря которым оно и приобретает характер обобщенного отражения действительности (2, с. 22).

Итак, понятие является одной из форм отражения и мышления. Это положение общепризнанно и ни у кого не вызывает сомнения. Когда же речь заходит о том, что представляет собой понятие как форма мышления или отражения, то оказывается, что несмотря на обилие попыток дать определение понятия, “в анализе этой формы... имеется больше всего неясностей” (2, с. 22). Как отмечают Е. К. Войшвилло и М. Г. Дегтярев, наиболее распространенное определение понятия как формы мысли, представляющей собой отражение предметов и явлений со стороны их существенных признаков, не выделяет его из множества других форм мысли. Кроме того, с гносеологической точки зрения мысль представляет собой понятие независимо от того, насколько существенными являются признаки, положенные в основу его выделения, тем более, что для предметов, обобщенных в понятии, разные признаки могут быть существенными, например, для их характеристики и с точки зрения их использования. Поэтому предложенное этими авторами определение, согласно которому “понятие как форма мысли... есть результат обобщения предметов некоторого вида и мысленного выделения соответствующего класса (множества) по определенной совокупности общих для предметов этого класса — и в совокупности отличительных для них — признаков” (Там же, с. 26), представляется нам более адекватным его природе.

При этом важно учитывать то, что выделение множества всегда осуществляется в пределах некоторого более широкого класса. В то же время внутри выделенного множества на основе полученного обобщения обычно возникает необходимость выявления различий с целью более глубокого познания предметов и явлений, что обуславливает выделение из данного множества других множеств.

Это означает, что понятие не просто отражает определенный объект мысли, а указывает на его взаимосвязи с другими объектами — теми, которые входят в один класс с ним, и теми, которые являются представителями других классов. Поэтому содержанием данного понятия должны быть признаки, по которым в нем обобщаются предметы, причем среди них необходимо “выделяются родовые и те, что составляют видовые отличия мыслимых в понятии предметов”. Это, как показывают авторы цитируемой работы, гораздо важнее, чем отразить существенные признаки, поскольку именно с неправильным выбором рода или вообще с игнорированием родовых характеристик объектов связаны многие ошибки и парадоксы в мышлении (Там же, с. 31 — 32).

Таким образом, уже сам процесс выделения понятия оказывает систематизирующее воздействие на закрепляемое в нем зна-

ние, а поэтому совокупность понятий определенной области научного знания всегда *системна* и определить понятие — значит, прежде всего определить его место в системе понятий.

В то же время, поскольку научное познание мира всегда целенаправленно и его цель — познание именно сущности процессов и явлений, понятие “имеет тем большую научную значимость, чем более существенны признаки... по которым обобщаются предметы” (1, с. 371), т. е. оно стремится аккумулировать в себе сущностное знание об объекте познания, закрепляет его в системе научного знания, делая доступным для оперирования, использования в целях дальнейшего познания. Однако, тот факт, что на данном этапе познания мы можем не знать существенных признаков познаваемого предмета или явления, не мешает, как правило, более или менее успешно оперировать понятием. В разных науках можно найти немало таких примеров. В первую очередь это относится к самым общим категориям наук, таким как “сознание”, “материя”, “электричество”, “энергия” и др.

По мере развития науки, накопления и углубления знаний об объектах познания “из признаков, составляющих основное содержание понятия, выводятся другие общие признаки обобщенных в понятии предметов” (Там же), в результате чего понятия дифференцируются, интегрируются на новых основаниях, что приводит к изменению, развитию системы понятий, придает ей динамичность.

Совокупность понятий науки — понятийная система — отражает уже познанную действительность, но сама по себе она ее не объясняет. Эту функцию выполняют теоремы, которые не только выступают в качестве формы организации имеющегося знания (3), но и являются инструментом, с помощью и посредством которого преимущественно получается новое знание о реальности в современной науке. Каждая современная научная дисциплина представляет собой, как правило, взаимосвязанную систему теорий. Степень теоретичности наук может выступать в качестве обобщенного показателя их развитости (4).

Теория так же, как и понятие, является языковой формой отражения действительности, но более высокого уровня и с точки зрения логики представляет собой систему знания, которая “включает в себя определенный круг понятий и высказываний, логически связанных между собой так, что одни понятия... определяются через другие. Одни суждения связаны по смыслу с другими, определенным образом субординированы или даже выводятся из других” (2, с. 132). В иерархической структуре теории как системы научного знания понятия занимают самый нижний уровень, являются ее базисом (4).

Понятия и теории, хотя и являются языковыми формами отражения действительности, сами существуют на уровне сознания и доступны для восприятия и оперирования ими могут стать только посредством материальных знаков. Этот материально выраженный уровень в структуре научного знания называют языком науки.

Язык науки — это часть естественного языка, и выделяется он функционально постольку, поскольку служит средством научного познания. Эта функция языка научного общения обуславливает его специфику как системы знаков. Ядром языка науки является терминология, но в целом это понятие более широкое. Оно охватывает помимо собственно нормативной терминологической лексики и номенклатуры, которые представлены существительными или словосочетаниями, образованными на базе существительных, и другие компоненты, такие как профессиональная лексика (ненормативные лексические единицы и слова другой частеречной принадлежности — глаголы, прилагательные и т. д.), морфологические, синтаксические, прагматические и другие особенности (5).

Термин как особая лексико-семантическая единица изучается лингвистикой. Однако несмотря на большое количество литературы, посвященной различным аспектам изучения терминологии, на сегодняшний день нет ни общепринятого определения термина, ни единых подходов к пониманию его сущности. Тем не менее это понятие и слово широко и успешно применяется.

В различных источниках и разными авторами выделяются разные особенности термина как специфической лексико-семантической единицы. В достаточной мере обобщающей и типичной нам представляется характеристика термина, данная в Лингвистическом энциклопедическом словаре, согласно которой *термин* — это “слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности”, для которого характерны следующие особенности: “1) системность; 2) наличие дефиниции (для большинства терминов); 3) тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля, т. е. терминологии данной науки, дисциплины или научной школы...; 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность” (6, с. 508).

Однако научная практика и терминоведческие исследования свидетельствуют о том, что такие традиционно приписываемые терминам признаки, как наличие строгой, точно оговоренной дефиниции, отсутствие омонимий, синонимии, — “не более как тенденция, их желательные качества... а не реальная действительность” (7, с. 15). Отсутствие экспрессии и стилистическая нейтральность как неперенные качества термина также доста-

точно спорны, особенно при рассмотрении терминологии гуманитарных наук (5, с. 23).

Таким образом, к наименее спорным признакам термина могут быть отнесены его соотнесенность с понятием и системность, т. е. включенность в определенную терминологическую систему, за пределами которой он теряет свои системные характеристики (6, с. 508). Но поскольку любая терминологическая система по своей сути условна и имеет конвенциональный характер, соотнесенность термина с определенным понятием устанавливается “в результате особой сознательной коллективной договоренности” (8, с. 33), т. е. для термина характерна еще одна особенность — конвенциональность.

Итак, термины данной науки соотносятся на конвенциональной основе с понятиями соответствующей области знания, в результате чего “понятия становятся операционалистически пригодными” (5, с. 7), и в совокупности составляют систему, при этом “значение каждого отдельного термина координировано значением других терминов этой же системы” (7, с. 25). Иначе говоря, “терминология представляет собой своеобразную надстройку, активно взаимодействующую с базисом — понятийной основой науки” (5, с. 41).

Из этого следует, что система терминов изоморфна системе обозначаемых ими понятий, хотя, как отмечают многие исследователи, “полного изоморфизма системы понятий и терминов нет, он относителен... Разные звенья терминологической цепи с необходимостью представляют разную степень выраженности изоморфных отношений, а изоморфные отношения с неизбежностью нарушаются самим функционированием системы” (7, с. 25). Действительно, в процессе познания понятия вырабатываются постепенно, и нередко ситуация, когда понятие уже сформировалось, а общепринятого термина еще не приобрело. В этом случае ученые оперируют понятием, представляя его различными описательными конструкциями. Такое явление особенно характерно для гуманитарных и социальных наук, вследствие чего им лингвисты обычно и отказывают в наличии собственной терминологии.

Выход из этого затруднения видится как раз в том, что изоморфизм понятийной и терминологической систем, пусть даже относительный, позволяет рассматривать совокупность понятий и соответствующих им терминов науки как самостоятельный феномен и определенный образом организованное единство — *понятийно-терминологическую систему* (ПТС).

Особенностью этой системы является то, что она включает компоненты различной природы — понятия, которые являются элементами идеальной действительности, и термины, материально выраженные элементы, т. е. имеет дуалистический характер.

Такая особенность системы диктует, на наш взгляд, необходимость придерживаться при ее рассмотрении интегративного подхода, включающего следующие основные аспекты:

— **п о н я т и й н ы й** (или логический), учитывающий специфику понятия как формы мышления и отражения и подразумевающий использование при анализе средств формальной логики;

— **т е р м и н о л о г и ч е с к и й** (или лингвистический), учитывающий специфику термина как особой лексико-семантической единицы, а также закономерности функционирования и развития специальной лексики как части языковой системы;

— **с о д е р ж а т е л ь н ы й**, учитывающий специфику данной области знания, ее объекта познания и отражения.

Понятие как форма мышления изучается в философии — теории познания, теории отражения, логике. Термины как особые лексико-семантические единицы, главным образом, являются объектом исследования для лингвистов. Понятийно-терминологическая система как структурный компонент научного знания должна изучаться общей методологией науки, однако пока, насколько нам известно, таких исследований не проводилось.

Это, на наш взгляд, объясняется тем, что необходимость изучения ПТС возникает в рамках конкретных наук в связи с проблемой усовершенствования, упорядочения, систематизации накопленного знания и научного аппарата. В разных науках такие проблемы имеют разную степень актуальности и возникают на определенных этапах ее развития, однако рано или поздно большинство наук сталкивается с этой проблемой. Поэтому общие характеристики ПТС можно встретить в работах, посвященных ее рассмотрению в рамках отдельных наук.

Так, Э. Б. Алаев, разрабатывая вариант ПТС экономической географии, исходит из концепции, согласно которой понятийно-терминологическая система “представляет собой совокупность понятий (и соответствующих им терминов), взаимосвязанных общим исходным, базисным понятием. Конфигуратором ПТС являются понятия, а не термины... Системы эти иерархичны: между первичной ПТС и всей совокупностью научных терминов и понятий должны существовать промежуточные системы различных порядков, каждая из которых соответствует определенному уровню обобщения (или детализации) научного знания” (9, с. 30). Исходя из этой концепции автор приравнивает весь понятийно-терминологический аппарат современной науки к порядку “суперсистемы”, “системе систем”. ПТС крупной отрасли знания рассматривается при этом как сочетание отдельных subsystem, относящихся к определенным подотраслям науки. Иначе говоря, ПТС конкретной науки рассматривается, с одной стороны, как

подсистема ПТС науки в целом, а с другой, как “система систем”, включающая в качестве подсистем ПТС входящих в данную науку научных подотраслей.

Нам такой подход представляется слишком схематичным и не отвечающим природе ПТС науки. Мы согласны с И. М. Кантором в том, что “общенаучные системы не являются непосредственным источником частнонаучных понятий” (10, с. 126), а поэтому ПТС, которая является компонентом системы знаний данной научной области, должна рассматриваться, на наш взгляд, в этой системе. При этом понятийно-терминологическая система является частью объективного содержания научного знания. Это означает, что когда исследователь в процессе научного познания оперирует понятием, он может иметь более или менее обширные знания об отраженном в нем объекте познания, на основании этих (заметим, субъективных!) знаний давать ему определение, формулировать дефиницию и т. д., однако само понятие при этом остается объективно существующим в науке. Наше знание об объекте, наше субъективное понятие о нем и научное понятие, отражающее его, — не одно и то же.

Из этого вытекает ряд важных с методологической точки зрения положений. Когда исследователь вводит новое понятие, это означает, что он не просто имеет определенные знания об объекте, отраженном в понятии, а отчетливо представляет себе, с какими понятиями оно связано, какие признаки выступают родовыми, какие видовыми отличиями, какие являются существенными, если они познаны. Когда он изучает объект с целью уточнения понятия, он должен не просто выявлять все новые признаки и свойства объекта познания, а устанавливать их иерархию и связи с другими понятиями — только в этом случае речь будет идти действительно о понятии, а не о характеристике или описании исследуемого объекта. В зависимости от цели исследования, его “концептуальной схемы” (Ф. А. Фрадкин) могут быть выделены в качестве существенных какие-то второстепенные с точки зрения системы признаки, однако системный статус признака от этого не меняется.

То же самое относится и к терминам. Исследователь может вводить для обозначения уже существующих в научном аппарате или вновь выделяемых им понятий новые лексико-семантические единицы, но до тех пор, пока они не будут конвенционально приняты в данном научном сообществе и введены в терминологическую систему, они останутся всего лишь авторскими новообразованиями, неологизмами, существующими на субъективном уровне научного знания. Поэтому терминология также является компонентом объективного уровня научного знания.

Таким образом, ПТС представляет собой совокупность тех элементов, “кирпичиков”, из которых выстроена система уже накопленного наукой знания и при помощи которых осуществляется выработка нового знания. Более того, она образует “внутреннюю смысловую структуру всей науки” (11, с. 116). По образному представлению Ю. И. Шемакина, “условно каждую отрасль знания можно сравнить с гигантской пространственной решеткой, в узлах которой находятся понятия, отражающие объективные предметно-логические связи между явлениями внешнего мира и сохраняющие свою действенность для любой сферы человеческой деятельности” (12, с. 27 — 28). Поэтому каким бы образом мы ни структурировали систему научного знания, ПТС выполняет в ней роль “каркаса”, на основе которого выстраиваются любые теоретические построения, и является в наибольшей степени деперсонализированной ее частью.

Понятийно-терминологическая система науки представляет собой вспомогательный, но неотъемлемый компонент науки как системы знаний, имеющий определенное назначение, а именно обеспечивающий возможность научного познания. Это означает, что она функциональна, т. е. выполняет в науке определенные функции, а не является ее самоценной составляющей. Собственные понятия и термины представляют для данной науки интерес главным образом с точки зрения того, насколько хорошо они выполняют свое назначение “быть проводником научной информации” (И. М. Кантор).

К анализу ПТС педагогики первым обратился И. М. Кантор, однако он рассматривал эту систему применительно к советской педагогике, причем исходил при этом из представления об “адекватности системы науки и системы ее категорий, каждая из которых дает истоки педагогической теории определенного уровня, особой педагогической дисциплине” (10, с. 64). Объектом внимания и осмысления для педагогики, по И. М. Кантору, становятся все явления действительности, оказывающие воспитательное воздействие на человека, поэтому все понятия науки отражают эти явления и иерархически восходят к основным ее категориям, к числу которых автор относит “воспитание”, “образование”, “обучение”, “преподавание”, “учение”, “педагогическое руководство”, “педагогический процесс”. Эти категории также имеют свою иерархию, вершиной которой является категория “воспитание”.

Выдвинутые И. М. Кантором положения были безоговорочно приняты в педагогической науке, поскольку они вполне согласовывались с догматами советской педагогики. Более того, как показывает анализ теоретических, учебно-методических и словарно-энциклопедических источников, общее представление о структу-

ре педагогики как системы знаний и ее ПТС мало изменилось и до сих пор.

Так, в совсем новом учебном пособии “Педагогика” под редакцией П. И. Пидкасистого педагогическая наука определяется как “наука о законах образования и воспитания детей и взрослых”, однако далее в качестве ее предмета традиционно рассматривается воспитание и по существу речь идет только о педагогике школы (13).

Надо сказать, что такое противоречие характерно для научно-педагогической литературы в целом, поскольку даже в тех работах, которые посвящены общим вопросам педагогики и ее методологии, теоретические положения, как правило, иллюстрируются примерами из школьной практики, речь идет об учениках и учителях. То есть несмотря на то, что теоретически педагогика провозглашается наукой об образовании и воспитании и детей, и взрослых, в сознании самих ученых-педагогов она ассоциируется прежде всего с учебно-воспитательным процессом в школе.

Если мы проанализируем определения термина *педагогика* в словарно-энциклопедических источниках, то увидим, что они могут быть сведены к двум основным дефинициям: “наука о воспитании” и “совокупность наук о воспитании, образовании и обучении”. Причем такие формулировки появлялись параллельно в разных изданиях как в советский, так и в постсоветский период.

Категория “воспитание”, как отмечалось выше, была “исходным, стержневым понятием” советской педагогики, по отношению к которому все другие понятия представляли собой его “последующие дифференциации” (14, с. 53). Вопрос о сущности воспитания был центральным в советской педагогике, этой категории было посвящено большое количество работ, было предложено множество трактовок этого понятия, которые обобщены в упоминавшемся выше учебном пособии:

— “функция человеческого общества передавать новым поколениям ранее накопленные ценности: знания, мораль, трудовой опыт, опыт владения и увеличения материальных богатств и др. как в организованных формах (системы образования), так и путем естественного усвоения в результате межпоколенных взаимодействий и влияния среды...”

— социальное формирование личности. В данном случае имеется в виду все формирующее личность пространство, т. е. школу, семейную педагогику, средовое влияние на личность, воздействие дружеского окружения, социальные институты, средства массовой информации...

— управление процессом развития личности школьника” (13, с. 7 — 10).

Термин образование в различных источниках трактуется тоже по-разному, но расхождения имеют меньший диапазон. Обобщив

эти определения, можно выделить следующие его основные значения:

— “целенаправленный процесс овладения знаниями, умениями, навыками”;

— “совокупность систематизированных знаний, умений и навыков как результат целенаправленного процесса овладения ими”.

Таким образом, традиционно декларируемое педагогикой соотношение основных ее категорий “воспитание” и “образование” может быть выражено через следующее утверждение: область научного познания педагогики — воспитание (как социальная функция, социальное формирование, управление развитием личности), одним из средств (путей, каналов) осуществления которого является образование как процесс овладения знаниями, т. е. образование интересует педагогику постольку, поскольку через него осуществляется воспитание. Для наглядности можно изобразить логическую структуру педагогики как системы научного знания в ее традиционной трактовке схематично (см. схему 1).

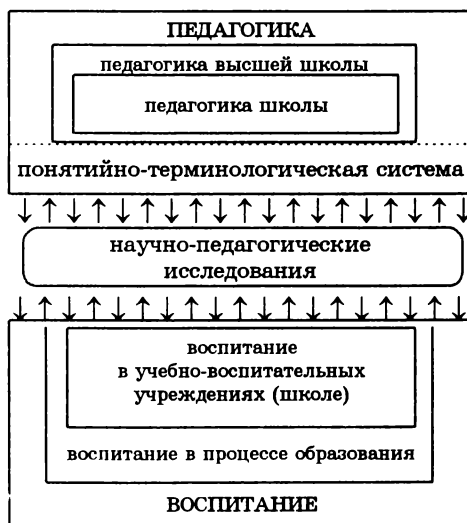


Схема 1. Логическая структура советской педагогики как системы научного знания

В таком случае определение педагогики как “совокупности наук о воспитании, образовании и обучении” выглядит несколько тавтологично и вполне сводимо к дефиниции “наука о воспитании”.

Однако в настоящее время соотношение этих категорий принципиально меняется. Направление этого изменения наиболее ярко проявляется в том, что при определении понятия “образование” делаются попытки актуализировать внутреннюю форму слова *образование* — “создание образа”.

В достаточно, на наш взгляд, емкой и четкой форме выразил суть этих изменений автор статьи “Образование” в “Новом социально-философском словаре”: “Если на предшествующем этапе развития отечественной педагогики взгляд на приобретение знаний, умений, навыков в процессе образования страдал определенной механистичностью, и образование чаще рассматривалось просто как соотствующее звено воспитания, то на современном этапе образование понимается как плодотворный процесс соединения знаний с качествами личности, вследствие чего эти знания и сформированное на их базе мировоззрение, нравственно-эстетическая культура приобретают индивидуализированный образ, личностное своеобразие (здесь и далее в цитатах подчеркнута нами. — Г. Ш.), т. е. глубоко внедряются в структуру личности и позитивно преобразуют ее” (15, с. 31). В другом источнике эта мысль выражена в весьма категоричной форме: “Человек становится тем, что он есть, ... только благодаря образованию”. И далее: “Формирование нравственного облика человека в процессе образования представляет собой его воспитательную функцию” (16, с. 5).

Таким образом, как отмечают Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский, в настоящее время образование начинает рассматриваться в качестве “главного инструмента культурной преемственности поколений”, “преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как целям образования”. “Обучение и воспитание суть стороны единого процесса образования. Обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков... Воспитание предполагает усвоение ценностей...” (17, с. 3 — 5).

Это положение получило и нормативное закрепление в Законе РФ “Об образовании”, в котором “под образованием... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)” (18, с. 2).

Итак, в приведенных высказываниях отражается новый статус образования, вследствие которого происходит изменение соотношения основных категорий педагогики — “воспитание” и “образование”. В аспекте нашего исследования мы рассмотрим это явление как изменение значения термина *образование*.

Многозначность термина означает, что данное слово употребляется для обозначения нескольких понятий. Как было показано

выше традиционно считается, что термин *образование* служит для обозначения двух понятий — “целенаправленный процесс овладения знаниями, умениями и навыками” и “совокупность систематизированных знаний, умений и навыков как результат целенаправленного процесса овладения ими”. Наличие этих значений у термина легко подтверждается контекстным анализом: в выражениях *продолжить образование, возобновить образование, закончить образование, траектория образования* и других речь идет о процессе; в выражениях *получить образование, дать образование, хорошее образование, у меня неоконченное высшее образование* и других — о результате. Перенос названия с действия на его результат относится к числу наиболее распространенных метонимических явлений, но связанные одним именем понятия при этом отражают явления разной природы и разного порядка, т. е. с точки зрения системы понятий они разноуровневые. На важность выделения процессуальной и результативной сторон понятия “образование”, поскольку “они дают две принципиально различные — динамическую и статическую — базовые модели понимания” (19, с. 40), уже указывалось рядом ученых. Хотя необходимо отметить, что в реальном употреблении слова бывает трудно определить, к какому именно понятию оно относится, особенно когда одинаково значимы и процесс, и результат.

Однако анализ употребления слова *образование* показывает, что оно имеет и другие смысловые значения. Так, если значение “целенаправленный процесс овладения знаниями...” подчеркивает субъектность процесса, то формулировка значения “целенаправленный процесс воспитания и обучения” имеет как субъектную, так и объектную направленность, т. е. действие требует объекта — *образование взрослых, технология образования, концепция образования* и др. По существу это тоже два разных понятия, которые обозначаются одним словом и которые в понятийной системе науки достаточно давно сосуществуют, хорошо осознаются и широко применяются, хотя в словарно-энциклопедических других источниках одно из них не закреплено в форме общепризнанной дефиниции.

В последнее время ряд авторов сделали попытку выделить еще одно значение термина *образование*. В. С. Безрукова в авторском “Словаре нового педагогического мышления” определяет его следующим образом: “специально организованная и целенаправленная система воспитания и обучения человека, обеспечивающая его развитие. Под образованием также понимается вся совокупность знаний, навыков и умений, полученных человеком в этой системе, и достигнутый уровень его развития” (20, с. 59). Б. С. Гершунский настаивает на том, что “в наиболее общем виде образо-

вание может и должно рассматриваться в следующих четырех аспектах:

- образование как ЦЕННОСТЬ;
- образование как СИСТЕМА;
- образование как ПРОЦЕСС;
- образование как РЕЗУЛЬТАТ” (21, с. 173).

Выделение образования как системы автор обосновывает тем, что взаимосвязь и взаимозависимость всех звеньев и ступеней образования позволяет говорить о целостности образовательного пространства (21, с. 175).

Сама по себе эта мысль не нова, и если речь идет о “совокупности взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций” (18, с. 8), то для этого понятия существует достаточно устойчивый и нормативно закрепленный в Законе РФ “Об образовании” термин *система образования*.

Вместе с тем ряд употреблений термина *образование* действительно наводит на мысль, что ограничивать его семантику только двумя, или даже тремя, значениями, о которых шла речь выше, нельзя, ср.: *развитие образования, реформа образования, экономика образования, децентрализация образования* и др.

Очевидно, что термин *образование* употреблен здесь не в значении “процесс овладения...” и даже не в значении “процесс воспитания и обучения”, тем более не “совокупность знаний...”. Обращает на себя внимание также то, что все явления, обозначенные этими словосочетаниями, имеют социальную значимость. На первый взгляд может показаться, что термин *выступает* здесь синонимом термина *система образования*, однако при замене ощущается *утрата какого-то важного компонента*. Таким образом, можно предположить, что термин *начинает* приобретать еще одно значение, т. е. соотносится с еще одним понятием, и в этом значении термин употребляется в тех контекстах, где речь идет о возрастании социальной значимости образования, об образовании как социальном институте.

В последнее время появилось много работ и публикаций, посвященных этой проблеме. Такие ученые, как Б. М. Бим-Бад, Б. Л. Вульфсон, Б. С. Гершунский, Г. Е. Зборовский, А. В. Петровский и другие, рассматривали различные ее аспекты. В этих работах отмечается, что на пороге XXI в. образование “становится одним из самых значительных и динамичных элементов соци-

альной инфраструктуры” (22, с. 107), “ведущим социогенетическим механизмом, обеспечивающим опережающее развитие качества человека и качества общественного интеллекта” (23, с. 4). Стало очевидным, что успешное решение очень многих социальных проблем (контроль безработицы и регулирование занятости населения, переподготовка и переобучение работников в связи с повышением интеллектоемкости многих видов труда и др.) возможно только через образование, что обуславливает необходимость создания системы непрерывного образования.

Б. С. Гершунский отметил, что понятие “образование как социальный институт” вполне правомерно ассоциируется с понятием “система” (24, с. 30), однако сам социальный институт образования не сводится к системе образования.

Как указывает Г. Е. Зборовский, “любой социальный институт включает в себя: а) определенную сферу деятельности и общественных отношений; б) учреждения для организации совместной деятельности людей и группу лиц в них, уполномоченных выполнять социальные, организационные и управленческие функции и роли; в) нормы и принципы отношений между... членами общества, включенными в орбиту действия данного социального института; г) систему санкций...; д) материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.)” (25, с. 41).

Социальный институт образования отвечает всем этим требованиям, и система образования является его организационной формой. Как социальный институт образование оформилось достаточно давно. В советский период широкое употребление получили термины *просвещение* “система общеобразовательных учреждений в стране” (26, с. 1071) и *народное образование* “система воспитательных, учебных и культурно-образовательных учреждений и мероприятий и органов управления ими в стране” (26, с. 866), значение которых очень близко значению “образование как социальный институт”. Но образование понималось при этом как средство подготовки молодых к жизни, поэтому ядром системы образования была школа, а “ключевой фигурой — учитель” (Б. С. Гершунский).

С изменением качества общественного труда, повышением его интеллектоемкости, обусловленными бурным развитием науки и техники, компьютерных и телекоммуникационных технологий, образование становится непременным спутником человека на протяжении всей его жизни, а “ведущим звеном” становится высшее образование (23, с. 4).

В современном лексиконе близкое, практически синонимичное значению “образование как социальный институт” значение имеет словосочетание *сфера образования*, однако закрепиться за

Этим понятием в качестве термина у него меньше шансов, поскольку термин *образование* имеет ряд преимуществ, главные из которых однословность и большая терминологичность.

Еще одно немаловажное, на наш взгляд, в условиях вхождения России в мировое образовательное пространство обстоятельство, оказывающее влияние на развитие значений термина *образование*, связано со сближением его семантики с семантикой английского, а по существу интернационального термина *education*, который также имеет три основных “измерения” — “as institution, as process and as product (как институт, как процесс и как результат)” (27, с. 8).

Изменение социального статуса образования и связанные с ним процессы и явления в сфере образования требуют всестороннего и глубокого научного осмысления и обоснования, что предъявляет новые требования к науке, обслуживающей эту специфическую интегративную, междисциплинарную область знания и практической деятельности.

Такой наукой является педагогика. Однако многие изменения, произошедшие и происходящие в сфере образования и требующие научного познания и осмысления, не изучаются в рамках методологии и проблематики педагогики (см. выше), что обуславливает необходимость создания действительно новых наук и научных дисциплин. Такие науки начинают появляться — андрагогика, геронтоагогика, социология образования, философия образования и др. Однако становление новых наук, четкое осознание собственного предмета и проблематики, выработка адекватных методов исследования требуют времени. В педагогике этот процесс осложняется тем, что он связан с ломкой устоявшихся стереотипов, пересмотром многих казавшихся незыблемыми положений и представлений, осознанием новых реальностей, принципов, критериев, пересмотром системы понятий и терминов.

В этой ситуации развитие значения термина *педагогика* имеет две основные ярко выраженные и при этом разнонаправленные тенденции, отражающие противоречия реальных процессов и явлений. Первая тенденция заключается в том, что этот термин продолжает употребляться как обобщающий для обозначения всей совокупности наук об образовании, воспитании и обучении. Б. С. Гершунский, констатируя, что “в нашей стране фактически нет междисциплинарной науки об образовании” и что “такую науку еще предстоит создать”, выражает уверенность, что “при всех недостатках в развитии педагогической науки именно на ее основе может быть построена новая наука об образовании” (21, с. 111). И термин *педагогика* может закрепиться в качестве ее названия.

У этой тенденции есть свои сильные и слабые стороны. Поскольку “междисциплинарная” наука об образовании, если будет создана, то она будет представлять собой сложный комплекс разнородных научных дисциплин, объединенных одним объектом познания и исследования — сферой образования. При этом наличие в понятийно-терминологической системе однословного, краткого, привычного, звучного термина для ее обозначения очень удобно. И это сильная сторона тенденции. Слабой ее стороной является то, что этимология слова *педагогика* (“веду ребенка”) будет мешать функционированию этого термина в таком расширенном значении. Действительно, рассматривать такие интенсивно развивающиеся отрасли научного знания, как андрагогика (от греч. *andros* “мужчина, взрослый человек”) и геронтогика (от греч. *gerontos* “старик”) в качестве составных частей, подотраслей педагогики (“веду ребенка”) абсурдно.

Вторая тенденция обусловлена тем, что этот термин традиционно и в соответствии с его этимологическим значением ассоциируется прежде всего с воспитанием и обучением детей, главным образом в образовательных учреждениях, поэтому он может закрепиться тоже в качестве обобщающего, но только для части наук об образовании, а именно для наук, изучающих различные аспекты воспитания и образования детей. Эта часть сферы образования всегда будет активно развиваться и иметь важное значение. Конечно, это повлечет за собой ревизию многих привычных понятий и терминов. Так, сузится значение некоторых терминов-словосочетаний с компонентом “педагогический”: кандидат (доктор) педагогических наук, педагогическая деятельность и др. Косвенным подтверждением рассматриваемой тенденции к сужению значения термина *педагогика* можно рассматривать ряд происшедших переименований: Академии педагогических наук — в Академию образования, НИИ общей педагогики — в НИИ теории образования и др.

Какая из рассмотренных тенденций победит, покажет время. Причем никакими директивными методами эту проблему не решить. На сегодняшний день можно констатировать только то, что вся сфера образования не входит в область компетенции и познавательного интереса педагогики, которая “имеет дело преимущественно с процессуальной, технологической стороной образования” (21, с. 104). В то же время какие-то явления, находящиеся за этими рамками, становятся объектом исследовательского интереса для педагогической науки (семейное воспитание, некоторые аспекты социальной работы и др.).

Новые зарождающиеся научные отрасли еще не сформировались как полноценные научные дисциплины, но многие процес-

сы и явления уже номинированы, нашли отражение в понятийно-терминологической системе этой области знания, осмысливаются учеными в рамках других наук и осваиваются в практике. Таким образом, идет активный процесс формирования новой системы наук об образовании, современное состояние которой схематично представлено на схеме 2.

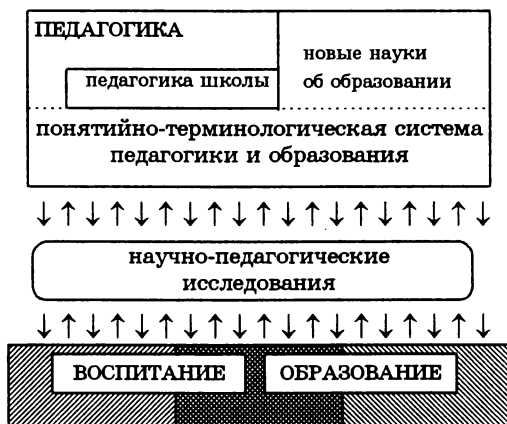


Схема 2. Логическая структура формирующейся системы наук об образовании

Таким образом, специфика педагогики как системы научного знания на современном этапе ее развития, по нашему мнению, заключается в том, что объект познания “перерос” науку, ее методологию и проблематику, чем обусловлена необходимость формирования новой системы знания, объектом познания которой стало бы образование “как важнейший общественный институт, обеспечивающий развитие всех без исключения направлений общественно полезной деятельности” (21, с. 105).

Процесс этот длительный. В то же время потребности функционирования и развития сферы образования диктуют необходимость упорядочения системы понятий и терминов, отражающей всю сферу образования и во всем ее многообразии — и как область научного знания, и как сферу практической деятельности. Поэтому при ее рассмотрении мы считаем более целесообразным и отражающим современное состояние как самой сферы образования, так и науки о ней употребление терминологического словосочетания *понятийно-терминологическая система педагогики и образования*.

Литература

1. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1986.
2. *Войшвилло Е. К., Дегтярев М. Г.* Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс): Учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 2. М.: Наука, 1994. (Программа: Обновление гуманитар. образования в России).
3. *Андреев И. Д.* Теория как форма организации научного знания. М.: Наука, 1979.
4. *Бургин М. С., Кузнецов В. И.* Введение в современную точную методологию науки: Структуры систем знания: Пособие для студентов вузов. М.: АО "Аспект Пресс", 1994. (Программа: Обновление гуманитар. образования в России).
5. *Гвишиани Н. Б.* Язык научного общения (вопросы методологии). М.: Высшая школа, 1986.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь* / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
7. *Комарова З. И.* Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991.
8. *Герд А. С.* Проблемы формирования научной терминологии: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Л., 1968.
9. *Алаев Э. Б.* Экономико-географическая терминология. М.: Мысль, 1977.
10. *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980.
11. *Квиртия Л. Д.* Классификационная структура тематических параметров научной лексики и информационное содержание понятийного аппарата исследования ценностных ориентаций личности школьника // Ценностные ориентации и интересы школьников: Сб. науч. тр. / Редкол.: Т. Н. Мальковская (отв. ред.) и др. М.: Изд-во АПН СССР, 1983.
12. *Шемакин Ю. И.* Тезаурус в автоматизированных системах управления и обработки информации. М.: Воениздат, 1974.
13. *Педагогика: Учеб. пособие* / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
14. *Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И.* Категориальный анализ понятия воспитание // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: Тез. докл. VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. 25 — 27 мая 1976 г. Ч. 1. М., 1976.
15. *Новый социально-философский словарь* / Под ред. В. Е. Кемерова. Екатеринбург, 1993.
16. *Пряникова В. Г., Равкин З. А.* История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. М.: Новая школа, 1994.
17. *Бим-Бад Б. М., Петровский А. В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1.

18. Закон Российской Федерации "Об образовании" [с изменениями и дополнениями от 5.01.96] // Бюл. Гос. ком. РФ по высш. образованию. 1996. № 2.
19. Прохоров А., Рузин В. О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы. 1990. № 5.
20. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1992.
21. Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее: (Кризис образования в России на пороге XXI века) / МО Р; Челяб. фил. ИПО. Челябинск, 1993.
22. Вульфсон Б. Л. Развитие образования в современном мире: (программа спецкурса) // Педагогика. 1995. № 6.
23. Сравнительный анализ развития образования в России и ведущих странах мира: Статистич. обозрение / К. Н. Цейкович (науч. рук.), Л. Н. Тарасюк, Н. И. Давыдов и др. М., 1994. (Сер.: Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт. Вып. 2).
24. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990.
25. Зборовский Г. Е. Социология образования: Учеб. пособие: В 2 ч. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Ч.1. Социология допрофессионального образования. Екатеринбург, 1993.
26. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1993.
27. *The Encyclopedia of Education*: 10 v. / Ed. by Lee C. Deighton. V.1. MacMillan, S. 1., 1971.

© Штинова Г. Н., 1997