

Б. Н. Алмазов, Е. Ф. Васюта
АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА
ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Одним из важнейших критериев оценки профессиональных качеств представителей умственного труда безусловно может считаться владение понятийным аппаратом, лексикой данной науки. При этом в труде учителя, являющегося одновременно и преподавателем, и воспитателем, присутствуют два пласта профессиональной лексики: во-первых, это словарь той дисциплины, основам которой он обучает школьников, и, во-вторых, категории педагогики и психологии, используемые в процессе собственно педагогической деятельности.

Что касается терминологического фундамента дисциплины, которую он преподает, то в школьной практике учитель постоянно его “эксплуатирует”. В результате регулярного использования терминологии науки как в устной, так и в письменной речи, приобретенный им ранее словарный запас не только не исчезает из памяти, но и постоянно обогащается.

Несколько иначе обстоит дело с тем пластом профессиональной лексики, который связан с воспитательным процессом. Усвоенная в вузе при изучении психолого-педагогического цикла дисциплин терминология, как показывают наблюдения, в практике школьной работы учителя используется недостаточно либо не используется совсем.

Несмотря на то, что учитель постоянно так или иначе имеет дело с развитием, формированием личности школьника, ему очень редко приходится фиксировать и систематизировать информацию об индивидуальных особенностях ребенка в письменной форме, а поэтому не возникает необходимости применять терминологию психологии и педагогики.

Точно так же не используется она и в устной речи. От педагога, как правило, не требуется аргументировать свое мнение о ребенке в профессионально грамотной форме ни перед родителями, ни перед коллегами: достаточно дать оценку поведения или успеваемости ученика, поэтому научный язык психологии и педагогики подменяется языком литературных сравнений, метафор, произвольных описаний.

Одним из немногих исключений, требующих от учителя педагогически корректных и объективных формулировок, является обычная школьная характеристика. В этом документе педагог должен охарактеризовать такие отличительные качества ребенка, которые значимы с точки зрения его учебной и социальной деятельности. Практика же показывает, что в них чаще всего при-

существует множество выражений описательного характера, отражающих впечатления учителя, и почти отсутствуют точные термины, при помощи которых расплывчатые описания могли бы быть сжаты до лаконичных диагнозов.

Вынужденный указать мотив отклоняющегося поведения, дать анализ конфликтообразующей ситуации и обосновать меры педагогической и социальной реабилитации, учитель чувствует себя уверенней, когда у него есть возможность позаимствовать терминологию у смежных с педагогикой дисциплин: криминологии, медицинской психологии, социологии. Другими словами, когда учащегося можно аттестовать как правонарушителя, психически аномального человека или члена социально неблагополучной среды и тем самым вынести конфликт за рамки педагогической ситуации в сферу действия программы борьбы с преступностью, психопрофилактики и социальной поддержки. Чем такая вероятность меньше и приходится полагаться исключительно на собственно педагогическую терминологию, тем менее конкретными становятся суждения, оценочные категории приобретают характер литературных метафор, а воспитательные намерения облекаются в довольно банальные советы. Подтвердить вышесказанное позволяет анализ педагогической терминологии в том виде, как она используется на сегодняшний день в школьной практике.

Для исследования профессионального языка педагогов в качестве источника нами были использованы психолого-педагогические характеристики школьников. Выборка сделана из характеристик 358 учащихся 12 классов школ Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга. Чтобы иметь возможность проследить, как отражено формирование характера и личности детей в динамике, использованы характеристики, содержащиеся в “Дневнике средовой адаптации” за 3, 7 и 8 классы.

В характеристиках встретилось 255 признаков, описывающих личность, характер, психику ребенка. Всего проанализировано 2 419 словоупотреблений. Частота использования одного признака существенно различается: от 1 до 3 раз употребляются 153 признака, от 4 до 9 раз — 102, 10 раз и более — 58. Приведем перечень признаков, встречающихся в характеристиках 10 раз и более (в скобках указано количество употреблений):

аккуратный (16)	неуравновешенный (20)
активный (48)	неусидчивый (17)
веселый (13)	обидчивый (29)
внимательный (19)	общительный (100)
внимание устойчиво (26)	ответственный (15)
воспитанный (13)	отзывчивый (27)

вспыльчивый (34)
высокомерный (10)
грубый (37)
дисциплинированный (26)
доброжелательный (26)
добросовестный (15)
добрый (45)
замкнутый (44)
застенчивый (15)
интересы устойчивы (29)
интересы неустойчивы (26)
исполнительный (32)
коммуникабельный (21)
ленивый (32)
лживый (32)
любопытный (16)
малообщительный (13)
молчаливый (12)
мышление развито (17)
мышление не развито (17)
невнимательный (16)
необщительный (16)
несдержанный (20)

пассивный (15)
плохая память (21)
подвижный (16)
порядочный (11)
послушный (10)
речь развита (28)
речь не развита (18)
самолюбивый (14)
самостоятельный (11)
скромный (17)
спокойный (51)
способный (18)
справедливый (14)
старательный (14)
стеснительный (14)
тихий (13)
трудолюбивый (52)
упрямый (16)
уравновешенный (21)
флегматик (12)
хорошая память (37)
честный (12)
эгоист (14)

Из перечня видно, что словарь самых употребляемых признаков включает не столько термины из области педагогики и психологии, сколько общелитературные слова, свойственные русскоязычному населению. Во всяком случае, из указанных выше 58 слов в "Толковом словаре русского языка" ни одно не встречается с пометой "научное" или "книжное".

В большинстве случаев детей характеризуют по степени общительности, уравновешенности, активности. Из психических особенностей выделяются главным образом черты, относящиеся к познавательным процессам.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Из всех видов деятельности ребенка (игровая, трудовая, учебная, общественно полезная) в школьном возрасте и в условиях школы определяющей является учебная. Поэтому в характеристиках наиболее полно должны быть отражены признаки, дающие представление о познавательных процессах, задатках и способностях детей.

Способности ребенка к предметно-познавательной деятельности в значительной мере определяют его успехи в учебе, в той или иной степени они присущи всем детям. Поэтому можно ожидать, что в психолого-педагогических характеристиках учащихся они должны быть отражены достаточно полно. Однако из

358 детей способности (хорошие, слабые, средние, отличные, плохие) отмечены у 34 (около 10% всех детей). Хорошими способностями, по данным характеристик, обладают 19 школьников (7 мальчиков и 12 девочек), слабыми и средними — 15 учащихся (9 мальчиков и 6 девочек). Обращает внимание соотношение количества способных мальчиков и девочек (мальчиков меньше) и неспособных (мальчиков больше).

Память в учебной деятельности играет такую же важную роль, как способности. Память характеризуется признаками “хорошая”, “плохая”, “слабая”, “развитая”. Свойства памяти отмечены у 60 человек (17%), при этом положительные качества — у 38, из них 21 девочка и 17 мальчиков, отрицательные — у 6 девочек и 16 мальчиков. Таким образом, количественное соотношение между мальчиками и девочками, обладающими хорошей (плохой) памятью, снова не в пользу мальчиков.

Внимание как процесс познавательной деятельности характеризуется учителями посредством определений “устойчивое”, “неустойчивое”, “рассеянное” либо констатируется с помощью производного “внимательный”. Эти признаки отмечены у 69 детей (20%). Положительные качества внимания встречаются у 45 школьников (13%) (19 мальчиков и 26 девочек), отрицательные — у 24 (20 мальчиков, 4 девочки). Вывод следует такой же, как из характеристик способностей и памяти: девочки обладают более устойчивым вниманием.

Мышление характеризуется как развитое/неразвитое, а также словосочетанием “вялые мыслительные процессы” и встречается в характеристиках 49 учащихся (14%). Положительные качества мышления отмечены у 17 детей (9 мальчиков, 8 девочек), отрицательные — у 32 (16 мальчиков и 16 девочек).

Отмечая в характеристиках те или иные познавательные процессы, педагоги практически не конкретизируют понятия. Так, в реальной жизни нет памяти “вообще” (так же как внимания, мышления), это абстракция. Память может быть долговременной и кратковременной, механической и осмысленной, характеризоваться такими качествами, как объем запоминаемого материала и готовность к воспроизведению, наконец, есть память зрительная, слуховая, моторная и т. д. Внимание бывает произвольное, непроизвольное и послепроизвольное, и в учебной деятельности важны все три вида. Что касается способностей, то здесь характеристики “плохие”, “слабые”, “средние”, “отличные” скорее напоминают ведомость успеваемости, никак не отражая способностей детей к реальной учебной деятельности, даже к определенным учебным дисциплинам. Неправомерное обобщение понятий приводит к тому, что узнать из характеристики о психических особенностях конкретного ребенка практически не удается.

Уровень интеллектуального развития детей учителя оценивают словами “развит”, “не развит”, “высокий (низкий) интеллект”, “узкий кругозор”, “начитан”, “мало (слабо) начитан”. В целом уровень развития охарактеризован у 67 детей (19%). Таким образом, психические процессы и задатки, относящиеся к познавательной деятельности, характеризуются учителями “выборочно”: способности — у 10% детей, мышление — у 14%, интеллектуальное развитие — у 19%, память — у 20% и внимание — у 20%, в то время как требуется полный “набор” этих признаков в характеристике каждого ученика. Получилось же, что если у одного школьника отмечены, например, и способности, и память, и внимание, то другому не “досталось” ни одного признака, т. е. психолого-педагогическая характеристика далеко не всегда содержит даже упоминание о познавательных процессах.

Если суммировать употребление в характеристиках признаков, определяющих участие школьников в учебной деятельности, то общее число положительных качеств, которыми охарактеризованы девочки, на 1/5 превысит это число у мальчиков, а отрицательными признаками мальчики характеризуются в два раза чаще.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИХ АДАПТАЦИЮ В КОЛЛЕКТИВЕ

Качества, в той или иной мере влияющие на взаимоотношения детей, их адаптацию в школе, представлены самой большой группой признаков, их не всегда можно квалифицировать как положительные или отрицательные, однако в отношениях между детьми они играют однозначную роль (“помогают” — “мешают”). Например, ранимость, скованность, застенчивость, замкнутость мешают не только вступлению в контакт, но и поддержанию отношений в дальнейшем. В то же время бойкость, мягкость, покладистость способствуют налаживанию контакта.

Среди качеств, отнесенных к положительным, чаще всего встречаются “общительный” (100), “коммуникабельный” (21). Они отмечены у 55 мальчиков и 66 девочек, т. е. у третьей части детей.

Многие школьники характеризуются как отзывчивые (27), добрые (45), доброжелательные (33). В целом положительные качества здесь встретились более 400 раз: у мальчиков — 176, девочек — 227. Отрицательные признаки упоминаются 149 раз у мальчиков и 150 раз у девочек.

С возрастом детей в характеристиках увеличивается число таких признаков, как вспыльчивость, грубость, высокомерие и агрессивность. Кроме того, у третьеклассников вообще не встречаются такие качества, отмеченные в характеристиках восьмиклассников, как плаксивость, разговорчивость, привязчивость,

простодушные, смелость, назойливость, озорство, беззаботность, хотя многие из них, очевидно, появились не к восьмому классу, а были свойственны детям и в младшем возрасте.

Возможно, учителя начальных классов не замечали у детей этих качеств, как, впрочем, и некоторых других, в то время, как именно у младших школьников многие черты, особенно относящиеся к психическим процессам, проявляются на поведенческом уровне более отчетливо.

Характеризуя адаптированность детей в коллективе, учителя отмечают как положительные такие качества личности: “активный”, “лидер”, “общественник”, “сознательный”, “нравственно зрелый”. Однако для адаптации школьника нужно, чтобы и сверстники оценивали эти качества как положительные. В действительности дети могут рассматривать, например, сознательность или активность совсем иначе.

Поэтому мы выделили те качества, которые способствуют положительному восприятию ребенка и учителями, и детьми: “принципиальный” (7 — 8 кл. 5 раз), “совестливый” (7 — 8 кл. 2 раза), “скромный” (17 детей, из них 16 — 7 и 8 кл.), “искренний” (7 — 8 кл. 2 раза), “порядочный” (7 — 8 кл. 5 раз). Такие черты, как “независимый”, “нетерпимый”, “непреклонный” (7 — 8 кл. 5 раз), изолированно от других качеств еще не говорят о положительной направленности личности, однако о степени сформированности этой личности уже свидетельствуют.

Из отрицательных личностных характеристик отмечаются лживость (36 детей, из них 9 в младших классах), лицемерие (1), наущничество (1), высокомерие (10), надменность (1), эгоизм (14), расчетливость (1), практицизм (4), инфантильность (1), развязность (4), распушенность (1), безнравственность (1), отсутствие идеалов (1), нравственная незрелость (1), цинизм (1), отсутствие своего мнения (1). Большая часть этих признаков свойственна старшим подросткам, хотя в характеристиках третьеклассников, к сожалению, тоже встречаем такие понятия, как “циничный”, “безнравственный”, “высокомерный”, “лживый”, “угрюмый”, “жадный”.

Психолого-педагогическая характеристика как официальный документ подразумевает использование совершенно четкой терминологии, принятой в педагогике и психологии. Употребление таких понятий, как “зачинщик нарушений”, “маменькин сынок”, “заражен вецизмом”, “тихий омут”, “практицист”, “горячий”, “игривый”, “не адаптирован к школе”, не характеризует особенностей школьников, а лишь в какой-то степени отражает отношение к ним учителя. Кроме того, к научному стилю эти понятия не относятся и даже в разговорной речи педагога не

все они могут быть использованы по отношению к детям (например, “отщепенец”). Отдельные сочетания характерны только для речи учителя (как арготизмы) и ни в какой другой среде, кроме учительской, не употребляются (“зачинщик нарушений”, “тяготеет к плохому”).

При этом учителя не только иногда не замечают отдельных качеств детей, но и сами признаки употребляют в ином значении. Например, темперамент как психическая особенность, как правило, не отмечается. Лишь в одном классе встречены 1 холерик и 2 меланхолика. Сангвиников в характеристиках вообще нет. А вот флегматиков — 12, причем только двое — с третьего класса. Очевидно, давая характеристику “флегматик” или “флегматичный”, педагог имеет в виду не темперамент, а особенности поведения ученика (“медлительный”), и само понятие “флегматик” приобретает оценочный характер, тогда как реально оно может служить лишь указанием на тип нервной системы (не “хороший” и не “плохой”).

Далее, такие качества, как “боевой”, “бойкий”, “вздорный”, “возбудимый”, “горячий”, “дерзкий”, “драчливый”, “живой”, “задиристый” “импульсивный”, “истеричный”, “нервный”, “озорной”, “реактивный”, “раздражительный”, “эмоциональный”, отмечены у 18 мальчиков и 17 девочек (преимущественно в 7 — 8 классах), т. е. задатками повышенной импульсивности обладают и те, и другие. Однако отрицательные характеристики “вспыльчивый”, “несдержанный”, “неуравновешенный” у мальчиков отмечены в три раза чаще, что также свидетельствует не только о недостатке объективности, но и об ориентации учителей главным образом на поведение школьников.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

В свете поставленной задачи на первый план выдвинулась проблема обозначения свойств и качеств индивидуальности по уровням развития личности и соответственно по наличию тех признаков, которые о них свидетельствуют. Исходя из сказанного, мы выделили пласты лексики, отражающие:

а) врожденные свойства (фенотипически присущие индивиду качества, развиваемые и формируемые в процессе воспитания);

б) навыки и привычки, становление и закрепление которых зависит от работы воспитателя и формирует у человека представление о своих возможностях в определенной системе отношений (Я-схема);

в) нравственные ценности и ориентации, представляющие собой результат собственной работы человека над собой с известной свободой выбора относительно норм и правил окружающих его субкультур и добровольного принятия той или иной социальной роли (Я-образ).

Социальные ценности, лежащие в основе выбора среды как субъективного мира, существование которого позволяет человеку относить себя к людям определенного круга вне зависимости от конкретного окружения в силу принятых личностью идеалов и убеждений (Я-концепция), нами не выделены ввиду возраста обследованных.

Представить педагогическую лексику на основе словарного массива, выбранного из школьных характеристик, оказалось возможным с некоторыми оговорками. Дело в том, что когда мы относили те или иные признаки к конкретным группам слов, обозначающих задатки, навыки, ценности и т. д., то обнаружилось, что многие из них с не меньшим основанием могут принадлежать другой группе. Например, *аккуратный* в значении “все делающий методично, аккуратно” можно рассматривать в трудовых навыках, а в значении “чистоплотный, не любящий беспорядка” — в гигиенических. Если учесть, что неаккуратность, например в письме, ассоциируется с некрасивостью (“писать некрасиво, неаккуратно”), то можно отнести данный признак к эстетическим навыкам.

Врожденные свойства (фенотипические признаки индивида)

При анализе языка характеристик учащихся обращает на себя внимание достаточно большой, хотя и несколько разнородный слой признаков, относящихся к индивидуальным чертам, в происхождении которых доминирует врожденное начало (мало зависящее от тактики воспитания), т. е. здесь рассматриваются свойства и качества, которые: 1) обуславливают определенную окраску поведения; 2) создают предпосылки для овладения культурой; 3) являются задатками определенных видов деятельности.

Имеющийся словарный массив, обозначающий врожденные свойства, мы сгруппировали следующим образом:

- 1) особенности психических процессов;
- 2) особенности характера, связанные с темпераментом;
- 3) различного рода акцентуации характера;
- 4) задатки интеллекта, связанные со способностями к тем или иным видам деятельности;
- 5) задатки коммунибельности.

Навыки и привычки, сформированные в процессе воспитания

Навыки и привычки приобретаются в процессе воспитания и служат основой формирования характера. Навыком мы называем автоматизированность исполнения и регуляции целесообразных действий человека. Навык формируется путем неоднократных попыток выполнить одно и то же действие. При этом в отличие от животного у человека навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и функционирует как автоматизирован-

ный прием выполнения этого действия, т. е. в возникновении навыков решающую роль играет целенаправленность (неважно, кто ставит цель — воспитатель или воспитуемый). Что касается привычек, то в их формировании может преобладать стихийность. Недаром нередко встречается сочетание “плохие привычки”. Такая оценка по отношению к навыку не применяется, а если встречается негативная, то имеется в виду либо недостаточная сформированность, либо отсутствие навыка.

Мы объединили слова, обозначающие навыки и привычки, в одну группу лексики потому, что нередко в речи их не разграничивают, и не только педагоги. Это объясняется одинаковым функционированием навыка и привычки, когда действие выполняется бессознательно, осознание не играет роли, идет ли речь о целенаправленно сформированном навыке (чистить зубы, например) или о плохой привычке (грызть ногти).

Навыки и привычки представлены в школьных характеристиках довольно разнообразно, хотя и не всегда, с нашей точки зрения, достаточно. Для анализа данной лексической группы мы выделили навыки: 1) трудовые, 2) познавательные, 3) общения, 4) эстетические и 5) дисциплины.

Социальные ценности и нравственные установки

В этой группе лексики число признаков может оказаться достаточно большим вследствие, во-первых, наличия синонимических рядов практически у каждого понятия и, во-вторых, широкого спектра значений, входящих в содержание ценностей, ориентаций, установок.

Вообще при анализе данного словарного массива нужно говорить отдельно о социальных и нравственных чувствах, суждениях, поступках. Однако объем лексики школьных характеристик не позволяет провести такого деления. Поэтому в данном случае (вслед за учителем) мы опираемся на поведенческий компонент как на связующее звено от идеальных образований (суждения) к поступкам (деятельность). Это тем более оправдано по отношению к детям и подросткам, поскольку их личность находится еще в стадии формирования.

Поведение школьника, его поступки, если характеризовать их с помощью нравственных категорий, соотносятся с психологическим понятием “установка”, которая есть готовность действовать определенным образом в определенной ситуации. Чтобы установка сформировалась окончательно, была интериоризована личностью, необходим предшествующий опыт, которого у подростка в 14 — 15 лет либо недостаточно, либо еще совсем нет.

Любое поведение (поступки, деятельность) может быть охарактеризовано с точки зрения общества. Поэтому разделение в

нашем случае социальных ценностей и нравственных установок личности применительно к отдельным понятиям достаточно условно (например, “эгоист” или “бескорыстен”).

подавляющее большинство признаков и в социальных ценностях, и в нравственных установках встречается 1—2 раза, преимущественно в 7 — 8 классах, правда, в характеристиках трехклассников употребляются понятия “лживый”, “честный”, “нечестный” и даже “циничный” и “безнравственный”.

Встречающиеся описательные конструкции (“маменькин сынок”, “заражен вещизмом”) вполне заменяются синонимами из того же словарного массива (“избалован”, “расчетлив”).

Попытаемся резюмировать наши данные по лексике школьных характеристик. Сам по себе ее анализ не есть главная и тем более единственная цель исследования. Здесь лексика служит лишь отправной точкой, хотя и не единственным критерием, для суждения о качестве документов (в нашем случае — характеристик). Под качеством характеристики в узком смысле слова мы понимаем возможность использования в воспитательном процессе тех данных, которые в ней имеются.

Судя по лексике, содержащейся в характеристиках, такие возможности ограничены.

Во-первых, ни одна характеристика не содержит упоминания о полном “наборе” качеств, присущих ребенку. Вполне возможно, что и не нужно пытаться описать все, так или иначе что-нибудь ускользает от внимания учителя. Должен быть какой-то необходимый и достаточный минимум значимых признаков, без которого характеристика остается неполной, не удовлетворяющей предъявляемым к ней требованиям.

Во-вторых, представление о ребенке, составленное на основе характеристики, может оказаться не только “частичным”, но и ошибочным вследствие недостаточно четкого использования лексики, имеющейся в распоряжении учителя.

Вообще говоря, педагог может оперировать всем словарным запасом русского языка. Речь идет о том, чтобы сузить круг используемых лексических единиц и обеспечить предельно четкое их употребление. Для этого и существуют термины как основа профессионального языка.

Поскольку основные черты человеческой индивидуальности существуют и наука (психология) их выделяет и описывает, то есть прямой смысл в использовании языка данной науки для психолого-педагогической диагностики. Характеристика, написанная профессиональным языком, может дать полное, четкое и недвусмысленное представление о воспитуемом.

© Алмазов Б. Н., Васюта Е. Ф., 1997