

Понятийная база современной педагогики

А.Ф.Закирова

The author from hermeneutic attitude considers the aesthetization and metaphorization processes in humanitarian Pedagogy's language, shows big possibilities of image and artistic means and their stimulating influence on Pedagogy's value senses and pedagogical creative work.

Педагогика — одна из самых древних наук — имеет к настоящему времени достаточно сложившийся понятийно-категориальный аппарат, в котором с разной степенью конкретности закодирован в словесной форме накопленный педагогический опыт. Справедливо суждение В.М.Полонского о том, что "состояние понятийно-терминологического аппарата науки позволяет судить о степени развития соответствующей ему теории, высветить различные стороны, отношения реальных объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека..." [1, с. 16].

Между тем в педагогике имеется немало понятийно-терминологических сложностей и проблем, которые особенно обострились в период ее интенсивного развития в условиях реформирования образования и разработки новой парадигмы гуманной педагогики. Рассмотрим в общих чертах наличный понятийно-терминологиче-

ский арсенал педагогики, основанной на принципах гуманизма, не проводя резкой границы между областью научно-теоретического знания и практикой.

Прежде всего заметим, что в понятийной системе современной педагогики активно представлены *традиционные понятия и термины*, отражающие устоявшееся знание: "воспитание", "обучение", "развитие", "принципы воспитания", "принципы обучения", "методы", "формы организации обучения и воспитания" и др. Достоинство в ней отражены и используются общенаучные термины типа "гипотеза", "эксперимент", "результат", часть которых внедрилась в педагогику из общей теории систем и кибернетики, например "система", "подсистема", "элемент", "системообразующий фактор", "системный подход", "структура", "функция", "модель", "вектор (воспитания)" и пр.

Относительно недавно вошла в словарь педагогики *терминология смежных обла-*

стей естественнонаучного знания: "синергетика", "энтропия", "нелинейные процессы", "неравновесные состояния", которые пережили ретерминологизацию в процессе переосмысления и спецификации их значений.

Самые же большие изменения в составе терминологии гуманной педагогики произошли в результате "поступления" *понятий и образных выражений, характерных для словарей религии, эстетики, театрального, изобразительного и музыкального искусства* ("миссия", "вера", "режиссура", "партитура" и пр.).

Отношение к понятийному составу современной педагогики в научной сфере неоднозначно. Многие ученые сомневаются в том, что понятийный аппарат педагогики действительно обогащается за счет терминов смежных наук и искусств. Особые возражения вызывает применение лексики, основанной на образном, аллегорическом, метафорическом толковании педагогических явлений. Негативно оцениваются учителя-практики, если они, характеризуя личность и психику ребенка, вместо традиционной психолого-педагогической лексики используют произвольные описания, литературные метафоры и сравнения [2, с. 314—323]. Нам более близка позиция Ю.В.Сенько, который считает, что лишение полисемичности (многозначности), метафоричности и неопределенности языка педагогики может привести к остановке ее развития [3, с. 48].

Нетрудно сделать вывод, что в основе данных разногласий лежат не частные проблемы понятийно-терминологического аппарата педагогической теории и практики, а принципиально различающиеся между собой методологические подходы, характеризующие системы норм и ценностей, применяемых в толковании педагогического процесса.

В трактовке понятийно-терминологической базы современной педагогики столкнулись две позиции. Первую представляют сторонники логико-гносеологического (сциентистского, рационалистического) подхода, основанного на безграничной вере ученых в самодостаточность науки, а потому отдающих приоритеты однозначным интерпретациям, точному знанию. Во вторую входят приверженцы ценностно-смыслового

подхода, ориентирующегося на учет культурно-исторического фона педагогической деятельности, в основе которого — отказ от желания уложить все в схему, однозначно интерпретировать знания о человеке и педагогической реальности в целом.

На наш взгляд, в условиях активного развития педагогической науки и практики, инновационных процессов в образовании расширение понятийной базы гуманной педагогики за счет образных средств, метафоризации, употребления понятий в не свойственных им смыслах — это процесс вполне естественный и закономерный. И подтверждения тому мы найдем в истории научной мысли. Известно, что К.Д.Ушинский не всегда употреблял понятия с одним и тем же значением, а Ф.Энгельс писал: "Единственно реальной дефиницией оказывается развитие самого существа дела, а это уже не есть дефиниция" [4, с. 634—635].

Следуя *герменевтическим традициям* в интерпретации гуманитарного знания, представленным в философских трудах Ф.Шлейермахера, В.Дильтея, М.Хайдеггера, Х.-Г.Гадамера, О.Ф.Больнова, М.М.Бахтина, опираясь на методологические основы преодоления разрыва между познавательным и эмоциональным аспектами деятельности, заложенные в наследиях Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева, мы ориентируемся если не на полное преодоление рационалистической традиции, то на постижение (что гораздо шире познания) внутреннего мира человека путем осмысления его эмоционально-духовного опыта, нашедшего отражение не только в науках о человеке, но и в религии, народных традициях, искусстве, культуре в целом.

В свое время А.Ф.Лосев писал, что русскому миропониманию чуждо стремление к абстрактной, чисто интеллектуальной систематизации взглядов. Оно представляет собой внутреннее, интуитивное, чисто мистическое познание сущего, его скрытых глубин, которые не могут быть сведены к логическим понятиям и определениям, воплощаются в символе, в образе посредством силы воображения и внутренней жизненной подвижности [5, с. 71].

Гуманистическая педагогика основана на безграничной вере в возможности и жизненную миссию каждого человека. Она

способна гибко перейти от объективных значений, содержащихся в научной информации, и однозначного истолкования педагогических реалий к культурным смыслам, к многоракурсному и объемному видению вариативных связей между явлениями на основе глубоко личностного, прочувствованного понимания и творческой интерпретации их содержания.

Очевидно, сложившиеся, устоявшиеся схематические представления о педагогических категориях не позволяют в достаточной мере приблизиться к личности ребенка с его неповторимым мировосприятием. Этому мешает излишняя залогизированная абстрактность, оторванность от личностного смысла, заложенного в универсалиях педагогической науки. Новаторский опыт гуманной педагогики демонстрирует нам образцы творчества ученых и практиков, обогативших понятийный аппарат педагогической деятельности.

Каковы же приметы, характеризующие изменения в содержании современной педагогики и нашедшие отражение в ее языке? Думается, самый яркий признак — это *эстетизация языка педагогики*, в которой проявились глубинные гуманистические изменения, происходящие в сфере образования. Еще И. Кант доказывал, что в искусстве воображение "дает повод так много думать, что это никогда нельзя выразить определенным понятием, стало быть, эстетически расширяет само понятие до бесконечности... Воображение при этом действует творчески и приводит в движение способность создавать интеллектуальные идеи..." [6, с. 331].

В языке гуманной педагогики эстетическая функция завоевывает себе все более прочные позиции. Научные знания, будучи неоднородными по своему характеру, оформляются при помощи языковых средств различного уровня, среди которых присутствуют не только слова-термины, но и *образные средства*. Показательно, что современные педагогическая наука и практика насыщены и перенасыщены образами, ассоциациями, метафорами. Характеризуя этот феномен с общегуманитарных позиций, мы учитывали необходимость сочетания собственно педагогического, общеэстетического и лингвистического подходов.

Известно, что представление и знание о предмете могут быть воплощены как в *слове-понятии*, так и в *слове-метафоре*. В понятии представлено некоторое "чистое" значение предмета. Когда мы обращаемся к естественным наукам, то обходимся в основном понятийным знанием. Однако в общественных науках оно расширяется, становясь практически безразмерным и принципиально новым, что, в частности, в педагогике объясняется уникальностью и неповторимостью феномена человека, воспитание которого зависит от бесконечного ряда факторов, непредсказуемых явлений, которые трудно учесть. Каждый человек — это микрокосм, уникальный и непредсказуемый. Все это создает ограничения для однозначного языкового фиксирования реалий. Возникающая при этом неотчетливость понятия, его приблизительность (по К.К. Жолу, "понятие с размытыми краями", "мутный контекст") имеют позитивную значимость.

Как это ни парадоксально, представления о человеке и педагогической действительности, воплощенные в метафорах, нередко более точны, чем терминологическая однозначность. Метафоры же способны отразить внутреннюю природу изучаемого явления, обнаружить дополнительные потенциальные ассоциации. В отличие от слов-понятий метафоры обычно осмысливаются на фоне широкого контекста, а потому семиотически богаче, информативнее в смысловом отношении, поскольку построены на основе образов, в которых зашифрована культурная символика, в отличие от слов-понятий, где предзадано некоторое "чистое" значение предмета [7, с. 45].

Сравним, к примеру, образные выражения, метафорически характеризующие воспитание в различные социально-исторические периоды. Символом времени в педагогической системе А.С. Макаренки стали такие метафоры: "завтрашняя радость", "положительные чертежи правильного поступка", "метод педагогического взрыва", "фронт колонистов", "рефлекс салюта". У Я. Корчака мы встретим выражения типа "педагогическая золушка", "педагогический батрак". У В.А. Сухомлинского — "школа радости", "защитное воспитание", "лечение красотой", "живой задачник", "психоз по-

гони за отличными отметками". Педагогика Ш.А.Амонашвили расцвечена образными выражениями: "ребенок как модель безграничности", "педагогическая муза", "партитура школьного дня", "урок как аккумулятор жизни ребенка", "познавательная шалость", "лихорадка букв", "торжествующая пятерка".

Д.Б.Богоявленская приводит примеры, объясняющие то, как образно-эмоциональная трактовка предмета педагогических поисков С.Н.Лысенковой становится источником педагогического творчества: «Метод родился в раздумье об "остановках" ученика, в заботе предупредить трудности и ошибки ребенка, которые не только выключают его из процесса обучения, но и жестко травмируют его личность. Народная пословица гласит: "Знать бы, где упасть, так бы соломкой подстлать". Софья Николаевна утверждает, что ее приемы это и есть "соломка" в тех местах программы, где ребенок может споткнуться» [8, с. 78—79]. Образное изречение, основанное на нетипичных для научного контекста ассоциациях, побуждает педагога к выдвижению гипотезы о необходимости введения целенаправленного и систематического пропедевтического изучения наиболее сложного материала школьной программы для профилактики неуспеваемости и психологических стрессов младших школьников. "Вторжение" в педагогическое исследование эмоционально-образных языковых средств в форме метафор, сравнений, аллегорий, характерных как для художественно-эстетического творчества, так и для обыденных представлений, становится своеобразным катализатором творчества, стимулируя выдвижение и разработку педагогических решений.

А какой дополнительный глубокий смысл, "не вмещающийся" в однозначные педагогические термины, вкладывает Е.Н.Ильин в метафорические характеристики типов учеников, пишущих сочинение: "плановики", "живописцы", "поточники", "цитатники", "блочники", "золотоискатели", "спринтеры", "компиляторы" и т.п.

На общем фоне преобладания лексики рационально-прагматической направленности к достоинствам педагогических метафор отнесем их эмоциональный характер, стремление авторов отразить субъективно-

ценностную сторону педагогических явлений. Кроме того, именно с появлением метафор, а не с выработки однозначных понятий, фиксируемых в терминах, происходит интуитивное целостное понимание педагогической ситуации во всей ее многомерности и неоднозначности. Использование метафор способствует установлению связей, имеющих большую эвристическую силу и обеспечивающих концептуализацию определенного фрагмента деятельности по аналогии с уже оформившейся системой понятий [9, с. 111].

Характерно, что смена научных и мировоззренческих парадигм сопровождается сменой ключевых педагогических метафор. Как отмечает М.В.Кларин, в ходе становления образовательных систем с конца прошлого века до настоящего времени наблюдалось изменение базовых метафор, характеризующих обучение как технологию (метафорический ряд связан с производством, фабрикой, конвейером), на метафоры, определяющие обучение как поиск (метафорический ряд связан с ростом, естественным развитием) [10, с. 34—39]. Очевидно, метафоры могут быть показателями и следствием изменения в концептуальной системе.

В гуманистической педагогике метафора предстает и как своеобразное средство диагностики, инструмент проникновения во внутренний мир человека на основе дивинации ("вживания"). Так, Т.Вейс в своей книге об опыте лечебной педагогики, давая психологические характеристики детей, страдающих различными формами нарушения развития, на основе не только беспристрастного научного исследования, но и сочувственного понимания, проникновения во внутренний мир ребенка, использует образные художественно-эстетические средства. Ребенка с признаками макроцефалии (с характерным для него отсутствующим видом и склонностью к мечтательности) Т.Вейс называет утренним "маленьким принцем с аристократической сущностью". По его определению, ребенок с болезнью Дауна "напоминает Будду" или "посланца далекого будущего" [11, с. 32, 34—35, 126].

Естественно, напрашивается вопрос-предположение: не особенностями ли жанра и стиля книги Т.Вейса обусловлена привер-

женность автора к использованию взамен специальных терминов образно-метафорических средств? Думается, ответ на него содержится в актуальной для педагогики мысли философа и литературоведа М.М.Бахтина о существовании абсолютной эстетической потребности человека в другом, о "видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого", которая одна может создать его внешне законченную личность [12, с. 37]. Очевидно, чтобы понять и "вжиться" в состояние воспитуемого, гуманистическая установка педагога должна быть подкреплена речевой образностью, метафорами, сравнениями, аллегориями и другими художественными средствами.

Метафора становится средством постижения внутреннего мира человека. Такой подход предполагает *фидеистическое отношение к слову* (лат. *fides* — вера), т.е. убеждение в превосходстве веры над разумом, веры в созидающие возможности слова, способного приблизить к более полному освоению педагогических реалий не только с помощью разума, но и посредством всех духовных сил человека. Изучая литературу и живой процесс воспитания, мы убедились в том, что в гуманистической педагогике все чаще используются не только собственно педагогические, психологические, но и лингвистические способы проникновения во внутренний мир человека, в сущность педагогических явлений. Характерно, что слово педагога вовсе не вторично по отношению к мышлению педагога и к образовательной действительности. Яркое, образное, эмоционально окрашенное слово педагога, обращенное к школьнику, значительно расширяет педагогический контекст и горизонт понимания, определяя своего рода *зону ближайшего развития* (гуманистического роста) *самого педагога*, помогает ему с верой и убежденностью подходить с оптимистической гипотезой к возможностям и способностям воспитанников.

Характеризуя потенциальные возможности языковых средств в педагогическом познании, отметим, что метафоры могут выступать в качестве эвристических приемов, обеспечивающих концептуальные нововведения. Л.А.Беляева, ссылаясь на идеи синектики В.Гордона, подчеркивает,

что суть творчества — в двух интуитивно совершаемых переходах: от необычного к известному и от известного к необычному. Она рекомендует сознательно использовать метафоры и аналогии "для подхлестывания психической деятельности, для установления, с одной стороны, связей между проблемой и опытом, а с другой — для разрушения старых объяснительных схем" [13, с. 55].

В передовом и новаторском педагогическом опыте мы находим обилие примеров семантических модификаций, несущих большой творческий смысл и способствующих решению профессионально-педагогических задач. К их числу отнесем приемы и формы обучения, характерные для методики В.Ф.Шаталова: "десантный метод", "прием цепочки", "уроки открытых мыслей", "психологические светофоры". Ныне популярны нетрадиционные формы обучения: "урок-бенефис", "урок-сказка", "урок-аукцион", "урок-путешествие", "урок-тир". Такой набор нетрадиционных форм требует от педагогов творческого разномаршрутного конструирования нестандартных уроков, выбора инструментонки, создания своеобразной тональности и эмоционального фона обучения.

Изучение тенденций формирования и саморазвития понятийного аппарата современной педагогики позволило сделать следующий вывод. На сегодняшний день явно проявляется установка на соединение в педагогической деятельности рационально-логического и образно-эмоционального подходов; строгого научного объяснения педагогических явлений и их осмысления с учетом социально-культурных традиций и личного эмоционально-духовного опыта педагогов; познания и творчества, в том числе и языкового. Думается, можно только приветствовать оживление понятийного аппарата педагогики, его расширение за счет образно-художественных средств, ресурсов обыденного языка.

Исследование этого процесса с герменевтических позиций подтверждает тезис Л.С.Выготского о том, что мысль не просто воплощается в слове, как в чем-то внешнем, а совершается в самом слове. Постижение гуманистической педагогики вряд ли возможно без глубокого понимания и чувствования в ней роли слова,

без выявления конкретных механизмов продуктивного влияния языковой сферы нашей науки на ее внутреннее содержание и педагогическое творчество в целом. Естественно, язык помогает самопознанию человека, способствуя более глубокому осознанию специфики педагогической реальности, а потому необходимо способствовать активному и творческому участию языка в гуманизации образовательно-воспитательных процессов.

Литература

1. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8.
2. Алмазов Б.Н., Васюта Е.Ф. Анализ профессионального языка школьного учителя // Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М.А.Галагузова. Вып. 3. Екатеринбург, 1998.
3. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления // Педагогика. 1999. № 6.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. М., 1961.
5. Лосев А.Ф. Русская философия // Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г. Очерки истории русской философии. Свердловск, 1991.
6. Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1966.
7. Евтушенко Р.А., Пронякин В.И. Рефлексия и метод в эстетике М.Бахтина // Бахтинология: исследования, переводы, публикации. СПб., 1995.
8. Богоявленская Д.Б. Психологический анализ педагогического обобщения в системе работы С.Н.Лысенковой // Вопросы психологии. 1987. № 3.
9. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / Под ред. Т.А.Ладыженской, А.К.Михальской. М., 1998.
10. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1.
11. Вейс Т. Как помочь ребенку?: (Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах). М., 1992.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
13. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности. Екатеринбург, 1995.