

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ТЕХНОГЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Ю.А. Воронцова

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Рассматриваются изменения педагогической науки и образовательной практики, вызванные динамичностью и техногенностью социальных процессов, а также отражение этих изменений в понятийно-терминологическом аппарате педагогики.

Ключевые слова: *понятийно-терминологический аппарат, понятие, термин, педагогическая наука, образовательная практика, техника, техногенная цивилизация.*

Развитие современного общества по типу техногенной цивилизации (В.С. Степин, [10]), в контексте которого разворачиваются образовательная практика и педагогическая теория, характеризуется динамичностью, увеличением плотности информационных потоков, ускорением процессов глобализации и интеграции образовательных систем, «сжатием» пространства и времени. Если на ранних этапах развития техники человек определял, какой эта техника должна быть, какие его возможности она должна усиливать, то на текущем этапе изменяется сама природа отношений в системе «человек-техника». Техника начинает доминировать, задавать требования к человеческому качеству, определять границы его возможностей, что таит в себе определенные риски и обостряет противоречия в самых разных сферах. Особенно ярко эти противоречия обнаруживают себя в сфере образования, которое из механизма «сохранения и передачи культуры» превращается в механизм «производства личности с заданными техногенной цивилизацией характеристиками», на первый план выходит его формирующая роль.

И практика, и педагогическая теория под воздействием техногенной цивилизации переживают определенные изменения, а понятийный ряд в целом и вводимые в язык науки понятия выступают как индикатор, позволяющий отслеживать и анализировать пути развития педагогической мысли и практики. Рассмотрим проявления этих изменений в образовательной практике, педагогической теории и отражение их в понятийном аппарате педагогической науки.

Все чаще отечественные исследователи в качестве ведущей тенденции современного образования называют многовекторность, вариативность и неопределенность его результатов. Изменения, связанные с развитием техники и информационных технологий, наблюдаются во всех элементах образовательного процесса, начиная с его участников и цели и заканчивая средствами воспитания и обучения. Так, например, изменение способов хранения, обработки и передачи информации, а также развитие цифровых технологий и информационных систем предъявляют новые требования учителю, который перестает быть единственным носителем знания. Они же задают в качестве важнейших качеств педагога умение отбирать и перерабатывать информацию, владение ИКТ-компетентностью, знание закономерностей поведения в социальных сетях и многое другое.

Изменяется состояние и самой педагогической науки, которая, с одной стороны, как социальный институт подчиняется общей динамике социальных и информационных процессов и следует ей, а с другой, – как совокупное, развивающееся научное знание – имеет собственную логику развития, но при этом связана с практикой. И в системе «педагогическая теория – образовательная практика» усиливается разрыв между образованием и наукой, практика задает теории вопросы, на которые последняя ответа пока не имеет, а теория отвечает на вопросы практики, которые та не задает.

Обостряются противоречия и внутри науки. С одной стороны, педагогика пытается отвечать на запросы практики, порожденные техногенным характером социально-культурного контекста, – *внешний вектор* развития, с другой – сохранить себя как гуманитарное знание, наполненное антропологическими смыслами, – *внутренний вектор*.

Оба эти вектора развития влекут за собой определенные риски. Необдуманное следование педагогики социально-культурному контексту в ущерб своим антропологическим основаниям, погоня за инновациями без соответствующего осмысления возможных последствий грозит утратой этих оснований. Подчинение науки собственной логике развития вразрез с социокультурным фоном отдаляет ее от реальности, увеличивает разрыв между теорией и практикой. Оптимальным вариантом видится состояние равновесия между двумя этими векторами.

Другим признаком кризиса педагогического знания является тенденция к нивелированию роли истории, ее обесцениванию для современных условий образования, что объясняется существенно новыми вызовами, с которыми сталкивается общество. Так, в одном из учебников по педагогике для бакалавров автор пишет: «Новые реалии определяют наши пути. Наука, опирающаяся на примеры из прошлой жизни, перепеваящая на все лады песни былых времен, никому сегодня не нужна. Мы живем здесь и теперь, и наша педагогика должна соответствовать реалиям жизни» [8, с. 11].

Безусловно, окружающая человека среда (информационная, социальная, культурная) серьезно изменилась, однако необходимо признать, что педагогическое знание по своей природе является не только «социальным», но и «гуманитарным», а человеческая природа консервативна и подвергается изменениям с большим трудом. Человек по-прежнему существо социальное (для появления «Я» необходимо наличие «Ты»), все также он осваивает мир через деятельность и проходит те же ступени своего психического развития, что и сто-двести лет назад.

Педагогика немыслима без своей истории, поскольку именно история аккумулирует наработанный поколениями опыт воспитания и обучения, составляет основу для саморефлексии педагогической науки, представляет возможность осуществления педагогического прогнозирования и историко-педагогической экспертизы инноваций (М.В. Богуславский [2]). Сама же история педагогики переживает период переосмысления себя, пересмотра границ своего предмета (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов [2; 5]), ревизии и расширения своих функций.

Что касается понятийно-терминологического аппарата, то его состояние привлекает внимание отечественных исследователей уже не одно десятилетие. Но при этом, как отмечал В.М. Полонский: «...мы не имеем единой понятийно-терминологической системы педагогики и образования, несмотря на то, что в теоретическом плане неоднократно предпринимались попытки упорядочить систему, состав и структуру педагогики, проанализировать историю возникновения и развития важнейших понятий» [9, с. 18].

Ранее в публикациях мы называли объективные и субъективные причины неупорядоченного состояния понятийного аппарата педагогики, где к объективным отнесены: 1) гуманитарный характер педагогического знания и 2) множественность источников его формирования [4, с. 41]. Полагаем, что этот ряд необходимо дополнить: помимо названных имеет место еще одна объективная причина – обусловленность понятийного аппарата педагогической науки социально-культурным контекстом.

Специфический предмет педагогики – образование – детерминирован социумом и культурой. Термины, которыми он оперирует, порождаются на фоне соответствующего контекста и определяются им. А это значит, что невозможно осмыслить понятийно-терминологический аппарат педагогики без обращения к социально-культурным реалиям современности.

Так, в рамках внешнего и внутреннего векторов развития педагогики, существующей в условиях техногенной социальной реальности, можно выделить несколько тенденций, свидетельствующих о разных путях и источниках обогащения ее языка:

– благодаря развитию техники и технологий в педагогическом обиходе прочно обосновались такие термины, как «педагогические технологии», «ИКТ-компетентность», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии»;

– широкомасштабное развитие инновационных процессов во всех сферах деятельности породило в образовании такие слова, как «инновации в образовании», «образовательная инноватика», «инновационные процессы в образовании», «инновационное образование»;

– с изменением ценностных ориентаций в обществе, переходом на язык экономики мы познакомились с такими словосочетаниями как «человеческий капитал», «конкурентоспособная личность», «грамотный потребитель», «образовательные услуги»;

– имеют место попытки внедрения новых терминов взамен устоявшихся базовых педагогических категорий – например, «эдукация», «робурсация» (И.П. Подласый, [8]);

– а также попытки обосновать новые области педагогической науки и ввести соответствующие понятия, опираясь на синтез естественно-научного и социально-гуманитарного знания, – например, «фрактальная педагогика», «фрактально-резонансный подход» (А.Г. Маджуга, И.А. Синицына, Е.В. Филипенко, [7]), лингвистики и педагогики «педагогическая семиология» (М.А. Лукацкий, [6]) и т.д.

Интересно, что внутренний вектор, ориентирующийся в первую очередь на антропологические основания самой педагогики, не пытается отбросить историю и значительно реже порождает новые понятия и термины.

В зависимости от источника можно проследить два алгоритма появления новых терминов: в первом случае наука развивается и вырабатывает новое понятие, называет его термином и внедряет в практику и контекст; во втором - понятие рождается в социокультурном контексте, контекст задает теории необходимость осмысления имеющегося явления в педагогическом ключе и внедряет его в теорию, т.е. педагогика не вырабатывает его самостоятельно в своих недрах, а присваивает и осмысливает его. Следует отметить, что второй путь появления новых терминов встречается значительно чаще, что, вероятно, обусловлено практикоориентированным характером педагогической науки.

Между языком и научной мыслью прямая связь, если не получается упорядочить понятийный аппарат науки, то не говорит ли это о том, что и в самой науке есть признаки неупорядоченности? Полагаем, что и теорию, и язык, на котором она говорит, необходимо рассматривать в неразрывной взаимосвязи, а сам понятийный ряд дает нам неисчерпаемый ресурс для осмысления тенденций развития педагогического знания. Язык науки как индикатор при соответствующем анализе с большой долей четкости показывает, к какой цивилизации тяготеет тот или иной автор, какие ценности он если не в явной, то в латентной форме принимает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ан С.А., Ушакова Е.В., Наливайко Н.В. Образование XXI в. в условиях воздействия полярных цивилизаций // *Философия образования*. 2016. № 5. С. 31–40.
2. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы. Монография. - М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.
3. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. 3-е изд., стер. Дубна: «Феникс+», 2009. 208 с.
4. Воронцова Ю.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики с точки зрения ее истории // *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 14. С. 40–46.
5. Корнетов Г.Б. Концепты «История педагогики», «Педагогическая история» и «Историческая педагогика» в современной науке // *Психолого-педагогический поиск*. 2016. № 2. С. 10–24.
6. Лукацкий М.А. Педагогическая семиология // *Ценности и смыслы*. 2015. № 6. С. 56–64.
7. Маджуга А.Г., Синицина И.А., Филипенко Е.В. Концептуально-теоретические основы фрактальной педагогики как новой области социально-гуманитарного знания // *Научный диалог*. 2015. № 12. С. 450–459.
8. Подласый И.П. Педагогика: в 2 т. Т. 1. Теоретическая педагогика: в 2 кн. Кн. 1: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 404 с. Сер.: «Бакалавр. Академический курс».
9. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // *Педагогика*. 1999. № 8. С. 16–24.
10. Степин, В.С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // *Вопросы философии*. 2006. № 2. С. 16–26.

Об авторе:

ВОРОНЦОВА Юлия Алексеевна – преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, e-mail: yuvoroncova@yandex.ru