

# Язык педагогики

**М. Н. Кожевникова**

---

**Кожевникова Маргарита Николаевна** кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Адрес: 191119, Санкт-Петербург, ул. Черняховского, 2. E-mail: margaritakozh@yandex.ru

**Аннотация.** Тезис автора состоит в том, что языковые игры, выявляемые в педагогических текстах, отражают социальные практики педагогики. В статье обсуждаются явления сухости, точности и строгости в отношении языка педагогики и проблема метода науки, лежащая в их подоплеке. Эти вопросы подводят к размышлениям о природе педагогики, ее месте и миссии. Рассмотрение терми-

нов, мемов, концептов, идеологем языка педагогики дает основания автору сделать вывод о языковой герметичности и обратиться к социальным основаниям этого феномена. Анализ проблемы помогает прояснить, каким образом доминирующие в педагогике методология, язык, социальные структуры и отношения, испытывающие сильное влияние бюрократизации (менеджеристской парадигмы), составляют то поле, в котором глубокие образовательные идеи имеют малую проходимость.

**Ключевые слова:** философия образования, язык педагогики, социальные практики, языковые игры, бюрократизация.

Статья поступила  
в редакцию  
в мае 2014 г.

---

Подобно тому, как меньше других лиц мы знаем свое собственное лицо, мы не замечаем, каков наш язык. «Мы» здесь не просто множество индивидуумов, но целая академическая область — педагогика. Чтобы увидеть себя, мы смотримся в зеркало. Для педагогики в роли зеркала в данном случае выступает философия образования, которая способна предложить рефлексию, анализ и критику, вскрывающие механизмы и смыслы «языковых игр». Жанр этой критики — раз-облачение (снятие языковых словес, облачающих и обволакивающих смыслы) «науки образования» с проблематизацией самого статуса педагогики. Почему разговор, посвященный языку, переходит в обсуждение статуса всей академической области? Потому что язык, как лицо, характеризует феномен в целом, так что тема языка подводит к размышлениям о природе педагогики, ее месте и миссии.

Первая проблема, выходящая на поверхность рассматриваемого айсберга, — это очевидная сухость языка педагогики. Следует признать: это общая академическая проблема. У Л. Кэрролла Мышь предупреждает Алису и всех собравшихся: «Вы готовы? Вот

**Сухость.  
Точность.  
И строгость**



самая сухая на свете вещь, которую я только знаю!» — и начинает академическую лекцию по истории. Что она, по существу, делает? Сообщает слушателям нечто как бесспорную информацию (мнения и сомнения слушателей не предполагаются) и как абсолютную данность (от слушателей скрыто, откуда, как и почему произошло сообщение), при этом хорошо (т. е. авторитетно) укрепив сообщаемое именами и терминами. И делает это она усложненным языковым образом<sup>1</sup>, доступным только для тех, у кого выработан устойчивый навык восприятия академического канцелярита. Во всяком случае попугай Лорри откликается на лекцию с содроганием: «Бр-рр», — а орленок Эд, не признав родного языка в канцелярите («принять резолюцию о немедленном роспуске собрания с целью принятия самых экстренных мер»), требует: «Говорите по-английски!» Так же сух и так же действует язык современных отечественных текстов по педагогике<sup>2</sup>. И школьные учителя реагируют так же: «Объясните, что вы имели в виду, — по-русски!»

Есть несколько соображений насчет того, с чем может быть связана сухость языка педагогики. Со стремлением к научности. Со специфическими социальными практиками, использующими языковые игры. А также с психологией научной анонимности, с автоцензурой, с политикой конформизма и т. д.

В стремлении авторов к научности сухость — это побочный эффект, возникающий на пути к идеалам ясности и точности. Это идеал ясности требует фиксированных определений<sup>3</sup> и в итоге ведет к предпочтительному использованию терминов («фасилитация», «изобразительная деятельность», «инноватика», «компетентностный подход», «профилизация» и т. п.). А идеал точно-

<sup>1</sup> Буквально так: «Вильгельм Завоеватель, чье дело было одобрено Папой Римским, был вскоре утвержден англичанами, хотевшими лидеров и в последнее время много привыкшими к узурпации и завоеваниям. Эдвин и Моркар, графы Мерсии и Нортумбрии <...> присягнули ему; и даже Стиганд, патриотический архиепископ Кентерберийский, нашел это целесообразным».

<sup>2</sup> «Фасилитация как один из механизмов внедрения инноваций в практику образования»; «При создании продукта изобразительной деятельности особые требования предъявляются к регулятивным действиям»; «результаты сформированности УУД»; «Достоверность результатов исследования подтверждается логической структурой построения научно-исследовательской деятельности по проектированию систем высшего профессионального образования»; «На основе положений личностно-деятельностного, системного, компетентностного и понятийно-синергетического подходов, анализа практики современного начального образования, с учетом требований нового ФГОС <...> основными компонентами являются: голевой (включающий социальный заказ, цель)...»

<sup>3</sup> «Начала» Евклида, первая в истории строгая научная система, задавшая образец, строилась как таковая благодаря первоначальному введению определений, а в науке Нового времени Локк потребовал употреблять слова определенного и точного значения.



сти, генетически связанный с возможностью точных измерений в точных науках, родственен принципу объективности. Математические формулы, графики, представляющие соотношения факторов в естественно-научных процессах, — вот образцы выражения, которое преодолевает языковую субъективность человека<sup>4</sup>. К этому образцу тяготеют и гуманитарные науки в своей ипостаси «научности». (Массовое использование в педагогических исследованиях графиков и различных подобию формул и символов, например аббревиатур, — знакомая всем картина.) Относительно проблемы точности в гуманитарном исследовании М. Хайдеггер отмечал, что «математическое исследование природы не потому точно, что его расчеты аккуратны, а расчеты у него должны быть аккуратны потому, что его привязка к своей предметной сфере имеет черты точности. Наоборот, все гуманитарные науки и все науки о жизни именно для того, чтобы остаться строгими, должны непременно быть неточными. Жизнь тоже можно охватить как величину движения в пространстве и времени, но тогда нами схвачена уже не жизнь» [Хайдеггер, 1993. С. 41–45].

Что могут значить требования «строгой» (и «непременно неточной») науки, обращенной к самой жизни? Например, требование освобождения из оков регламентированного, статичного языка — ради строгого следования динамичному, необузданному, выражаемому этой человековедческой наукой, педагогикой, самому человеческому образу, этому ядру образования. А с другой стороны, это строгое требование к авторам педагогических текстов сохранять как стремление к пониманию Других, так и стремление быть понятыми Другими, исходя из герменевтической интерпретации гуманитарных наук (по Гадамеру).

Как бы неожиданно это ни звучало для академической науки, чтобы выразить себя и быть понятым Другими, особо важна метафора. Формулируя и развивая в дискурсе собственное понимание, мы неизбежно пользуемся общезначимым языком, но, чтобы быть строгими, должны выразить это понимание «здесь и сейчас» индивидуальным, единичным образом. Такова в языке метафора (или образное выражение) как инструмент творческого мышления, позволяющий «переоткрыть» язык, с одной стороны (пример — сам «строгий» язык текстов Хайдеггера), и обрести собственный голос — с другой. Для педагогики, если она обращена к педагогам, достоинства метафоры еще в том, что она включает интонацию, эмоцию,

<sup>4</sup> Х. Арендт замечала, что ученые, говорящие «на языке математических символов, первоначально задуманных как сокращение для словесных выражений» и уже не поддающихся обратному превращению в речь, живут «в безъязыком мире, в котором язык утратил свою власть». Но «все, что люди делают, познают, испытывают или знают, становится осмысленным лишь в меру возможности говорить об этом» [Арендт, 2000. С. 9–10].



отношение, настроение — все действующие средства коммуникации. Вот пример тем статей и научных докладов британских коллег: «Не пожелает ли господин чего-то на выходные? Гражданство, жизнь и профессиональное образование»; «Мама-тигрицы и подсевшие на похвалу: дети, похвала и реактивные подходы»; «Снег белый, если и только если снег белый» (доклад про постмодернистские эпистемологические концепции в образовании).

Кроме того, нельзя не признать, что сухость, которая возвышенным образом роднится с точностью и строгостью, менее лестным образом выказывает свое бескровное родство со скукой. В этом именно смысле лекция действовала иссушающе на умы слушателей Мыши (а не на их промокшие-продрогшие тела, как с сожалением отметила Алиса). Но в каком именно смысле? Что значит состояние «скучно»? Прежде всего — отсутствие движения как такового<sup>5</sup>, при котором у обычного человека пропадает способность всяческого восприятия: и чувственного (ведь глаз сканирует объекты, ухо улавливает колебания и т. д.), и умственного (ум перестает воспринимать объект, который «не движется»). Скука — это пассивный ум, для которого невозможна активность. Почему невозможна активность? Может быть, потому что статью составляют давно известные вещи, представленные также в общеизвестном виде, и уму просто нечего с ними делать? Или по другой причине: потому что авторы текстов «закрываются», не допуская активного участия читателей (может, и вообще не предполагают читателей, полагая свой текст вещью-в-себе)? Дьюи, обсуждавший скуку в образовании, писал: «Учителя покончили бы со скукой, а дети узнали бы радость духовного роста, если бы преподавание велось в духе открытий <...> ни одна идея не передается в виде идеи. Для другого это будет факт, а не идея» [Дьюи, 1921. С. 25].

Альтернатива — это «веселая наука» Ницше: «„Веселая наука“ — это означает сатурналии духа, который терпеливо противостоял ужасно долгому гнету <...> и теперь сразу прохватывается надеждой, надеждой на здоровье, *опьянением* выздоровления. <...> Мы не какие-нибудь мыслящие лягушки, не объективирующие и регистрирующие аппараты с холодно установленными приборами, мы должны непрестанно рожать наши мысли из нашей боли и по-матерински придавать им все, что в нас есть: кровь, сердце, огонь, веселость, страсть, муку, совесть, судьбу, рок. Жить — значит для нас постоянно превращать все, что нас составляет, в свет и пламя» [Ницше, 1990. С. 492].

<sup>5</sup> Б. Хюбнер, предпринявший исследование скуки, писал: «Лучше волить Ничто, чем ничего не волить, поскольку тот, кто волиет Ничто, всегда волиет нечто, проецирован на нечто, находится в движении, в то время как тот, кто ничего не волиет, отброшен в свое собственное Я, в *ennui* (скука. — фр.), в психическую пустоту» [Хюбнер, 2000. С. 47–48].



Противопоставление, сделанное Д. Дьюи — «факт, а не идея», — заслуживает пристального внимания. Легко обнаружить, что язык педагогики — это продолжение метода, и тема, которую мы обсуждаем, лежит в русле общей проблемы: методологии, которую педагогика определяет для себя как науки (science) и которая посему должна основываться на факте. Со времен исходившей из эмпиризма программы науки Нового времени Ф. Бэкона вера в метод в целом и в частности применительно к современным образовательным исследованиям [Smith, 2005] подразумевает уверенность в возможности сформулировать точные технологии исследования, которые могут быть применены независимо от особенностей, таланта и личности исследователя. Предметы исследования единичны, но в науке их рассматривают только в рамках категорий особенного и общего. Субъекты исследования предельно субъективны, эмоциональны и иррационально произвольны в мышлении, но в науке выступают как рациональный, объективно судящий субъект. Та же интерпретация действует и для процесса исследования. А в итоге, если где-то и будет допущено, что эти три составляющих исследования компрометируются погрешностями, метод полагается абсолютным.

Вера в методологию в педагогических исследованиях отражает представление об «инструментальном разуме» как пути развития рациональности, и в особенности научного мышления в цивилизации Просвещения [Хоркхаймер, Адорно, 1997]. Ожидания так ориентированных на методологию педагогических исследований выражаются в понимании методологии как теоретической рациональности, или принципов, которые узаконивают исследовательские методы, соответствующие данной области знания, — и в этом значении она не может быть выведена из исследования. Напротив, согласно этим ожиданиям, «методология должна быть положена в основание исследования в той форме априорного теоретического знания, которое понимается обычно (в педагогике. — М. К.) как „философия“» [Somekh, 2006. P. 67]. В духе этого понимания язык, в который облекается вырабатываемый методологией интеллектуальный продукт, также обязан соответствовать *априорному теоретическому знанию*. В этом источник непрекращающегося теоретизирования педагогики как направления движения, уводящего все дальше и дальше от реальности образовательной практики. И, стремясь соответствовать, язык педагогики приобретает сухие черты схематизирующего абстрагирования.

Такое отношение к методологии пронизывает всю иерархическую структуру педагогических исследований, от руководящих институций до каждого исследователя, и формирует языковую среду сверху донизу. Эта ситуация характерна и для России, и для мира в целом. Однако на Западе описанный подход был заклеямен как *methodolatry* (методолопоклонство) [Jones, 1979]



и в философии образования проблема была хотя бы замечена и осмыслена, а в России методолопоклонство пока ждет своего обсуждения, анализа и осознания.

**Язык  
педагогики  
и ее предмет**

Объяснимо, что метод (и язык) педагогики может различаться в результате различного понимания самого ее предмета — педагогической и андрогогической деятельности. В рамках знаниевой парадигмы доминировал научный подход. Сейчас, так как образовательная деятельность все больше переосмысливается в экономическом ключе, многие полагают уместным управленческий подход, обычно востребованный в областях практической деятельности.

Позиция автора состоит в том, что педагогическую деятельность продуктивно понимать как искусство, как это делал и К. Д. Ушинский<sup>6</sup>, а профессию учителя — как творческую профессию. Модель педагогического образования тогда должна включить преимущественно тренинг и опыт творчества, как в образовании танцоров, музыкантов, художников, и курсы, составляющие «фундамент», служащий развитию личности педагога, поскольку искусство и творчество несводимы к владению навыками, а требуют творческой личности. Для педагогики это означает, что весь ее потенциал должен быть направлен на подготовку эффективных практических курсов, как потенциал лингвистики используется в обучении иностранным языкам, и что материалы педагогики войдут во введение в феноменологию педагогического творчества. Теория же педагогики для будущих педагогов в этом случае должна составить краткий курс введения в педагогический дискурс (для будущих исследователей педагогики требуется отдельный курс).

Принципиальное различие и перераспределение границ и ролей областей теории (науки) и практики в педагогике — это ключ к поиску идентичности современной педагогики. Проблем понимания, требующих соответственно научной концептуализации, в педагогике среди всего обсуждаемого в действительности крайне мало. Но много проблем, нуждающихся в действенном решении, т. е. в практических стратегиях. Однако их продолжают «дотягивать» до научных (академически диссертательных), претенциозно раздувая для этого пустую теоретизацию.

<sup>6</sup> Ушинский писал: «Разве есть специальная наука воспитания? Ни политика, ни медицина, ни педагогика <...> не могут быть названы науками в <...> строгом смысле слова, а только искусствами. <...> Наука только изучает существующее <...> а искусство стремится творить то, чего еще нет; «Не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке» [Ушинский, 1974. С. 229, 232].



Какие это имеет следствия для педагогического искусства? Глубокое размышление об отношениях науки, наукосообразной практики и искусства мы находим у А. С. Пушкина в «Моцарте и Сальери». Механический алгоритм образовательного пути к искусству, выраженный Сальери, этим антиподом подлинного творчества, раскрывает обсуждаемые нами проблемы, сложившиеся в нынешней педагогике:

...Ремесло

Поставил я подножием искусству;  
Я сделался ремесленник: перстам  
Придал послушную, сухую беглость  
И верность уху. Звуки умертвив,  
Музыку я разъял, как труп. Поверил  
Я алгеброй гармонию. Тогда  
Уже дерзнул, в науке искушенный,  
Предаться неге творческой мечты.

Но если переосмыслять природу и роль педагогики, опять же встает вопрос: каков должен быть ее язык? Ведь введение в педагогический дискурс должно быть одновременно введением в само мышление педагога. (А в реальности не является ли именно язык педагогики одной из причин, по которым многие выпускники педвузов не доходят до школы? Знакомый молодой учитель признался: «Я сначала не думал работать в школе — в основном из-за предмета „педагогика“, который слушал в университете. С самими детьми-то мне нравилось...» То, что он в итоге стал пробовать себя как учитель, произошло вопреки «педагогике»: тяготение к детям пересилило). Язык «педагогики для педагогов» обязан быть *естественным, внутренним, своим*.

В чем разница между естественным языком и специальным? Прежде всего, слова естественного языка — это просто слова, а слова специального языка — нечто почтенное: термины. Из «просто слов» термины в педагогике создаются несколькими проверенными временем способами. Излюбленный путь — иностранные заимствования («инновация», «диверсификация», «фасилитация», «голевой компонент»). Другие пути — инодисциплинарные заимствования («синергетический», «суперпозиция», «реперные точки»), складывание и перетасовка имеющихся терминов, аббревиатуры («учебно-познавательная функция», «универсальные учебные действия», «метапредметные результаты», ФГОС, УУД). Кроме того, «замораживание» оригинальных определений из авторских (например, Гуссерля, Роджерса) концептуальных систем, где слова первоначально были образны, подвижны и не нормированы, но затем превратились в жест-

**Слова и термины:**  
**языки**  
**естественный**  
**и специальный**



кие блоки: «горизонт», «луч внимания», «жизненный мир», «содействие» («фасилитация»), «организмическое переживание». И наконец, это собственное заколдовывание и закрепощение слов естественного языка учеными-педагогами: образовательная «среда», «познавательная ситуация».

Понятно, что существование языка, предназначенного для специалистов, обусловлено и особой сферой его применения, и культурным слоем, вобравшим специфические опыт и знания. Все это можно описать как интеллектуальные реалии области, известные только тем, кто в ней пребывает. Но не в этом суть вопроса, который мы обсуждаем. «Свой» язык педагогов-практиков включает тонкий слой профессионального жаргона, а по большей части они объясняются естественным («простым») языком. В собственный «внутренний» язык деятели образования заимствуют, как кажется на первый взгляд (но это требует феноменологических исследований), лишь некоторые оригинальные педагогические концепты, а кроме того — набор педагогически-бюрократических штампов, употребляемых для планов и отчетов. Все остальное из языка теоретической педагогики они растворяют как избыток, переводя обратно из терминологии в естественный язык.

Такая структура специального языка педагогики лишней раз подтверждает, что это язык, по существу, искусственный: не по причине созданности, а по созданности причин — как надуманное порождение теоретико-педагогических умов. Эпитет «надуманное» относится к тем случаям, когда у специальных слов педагогики нет денотатов среди интеллектуальных реалий, т. е. за ними не стоят новые понятия. Например, авторы возводят в ранг термина (и понятия) «актуализацию воспитательного потенциала педобразования», но речь здесь идет (как шла и без этого термина десятки, сотни лет назад) о переходе возможного в действительное в образовании.

Теперь посмотрим, как строится язык педагогики на уровне синтаксиса. Попробуем проанализировать краткую типовую фразу «*В качестве субъектов данного процесса выступают педагоги*» с точки зрения скрытой языковой игры. Смысл фразы в том, что авторы хотят обсуждать определенную деятельность педагогов (названную раньше, за рамками анализируемой фразы). Но не обсуждают просто и прямо, а дважды в высказывании свертывают желанную тему, завязывая как бы смысловые узлы при упаковке: первый раз — свертывая действие, прямо выражаемое глаголом, до «данного процесса», второй раз — подвертывая активных деятелей (которые как таковые бывают прямо выражены подлежащим в начале предложения) под «данный процесс» так, что незначимое здесь, но используемое как трендовое понятие «субъекты», взятое в косвенном модусе («в качестве»), обретает пассивность. А «педагоги» оказываются на по-





следнем месте вместо первого, поскольку им отказано в праве на прямое действие (про которое говорилось бы «делают»). Так действие, которое должно быть выражено глаголом, замещается столь непрямым описанием, что переходит в логическое сказуемое. Сказуемое — «выступают» (хотя сами педагоги никуда не выступают. Точно так же в «Алисе» вопрос Утенка Дака «Нашел — что?» про фразу «Архиепископ Кентерберийский нашел это желательным» прояснил, что архиепископ ничего не нашел), но глагол «выступают» замещает здесь глагол-связку, устанавливающий субъектно-предикатные отношения в духе традиционной логики. «Педагоги» — это субъект суждения, «субъекты данного процесса» — предикат. Так выстроилось суждение тождества, соотносящее объемы классов предметов (понятий «педагоги» и «субъекты данного процесса»). Языковая игра внутри короткой фразы осуществила конъюнктурную ориентацию, выстроила иерархию подчинения и произвела формализующие усложнения, тщательные свертывания и замещения с выворачиванием значений слов наизнанку, а в итоге превратила «педагогов» в объект упорядочивающей классификации! Это ли хотели сказать авторы?! Или помимо воли авторов это сказал специальный язык педагогики? Как становится возможным, что авторы в этом языке действуют «против» собственных желаний, мы обсудим дальше в связи с социальными практиками.

Дьюи писал: «Значение языка как орудия сохранения понятий не может быть переоценено. Разумеется, метод сохранения не вполне асептичен; слова часто искажают и изменяют понятия, которые они якобы сохраняют в целости, но подверженность инфекции является той ценой, которой всякое живое существо платит за привилегию жить» [Дьюи, 1997. С. 120]. В «инфекции» Дьюи нам следует осмыслить особые виды — социальные «вирусы», способные, внедряясь, вносить искажения.

Если приводить пример подлинных новых понятий, вошедших в язык педагогики, то сам Дьюи ввел понятие «рост» (growth), настолько нагруженное смыслом, что расшифровать его в полной мере можно лишь в подробной философской реконструкции [Кожевникова, 2013]. Поскольку подлинные понятия представляют собой подобные сгущения смыслов, выражающие их термины соотносятся со словами естественного языка как функции второго порядка с функциями первого порядка по сложности организации. И мы можем переводить их в естественный язык, только решая в дешифровке задачи перехода с одного уровня сложности на другой.

Подлинные понятия важны тем, что несут в себе прозрения относительно реальности, потому что схватывают единство противоположных свойств, диалектическое единство всеобщности и особенности (по Гегелю), в этом именно плане они не будут равны сумме своих элементов. А то, что предлагает наукообраз-



ный язык педагогики, представляет собой множество псевдо-терминов, выражающих псевдопонятия, подражающие понятиям своей видимостью: квазисложностью организации, т. е. механическим набором многих смысловых элементов и намеренным синтаксическим усложнением, запутыванием построения высказываний. Еще одна характеристика — это намеренное замораживание, норматизирующее закрепление слов. Условность, заменяемость, индивидуализированное использование слов делаются малодоступными.

Так создается специальный язык как независимая искусственная реальность, вступающая во взаимодействие с людьми.

**Термины,  
мемы,  
концепты,  
идеологемы**

Как специальный язык осуществляет функции педагогики? Можно описать это функционирование посредством четырех видов агентов, связанных «круговой порукой»: это *термины* как само тело языка и живущие в этом теле *мемы*, *концепты* и *идеологемы*.

Педагогика стремится к воплощению в термины ради распространения-тиражирования в культуре. Тиражируемая единица культуры (по Докинзу) — «мем» (вариант транскрибирования — «мим»): «Точно так же, как гены распространяются в генофонде <...> мимы распространяются в том же смысле, переходя из одного мозга в другой. <...> Если ученый услышал или прочитал об интересной идее, он сообщает о ней своим коллегам и студентам. Он упоминает о ней в своих статьях и лекциях. Если идея подхватывается, то говорят, что она распространяется» [Докинз, 1993. С. 19]. Чтобы распространяться, мемы педагогики нуждаются в воплощении, и «тело» (термин) жизнеспособно, если оно удовлетворяет требованиям мема быть харизматичным, заражать, создавать моду, поветрие. Лишь некоторые стоящие за терминами содержательные комплексы таковы: например, мем «компетенции», породивший влиятельные направления в образовательной политике и теории с 1970-х годов в США (competency-based approach), с 1980-х в Европе и с 1990 г. в России («компетентностный подход»), а также массовое употребление термина, зачастую приблизительное, несвободное («рабское копирование») и малоосмысленное. Но никакой широкий успех не гарантирует долгожителство мема: как предупреждает Р. Докинз, мемы могут достигать кратковременного успеха и со временем вымирать, не сохраняясь в мемофонде.

Теперь рассмотрим «компетенции» как концепт, т. е. понятие, сформировавшее особое концептуальное поле со своими измерениями и горизонтами. В качестве концепта этот термин был наложен на смысловую территорию в границах «знаний, умений, навыков», с одной стороны, и «способностей, свойств» — с другой, откуда возникла вводящая в замешательство амбивалентность, выраженная в итоге в версиях «компетенций»



(competencies) и «компетентностей» (competences). На Западе они разошлись как два полюса: первый означает атомизированные ради алгоритмизации обучения практические достижения, в основном в профессиональном образовании (профессиональные знания и навыки оказались легче преподавать, осваивать и тестировать в выявляющих их элементах «компетенций»), а второй — скорее личностные способности, или совершенства [Smith, 2006], аналог греческих аретэ, про обучение которым рассуждал еще Платон в «Меноне». Ученые российской педагогической психологии разработали более теоретизирующий подход к концепту, определив компетенции как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования», а компетентности — как их выявление, актуализацию (по Зимней [2003]), однако при этом «провозгласив основой содержания образования <...> сложную культурно-дидактическую структуру — целостную компетентность» (по Болотову, Серикову [2003. С. 10]). В совокупности эти и другие определения составляют довольно невнятный и несогласованный российский концепт, претендующий на неестественно широкие, почти всеобъемлющие границы. Но вряд ли можно предъявить вопросы «Что нового он раскрывает? Чем он полезен?», поскольку его содержание отражает историю заимствования с последующей переделкой-адаптацией. На Западе competencies — это часть экономикоориентированной образовательной политики. В России концепт также оказался значим для образовательной политики как способ наделить ценностью и вывести в центр концепции опыт, умения в противовес занимавшим это место раньше знаниям.

В этом употреблении «компетенции» обращаются в идеологему. В чем специфика идеологем? Это элементы идеологии (у нас — педагогической), возникающие при определенных трансформациях концептуальных прообразов. Понятия, имевшие полноту как единство противоположностей, выхолащиваются до односторонней, плоскостной трактовки. Концепты лишаются своих горизонтов. Концепции теряют авторскую направленность: всякая идеология претендует на то, чтобы нести «всеобщие истины». Идеи из глубоких и острых предельно упрощаются, обобщаются и объективируются до однозначного лозунгового состояния: в таком качестве их упаковывают в слова, которые дальше играют роль своего рода паролей для данной идеологии. (В философском обращении со словами производят прямо противоположные процессы: слова стараются «распаковать», открыть их противоречия, глубину.)

Идеология — часть политики, и язык идеологии направлен на управление массами. Идеология в педагогике выражает проводимый в образовательной политике курс, например введение ФГОС. Идеология ФГОС строится набором идеологем: «системно-деятельностный подход», «УУД», «компетентности»,



«метапредметные результаты» и т. д. Здесь «компетенции» как идеологема (вполне соответствующая западным *competencies*) транслируются в массы учителей в значении, увязанном с эффективностью, в отличие от размытых значений российского концепта, включающих личностные измерения. Так идея целостной личности оказывается выплеснута, как ребенок с грязной водой (то, что связано с личностью, не очень-то укладывается в парадигму эффективности, определяющую современную политику).

Специфика использования слов в качестве терминов, мемов, как и деформация, происходящая при переходе их в идеологемы, неизбежна. Вопрос в другом. Во-первых, в том, что стоит за словами: понятия или псевдопонятия? Во-вторых, в том, насколько достигают сами авторы текстов своих целей в результате примененного ими «языка педагогики». Ведь зачастую учителя, вопреки замыслам ученых и идеологов ФГОС, воспринимают их педагогические тексты как все более закабаляющие, запутывающие, формализующие. В чем причина? В частности, в том, что педагогические тексты бывают закупорены до почти полной герметичности.

### **Язык и социальные практики**

Итак, авторы производят тщательную упаковку идей и понятий в слова (обсуждавшимися способами), после чего от читателя требуется еще более напряженная их распаковка. В случае если это реальные идеи и понятия, проблема в том, что авторы почему-то намеренно подвергли собственное мышление предельному отчуждению в деформирующем мышлении языке, — и все же читателю тут есть что распаковывать. В случае, если внутри языковой упаковки лежат квазиидеи и псевдопонятия, читатель вообще старается зря: завершив труд распаковки, он не извлечет даже горошины реального смысла, способного насыщать новым пониманием.

Что же стоит за упаковкой и закупоренностью текстов, ориентированных словно не на донесение и раскрытие смысла, а на его сокрытие? Один вариант ответа: языковой код (Б. Бернштейн), система кодирования, присущая коммуникациям социальной (профессиональной) группы. Но больше смыслов в ином ответе: этот язык — социальная практика, принятые, ритуальные способы деятельности (габитусы, по Бурдьё<sup>7</sup>), неосознанно совершаемые учеными в социальном поле педагогики.

Как это происходит? С одной стороны, ученые, даже обнародуя свои идеи, сознают их как интеллектуальный капитал —

<sup>7</sup> В русскоязычной литературе встречаются три варианта фамилии французского социального философа, социолога в разных транскрипциях: Бурдьё, Бурдьё, Бурдьё. Последняя наиболее верно воспроизводит оригинальное звучание фамилии.



а капиталом мало кто способен делиться. Поэтому закрытость — симптом инерции «удержания капитала», позы единоличного владения им. С другой стороны, автор, выражающий концептуализированно свой опыт, видение, прозрения (реальные идеи и понятия), вводит в работу с текстом автоцензурирование. Каким образом? Через самоидентификацию или через внутренний диалог?

Самоидентификация автора-ученого означает субъекта-представителя: собственно автора и вместе с тем ученого, действующего от лица науки (на ее исторических основаниях, ее средствами и т. д.). Автор начинает работать как «отсылочный аппарат», укрепляя заявленные позиции знанием, опытом, хранящимися как абсолютные корреляты в культуре. Он принимает на себя коллективную ответственность за личное действие. Так в какой-то момент субъект переходит в стадию представителя, когда его собственный голос исчезает и замещается «голосом науки».

Есть ли здесь внутренний диалог? Пишущий накладывает на план происходящего план ожиданий (протенций, по Гуссерлю), и набор ожиданий конституирует рамку происходящего. Обычно мы исходим из ожиданий Других — тех, кого касаются наши действия, в особенности значимых Других. Для ученого набор ожиданий детерминирован ожиданиями членов научного сообщества, тем более что текст — это обращение к Другим. Если так, каково предстоящее перед пишущим в протенции лицо Другого? В нашем случае оказывается: у этого Другого нет лица, и он становится не внутренним Ты, но невидимой сторонней инстанцией — внутренним Оно, перед которым осуществляется цензура. Это не диалог, но это акт властных отношений — подчинение легитимирующей инстанции (научному сообществу).

В случае, когда работа мотивирована не интеллектуальной потребностью, а иными причинами, более косвенно связанными с проблематикой, тогда не только форма, но и содержание текста определяется для автора *набором ожиданий* анонимного (значимого) большинства. И это правильнее назвать не автоцензурой, а, скорее, «автоматическим письмом» под диктовку безликого властного анонима.

Социальные практики поля науки были описаны Пьером Бурдью, как производство символического капитала (званий, статусов, рейтингов, имени) и как борьба за социальную власть (социально легитимизированную монополию на научную компетенцию), связанную и с экономическими интересами — с возможностью «пользоваться услугами крупной научной бюрократии» в борьбе «за получение кредитов» [Бурдье, 2005].

Бурдью подчеркивал: «Рынок научной продукции имеет свои законы, которые не имеют ничего общего с моралью. Для того чтобы избежать соблазна и не ввести в науку о науке под разными



ми „учеными“ словами то, что агенты называют иногда „ценностями“ или „традициями“ „научного сообщества“, следует уметь различать в качестве таковых стратегии, которые в универсуме, заинтересованном в незаинтересованности, стремятся скрывать стратегии» [Бурдые, 2005. С. 485].

Педагогика к тому же еще и отмечена родимыми пятнами конформизма и консерватизма: это функция школы — быть агентом государства по формовке новых «слуг государства». Т. Бернхард писал: «Школа является школой Государства, в которой из молодых людей делают креатуры Государства. <...> Когда я входил в школу, я входил в государство, и раз государство разрушает все живое, то я входил в учреждение по разрушению живых существ» (цит по: [Бурдые, 1999. С. 125–126]). С другой стороны, образование всегда имело идеал преобразования общества к лучшему, что направляло учащихся и учащуюся молодежь к неконформизму.

Положение педагогики между наукой и практикой (искусством) образования и две ипостаси самого образования (института — и деятельности творчества и служения) открывает пути выхода из лабиринта замыкающих социальных практик.

### **Педагогика и бюрократия**

А что происходит в реальности? Доминирующие в педагогике методология, язык, социальные структуры и отношения составляют то поле, в котором глубокие идеи имеют малую проходимость, даже если они запущены в режиме наибольшего благоприятствования с уровнем РАО и Минобрнауки. Чиновники и институции организуют процессы реформирования, но идеи ФГОС, доходя до учителей с эффектом «глухого телефона», обретают вид директив по составлению «рабочих программ» и «технологических карт», т. е. дополнительной пустой работы. Своей основной работой учителя полагают ту, которая направлена на учеников, а в ней «для себя» они пишут вовсе не то и не так, что и как требуется писать для администрации и инспекции. Кроме того, в новые виды планов входят еще более теоретизированные, нереалистичные вопросы, принуждающие к формальным отпискам — оскорбительно ложной ситуации. (И задумаемся: что такое вообще эти планы? По функции и по требованиям к ним — это форма отчетности. Значит, тоже ложная ситуация, причем фундаментально определяющая жизнь учителей.)

Глубокие идеи ФГОС — осмыслить и выстроить образование как доведение ученика до само-организации, самостоятельной активности, на это направлен и системно-деятельностный подход. Здесь тот, кто задает условия, от кого зависит активная позиция ученика, — это учитель: посредник, проводник, помощник (facilitator). Но разве не очевидно, что системный подход требует, чтобы принцип, культивируемый в учениках (само-организация),



был отнесен и к учителю?! Так что можно оценить происходящие реформы с этой точки зрения: закабаляют они или освобождают учителя?<sup>8</sup>

Кто задает условия учителю? В теории — педагогика, и она несет ответственность за передаваемый политикам образования метод, рассматривающий всегда лишь объект образования — учеников, не распознавая сторону субъекта: самой себя и деятелей — учителей. А практические условия существования учителю задает бюрократия образования, дарующая и переподтверждающая легитимность деятелей как таковых<sup>9</sup>, и ее роль далека от идиллического образа фасилитатора. Их отношения — это указания-регламентации в одну сторону и отчетность в другую. Впрочем, все отношения трех участников — это властные отношения. Иначе почему учитель отчитывается перед бюрократией, а не наоборот? При верховенстве науки власть была у ученых педагогики (в СССР в сращении с идеологией). Сейчас власть в руках менеджеров. Но понятно, что ситуация кардинально изменится, если власть перейдет к деятелям и они, представляя интересы учащихся и их семей, будут требовать у науки и бюрократии то, что полезно для реального образовательного процесса.

Бюрократизация всех сфер современного общества — общая проблема, и нельзя сбросить со счетов такие глобальные причины, как рост населения Земли, информационный взрыв и соответствующее усложнение управления массами и ресурсами, а с другой стороны, влияние технологического мышления на социальное. Человечеству хочется, чтобы и взаимодействия между людьми работали так же надежно, как машина, а для этого это требуется механизм управления. Машины задают моду, и вот в собственной вотчине мы все больше отходим от неформализованных действий сотрудничества и естественного языка объяснений, подстраиваясь под машины. Идеал машины управления — это тотальная управляемость. Может быть так, что сейчас человечество проходит в своей социальности точку бифуркации и стоит перед выбором: переродиться в массовизированный муравейник с соответствующими формами организации и управления (тогда рост бюрократии — закономерный симптом) или перерасти имеющиеся проблемы, как болезни роста, и продолжать

---

<sup>8</sup> Финское образование вышло на первое место в мире после того, как жестко централизованная стандартизированная система образования в середине 90-х приняла политику ослабления регулирования и отчетности и расширения учительской автономии.

<sup>9</sup> Хотя, как замечал Бурдьё, «не существует инстанции, легитимирующей инстанции легитимации; легитимность требований легитимности зависит от относительной силы групп, чьи интересы эти требования выражают» [Бурдьё, 2005. С. 482].



путь культуры, основанной на личности. Мы все растеряны перед этими вызовами и не знаем ответов. Но педагогика обязана определиться.

Поддерживаем ли мы сами тренд бюрократизации, и если да, то как? По выводам А. Макинтайра, к основным «моральным фикциям» современности относится «управленческая фикция», состоящая в претензии на «систематическую эффективность в контролировании определенных аспектов социальной реальности». Другая моральная фикция — бюрократический менеджер: «апелляцией к своей собственной эффективности <...> менеджер выдвигает притязания на власть в рамках манипулятивного модуса» [Макинтайр, 2000. С. 108, 112]. Эффективность же «неотделима от модуса человеческого существования, в котором избрательность средств является центральной частью манипуляции человеческими существами для достижения податливости структур поведения» [Там же. С. 108].

Если мы не понимаем, насколько это фикция<sup>10</sup>, и верим в концепцию эффективности в системе образования как *морально* нейтральную, мы поддерживаем тренд бюрократизации. Но сама вера в существование морально нейтрального вырастает из базовой для науки концепции факта, сложившейся в европейской культуре вместе с индуктивизмом Ф. Бэкона и других авторов, которые утверждали возможность восприятия, теоретически не нагруженного концепциями.

Так, проведя идейную реконструкцию бюрократизации образования, мы вернемся к идейным основаниям (и методу, языку) науки педагогики.

Возможно, для педагогики пришло время заново обратиться к проблеме своей идентичности. Это значит, нам надо ответить и самим себе, и практикам образования на вопрос: что делает педагогика и на чьей она стороне? Если учительство — главная «сторона» для педагогики, тогда пора перейти на его сторону, сняв ранее выстроенные и укрепленные демаркации и подняв забрало Анонима Наукоподобия. Пора позволить выглянуть из-под него нашим собственным лицам и вместо рупора ученого-представителя дать зазвучать человеческому голосу.

---

<sup>10</sup> Понимая это, можно принимать меры самозащиты, например как те, что были предложены председателем Совета по образованию Санкт-Петербургского союза ученых доктором физико-математических наук А. М. Ельяшевичем: требовать, чтобы всякие новые предписания по отчетности и т. п. сопровождались 1) ориентировочными расчетами требуемого на выполнение отчетов рабочего времени и указанием, кто должен это делать; 2) обоснованными объяснениями того, на что и как влияет эта отчетность (попросту, какая кому от нее польза).





Тексты с их языковыми играми неминуемо выражают не только обсуждаемые темы, но и социальные практики науки педагогики. Понимание этого может иметь ряд важных следствий. В результате анализа своего языка мы можем сделать выводы о его направленности (или прояснять и открывать нас Другим, или служить укрытию и обороне), о причинах его герметичности и о своей ответственности. Есть то, что мы есть по социальной роли, — этого не изменить ни для теоретиков, ни для управленцев образования. Однако возможно распознать и понять это. В результате изменится то, как мы есть в этой роли: в сращении с ней или в рефлексивной дистанции, позволяющей ее конструировать.

Мы можем быть честными с собой как учеными, т. е. обращаться внутри себя к себе, а не к вживленным в нас голосам социума: анонимного авторитета, бюрократических менеджеров и прочих — и благодаря этому принципиально различать в проблематике исследования то, что *требуется понять*, и то, что *требуется сделать*.

Мы можем и должны дать место в человековедческой области педагогики человеческому голосу: живой человеческий голос значит заинтересованность, вопрошание, ценностную позицию и многомерность.

И признавая конструируемость роли педагога-ученого, во взаимодействии с языком мы можем исходить из условности языковых средств, даже в языке науки — не давая им себя закабалить и тем самым менять местами средства и цель: наше обращенное к Другому мышление.

## Заключение

1. Арендт Х. *Vita activa, или О деятельной жизни*. СПб.: Алетейя, 2000.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Бурдые П. *Дух государства: генезис и структура бюрократического поля / Поэтика и политика*. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1999. С. 125–166.
4. Бурдые П. *Поле науки / Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики*. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. С. 473–518.
5. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. М.: Мир, 1993. [www.erlib.com/Ричард\\_Докинз/Эгоистичный\\_ген/19/](http://www.erlib.com/Ричард_Докинз/Эгоистичный_ген/19/)
6. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления*. М.: Совершенство, 1997.
7. Дьюи Д. *Введение в философию воспитания*. М., 1921.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
9. Кожевникова М. Н. Концепт роста-развития у Дьюи как метод и результат // Философия образования. 2013. № 5. С. 127–136.
10. Макинтайр А. *После добродетели: исследования теории морали*. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
11. Ницше Ф. *Веселая наука / Ф. Ницше. Соч.: в 2 т.* М.: Мысль, 1990. Т. 1. С. 491–709.

## Литература



12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т. 1. С. 229–548.
13. Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.
14. Хоркхаймер М. Адорно Т. В. Диалектика Просвещения. М., СПб., 1997.
15. Хюбнер Б. Произвольный этос и принудительность эстетики. Минск: Прописки, 2000.
16. Jones J. M. (1979) American Studies: The Myth of Methodology// American Quarterly. Vol. 31. No 3. P. 293–337.
17. Smith M. K. (2005) Competence and competencies/The encyclopaedia of informal education [www.infed.org/biblio/b-comp.htm](http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm)
18. Smith R. (2006) As if by Machinery: The Levelling of Educational Research// Journal of Philosophy of Education. Vol. 40. Is. 2. P. 157–168.
19. Somekh B. (2006) Action Research: A Methodology for Change and Development. Maidenhead: Open University Press.

## Language of Teaching

### Margarita Kozhevnikova

Author

Candidate of Sciences, Senior Researcher, Institute for Teacher and Adult Education, Russian Academy of Education. Address: 2 Chernyakhovskogo str., Saint Petersburg, 191119, Russian Federation. E-mail: margaritakozh@yandex.ru

Abstract

Based on the presumption that language games found in educational texts reflect teaching practices, we discuss formality, precision and rigidity as characteristics of the teaching language and as an underlying problem of the scientific method. These questions lead us to reflections on the nature of teaching, its role and mission. Investigation of terms, memes, concepts and ideologemes of the teaching language allows us to draw conclusions about language impermeability and to turn to social motives of the phenomenon. Analysis of the problem helps us find out how highly bureaucratized (affected by the “managerism paradigm”) methodology, language, social structures and relationships that prevail in teaching build a field where profound ideas of education are promoted with great difficulty. Our belief is that teaching is most efficient when perceived as an art, and the teaching profession should be regarded as an artistic one. In this case, teacher education model should include mainly training and artistic practices. The clue to finding identity of contemporary teaching is to make a fundamental distinction between theory (science) and practice, redistributing their boundaries and roles. There are few understanding problems in teaching that require scientific conceptualization, but much more of those that require efficient solutions, or practical strategies.

philosophy of education, language of teaching, social practices, language games, bureaucratization.

Keywords

Arendt H. (2000) *Vita activa, ili O deyatelnoy zhizni* [Vita Activa, or, On the Active Life]. Saint Petersburg: Aleteya.

References

Bolotov V., Serikov V. (2003) Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatel'noy programme [Competency Model: From Idea to Educational Program]. *Pedagogika*, no 10, pp. 8–14.

Bourdieu P. (1999) Dukh gosudarstva: genesis i struktura byurokraticheskogo polya [The Spirit of the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field]. *Poetika i politika* [Poetics and Politics], Moscow: Institute of Experimental Sociology; Saint Petersburg: Aleteya, pp. 125–166.

Bourdieu P. (2005) Pole nauki [Field of Science]. *Sotsialnoye prostranstvo: polya i praktiki* [Social Space: Fields and Practices], Moscow: Institute of Experimental Sociology; Saint Petersburg: Aleteya, pp. 473–518.

Dawkins R. (1993) *Egoistichny gen* [The Selfish Gene]. Moscow: Mir. Available at: [www.erlib.com/Ричард\\_Докинз/Эгоистичный\\_ген/19/](http://www.erlib.com/Ричард_Докинз/Эгоистичный_ген/19/) (accessed 10 August 2014).

Dewey J. (1997) *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [How We Think]. Moscow: Sovershenstvo.

Dewey J. (1921) *Vvedeniye v filosofiyu vospitaniya* [Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education]. Moscow.

Heidegger M. (1993) *Vremya i bytiye* [Being and Time]. Moscow.

Horkheimer M., Adorno T. W. (1997) *Dialektika prosveshcheniya* [Dialectic of Enlightenment]. Moscow, Saint Petersburg.

Hübner B. (2000) *Proizvolny etos i prinuditel'nost estetiki* [Spontaneous Ethos and Involuntary Esthetics]. Minsk: Propilei.

- Jones J. M. (1979) American Studies: The Myth of Methodology. *American Quarterly*, vol. 31, no 3, pp. 293–337.
- Kozhevnikova M. (2013) Kontsept rosta-razvitiya u Dyui kak metod i rezultat [Dewey's Concept of Growth or Development as a Method and as a Result]. *Filosofiya obrazovaniya*, no 5, pp. 127–136.
- MacIntyre A. (2000) *Posle dobrodeteli: issledovaniya teorii morali* [After Virtue: A Study in Moral Theory]. Moscow: Akademicheskii proekt; Yekaterinburg: Delovaya kniga.
- Nietzsche F. (1990) Vesjolaya nauka [The Gay Science]. *Nietzsche F. Oeuvres in 2 Volumes*. Moscow: Mysl, vol. 1, pp. 491–709.
- Smith M. K. (2005) *Competence and competencies*. *The encyclopaedia of informal education* [www.infed.org/biblio/b-comp.htm](http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm)
- Smith R. (2006) As if by Machinery: The Levelling of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, is. 2, pp. 157–168.
- Somekh B. (2006) *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Maidenhead: Open University Press.
- Ushinsky K. (1974) Chelovek kak predmet vospitaniya [Human Being as an Object of Education]. *K. D. Ushinskiy. Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya* [Uchinsky K. Selected Works in Pedadogy]. Moscow, vol. 1, pp. 229–548.
- Zimnyaya I. (2003) Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key Competencies as the New Paradigm of Education Results]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, no 5, pp. 34–42.