

Зачастую азбучные истины растолковываются в сносках, восполняя лакуны в тезаурусе необразованного читателя и внушая чувство самоуважения «знатоку». См.:

«Я шагнул в комнату и вновь ощутил приступ дурноты. Узкое, пеналообразное помещение напоминало комнату, в которой жил Раскольников». На имя дается сноска: «Родион Раскольников — главный герой романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (Д. Донцова. *Инстинкт Бабы-яги*).

Приведем некоторые результаты эксперимента, направленные на выявление уровня культурной грамотности студентов. Студентам факультета менеджмента и экономики Санкт-Петербургского университета культуры и искусств были предложены слова из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, связанные с мировой и европейской культурой. Требовалось дать объяснение предложенным словам. Приведем отдельные примеры из анкет.

*Донкихот*: герой испанской легенды; герой испанской книги, который путешествует по морям; литературный персонаж из произведения Хэмингуэя; воин, путешественник, мореплаватель; предводитель; путешественник, открывший и завоевавший множество земель; сказочный герой; он хотел создать ветряную мельницу.

*Отелло*: ревностный мужчина; герой из повести «Отелло и Дездемона», отличавшийся ревностью; имя героя романа «Отелло»; герой пьесы Шекспира «Гамлет»; герой романа В. Шекспира; Уильям Шекспир (автор), опера, в которой Отелло был главным героем.

*Крестоносец*: есть такой корабль «Крестоносец Потемкин» и рыцарь, который скачет на коне в обмундировании.

*Марсельеза*: испанский гимн; вальс; итальянское блюдо.

*Пуританство*: это такая вера, и есть такой народ — пуритане; вера, которую исповедуют католики.

*Трубадур*: герой из «Бременских музыкантов»; рабочий в литейных цехах; человек, который трубил на трубе перед выходом царей.

*Лютеранство*: поклонение дьяволу (Люциферу).

Очевидно, что лакуны в лексиконе, обусловленные низким уровнем культурной грамотности, могут явиться причиной коммуникативных неудач в процессе общения и имеют самые глубокие негативные последствия при получении образования. Именно поэтому особое значение имеет формирование потребности обращения к словарям и энциклопедиям, умений извлекать из них необходимую информацию. По нашему убеждению, эта работа ни в коем случае не должна перекладываться на плечи лишь преподавателей-филологов, поскольку отсутствие единого словарного запаса, обеспечивающего успешность коммуникации, или сбой в использовании его составляющих могут свести на нет самые серьезные проекты в сфере образования.

А. С. Роботова,  
профессор кафедры педагогики

## О ЯЗЫКЕ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

Состояние и уровень языка научных публикаций (имею в виду сферу гуманитарных наук, где для читателя это особенно очевидно) сегодня вызывает много вопросов. Остановлюсь на некоторых явлениях, которые делаются особенно заметными, когда анализируешь близкие своей специальности статьи, научные доклады, авторефераты, учебные пособия. Возможно, эти выводы покажутся субъективными... Может быть, автора сочтут ретроградом, противящимся новым тенденциям в развитии языка науки. Однако, по моему мнению, вовсе не нужно быть излишне пристрастным читателем, чтобы уви-

деть, что языковые процессы в науке сегодня происходят стихийно, неупорядоченно, даже агрессивно.

Мои выводы основаны в основном на анализе авторефератов диссертаций и педагогических публикаций, которые составили значительную часть домашней библиотеки. В какой связи становится актуальным вопрос о научной лексике и терминологии публикаций? Разумеется, когда оцениваешь исследование в целом, пишешь отзыв, рецензию, даешь устную оценку... При этом почти никогда речь не идет *специально о языке* как средстве выражения научных мыслей,

форме презентации нового знания. Как-то сложилась традиция оценивать значительность проблемы, новизну работы, научный вклад и др. компоненты исследования. А о языке текста и говорить-то вроде бы излишне — предполагается, что ученый не может говорить не научно, не правильно, не точно. Однако нередко бывает именно так: не правильно, не точно, даже псевдонаучно. Между тем язык как основное средство выражения научных позиций и исследовательских результатов в исследованиях гуманитарного характера требует особого внимания. Зададимся вопросом: почему одних авторов читать интересно, а других — нисколько. И можно ли такой критерий относить к научным публикациям или авторефератам? Язык и логика изложения — это основные выразители смысла научных идей и позиций. Невнимание к ним становятся серьезным препятствием в отношении к защищаемым идеям, к самой науке. В замечательной книге Норы Галь (скольких писателей она представила нам, русским читателям...) нашла важное подтверждение своим наблюдениям над языком научных публикаций. В ее книге читаю: *«Анализ полученного синтеза восприятий обнаруживает ряд отдельных ощущений, слившихся в одно сложное впечатление»; «Сайентификация материально-вещного производства в результате вторжения науки как непосредственной производительной силы происходит одновременно с индустриализацией самой науки»; «О предках обычно говорится, что они — основоположники современного населения соответствующих мест»; «Основная цель выхода в космос заключалась в выяснении возможности передвижения с помощью реактивного устройства...»* [1]. А сколько таких, еще более «закрученных» по смыслу предложений встречаешь в работах, претендующих на научные или научно-популярные публикации. Нора Галь приводит по этому случаю известный пример: «Еще двести лет назад Хемницер в известной басне высмеял “метафизика”, который, вместо того чтобы ухватиться за веревку и вылезти из ямы, философствовал: “Что есть веревка?.. орудие... слишком уж простое” и так надоел отцу глубокомысленными рассуждениями, что тот ушел и оставил “метафизика” сидеть в яме. Отсюда и пошла как насмешка над мнимой ученостью поговорка “веревка — вервие простое”».

Из библиотеки Галины Ивановны Щукиной ко мне попала книга «Философско-педагогические проблемы развития образования». Она вышла в далеком теперь 1981 г. под редакцией

В. В. Давыдова. Имя В. В. Давыдова известно всем ученым-педагогам и психологам. Он был редактором первых двух томов «Российской педагогической энциклопедии». О нем написано в «Педагогическом энциклопедическом словаре» как «создателе теории и структуры учебной деятельности, обеспечивающей формирование у учащихся теоретического мышления». Книг, в состав названия которых входит понятие *проблема*, много. Но эта книга отвечает вполне своему названию — она проблемна по сути своей. В этой книге много пометок моего научного руководителя — Г. И. Щукиной: это ее ремарки на полях, восклицательные и вопросительные знаки, плюсы, скобки и др. И это свидетельство не только личного интереса владельца книги к ее содержанию, но и показатель проблемности содержания, вызывающего согласие и несогласие, сомнения и вопросы, разнообразные отклики читателя. И в самом деле... Читая эту небольшую книжку, испытываешь сожаление, что сегодня мы не часто обращаемся к осмыслению того, что было уже предметом анализа других ученых в иные периоды истории (ведь до новой России было еще целое десятилетие после выхода этой небольшой научной публикации!)... Размышления авторов не категоричны, не ортодоксальны. Они часто даются в форме вопросительных предложений, что говорит о приглашении читателя к полемике, диалогу, может быть, спору.

До всплеска научного интереса к проблемам творчества в книге *творчество* утверждалось как наиболее продуктивная идея для образования. Творческое мышление противопоставлялось вещно-рассудочному: «И в какой бы области ни осуществлялся процесс творчества, человек в момент творчества выходит за пределы своей профессии, своей специальности и действует как человек *вообще*, как личность» [5. С. 66]. Весь процесс воспитания в этом небольшом научном произведении предстает как источник многих проблем, что было неожиданным для исторического периода, когда многое воспринималось как непреложная истина, не подлежащая никакому сомнению. И в самом деле: априори было ясно, что процесс обучения воспитывает (идеи воспитывающего обучения). А авторы книги неожиданно вдруг засомневались: «...остается открытым вопрос: как, в каком направлении воспитывает?» Они увидели в целях воспитания антиномию, проблему и представили возможные ее решения. Точно предвосхищая будущее развитие проблемы, они писали

об учебных заведениях разного типа, в которых можно и воспитывать по-разному: в одних — людей творческого типа, представителей элитарной культуры, со способностью к универсальному общению, а в других — как носителей социальных функций, способных обслуживать производство.

Сегодня нам стали доступны многие научные труды о гуманитарной сфере, и мы с легкостью говорим и пишем о гуманитарной парадигме, о диалоге, о педагогическом знании как гуманитарном, вероятностном, противоречиво себе самим в дальнейшем, категорично и однозначно формулируя решения педагогических проблем.

А как обстоит дело с другими научными текстами, например, с диссертациями и авторефератами? Законы этих «жанров» не позволяют столь свободно пользоваться языковыми средствами, как в монографии или научной статье. Они более строго ограничивают автора в композиции, последовательности изложения, выборе языковых средств выражения научных идей. Жанровая ограниченность обуславливает строгие требования к языку текста, требует его однозначного понимания читателем. Однако не столько проблемность идей и позиций, сколько нетребовательность некоторых авторов к языку текста сегодня вызывает озабоченность. Обращу внимание на одну тенденцию.

Сегодня происходит серьезное размывание базиса терминологической системы, от состояния которого зависят устойчивость, определенность науки. Разумеется, это положение могут оспорить сторонники интеграции современного научного знания, расширения междисциплинарных научных связей. Да, это отчетливая тенденция современной науки как целостного феномена, и было бы нелепо игнорировать эту тенденцию. Однако при всей ее важности, актуальности, интеграция не должна приводить к утрате корневых оснований науки, заложенных в ее понятийно-терминологическом базисе. Без этого наука утрачивает свои границы, ее предмет становится все более неопределенным и не вполне осознаваемым. Проявлением этой тенденции становится исследование тем и проблем, иногда не отчетливо соотносимых с традиционными разделами (областями) науки. Хорошо это или плохо? Сторонники оптимистической позиции выскажут следующие доводы: укажут на интегративный характер таких исследований, на использование в исследовании данных и методов других наук, признают эрудицию исследо-

вателя и т. д. Но всё ли хорошо в этом случае? Думаю, не всё... Нестрогость такого подхода проявляется прежде всего в не проясненной до конца возможности использования научных результатов: где? как? с какой долей вероятности? какова истинная прагматика научных результатов? Сегодня само обращение к данным других исследований — без их строгой педагогической интерпретации — уже становится безусловной заслугой исследователя, тогда как полученные в лабораторном эксперименте, к примеру, данные (более адекватные психологии или педагогической психологии) должны быть адаптированы к естественным условиям естественного педагогического процесса, проверены именно в реальных педагогических условиях. Интеграция педагогикой знаний и понятий из других наук становится подчас неконтролируемой, чрезмерной. Поток лексических единиц из других наук делает иногда трудноуловимым их педагогический смысл, «затемняет» предмет исследования, тем более что некоторые авторы не затрудняют себя процедурами педагогического «перевода», «интерпретации» используемых понятий и терминов. С одной стороны, тем самым создается ощущение подчас научной эрудиции автора (читатель-то не всегда знает, что такое, допустим, дессеминация). А с другой — нарушаются границы допустимого вторжения новых слов на территорию науки. Это вторжение становится все более и более агрессивным, неоправданным, чрезмерным, и научная проблема становится все менее определенной.

Обращает на себя внимание и такая тенденция современной педагогической терминологии, как интенсивное включение в нее совершенно новых понятий: «герменевтика», «интерпретативные методы», «диалог», «событие», «дискурс», «дискурсивный», «маркетинг», «менеджмент», «конкурентоспособность», «человеческий капитал», «мониторинг», «агрегирование», «дессеминация («диссеминация») образовательных (учебных) проектов», «континуум», «среда», «пространство», «маршрут», «траектория», «фасилитация», «фасилитатор», «поддержка», «наднациональное образование», «поликультурное образование», «мультикультурное образование».

Одни из этих понятий отражают новый этап и новую тенденцию развития педагогики — смену педагогических парадигм, отчетливое включение педагогики в систему гуманитарного знания, ее гуманитаризацию. Другие — новую научную и исследовательскую проблематику,

возникшую с изменением экономических и социально-культурных условий в обществе. Третьи — скорее всего необязательны и неопределенны, поскольку отражают, быть может, и явные тенденции в педагогике и образовании, но еще не нашедшие строгого научного описания, терминологического определения и соответствующей дефиниции. Это проявляется в выборе нестрогих по сути, метафорических понятий. Могут ли они считаться терминами? Ответ содержится в характеристике термина: «К особенностям термина относятся: 1) системность; 2) наличие дефиниции (для большинства терминов); 3) тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля...; 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность [3. С. 508]. Нарушение этих свойств терминов приводит к размыванию границ науки, к утрате системных иерархических связей между понятиями науки, между понятиями разного уровня обобщенности и т. д.

Даже не слишком глубокий анализ научно-педагогических текстов показывает, что современная педагогическая терминологическая система находится в нестабильном и в неупорядоченном состоянии. Разумеется, как любая система такого рода, она является открытой, что проявляется в ее пополнении новыми элементами, в заимствованиях из других областей знания, в придании новых значений традиционным понятиям. Однако нарушение меры в этих процессах, немотивированные заимствования, переносы, новообразования, включение общепотребительной лексики в систему научных терминов приводят к разрушению терминологической системы педагогики.

Анализ сотни авторефератов защищенных диссертаций на предмет строгости их понятийно-терминологического аппарата показал, что исследователи не всегда озабочены четким выделением в используемых ими терминах «ядерного» педагогического смысла. А потому даже ключевое исследуемое понятие и соответствующий термин часто предстают как весьма неопределенные, лишённые «моносемичности в пределах своего терминологического поля». Обращу внимание на некоторые примеры, отражающие такие понятия некоторых исследований. Раскрывая значение «сопровождения как педагогического феномена», автор пишет: «Под сопровождением мы понимаем специальный вид помощи человеку, направленный на предупреждение и преодоление проблем его развития, ориентированный на раскрытие внутреннего

потенциала личности, активизацию его собственных ресурсов в ходе комплексного подхода в решении проблем развития личности человека». В этом определении нет собственно педагогического содержания, и возникают вопросы: а чем педагогическая помощь отличается от психологической, от помощи психотерапевта? В другой работе (год защиты один, но в другом вузе) читаем: «...педагогическое сопровождение — это форма партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений». В третьей работе читаем: «Сопровождение (в широком смысле) понимается как поддержка людей, у которых на определенном этапе развития возникают трудности личностного или социального плана, как системная интегративная технология помощи человеку». Очевиден субъективный подход авторов к определению ключевого понятия своих исследований. Более того: в этих определениях почти не отражено педагогическое значение ключевого понятия. Авторы оперируют в раскрытии понятий синонимами-словосочетаниями: вид специальной помощи, форма партнерского взаимодействия, поддержка людей, в которых отсутствует даже указание на педагогический характер помощи, взаимодействия, поддержки. В определении поддержки и сопровождения часто используется сложное прилагательное — *психолого-педагогическая(ое)*. Обратим внимание на отсутствие в «Большом психологическом словаре» указанного понятия. Я вовсе не против введения новых понятий в терминосистему. Вместе с тем нам всем было бы полезно задуматься, в какой терминологической системе понятий может занять свое место новое понятие; какое понятие для него является родовым; какие существенные признаки исследуемого явления отражает данное понятие; есть ли у понятия оппозиция, синонимы и антонимы; какой класс явлений описывает данное понятие.

Обратим внимание также на субъективное использование понятия «парадигма» в исследованиях. Это понятие стало активно употребляться в сочетании с самыми различными определениями: педагогическая, образовательная, гуманистическая, ноосферная, «полифоническая», антропоцентристская, знаниевая, культуро- и ценностно-ориентированная, культуроведческая. Они явно далеки от методологического значения понятия «парадигма».

Большое количество определений связано с методологическим понятием «подход»: концеп-

туальный, ориентационный, системно-ориентационный, ценностно-ориентационный, ценностный, деятельностный, компетентностный, технологический, системно-ноосферный, системный, синергетический, аксиологический, культурологический, полипарадигмальный, лично-деятельностный, гуманитарно-аксиологический, цивилизационный, системно-деятельностный, содержательно-деятельностный, гуманистический, институциональный, гуманитарно-аксиологический, цивилизационный, содержательно-деятельностный, логико-информационный. «Пестрота» этих определений, наличие среди них сложных слов, образованных из двух корней, тоже свидетельствует о нечетком определении данного понятия в исследованиях, подчас механическом соединении различных значений в одном слове. Кроме того, тоже обращает на себя внимание и факт отхода от сущностного, методологического смысла данного понятия. Все это не может не вызывать сомнений. Явной становится тенденция научного «словотворчества», подчас совершенно не оправданного.

Анализ терминов-новообразований свидетельствует также и о недостаточном уровне научной компетентности некоторых исследователей. Даже в случае употребления еще не утвердившегося по-настоящему в науке понятия-термина, отдельные авторы его уже уточняют, не потрудившись установить автора данного термина, его первые источники, не утруждают себя и сравнением различных трактовок данного понятия, смело заявляя: «Уточнено (дополнено) понятие...»

Все это создает ощущение словесной неразберихи в современных исследованиях и неразборчивости самих исследователей в выборе точных по значению слов, терминов, определений, в научной аргументации собственных трактовок ключевых понятий исследования.

Одной из причин нестрогого отношения исследователей и ученых к терминологии, на наш взгляд, является несколько обстоятельств методологического, теоретического характера.

Во-вторых, отсутствие работ, направленных на рассмотрение качества и уровня системных описаний в педагогике, — работ, подобных работе В. А. Ганзена «Системные описания в психологии» [2].

В-третьих, несоблюдение и даже нарушение норм научного словоупотребления в научном сообществе, следствием чего является придание привычным терминам субъективно-личностного смысла, некритическое и немотивированное

заимствование и использование понятий из других наук и областей знания, калькирование.

В-четвертых, снижение интереса к таким научным процедурам, как классификация, типология, систематизация, что могло бы способствовать упорядочиванию понятий и терминов, составлению системных понятийно-терминологических рядов и дифференциации значений близких понятий.

В-пятых, подмена научности рассуждений и объяснений наукообразными конструкциями, призванными часто затемнить в целом-то понятные проблемы и факты, придать им научную значительность, посредством внешнего, избыточного «онаучивания». К примеру, в одном из современных исследований гендерный подход определяется «как ориентация на учет гендерных особенностей во взаимосвязанном влиянии всех компонентов образовательного процесса, с целью раскрытия потенциала личности мальчика и девочки, мужской и женской индивидуальности». Стилистическая усложненность, избыточное присутствие абстракций (ориентация, особенности, влияние, компонент, процесс, раскрытие, потенциал, личность) делают трудноуловимым истинный смысл высказывания.

У замечательного писателя Умберто Эко есть весьма прагматичное сочинение «Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки». Она переведена на русский язык. Знаю, что у филологов она вызывает большой интерес, обусловленный важностью, методичностью, полезностью советов, а также прекрасным языком автора, рассуждающего о самых, казалось бы, простых, но необходимых вещах. Вот как пишет У. Эко о необходимости пояснения ключевых понятий: «В дипломном сочинении по лингвистике можно ввести без комментариев понятие фонемы, но если диплом посвящен фонемам у Якобсона, этот термин надо будет пояснить. И там же, в дипломе по лингвистике, когда возникнет слово “знак”, лучше бы пояснить его, поскольку известно, что разные авторы наделяют этот термин разным содержанием» [4. С. 212].

Почему необходимо такое внимательное пояснение, определение ключевых понятий? Только ли из наличия его разных трактовок в науке? Нет. Научный текст автореферата или диссертации, как и любой текст, должен быть ориентирован на читателя. Однако здесь нет той свободы изложения мыслей, которая присуща, например, статье. В условиях стесненной

свободы изложения надо завоевывать читателя, в том числе и уместными, краткими пояснениями терминологии, концептуально важной для вашего исследования. Сошлюсь опять на У. Эко, который подчеркивал преимущество

функционального стиля научного изложения перед фигуральным: «Для критической работы, научного текста предпочтительнее функциональный ключ, все термины должны быть унифицированными и однозначными» [4. С. 219].

### *Литература*

1. Галь Нора. Слово живое и мертвое: От «Маленького принца» до «Корабля дураков»: <http://www.vavilon.ru/noragal>
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.
4. Умберто Эко. Как писать дипломную работу. Гуманитарные науки / Пер. с ит. СПб., 2004.
5. Философско-педагогические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981.