Воспитывание и воспитание: о необходимости различения процессуальных и результативных категорий в педагогическом языке

Остапенко Андрей Александрович – д-р пед. наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии (Краснодар, Россия); ost101@mail.ru

Аннотация. *В статье обосновывается необходимость возвращения в педагогическую терминологию парных понятий, различающих процесс и результат: воспитывание/воспитание, обучение/обученность, образование/образованность. Анализируются методологические тупики, порождаемые их смешением. Предлагается понятийная матрица для концептуального разведения данных категорий.*

Ключевые слова. *Педагогическая терминология, процесс и результат, воспитывание, воспитание, обучение, обученность, образование, образованность, методология педагогики.*

Проблема терминологического смешения. Современная педагогическая наука находится в парадоксальной ситуации: стремясь к точности измерений и доказательности выводов, она продолжает оперировать размытым, аморфным языком. Ключевые понятия – «образование», «воспитание», «обучение» – несут колоссальную семантическую нагрузку, обозначая одновременно и процесс, и результат, и институциональную систему, и личностное качество. Это терминологическое смешение создатт фундаментальную проблему: как мы можем строго изучать, проектировать и оценивать то, что не можем точно назвать? Методологические тупики, споры о содержании стандартов и неоднозначность критериев оценки зачастую коренятся не в глубине проблем, а в неразличении базовых категорий.

Мы предполагаем, что одной из глубинных причин этой концептуальной нечеткости является утрата в научно-педагогическом лексиконе системного противопоставления, изначально заложенного в богатстве русского языка, – категории ***вида глагола***. Исторически и логически язык предлагал нам ясную дихотомию: глаголы ***несовершенного вида*** (что делать?) описывают длящийся, процессуальный аспект деятельности, а ***совершенного вида*** (что сделать?) – ее завершенность, достигнутый предел, результат. Соответственно, и производные понятия – *воспитывание* (длящийся процесс) и *воспитание* (достигнутый результат), *обучение* и *обученность* – несли в себе это важнейшее различие. Однако в процессе формализации педагогики XX в. произошла своеобразная «терминологическая редукция»: слова, обозначающие результат (воспитание, образование), поглотили и вытеснили значения процесса, обеднив тем самым аналитический аппарат науки.

Цель статьи – обосновать необходимость сознательного ***возврата*** и ***концептуального разведения*** парных терминов, производных от глаголов несовершенного и совершенного вида, в категориальный аппарат педагогики. Мы утверждаем, что такая терминологическая реформа – не лингвистический каприз и эстетство, а насущная ***методологическая потребность***. Четкое различение процессуальных и результативных аспектов позволит с большей ясностью ставить исследовательские задачи,

проектировать образовательные системы и оценивать их эффективность.

Структурно статья последовательно раскроет лингвистические основания предлагаемого подхода, продемонстрирует тупики современного дискурса, порожденные текущей неразберихой, предложит конкретную терминологическую матрицу и ответит на возможные возражения. В конечном счете, мы выступаем за то, чтобы язык педагогики стал адекватным инструментом для описания ее главного предмета: целенаправленных ***процессов*** становления и развития человека, ведущих к социально и личностно значимым ***результатам***.

1. Лингвистические основания утраченной ясности: вид глагола как педагогическая категория. Прежде чем предлагать пути преодоления терминологического кризиса, необходимо понять его лингвистические истоки и убедиться, что различение процесса и результата не является искусственным конструктом, а коренится в самой природе русского языка.

1.1. Категория вида: от грамматики к онтологии процесса. Чтобы понять глубину современных терминологических потерь, необходимо вернуться к лингвистическому истоку – категории вида в русском языке. Это не просто грамматическое правило, а отраженная в грамматике ***онтологическая модель***, различающая *бытие-в-становлении* и *бытие-как-свершившийся-факт*. Глагол несовершенного вида (*воспитывать, обучать, образовывать*) фиксирует внимание на протяженном длящемся действии, процессе без указания на его естественный предел. Он соответствует вопросу «*что происходит?*» и описывает ***деятельность как таковую***. Напротив, глагол совершенного вида (*воспитать, обучить, образовать*) маркирует переход в новое качественное состояние, достижение цели, обретение результата. Он соответствует вопросу «*что произошло?*» и описывает ***событие–итог***.

Это фундаментальное различие, закрепленное в языке, как нельзя более актуально для педагогики, которая по своей сути ***проектная наука о целенаправленном изменении человека***. Она всегда имеет дело с антиномичной парой: *организуемой деятельностью* (процессом) и *планируемым или достигнутым изменением в человеке* (результатом).

1.2. Историческая парадигма: свидетельства осознанного различения. Историко-лингвистический анализ подтверждает, что осознанное различение *процессуальных* и *результативных* аспектов не является натяжкой, а отражает живую практику педагогической мысли. Ярким свидетельством служит фиксация этой дихотомии в авторитетных лексикографических источниках. Так, В.И.Даль в своем «Толковом словаре живого великорусского языка» прямо указывает на это различие, трактуя *воспитыванье* и *воспитание* как *длительное* и *окончательное* действия по глаголу *воспитывать* [1, с. 220]. Эта словарная статья – не просто констатация значений, а отражение *действовавшей в языке концептуальной модели*, где видовая пара глагола закономерно порождала два различных, но взаимосвязанных понятия.

Эта модель прослеживалась и в других ключевых для педагогики парах:

- *воспитательная пара:* воспитывать → воспитывание (процесс) / воспитать → воспитание (результат). Слово «воспитывание» (как «длительное воспитывание ребенка») описывало совокупность действий и усилий, в то время как «воспитание» («хорошее воспитание дворянина») указывало на итоговое качество личности, сформированный характер и нормы поведения. «Воспитывающие средства» направлены на процесс, «воспитательный эффект» – на фиксацию результата;

- *обучающая пара:* обучать → обучение (процесс) / обучить → обученность. Хотя сегодня «обучение» доминирует, в строгом дискурсе сохранилось различение: мы говорим о «методах *обучения*» (про-

цессуальность) и об «уровне *обученности*» (результативность). Глагол «*обучать*» фокусируется на деятельности педагога и ученика, «*обучить*» – на гарантии усвоения;

- *образовательная пара:* образовывать → образование (как процесс) / образовать → образованность. Широкое понятие «образование» сегодня абсорбировало все, однако изначально «образованность» (как интегральное личностное качество) была прямым результатом завершенного процесса «*образования*» (формирования образа мыслей, личности).

Таким образом, язык изначально предоставлял педагогике готовый аналитический инструмент: процессуальные существительные, образованные от глаголов несовершенного вида (*воспитывание*, *обучение*) и результативные, образованные от глаголов совершенного вида.

1.3. Механизм терминологического упрощения. Как же произошла утрата этой точности? В процессе *формализации и институционализации* педагогики в XX в. наука стремилась к созданию стабильного, унифицированного категориального аппарата. В этом стремлении произошла подмена: наиболее употребительные, «итоговые» существительные от глаголов совершенного вида («воспитание», «образование») были возведены в ранг базовых, всеобъемлющих ***мега-понятий***. Они стали обозначать и сферу деятельности, и научную дисциплину, и общественный институт.

В результате слова, обозначающие процесс (*воспитывание*), были вытеснены на периферию научного лексикона, оставшись стилистически маркированными или вовсе архаичными. У В.И.Даля мы находим такие слова, как «*обучатель*, *-ница* – учитель, наставник, мастер» [2, с. 209]. Это привело к концептуальному *кризису*: одно и то же слово (например, «воспитание») в рамках одного текста может означать и *социальный заказ*, и *методику работы* классного руководителя, и *нравственный облик* выпускника. Еще более широкий спектр смыслов обрело слово *образование*. Это привело к невероятным филологическо-бюрократическим курьезам типа «Отдел ***образования*** ... департамента ***образования*** … муниципального ***образования*** города N».

Такая полисемия, допустимая в обиходной речи и ставшая источником курьезов в чиновнической бюрократии и буквоедстве, становится источником постоянной методологической путаницы в науке, где *однозначность термина* как одно из базовых требований просто игнорируется.

Таким образом, лингвистический анализ не просто констатирует исторический факт, но и вскрывает *системную причину* современного терминологического смешивания. Утратив грамматически закрепленное различение *процесса* и *результата*, педагогический дискурс лишился важнейшего инструмента для собственного уточнения. Восстановление этой дихотомии – не ностальгия по прошлому, а попытка вернуть научному языку его аналитическую прозрачность.

Ссылки на В.И.Даля здесь особенно показательны. Они демонстрируют, что утрата различения – не имманентное свойство языка, а *исторически сложившаяся потеря* в рамках конкретного научного дискурса. Восстановление этого различения – это не изобретение чего-то нового, а реконструкция утраченного смыслового инструментария, необходимого для преодоления выявленного концептуального кризиса.

2. Тупики современного дискурса: цена терминологического смешения. Если бы проблема ограничивалась лишь лингвистическим несовершенством, ее обсуждение оставалось бы в кабинетах филологов. Однако ***концептуальный коллапс*** порождает целый ряд конкретных методологических, дидактических и оценочных тупиков в современной педагогической теории и практике. Смешение процесса и результата в одном термине приводит к подмене

понятий, логическим ошибкам и невозможности точной диагностики.

2.1. Методологическая ловушка: неразличение предмета исследования. Научное исследование в педагогике требует четкого ответа на вопрос: что именно является его предметом? Однако из-за терминологической диффузии это часто оказывается невозможным.

Пример. Исследование на тему «Влияние цифровой среды на *воспитание* школьников». О чем идет речь? О том, как цифровая среда влияет на ***процесс*** педагогического руководства и взаимодействия (т.е. на *воспитывание*)? Или о том, как она меняет ***результат*** – ценностные ориентации и поведенческие образцы сформировавшейся личности (т.е. на само *воспитание* как качество)? Эти два разных предмета требуют различных методик, инструментов и критериев, но в рамках сформулированной темы они неразличимы, что ставит под сомнение валидность любых выводов.

2.2. Дидактическая неясность: подмена целей процесса целями–результатами. В планировании образовательного процесса (в дидактике) смешение ведет к путанице между задачами деятельности педагога и ученика и итоговыми индикаторами их достижения.

Пример. В цели урока часто записывают «*сформировать* у учащихся представление о...» (глагол совершенного вида, указывающий на результат). Но на одном уроке можно лишь *начать формирование, способствовать формированию* или *организовать деятельность по формированию* (процесс). Фактическая же *сформированность* – это отложенный итог, который может быть диагностирован лишь постфактум. Не различая *формирование* (процесс) и *сформированность* (результат), педагог лишается ясного понимания, чем он должен управлять *здесь и сейчас* – организацией познавательной деятельности учащихся (*обучением*) или гарантией усвоения (*обученностью*).

2.3. Оценочный конфуз: диагностика неизвестно чего. Наиболее остро проблема проявляется в сфере оценки. Критерии и инструменты оценки зачастую бессознательно «скользят» между процессом и результатом, что обесценивает саму оценку.

Классическая подмена. Оценка *деятельности* ученика на уроке (его вовлеченность в процесс *познавания*, умение выдвигать гипотезы, работать в команде) подменяется оценкой *сиюминутного результата* (правильности ответа у доски). И наоборот: отсутствие результата (ошибка в тесте) трактуется как свидетельство плохо организованного процесса *обучения*, хотя причина может быть в иных факторах. За словом *оценка* может стоять *и процесс, и результат, и знак* или *цифра*.

Пример с «воспитанием». Школу могут ругать за «плохое *воспитание*» (результат – поведение выпускников), в то время как реальной проблемой может быть отсутствие системной *воспитывающей* деятельности (процесса) или противоречие между декларируемым *воспитыванием* в школе и стихийным *воспитыванием* в медиасреде. Не имея разных терминов для процесса и результата, анализ проблемы становится беспомощным, сводясь к взаимным претензиям.

2.4. Управленческий парадокс: регулирование процесса через контроль результата. В образовательной политике и управлении эта неразбериха приводит к парадоксу, когда для регулирования сложного, многомерного процесса (например, *образования–как–становления–личности*) пытаются использовать исключительно показатели формализованного результата (баллы ЕГЭ как показатель «качества *образования*»). Это равносильно попытке управлять полетом самолета, глядя только на точку его назначения на карте, игнорируя параметры его текущего движения. Язык не позволяет адекватно описать сам процесс, поэтому все внимание фокусируется на легко измеримом, но часто вторичном результате.

Таким образом, терминологическое смешение – это не абстрактный недостаток. Оно порождает *порочную практику*, где:

1) исследователи изучают разное, называя это одним словом;

2) педагоги ставят недостижимые в рамках процесса цели;

3) оценщики измеряют одно, делая выводы о другом;

4) управленцы, пытаясь улучшить результат, игнорируют содержание процесса.

Восстановление парных категорий (*воспитывание/воспитание, обучение/обученность*) – это не лингвистическое упражнение, а условие выхода из этих тупиков. Оно позволяет «развести по разным углам» то, что должно быть связано, но не тождественно: *деятельность и ее плод, путь и пункт назначения, усилие и достижение*. Только после такого четкого разведения можно строить осмысленные связи между ними.

3. Понятийная матрица: путь к ясности. Преодоление описанных тупиков требует не просто констатации проблемы, а предложения конкретного инструментария. Таким инструментом может стать ***сознательно выстроенная понятийная матрица***, возвращающая в категориальный аппарат педагогики системное противопоставление *процессуальных* и *результативных* категорий на основе вида исходного глагола. Ее внедрение позволит «распаковать» смысловую перегруженность ключевых понятий и задать новую точность научному и практическому дискурсу.

3.1. Понятийная матрица ключевых педагогических категорий. Матрица строится на простых и прозрачных лингвистических правилах:

1) базисом служит смысловая пара глаголов: несовершенного вида (НСВ) – процесс и совершенного вида (СВ) – результат;

2) производные существительные формируются от каждого глагола соответственно, закрепляя различие: от глагола НСВ – имя процесса, от глагола СВ – имя результата или качества;

3) производные прилагательные и причастия также следуют этому разделению, описывая характеристики, относящиеся либо к процессу, либо к результату.

Таблица / Table

Понятийная матрица ключевых педагогических категорий / Conceptual matrix of key pedagogical categories

Глагол (процесс)	Существительное (процесс)	Глагол (результат)	Существительное (результат/качество)	Прилагательное/причастие (от процесса)	Прилагательное (от результата)
воспитывать	воспитывание	воспитать	воспитание	воспитывающая среда, воспитывающий диалог	воспитательный эффект, воспитанный человек
обучать	обучение	обучить	обученность	обучающая программа, обучающиеся	обученный специалист, учебный план
образовывать	образование как процесс	образовать	образованность, образование как система (институт)	образовывающая деятельность	образованный человек, образовательный стандарт

познавать	познавание	познать	познанность	познавательный интерес, познавательные действия	познанный материал, познаваемый объект
оценивать	оценивание (процедура, деятельность)	оценить	оценка (формализ. отметка, итоговое суждение)	оценочные средства, оценивающий	оценочный лист, оцененный результат

3.2. Области практического применения матрицы. Внедрение матрицы способно структурировать ключевые области педагогической деятельности.

1. Написание образовательных программ и стандартов. Цели-процессы будут формулироваться через глаголы НСВ и их производные: «*организовать познавание* явлений», «*осуществлять воспитывание* в духе уважения». ***Цели–результаты (планируемые достижения)*** – через глаголы СВ: «*обеспечить усвоение (познанность)* ключевых понятий», «с*формировать воспитание* ответственного поведения».

2. Педагогическая диагностика и оценивание. Диагностика процесса: оценка качества *обучения* (методов учителя), активности *познавания* (действий ученика), системы *оценивания*. ***Диагностика результата:*** измерение уровня *обученности*, сформированности *воспитания*, показателей *образованности*.

3. Научно-педагогические исследования. Четкое определение предмета: изучение *воспитывания* в цифровой среде vs. изучение влияния цифровой среды на *воспитание* подростков. Уточнение методологии: методы исследования процесса (*наблюдение за обучением*) и методы фиксации результата (*тестирование обученности*).

4. Профессиональная коммуникация и подготовка кадров. Формирование более точного языка для обсуждения проблем между учеными, администраторами и учителями. Введение этой системы в учебные курсы педагогических вузов для развития у будущих педагогов ***понятийной рефлексии***.

Предложенная матрица – это не догма, а ***открытая система принципов***. Она не требует немедленной и тотальной замены слов в обиходе, но предлагает ***сознательный выбор*** термина в зависимости от решаемой концептуальной задачи. Ее ценность – в восстановлении внутренней логики языка педагогики, в превращении его из источника путаницы в инструмент анализа. Разводя процесс и результат по разным терминологическим «ячейкам», мы не разрываем их связь, а напротив, создаем условия для осмысленного изучения того, ***как*** первое переходит во второе. Это и есть главный вопрос любой проектной деятельности, в том числе – педагогической.

Заключение. Возражение о том, что предлагаемые изменнения искусственно усложнят язык, не выдерживает критики: речь идет не о внедрении чуждых неологизмов (типа слова «обучающиеся» в новом Законе «Об образовании»), а о ***возвращении к естественной для русского языка разумности***, которая была утрачена исторически. Сложность здесь – временная, на этапе освоения, за ней последует ясность, без которой немыслимо дальнейшее развитие педагогики как строгой науки.

В конечном счете, педагогика – это наука о целенаправленных ***процессах*** становления и развития человека, ведущих к социально и личностно значимым ***результатам***. Ее язык должен быть адекватен этой двойственной природе. Разве-

дение ***процесса*** и ***результата*** по разным понятийным «ячейкам» не разрывает их связь, а напротив, создает условия для осмысленного изучения главного: ***как*** организованное *воспитывание* переходит в устойчивое воспитание личности, ***как*** системное *обучение* ведет к измеримой *обученности*, ***как*** многолетнее *образование–процесс* завершается подлинной *образованностью*. Только ответив на этот вопрос «как» с помощью точных понятий, мы сможем делать педагогику не только описательной, но и по-настоящему проектной наукой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М., 1863. 627 с.

2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. М., 1863. 725 с.

Дата поступления – 16.02.2026

On the need to distinguish between procedural and effective meanings of the term “upbringing” in the language of pedagogy

Andrey A. Ostapenko – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Kuban State University, Ekaterinodar Theological Seminary (Krasnodar, Russia); ost101@mail.ru

Abstract. *The article substantiates the need to return to pedagogical terminology (in the Russian language) some paired single-root concepts to distinguish the process and the result. Such kinds of concepts are seen to be particularly important for the educational activities like “upbring”, “educate”, “train” and “teach”. Methodological deadlocks generated by mixing single-root concepts are analyzed. The conceptual matrix for distinguishing the categories related to the process and result is proposed.*

Key words. *Pedagogical terminology, process and result, upbringing, education, training, teaching, pedagogical methodology.*

REFERENCES

1. *Dal′ V.I.* Tolkovyj slovar' zhivago velikorusskago jazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Vol.1. Moscow, 1863. 627 p.

2. *Dal′ V.I.* Tolkovyj slovar' zhivago velikorusskago jazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Vol. 2. Moscow, 1863. 725 p.

Submitted – 16.02.2026