

К. И. Демидова, Н. И. Коновалова

**ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ
СЛОВАРЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

В последние годы активно разрабатываются теоретические и практические вопросы отраслевой терминологии и терминографии, связанные с совершенствованием существующих типов словарных дефиниций, с особенностями семантизации различных групп лексики, с поисками способов передачи значений терминов в словарях различных типов. Основоположник теории лексикографии Л. В. Щерба еще в 50-е гг. писал: “Синтез языкового материала я называю языковой системой, которая раскрывается в правилах грамматики и в правилах словаря, иначе — в правилах применения слов-понятий к реальной действительности. Правила словаря даются обыкновенно в виде значений слов” (1, с. 281).

Однако и в настоящее время, спустя десятилетия после выхода в свет этой и ряда других работ по теории лексикографии, не выработаны единые “правила словаря”, или критерии толкования лексического значения слов, в том числе и терминов. Это во многом объясняется наличием разных типологий структурных компонентов семем, неоднозначными подходами к определению значения: ср., например, реляционные определения (значение — это отношение к предмету, понятию или представлению), функциональные определения (значение есть функция, которую языковой знак выполняет в системе языка), субстанциональные определения (значение — результат отражения действительности, закрепленного за определенным звучанием) и множество других.

С нашей точки зрения, продуктивным представляется лексикографическое описание терминологических единиц в системном аспекте. В системном словаре слово дается “...в трех типах связи: в соотношении с обозначаемым, в системных парадигматических и синтагматических связях; ...дифференциальные признаки последовательно выделяются с точки зрения семантических оппозиций слова в той или иной конкретной микросистеме” (2, с. 3); в существующей же терминографической практике в основном представлен только первый вид связи, очень редко, в иллюстративном материале, намечены парадигматические связи, а синтагматические отношения терминов ни в толкованиях, ни в иллюстративном материале не эксплицируются, что привело к появлению положения о нулевой синтагматике терминов (3). Существует и прямо противоположная точка зрения, отражающая возможность “синтагматического варьирования термина” (4, с. 28), его “широкую валентность” (5, с. 59). Особенно ярко последнее проявляется в сфере педагогических понятий, динамика се-

мантического развития которых в значительной мере определяется факторами внеязыковой действительности (см., например, трансформацию терминологического сочетания *классный наставник* → *классный воспитатель* → *классный руководитель*).

Анализ представленности педагогических понятий в различных словарях позволил выявить следующие недостатки раскрытия семантики терминов: 1) противоречивость в толковании значения одного термина разными словарями; 2) разницей в семантизации единиц одной терминосистемы отмечается даже в одном и том же словаре; 3) недостаточность дифференциальных признаков значения лексических единиц для идентификации понятия, отграничения его от смежных понятий; 4) неточность, приближенность в толковании значения при отнесении лексемы к определенному классу языковых явлений; 5) иллюстративный материал не раскрывает дифференциальных признаков значения слова.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих данные наблюдения. В лингвострановедческом словаре М. А. Денисовой (6), предназначенном для иностранцев, изучающих русский язык, находим не выделенные в отдельные словарные статьи терминологические сочетания *директор школы, училища, техникума; ректор университета, вуза, института*. Все они относятся к одной терминосистеме “названия должностных лиц” и обозначают смежные понятия. Как же определяются основные компоненты терминосочетаний в толковом словаре? Семантическая структура слов представлена следующим образом: *Директор*. Руководитель предприятия, учреждения или учебного заведения (7, т. 1, с. 401); *Ректор*. 1. Руководитель университета и других высших учебных заведений; 2. Руководитель духовного учебного заведения (7, т. 3, с. 703). Из данного толкования непонятно, в каком соотношении находятся эти два термина: является ли лексема *директор* гиперонимом по отношению к термину *ректор*, т. е. выступает в функции собирательного обозначения руководящих работников, или обе языковые единицы — гипонимы по отношению к аналитическому названию терминосистемы, не имеющему однословного обозначения. Речевая практика носителей языка подтверждает верность последнего предположения. В таком случае в толковании слова *директор* должна быть представлена еще одна дифференциальная сема “среднего или среднего специального учебного заведения”, которая, создав семантическую оппозицию “среднее — высшее (учебное заведение)”, разведет смежные понятия одной терминосистемы.

Описание значения слова *ректор* может служить примером противоречивости в толковании одного термина разными словарями. Так, в Словаре русского языка он приводится как многозначный (см. выше), а в словаре С. И. Ожегова — как однознач-

ный: *Ректор*. Лицо, стоящее во главе управления университетом и некоторыми другими высшими учебными заведениями (8, с. 587).

Неточность, приблизительность в толковании педагогических понятий может возникать вследствие диффузности их семантики в определенный исторический период. Например, в конце XIX — начале XX в. терминсистема “названия должностных лиц” была неупорядоченной: как дублиеты употреблялись слова *смотритель* = *надзиратель* = *блюститель* = *наблюдатель* = *начальник* = *экзактор* с общим значением “приставленный для надзора, порядка” (9, т. 4, с. 238). Современные словари отражают в различных толкованиях отмеченных единиц основные процессы развития значений компонентов терминогруппы:

- 1) сужение лексического значения (ср. выделение семы “главный, старший” в значении слова *начальник* — “должностное лицо, руководящее, заведующее чем-либо” — 8, с. 340);
- 2) специализация значений (ср. *надзиратель* — “лицо, которое занимается надзором за кем-, чем-нибудь” и *смотритель* — “должностное лицо, выполняющее хозяйственно-административные обязанности по охранению чего-нибудь” — 8, с. 322, 640);
- 3) переосмысление лексического значения, в том числе и на коннотативной основе (ср. *блюститель*, данное в словаре С. И. Ожегова с пометами “высок.,” “ирон.” и “шутл.” — 8, с. 47; в Словаре русского языка отмечено как “устар., теперь ирон.” — 7, т. 1, с. 100; *экзактор*, пейоративно переосмысленное по сближению с *экзакуция* как “человек, производящий наказания (как правило, телесные)” → “жестокый человек”);
- 4) архаизация значений, часто сопровождающаяся последующей заменой лексемы (ср.: *мастер грамоты* — *обучатель* — *учитель*; *смотритель школ, училищ* — *инспектор школ, училищ*).

Интересной в связи с вышесказанным представляется мысль о том, что в терминологическом словаре “...каждый термин... следует рассмотреть в различных контекстах, в многообразии его значений и оттенков. Необходимо указать, когда термин появился в языке педагогики... какой путь прошел в истории педагогики и каково его современное значение. Словарь должен быть историко-терминологическими, чтобы дать ключ к пониманию педагогических источников и педагогической литературы прошлого, и в то же время — нормативным, чтобы утвердить и упорядочить трактовку педагогических понятий” (10, с. 166 — 167).

Считаем, что при составлении системного историко-терминологического словаря педагогических терминов в качестве

общих лексикографических принципов описания могут быть приняты следующие:

- принцип семантической ступенчатости, отражающий иерархичность построения терминологических групп (слова, выполняющие матязыковую функцию в словарной статье, могут отличаться от определяемого лишь одним признаком);
- принцип экономности, когда при прочих равных условиях предпочтение отдается краткому описанию (См., напр., 11).
- принцип определения дифференциальных семантических признаков через семантические общности (лексико-семантические парадигмы), в состав которых входит описываемая единица;
- принцип формального тождества, определяющий построение словарной статьи в алгоритмической форме, т. е. подобные явления на протяжении всего словаря должны быть описаны по одинаковой форме;
- принцип концентрированности описания, ведущий к тому, чтобы прочтение дефиниции давало возможность полного и точного представления о функционировании термина с учетом всех его парадигматических, синтагматических и иных свойств.

Заметим, что данная система принципов не претендует на универсальность и может быть изменена и дополнена в ходе работы над словарем

При описании слова в зависимости от особенностей его значения в каждом конкретном случае доминирует та или иная логическая операция, определяющая тип толкования. При создании терминологического словаря по педагогике наиболее адекватными, с нашей точки зрения, являются описательный, релятивно-описательный и отсылочный. Описательный тип толкования представляет развернутое описание значения путем приведения семантических признаков, составляющих его объем. В этом случае в словарную дефиницию входит идентификатор, включающий описываемое слово в лексико-семантическую парадигму терминов с близким или тождественным значением, и конкретизаторы, выявляющие дифференциальные признаки слова.

В роли идентификатора могут выступать:

а) гипероним, т. е. слово или словосочетание с более общим значением, чем определяемое, указывающее на терминосистему, в состав которой входит описываемое понятие, например: *ректор* — “должностное лицо...”; *магистр* — “ученая степень...”;

б) гипоним (или несколько гипонимов); при определении слова с собирательным значением приводится несколько названий

более конкретных понятий, входящих в круг обозначаемых гиперонимом, например: *практикум* — “собирательное обозначение некоторых организационных форм обучения: практических и лабораторных занятий, производственной, учебной, педагогической, полевой практики...”. Словарная дефиниция при описательном типе толкования может и не включать идентификаторы, тогда значение характеризуется через различные дифференциальные признаки с таким расчетом, чтобы их набор был достаточным для определения понятия и отграничения его от смежных.

Релятивный тип отражает системные связи слова в лексико-семантической парадигме, поэтому основным способом толкования значения является объяснение слова через его отношение к другим словам. Этот тип используется в сочетании с описательным, поэтому называем его релятивно-описательным. В роли идентификатора могут выступать:

а) синонимы или номинативные варианты (как правило, для заимствованных терминов, слов с неясной внутренней формой), например: *куратор* (лат. *curator*) — “попечитель, лицо, которому поручено наблюдение за кем-, чем-либо...”;

б) лексический или структурный мотиватор, позволяющий описать мотивационное значение (в частности, при толковании аббревиатур), например: *ИРРО* — “институт развития регионального образования”, *гороно, районо, облоно* — “городской, районный, областной отделы народного образования”;

в) слово, номинативный признак в основе которого относится к одному ассоциативному полю с определяемым, например: *автолексия* — “самостоятельная речь” (ср. *автосокращение* в значении “свой, само-”; *лексема* — “слово”, *лексика* — “словарный состав языка”, *лексикон* — “запас слов” и т. п.).

Использование отсылочного типа определяется в ряде случаев необходимостью обращения к толкованию производящего слова (при отражении эпидигматических связей наименования). Кроме того, в педагогической терминологии существуют варианты названия понятий, что диктует выбор принципа экономности лексикографического описания, например: *методический* — см. *метод*; *этический* — см. *моральный* и т. п. Иногда именно отсылочный тип толкования позволяет “прояснить” внутреннюю форму синхронно немотивированных терминов.

Рассмотренные общие и частные принципы составления словаря педагогической терминологии можно считать одним из возможных вариантов лексикографического описания терминосистемы. В процессе работы над словарем могут быть сформулированы и другие принципы педагогической терминографии.

Литература

1. *Щерба Л. В.* Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность Л., 1974.
2. *Демидова К. И.* Проблемы изучения диалектной лексической системы и региональная лексикография. М., 1985.
3. *Реформатский А. А.* Что такое термин и терминология? // Вопросы терминологии. М., 1961.
4. *Комарова З. И.* Проблемы динамики отраслевой терминологии // Проблемы варьирования языковых единиц. Екатеринбург, 1994.
5. *Галагузова М. А.* Эволюция понятия “воспитание” // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 1. Екатеринбург, 1995.
6. *Денисова М. А.* Народное образование в СССР: Лингвострановедческий словарь. М., 1973.
7. *Словарь русского языка:* В 4 т. М., 1981.
8. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. 18-е изд. М., 1986.
9. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1989.
10. *Кантор И. М.* Педагогическая лексикография и лексикология. М., 1968.

© Демидова К. И., Коновалова Н. И., 1997