

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

Г. Н. Штинова
ПРЕДМЕТ И ПРОБЛЕМАТИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ
КАК ПРИКЛАДНОГО РАЗДЕЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Первые системные исследования в области русской педагогической терминологии и лексикографии появились почти 30 лет назад. Поставлена эта проблема была Б. Б. Комаровским, который на протяжении многих лет занимался изучением педагогической терминологии. Результатом его исследований явилась изданная уже после смерти автора книга, в которой освещены важнейшие теоретические проблемы русской педагогической терминологии и история ее развития со времени образования первых школ на Руси (1).

Дальнейшее развитие идеи Б. Б. Комаровского получили в книге И. М. Кантора «Педагогическая лексикография и лексикология» (2), в которой автором на основе анализа богатого мирового опыта педагогической лексикографии сформулированы основные положения специальной лексикографии и лексикологии как отдельной, самостоятельной отрасли педагогической теории. Надо сказать, что эти исследования появились в то время, когда в советской науке специалистами разных областей знания широко обсуждались теоретические и методологические проблемы разработки, упорядочения и нормализации научной терминологии, формулировались общенаучные и прежде всего лингвистические подходы к ее изучению. И заслуга вышеназванных авторов состоит в том, что они указали на необходимость изучения терминологии в контексте конкретной науки. Так, Б. Б. Комаровский пишет: «При наличии некоторых общих тенденций в развитии всякой терминологии резко выступает специфика терминологии отдельных наук (технических, общественных, в том числе педагогических, и др.). Поэтому изолированное рассмотрение общих тенденций развития терминологии вне связи с языком отдельных наук малопродуктивно» (1, с. 10). А И. М. Кантор отмечает, что «если для языкознания важна проблема происхождения и структуры слов и словосочетаний, то для специальной отрасли

знаний важна проблема активности ее лексических средств, их способности закреплять систему понятий науки, быть проводником научной информации» (2, с. 3).

Таким образом, еще в 60-е гг. были заложены основы новой отрасли педагогической науки. И хотя еще в то время И. М. Кантор отмечал, что «отечественные и зарубежные педагоги проявляют все усиливающуюся озабоченность неупорядоченностью педагогической терминологии, отсутствием научных исследований в этой области» (2, с. 195), тем не менее эта отрасль педагогического знания практически не получила дальнейшего развития. Попытки отдельных ученых-энтузиастов продолжить исследования в этом направлении не находили поддержки педагогической общественности, не считались перспективными. Причин тому — объективных и субъективных — много, но большинство из них кроется в том, что изучение терминологии непосредственно связано с исследованиями категориально-понятийной структуры науки, с анализом сущности основных, концептуальных понятий, а такие исследования в области общественных наук в условиях тоталитарного идеологизированного государства, как известно, не поощрялись.

В настоящее время радикальные изменения в образовательной сфере, которые носят не столько внешний, сколько внутренний, концептуальный характер, выдвигают проблему понятийно-терминологического строя педагогики на передний план. Диалоговость современной педагогической науки, ее полемичность и дискуссионность делают проблему упорядочения терминологии и понятийного аппарата педагогики особенно острой и актуальной. Пристальное внимание к содержанию понятий, к трактовке того или иного термина разными исследователями и специалистами ощущается во многих работах ученых-педагогов, а в некоторых прямо ставится вопрос о необходимости придания «понятиям и определениям педагогики... той научной строгости и стройности, которая и должна быть присуща этой отрасли знаний» (3, с. 59).

Некоторые ученые видят решение этой проблемы в том, чтобы автор научной работы четко определял, какой смысл, какое содержание вкладывает он в тот или иной термин (см., напр., 4). Однако при отсутствии общенаучной упорядоченности терминологии и ее содержания такой путь не только вряд ли даст желаемую чистоту языка педагогической науки, но и может привести к абсурдным результатам. В качестве примера

можно привести книгу С. С. Перуанского «О сложности простоты. О простоте сложности», в которой автор, справедливо указывая на то, что «очень трудно читать педагогическую и психологическую литературу», потому что «каждый автор наполняет одно и то же слово разным содержанием, не разъясняя его читателю (а порой и сам имея о нем смутное представление)» (5, с. 14 — 15), далее сам трактует такие традиционные, устоявшиеся термины, как образование, обучение, учение, усвоение, образовательный процесс, система образования, через психологические понятия «деятельность» и «готовность к деятельности», явно не отдавая себе отчета в том, что он фактически сводит этим педагогику к отрасли психологии. Это мнение, конечно, не ново, но до сих пор не доказано. Автор, разумеется, имеет право рассматривать лишь один аспект какого-либо понятия, в данном случае психологический аспект педагогического понятия, но ведь у читателя может сложиться представление, что этим и исчерпывается его содержание. Или, например, тот же автор, определяя термин образовательное учреждение, отстаивает свое право называть его «процессом» и видит в этом глубокий философский смысл, ссылаясь на Гегеля (5, с. 16 — 17). Совершенно очевидно, что такое «упорядочение» понятийно-терминологического строя педагогики может привести только к «вавилонскому столпотворению».

Одним из самых плодотворных путей решения проблемы упорядочения и унификации педагогической терминологии является создание специальных словарей. И если И. М. Кантор, определяя педагогическую лексикографию как «теорию и историю словарно-энциклопедической литературы по педагогике» (2, с. 4), фактически ограничивал ее одним типом словарей — энциклопедическим, то на сегодняшний день очевидна потребность прежде всего в терминологических и толковых словарях разных типов. Они могут отличаться по объему, по структуре и по тематике. Например, были бы наверняка интересны не только специалистам словарь древнерусской педагогической лексики или словарь педагогической терминологии 20-х гг. Обогатили бы историю педагогики и словари-персоналии выдающихся отечественных педагогов, например К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др.

Наряду с историко-терминологическими словарями очень актуальны словари педагогических неологизмов. Так, реформа образования привнесла значительный пласт новых понятий и терминов, которые в силу своего большого общественного зна-

чения имеют широкое употребление, но неспециалистам могут быть непонятны и поэтому требуют квалифицированного разъяснения. Появление новых педагогических отраслей, таких, как, например, социальная педагогика, тоже неизбежно связано с активным терминотворчеством, а значит и с проблемой нормализации, решению которой во многом способствовала бы работа над словарем, сама по себе уже выполняющая унифицирующую функцию.

Особую отрасль педагогической лексикографии составляют дву- и многоязычные специальные словари, потребность в которых сегодня очень велика, поскольку в условиях расширяющихся и углубляющихся контактов ученых-педагогов и специалистов сферы образования с зарубежными коллегами проблема сопоставления разноязычных понятийно-терминологических аппаратов становится насущной необходимостью.

Однако создание всевозможных разновидностей специальных терминологических словарей должно опираться на общепедагогическую терминографию. А работа над общепедагогическими терминологическими словарями в свою очередь упирается в неразработанность научных теоретических и методологических основ лексикографической обработки понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Причем эта задача осложняется еще и тем, что в педагогике идет активный процесс переоценки ценностей, переосмысления основных категорий и понятий. Но с другой стороны, именно терминологический словарь как наиболее мобильный и компактный жанр систематизирующей литературы может способствовать упорядочению понятийно-терминологического строя педагогики. Поэтому разработка теоретических основ и практических методов педагогической лексикографии приобретает общепедагогическое значение.

Выше уже отмечалось, что основной базой педагогической лексикографии как прикладного раздела педагогической теории являются системные исследования на категориально-понятийном уровне и применяемые при этом как общенаучные, так и научно-педагогические методы анализа. Осознавая это, еще И. М. Кантор, который обосновал в своей первой монографии по этой проблематике необходимость развития новой отрасли педагогики и сформулировал ее основные положения, в дальнейшем занялся разработкой и изучением структуры понятийной системы педагогики, выявлением принципов ее построения и путей усовершенствования (6). Понятно, что с

точки зрения содержания его исследование во многом устарело, поскольку понятийная структура современной педагогики совершенно иная, чем педагогики, «проникнутой духом марксистско-ленинской идеологии», но методологические подходы автора и выдвинутые им принципы построения понятийной системы — принцип аспектной чистоты и принцип предметной определенности — не теряют от этого своей научной ценности.

Вместе с тем педагогическая лексикография как самостоятельный раздел науки имеет свой особый предмет исследования, свои специфические цели, задачи и методы. И специфика эта обусловлена тем, что объектом для нее является не педагогическая реальность, и в том числе ее категориально-понятийная сущность, а язык педагогической науки, и в том числе его понятийно-терминологическое ядро. Поэтому педагогическая лексикография не может развиваться в отрыве от общей лексикографии и терминоведения, а также от исследований в области терминологии других наук и отраслей знания. Но при этом лингвистические аспекты изучения педагогической терминологии (или шире — педагогической лексики) должны оставаться только вспомогательными элементами анализа, иметь подчиненное значение, поскольку она изучается не столько как самостоятельная семиотическая система (это задача языкознания), сколько как *научный инструментарий*.

Таким образом, предметом исследования педагогической лексикографии является описание и словарная (лексикографическая) обработка терминологии и профессиональной лексики образовательно-педагогической сферы. Надо сказать, что в языковедческих исследованиях существуют различные точки зрения на соотношение понятий «терминология» и «профессиональная лексика» (7). Используя их, мы придерживаемся того мнения, согласно которому «разница между термином и профессионализмом заключается в том, что термин — это совершенно официальное, принятое и узаконенное в данной науке... обозначение, название какого-то понятия, а профессионализм — полуофициальное слово, распространенное (чаще в разговорной речи) среди людей какой-то профессии, специальности, но не являющееся, в сущности говоря, строгим научным обозначением понятия» (8, с. 140).

Однако это положение требует некоторого уточнения и дополнения в связи со спецификой рассматриваемой нами терминосферы. Дело в том, что гуманитарные терминосистемы, какой является и педагогическая терминология, имеют свои

особенности по сравнению с терминсистемами естественных наук и различных областей техники. Эта специфика обусловлена социальной значимостью и самого предмета, и результатов исследований в области общество-, искусство- и человековедческих наук, которые через публицистику становятся достоянием всего общества, а вместе с ними и терминология в значительной своей части выходит за пределы узкоспециального общения. При этом многие специальные термины становятся общеизвестными и общеупотребительными и как бы переходят в разряд общеязыковой лексики. Для педагогической терминологии это особенно характерно, поскольку образовательная сфера вообще трудновыделима в «специальную сферу общения», настолько она «растворена», на первый взгляд, в жизни общества. С лингвистической точки зрения это дает основание для такого мнения, согласно которому в этом случае правомернее говорить не о терминологии, а о тематических группах слов (9, с. 114 — 115), т. е. в нашем случае не о педагогической терминологии, а о педагогической лексике. Но с этим трудно согласиться.

Термин, как известно, — единица функциональная, и среди множества особенностей, отличающих его от других лексических единиц, наиболее важными, существенными признаются системность, т. е. включенность термина в определенную терминологическую систему, и его соотнесенность с каким-либо понятием, которая выражается в наличии дефиниции. В таком случае, если есть система научных понятий — в чем педагогике отказать трудно, — то есть и система их обозначений, наименований, которые при этом являются не чем иным, как терминами. И даже если термин становится общеизвестным, но при этом остается обозначением определенного понятия в системе понятий, то детерминализации как таковой не происходит.

Таким образом, понятие «педагогическая терминология» вполне правомерно, другое дело, что эта терминсистема имеет свои особенности. Об одной из них речь шла выше — это размытость границы с общеязыковой лексикой: многие педагогические термины, и прежде всего основные, базовые, такие, как воспитание, педагог, обучение, образование, школа и т. д., входят в состав общеупотребительной лексики.

Вторая особенность педагогической терминологии связана с тем, что педагогика как наука о воспитании, образовании и обучении не может не учитывать все многообразные аспекты человеческой жизни, которые являются предметом исследова-

ния самых разных наук. Это приводит к тому, что трудно назвать науку о человеке и обществе, а также область человеческой деятельности, терминология которой так или иначе не была бы представлена в этой «специальной сфере общения»: философия, право, этика, эстетика, экономика, производство, социология, психология, физиология, медицина и т. д. Таким образом, оказывается размытой, нечеткой, проницаемой и граница педагогической терминосистемы с терминологиями других наук и областей знания.

Эти особенности терминологии, связанные со спецификой самой терминисферы, т. е. профессиональной сферы, систему понятий которой отражает данная терминологическая система, в свою очередь обуславливают и специфичность подходов при решении вопроса, какая лексическая единица может считаться педагогическим термином. И ответить на этот вопрос, опираясь только на формальные признаки, без учета сущности и структуры понятийной системы и места в ней того или иного понятия, было бы очень сложно.

Можно выделить и еще ряд особенностей педагогической терминологии. Например, считается, что «полисемии в сфере терминов в собственном смысле нет, ибо термин как единица функциональная и имеющая тенденцию к однозначности в рамках данной терминосистемы не может иметь более одного значения в конкретном употреблении в определенном контексте без ущерба для выполнения своей коммуникативной задачи» (10, с. 39). Однако трудно отрицать, что воспитание, с одной стороны, «процесс», а с другой — «результат», а школа — это и «социальный институт», и «тип учебного заведения», и, наконец, просто «здание». И когда встречаешься с попытками все это содержание вместить в одну дефиницию, то понимаешь, что это малопродуктивно. Проще осознать такую многозначность как особенность, связанную с тем, что когда термин по степени употребительности сближается с общеязыковой лексикой, ему становятся присущи некоторые ее свойства.

Другое явление, которое также признается крайне нежелательным, — это терминологическая вариантность. Речь идет о случаях, когда для обозначения того или иного понятия наряду с основным термином используются и другие лексические единицы — либо варианты термина, либо синонимы, либо их заменители, например: педагогический институт — пединститут, высшее учебное заведение — вуз, домашнее задание — задание на дом, методика — частная дидактика, понятийная сис-

тема — категориально-понятийная система — категориально-понятийный строй и т. д. Однако для педагогической терминологии вариантность не только характерна, но, на наш взгляд, также является специфической особенностью. И это связано не только с тем, что педагогическая мысль существует главным образом в форме педагогической литературы (статей, монографий, учебников и учебных пособий, диссертаций и т. п.), а стилистические требования, предъявляемые к гуманитарному тексту, делают вариантность не просто допустимой, а даже необходимой. Дело еще и в том, что педагогика по сути своей является наукой эмпирической: теория возникает как результат осмысления, анализа практики и ей же служит.

А это означает, что формирование понятийно-терминологической системы происходит тоже как бы «путем естественного отбора». Т. е. если в области естественных наук открывается какое-либо новое явление, вычленяется новое понятие, то присвоенное ему название закрепляется авторским правом и вынужденно — нравится это название или нет — принимается научной общественностью. В педагогике все обстоит иначе. Предложенный тем или иным автором термин может так и остаться окказионализмом или авторским неологизмом, может быть подхвачен другими и какое-то время широко применяться в профессиональном общении, но потом выйти из употребления, а может войти в число наиболее устойчивых элементов терминосистемы и т. д. Иначе говоря, процесс терминологизации идет естественным путем, а поэтому он длителен, сложен и непредсказуем. Это приводит к тому, что четкость и стройность терминологической системы остаются только желаемыми и вариантность терминов становится одной из ее характеристик. С другой стороны, параллельное существование различных обозначений одного понятия или различных вариантов одного обозначения не отменяет наличие некоего инварианта — общеизвестного и общепринятого среди специалистов собственно термина для наименования данного понятия. Для наглядности проиллюстрируем это простым примером. Так, если бы мы захотели просчитать частотность употребления таких лексических единиц, как педагогический институт и пединститут, то вполне могло бы оказаться, что аббревиатура пединститут употребляется чаще, и не только в разговорной речи. При этом может создаться впечатление, что она вытесняет основной вариант термина, но это, конечно, не так. Усеченный вариант термина является всего лишь следствием

тенденции к компрессии, весьма характерной для современного языка вообще и сферы терминологии в частности, а термином все-таки остается словосочетание педагогический институт. Таким образом, это как будто бы снимает необходимость говорить о вариантности как характеристике терминологической системы, поскольку в нее должны быть включены только собственно термины, а все их синонимы и варианты должны быть отнесены к разряду профессиональной лексики. Но, во-первых, далеко не всегда бывает просто определить, какой из синонимов имеет больше оснований считаться термином для данного понятия (ср.: образовательный процесс — учебно-воспитательный процесс), а во-вторых, не очень корректно при изучении терминосистемы отбрасывать варианты термина, поскольку они могут быть значимы с точки зрения процессов и тенденций ее развития, формирования.

Разрешение этого противоречия нам видится в том, что профессиональную лексику следует рассматривать не как полуофициальный фон терминологической системы, ее своеобразную профессионально-коммуникативную интерпретацию, а как периферийный компонент терминологической системы. Такой подход оправдан, на наш взгляд, еще и тем, что профессиональная лексика является источником пополнения терминологии, той «лабораторией», в которой происходит отбор и проверка на устойчивость, жизнеспособность того или иного термина. Но неправильным было бы говорить и только о терминологии, отказавшись от понятия «профессиональная лексика», потому что эти два понятия имеют и специфические, несовпадающие характеристики. Так, в отличие от терминологии, в состав которой входят только существительные и словосочетания, ядром которых являются существительные и которые поэтому также выполняют функцию существительных, профессиональная лексика включает в себя и слова другой частеречной принадлежности — глаголы, прилагательные, наречия.

Таким образом, наряду с собственно терминологической системой в сфере профессионального общения функционирует и профессиональная лексика. Причем эти два лексических пласта частично пересекаются, т. е. существуют такие слова и словосочетания, которые не могут по тем или иным причинам считаться собственно терминами, но при изучении терминологической системы тоже оказываются значимыми. Поэтому нам представляется целесообразным ввести в определение предме-

та педагогической лексикографии оба понятия, но с учетом их специфических отношений, обусловленных особенностями профессиональной образовательно-педагогической сферы.

Здесь необходимо упомянуть и о том, что в терминоведении наряду с терминологией, которая отражает систему отвлеченных понятий и категорий, принято выделять такой компонент терминосистемы, как номенклатура, представляющая собой названия типичных объектов науки и сферы профессиональной деятельности. Однако вопрос о том, применимо ли данное понятие к педагогической терминологической системе и если применимо, то что может быть отнесено к разряду номенклатуры, требует, на наш взгляд, отдельного исследования.

Все вышесказанное имеет большое методологическое значение для педагогической лексикографии, прежде всего с точки зрения решения целого комплекса теоретических проблем, связанных с разработкой *макроструктуры* словарей различных типов: определением целесообразного объема словаря, выработкой критериев отбора словника и принципов расположения словарных статей, выбором системы отсылок, обоснованием включения в корпус словаря какой-либо дополнительной информации, например, схем, иллюстраций и т. д.

Другой блок теоретических проблем педагогической лексикографии связан с разработкой *микроструктуры* словаря, т. е. отдельной словарной статьи. Объем, содержание и структура словарной статьи определяются общей концепцией, касающейся типа словаря и его макроструктуры.

В энциклопедических словарях, «объясняющих не слова, но сами предметы и понятия, ими обозначаемые» (11, с. 462), словарная статья представляет собой *описание* реалии, которое должно отражать все ее существенные, характерные стороны. В толковых словарях, «показывающих значение, употребление, грамматические и фонетические особенности слов» (11, с. 462), основное содержание словарной статьи составляет *определение* слова, в нашем случае термина или профессионализма. Специфика терминологических словарей заключается в том, что «определение термина-слова переходит в определение термина-вещи, не переходя в ее энциклопедическое описание» (12, с. 176). Но обязательным элементом любой словарной статьи, независимо от типа словаря, является точное логическое определение термина (или профессионализма), т. е. его дефиниция. Поэтому среди всех проблем этого блока, связанных с определением концептуально оправданного содержания

словарной статьи, выявлением ее структуры и стилевых характеристик, проблема корректного, научно обоснованного построения дефиниции имеет принципиально важное значение.

Как известно, дефиниция — это «предложение, описывающее существенные и отличительные признаки предметов или раскрывающее значение соответствующего термина» (13, с. 122). Однако объект может изучаться с различных точек зрения, а это значит, что в зависимости от аспекта рассмотрения могут быть выделены в качестве существенных различные его признаки. Поэтому термину могут быть приписаны разные дефиниции. Но поскольку термин от нетермина отличается прежде всего тем, что он является частью терминологической системы, дефиниция его должна быть классифицирующей, т. е. отражающей место данного термина в системе, его отношения с другими элементами. Основные разновидности классифицирующих дефиниций — родовидовое (характеристика через ближайший род и видовые отличия) и партитивное (характеристика объекта как части целого) определения.

Таким образом, выявление существенных и отличительных признаков понятия, которые необходимо отразить в дефиниции, должно осуществляться путем логического анализа содержания понятия, но в контексте всей понятийной системы. При этом содержание того или иного понятия извлекается из его описаний. Т. е. на данном этапе применяются комплексные методы исследования различных описаний понятия, интегрирующие логические и сущностные элементы анализа.

Сущностно-логический анализ понятия должен дополняться анализом реального употребления термина. Это связано с тем, что хотя «контекстом для термина является не ситуация или текст, а только терминология... от нормального словесного контекста он не зависит» (12, с. 166), тем не менее любая терминологическая система развивается, так как по мере углубления и расширения научного знания меняются и содержание отдельных понятий, и структура понятийной системы. И эти изменения реального содержания понятий проявляются в словоупотреблении соответствующих терминов. Поэтому применение контекстуально-семантических методов при анализе терминопотребления вполне оправдано и не противоречит статусу терминологической системы.

И третья большая группа теоретических проблем педагогической лексикографии связана с разработкой типологии специ-

альных словарей, их классификацией, обобщением опыта отечественной и зарубежной педагогической лексикографии.

Итак, мы рассмотрели предмет и общую проблематику педагогической лексикографии — прикладного раздела педагогической теории, развитие которого диктуется активизацией и актуализацией педагогической мысли, связанными с концептуально значимыми преобразованиями в сфере образования. Дальнейшие исследования в рамках этой проблематики будут способствовать созданию прочного фундамента для упорядочения и унификации научного аппарата педагогики.

Литература

1. *Комаровский Б. Б.* Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969.

2. *Кантор И. М.* Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968.

3. *Хайруллин Г. Т.* О понятийном аппарате педагогики // Педагогика. 1991. № 5.

4. *Коршунова Н. Л.* Зачем нужна однозначность научных понятий // Педагогика. 1992. № 3/4.

5. *Перуанский С. С.* О сложности простоты. О простоте сложности: Педагогические беседы: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.

6. *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980.

7. *Шелов С. Д.* Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы // Вопросы языкознания. 1984. № 5.

8. *Калинин А. В.* Лексика русского языка. М., 1978.

9. *Коготкова Т. С.* Из истории формирования общественно-политической терминологии // Исследования по русской терминологии. М.: Наука, 1971.

10. *Авербух К. Я.* Терминологическая вариантность: Теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. 1986. № 6.

11. *Лингвистический энциклопедический словарь* / Гл. ред. В. Н. Ярцев. М.: Сов. энциклопедия, 1990.

12. *Реформатский А. А.* Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии: Сб. ст. / Отв. ред. В. П. Даниленко. М.: Наука, 1986.

13. *Кондаков Н. И.* Логический словарь. М.: Наука, 1971.