

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.011:001.4

Е. А. Кошкина

## ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена процессу становления и развития педагогической терминологии. Автором дано теоретическое обоснование возможностей историко-педагогического исследования развития понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогической науки. Концептуальными основами работы являются идеи о соотношении процесса становления научной терминологии и генезиса научного знания, философская концепция понятия как формы и результата отражения действительности, лингвистическая концепция термина как функциональной единицы языка науки, особенности отражения педагогического знания в понятийной форме.

Основными результатами исследования стали определение методологических требований к анализу понятийного строя науки в историческом контексте, обоснование источниковедческой базы, раскрытие исследовательских принципов, описание инструментария и особенностей его применения с учетом специфики педагогических понятий и терминов. Полученные выводы могут быть использованы при изучении проблем в области истории педагогики, методологии педагогической науки и педагогической терминологии. В завершение статьи приводятся актуальные направления исследования процесса развития педагогической терминологии с историко-педагогических позиций.

*Ключевые слова:* понятие, термин, историко-педагогический подход.

*Abstract.* The paper is devoted to the formation and development of pedagogic terminology. The author theoretically substantiates the potential of the historical pedagogic research concerning the conceptual and terminological structure of the Russian pedagogy. The research is based on the following ideas: correlation between the scientific terminology formation and scientific knowledge genesis; philosophic concept as a form and result of reality reflection; linguistic concept of the term as a functional unit of a scientific language; specifics of pedagogic knowledge reflection in conceptual form.

The main research findings include identifying methodological requirements for analyzing the conceptual scientific formation in historical context; substantiating the resource basis; revealing the investigation principles; describing the tools and their implementation peculiarities with regard to the specifics of pedagogical concepts and terms. The acquired results can be used while exploring the pedagogic history prob-

lems, pedagogic methodology and terminology. In conclusion, the actual research trends of pedagogic terminology formation are reviewed from the historical pedagogic perspective.

*Index terms:* concept, term, historical and pedagogical approach.

Одной из актуальных проблем современной методологии педагогики является проблема систематизации ее понятийно-терминологического аппарата. Объяснение специфики педагогического языка, общих закономерностей и тенденций его формирования способствует более углубленному и упорядоченному развитию педагогического знания, его теоретической стабильности. Педагогическая терминология – сложный и многоплановый результат осмысления педагогического опыта с помощью средств общелитературного языка. Поэтому ее изучение с исторических позиций должно иметь междисциплинарный характер и учитывать результаты исследований в сфере не только истории педагогики, но и философии, филологии, терминоведения, культурологии и пр.

История педагогики как область науки изучает историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Как самостоятельная научная отрасль она начала формироваться на рубеже XIX–XX вв., однако в процессе ее становления и развития остро встал вопрос относительно ее предмета – образование или педагогика. Постоянный поиск компромисса между персонификацией истории педагогики и изучением существовавших педагогических систем привел к появлению ряда теоретических подходов, ставших основаниями современных историко-педагогических исследований (конкретно-исторического, формационного, цивилизационного, культурологического, аксиологического, антропологического, парадигмального, полипарадигмального и др.). Решению данной проблемы может способствовать и обращение к историческому процессу формирования педагогической терминологии, поскольку она отражает генезис развития педагогической теории и практики в их тесной взаимосвязи.

Историко-педагогический подход к изучению понятийно-терминологического строя отечественной педагогической науки офор-

мился в середине XX в. Потребности в систематизации педагогических понятий и терминов, выявлении их специфических черт, определении их роли в развитии современной педагогической теории и практики актуализировали интерес ряда ученых к историческому процессу познания педагогической действительности и, соответственно, к генезису педагогической терминологии. Этому способствовали интенсивное развитие истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания, а также наличие масштабного материала для историко-педагогической эмпирии – фиксированных источников информации в виде текстов разнообразных жанров, отражавших развитие отечественного образования и педагогической мысли на разных исторических этапах.

Впервые к исследованию особенностей педагогических понятий и терминов обратились Б. Б. Комаровский [8; 9] и И. М. Кантор [6; 7]. Масштабный анализ процесса становления и развития понятийного аппарата педагогики начинается с монографии Б. Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология», в которой получили отражение характеристики структуры педагогической терминологии, основные периоды ее формирования. И. М. Кантор, изучая отечественную словарно-энциклопедическую литературу по педагогике, обращался и к сборникам XVIII–XIX вв. как важным источникам оценки образовательной и воспитательной практики рассматриваемого периода. В книге «Понятийно-терминологическая система педагогики» исследователь дал краткую характеристику источников и факторов формирования педагогической терминологии, описал процессы терминологизации и детерминологизации с использованием ресурсов естественного языка, определил жанровую специфику употребления педагогических терминов и их связь с народными воспитательными традициями.

Обзор современных работ в области методологии педагогики, педагогического терминоведения, истории педагогики позволил выделить несколько направлений в изучении генезиса понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогической науки:

- анализ формирования педагогической терминологии в рамках исторического процесса развития педагогического знания и педагогической практики (Ф. А. Бобков, И. М. Кантор, И. К. Карапетян, И. В. Кичева, Б. Б. Комаровский, А. Н. Рыжов и др.);

- изучение процесса развития понятийно-терминологического аппарата отраслей педагогического знания (В. С. Безрукова, Е. Христова и др.);

- характеристика содержания и объема отдельных педагогических понятий и терминов, существовавших в различные исторические периоды (как правило, это понятия «образование», «воспитание», «обучение», выполняющие категориальную функцию в педагогической науке) (Л. И. Атлантова, А. П. Булкин, Р. М. Тагирева и др.);

- исследование педагогических понятий и терминов в рамках анализа педагогического наследия отдельных ученых, практиков, общественных деятелей, внесших свой вклад в развитие педагогической теории и практики (Т. С. Буторина, Е. Р. Корниенко, А. С. Михашина и др.).

Возможность применения историко-педагогического подхода к изучению процесса становления и развития педагогической терминологии обуславливается, в первую очередь, закономерной и объективной зависимостью развития понятийно-терминологического строя науки и самого научного знания. По мнению В. С. Швырева, любая наука в своем генезисе проходит путь от эмпирической стадии к теоретической. Эмпирическая стадия характеризуется отсутствием явно выраженной, внутренне дифференцированной, способной к развитию и конкретизации теоретической системы; ориентацией на поиск и обработку фактов, классификацию эмпирических зависимостей без раскрытия существенных, глубинных характеристик и связей предмета исследования. Понятийный состав научного знания на данной стадии развития науки находится в состоянии разработки. Понятия могут существовать и в виде довольно нечеткого обыденного представления, и в виде теоретического образования с четко фиксированным содержанием. Однако это теоретическое образование еще не выступает элементом достаточно развитой теоретической системы.

На теоретической стадии развития науки наблюдается преобладание теоретического мышления, повышается удельный вес теоретических методов исследования. Одним из показателей перехода научного знания на качественно новый уровень выступает появление более или менее структурированной понятийной системы. Понятия

начинают приобретать фиксированное содержание, в каждой области научного знания происходит процесс формирования своего собственного категориального аппарата [10, с. 288, 324].

В соответствии с историко-педагогическим подходом можно утверждать, что возникновение педагогических понятий и терминов обусловлено, в первую очередь, потребностью в фиксации и осмыслении накопленного в разных культурах, в разных социальных системах опыта по подготовке подрастающего поколения к жизни. Педагогическая терминология отражает развитие педагогики: чем совершеннее аспектная чистота и предметная определенность понятий, однозначность их толкования и продуктивность как средства познания, тем выше уровень развития науки. Следовательно, обращение к истории становления и развития понятийно-терминологического аппарата педагогической науки в некоторой степени позволяет определить момент перехода педагогического знания с эмпирического на теоретический уровень, охарактеризовать особенности взаимодействия и взаимовлияния педагогической теории и практики в контексте понятийно-терминологического плана.

Терминология отечественной педагогики характеризуется социально-исторической обусловленностью. Понятия как форма мышления являются продуктом развития общественно-исторической практики и осуществляющегося на ее основе познания. По мнению В. С. Готта и Ф. М. Землянского, содержание научных понятий исторически ограничено как уровнем развития общественной практики, так и конкретно-историческим характером ее потребностей. По мере изменения исторических условий общественного познания происходит все более полное и глубокое отражение действительности в форме научных понятий, что сопровождается противоречивым изменением их содержания и объема. Анализ понятийного строя науки с исторических позиций должен осуществляться при соблюдении следующих требований:

- исследование развития научных понятий необходимо осуществлять «на общем фоне исторического движения познания, учитывая особенности категориального строя мышления, логико-гносеологическую специфику познания на конкретных этапах его развития. При этом своеобразие познания на каждом историческом этапе следует объяснить, исходя из соответствующего уровня развития практической и познавательной активности субъекта»;

- развитие понятия, сопровождающееся углублением и расширением предметного содержания, следует изучать на основе анализа его исторических определений;

- необходимо «устанавливать противоречивое изменение категориальных значений и связей понятия, происходящее в процессе исторического развития его предметного содержания. Особое внимание при этом уделяется анализу изменений понятия в системе знания, его роли, функции в познании»;

- историческое движение понятия как абстракции раскрывается через изменение противоположностей (особенного и общего, предметного и категориального, конкретного и абстрактного и пр.);

- о возникновении разнообразных типов понятий могут свидетельствовать результаты анализа формирования существенно различных по своим логико-гносеологическим признакам абстракций;

- генезис различных по типу понятий должен раскрываться «как результат диалектического самодвижения понятийной формы мышления»;

- диалектические закономерности исторического развития понятий проявляются в связи с общими тенденциями движения научного познания и возрастающей практической и познавательной активностью общественного субъекта [5, с. 35-47].

Непосредственно на формирование отечественной педагогической терминологии оказал влияние целый ряд факторов. Государственная политика в сфере образования через создание и поддержание функционирования системы образования, через унификацию учебного процесса и деятельности педагогов предоставила обширный эмпирический материал для развития и педагогического знания, и педагогической терминологии. Усиление международных контактов способствовало проникновению в Россию западноевропейской педагогической культуры. Обучение русских молодых людей за границей, привлечение иностранных специалистов в учебные заведения, использование переводной литературы в учебном процессе, популяризация в педагогической среде зарубежных дидактических систем (например, Белл-Ланкастерской системы) значительно пополнили педагогическую терминологию как заимствованными, так и собственными понятиями и терминами.

Влияние на развитие собственно отечественной педагогической терминологии оказывают процессы, происходящие внутри русского языка (обогащение лексики, изменение устных и письменных форм). Это отражается на текстовых педагогических источниках – они становятся более разнообразными по жанрам, более доступными по стилю изложения. Особое значение для развития понятийно-терминологического аппарата педагогической науки имеет книгоиздательская и публицистическая деятельность, которая способствует распространению и популяризации педагогических идей, теорий и концепций и позволяет расширить сферы применения педагогических понятий и терминов.

Существенное воздействие на формирование терминологии педагогической науки оказало индивидуальное творчество, направленное на раскрытие педагогической проблематики. С XVIII в. известными российскими учеными, педагогами, политическими и общественными деятелями обсуждались вопросы организации образования в России и оценки роли воспитания в жизни человека и общества. Важным фактором развития терминологии отечественной педагогической науки выступает работа по упорядочиванию педагогических понятий и терминов. Это находит отражение в появлении педагогических словарей и энциклопедий, в увеличении числа специальных исследований.

Описанный перечень факторов формирования понятийно-терминологического аппарата педагогической науки не является исчерпывающим. Он может видоизменяться и дополняться в зависимости от особенностей каждого исторического периода.

Историко-педагогический анализ терминологии на лексическом уровне в обязательном порядке должен учитывать специфику изучаемого предмета – понятия и термина, особенности их образования и функционирования. Как отмечают Р. А. Будагов, А. Потебня и др., значение слова и понятие глубоко соотносительны, но не тождественны. «Значение слова – это исторически образовавшаяся связь между звучанием слова и тем отражением предмета или явления, которое происходит в нашем сознании. Понятие – это мысль о предмете, выделяющая в нем общие и наиболее существенные признаки. Понятие – обычно общечеловеческая категория, хотя она и зависит от степени развития мышления, а значе-

ние слова – категория данного языка, бытующая в его пределах» [2, с. 22–23]. Но, несмотря на связь понятия с языком, нельзя напрямую отождествлять слово с понятием. Научный термин – лишь название, обозначение прежде всего объекта мысли, а затем и понятия о нем [3, с. 18–19].

Педагогический термин принадлежит к двум системам одновременно – к логико-понятийной системе педагогической науки и к лексической системе общелитературного языка. В каждой из них он выполняет определенные функции. Как форма и результат мышления, педагогическое понятие является концентрацией педагогического знания, оно создает необходимые условия для прогресса педагогической науки, помогает ориентироваться в окружающей действительности, способствует упорядочению мышления и овладению объективной научной информацией. Как функциональная единица языка науки, педагогический термин определяет соответствующее понятие, служит его номинативным выражением, фиксирует результаты научного познания, а также выступает средством профессионального общения.

Специфика терминологии педагогической науки определяется источниками образования педагогических понятий и терминов. Они могут возникать непреднамеренно, стихийно в бытовой и практической деятельности или осознанно, когда формирование понятий, определение их объема и формулировка дефиниций является специальной задачей (научно-практическая и научно-методическая деятельность). Свообразным источником появления понятий служит сфера управления. Все три группы источников взаимодействуют таким образом, что по основной массе понятий сложно определить, где они зародились изначально, и в то же время каждая группа относительно самостоятельна [1, с. 29–30].

Поскольку педагогическая терминология является составной частью лексической системы научного языка, то главный источник ее формирования – естественный язык народа. «Всякая наука начинается с результатов, добытых мышлением и речью народа, и в дальнейшем своем развитии не отрывается от народного языка» [4, с. 6]. Помимо народной лексики основой становления и развития терминологии отечественной педагогической науки являются церковнославянский язык, классические (латинский, греческий)



и европейские (французский, немецкий, голландский и в меньшей мере английский) языки [7, с. 141–145; 9, с. 11–17].

Разнообразие источников создания педагогических понятий и терминов, широта сферы их применения объясняют масштабность источниковедческой базы, которая представлена несколькими группами произведений разных жанров.

В первую группу входят актовые (манифесты, указы, повеления, рескрипты, декреты, законы) и делопроизводственные источники (приказы, инструкции, положения, уставы, доклады, отчеты, донесения, протоколы, промемории, ведения, официальные письма, журналы, реестры и т. п.). Они фиксируют основные направления государственной политики в сферах образования и законодательства. Анализ данной группы текстов дает возможность определить особенности эволюции официальной педагогической терминологии как отражения соответствующего уровня развития педагогической практики.

Ко второй группе относятся авторские произведения (трактаты, монографии, диссертации, педагогическая периодика и публицистика и т. п.), позволяющие оценить индивидуальный вклад в становление понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики.

Третью группу составляют дидактические источники: учебники, руководства, учебные пособия, учебные планы, программы, отчеты и записи преподавателей, связанные с учебным процессом и др. В этих текстах получила отражение диалектическая взаимосвязь педагогической мысли и педагогической практики. Самостоятельную группу составляет словарно-энциклопедическая литература по педагогике, которая вместе с дидактическими источниками отражает актуальный уровень развития понятийно-терминологического аппарата педагогической науки, поскольку содержит наиболее устоявшиеся к моменту издания термины и их дефиниции.

Специфическими характеристиками педагогических понятий и терминов являются многозначность и синонимия, высокий уровень терминотворчества, которые в некоторой степени усложняют исследование процесса становления и развития педагогической терминологии. Следовательно, при работе с историческими источниками необходимо принимать во внимание ряд обстоятельств.

Во-первых, понятия на начальной стадии своего формирования могут существовать в виде представлений и не иметь четкого словесного выражения. Оценку содержания и объема понятия возможно произвести только на основе контекстуального значения. Во-вторых, присутствие в тексте искомого слова-обозначения еще не гарантирует наличия у него педагогического смысла, следует учитывать все возможные его значения. Это позволит установить условный момент перехода лексической единицы из общеупотребительной в научно-педагогическую лексику.

Исследование процесса формирования и развития педагогических понятий и терминов должно опираться на систему принципов, отобранных в соответствии с методологическим подходом и уровнем развития современного историко-педагогического знания. Мы выделили следующие базовые методологические принципы:

- *системности*, предполагающий построение исторического исследования педагогической терминологии на логико-гносеологическом, лексическом и собственно педагогическом уровнях. Понятия и термины приобретают научный смысл, если они функционируют в системе, т. е. между ними устанавливаются устойчивые, взаимообусловленные связи. Данный аспект учитывается при составлении «смысловых гнезд», выстраивании их родо-видовых зависимостей, в ходе типизации выбранной совокупности слов-обозначений;

- *историзма*, согласно которому изучение историко-педагогических объектов должно осуществляться в соответствии с уровнем сформированности понятий и терминов в конкретной исторической эпохе, т. е. не допускается применение современных терминов и их дефиниций для раскрытия историко-педагогической проблематики;

- *детерминизма*, обязывающий учитывать влияние различных факторов и причин на развитие педагогических понятий и терминов, устанавливать как внутригрупповые, так и межгрупповые логические связи и отношения, что способствует повышению объективности систематизации понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики в разные исторические периоды;

- *соответствия*, требующий исходить из положения, что эволюционное развитие педагогической теории и практики есть процесс непрерывный. Следовательно, изменение содержания и объема педагогических понятий, поиск новых терминов происходят на основе существующих, не отрицая, а дополняя их;

- *всесторонности (комплексности)* исследования исторического процесса развития понятий и терминов отечественной педагогики, предполагающий опору на достижения других наук (философии, логики, терминоведения, культурологии, социологии и др.). Такой подход позволяет не только разносторонне охарактеризовать педагогическую терминологию как методологическую составляющую педагогического знания в целом, но и определить специфику взаимодействия педагогики с другими науками на терминологическом уровне.

Специфика понятий и терминов требует применения особого комплекса методов исследования.

*Сравнительно-исторический анализ* используется не только для ознакомления с состоянием развития педагогической теории и практики как фактора формирования понятийно-терминологического аппарата, но и способствует определению специфических характеристик состояния педагогической терминологии в разные исторические периоды. Кроме того, он позволяет на основе сопоставления текстов разных жанров и разной авторской принадлежности выявить разнообразие сфер применения педагогических понятий и терминов, а также индивидуальный вклад в развитие изучаемого предмета.

*Историко-генетический анализ* используется для фиксации факта возникновения педагогического содержания у общеупотребительных слов или терминов других отраслей науки, для выявления и интерпретации динамики развития объема и содержания отдельных понятий и терминов, для определения критериев периодизации понятийно-терминологического аппарата.

*Функциональный анализ* применяется при работе с педагогическими текстами с целью соотнесения выбираемых понятий и терминов с педагогической действительностью рассматриваемого периода.

Наличие большого текстового массива позволяет использовать *контент-анализ* для выявления количественных показателей

употребления педагогических понятий и терминов с последующим установлением связей между содержанием педагогических текстов, педагогическими теориями, концепциями и полученными статистическими данными. Для повышения объективности обработки и интерпретации полученных в ходе контент-анализа результатов возможно применение методов математической статистики (дисперсионный анализ, факторный анализ, метод группировки и пр.).

На наш взгляд, приоритетными направлениями в изучении исторического процесса формирования педагогической терминологии являются:

- определение исторических тенденций развития отечественной педагогической терминологии и оценка ее роли в становлении и развитии отечественного педагогического знания и практики;
- выявление возможностей современных методологических подходов в истории педагогики при изучении педагогических понятий и терминов;
- периодизация развития педагогической терминологии в целом и терминологии отраслей педагогического знания в частности.

### Литература

1. Безрукова В. С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1983. 42 с.
2. Будагов Р. А. История слов в истории общества. М.: Просвещение, 1971. 270 с.
3. Диалектическая концепция понятия / под ред. А. П. Шептулина. Минск, 1982. 352 с.
4. Виноградов В. В. Основные типы лексического значения слова // Вопр. языкознания. 1953. № 5. С. 3–29.
5. Готт В. С., Землянский Ф. М. Диалектика развития понятийной формы мышления. М.: Высш. шк., 1981. 319 с.
6. Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968. 200 с.
7. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М.: Педагогика, 1980. 157 с.

8. Комаровский Б. Б. Об эволюции понятий закона, принципа и правила и их взаимосвязи в педагогике // Сов. педагогика. 1947. № 6. С. 3–15.

9. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.

10. Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. М.: Наука, 1978. 382 с.