

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Раскрываются характеристики педагогической терминологии с позиции философии, лексикологии и собственно педагогики; анализируются специфика и взаимосвязь понятия и термина, их функции в процессе познания действительности и лексике языка науки, особенности их образования. Особое внимание уделено подходам к оценке развития и структуре терминологии педагогической науки.

**Ключевые слова:** понятие; термин; терминология; педагогическая терминология.

В современной педагогической науке разработка понятийно-терминологического аппарата является одним из приоритетных направлений. Исследования в данной области способствуют более углубленному и упорядоченному развитию педагогического знания, его теоретической стабильности. Традиционно педагогическая терминология рассматривается с трех основных позиций: философской, лексикологической и собственно педагогической.

Изучение понятийно-терминологического аппарата педагогического знания невозможно без определения сущности такого явления взаимодействия мысли и языка, как понятие. Авторы исследований в области философии едины в одном: в понятии отражаются наиболее общие, существенные признаки предметов и явлений действительности. Но их мнения расходятся в отношении того, что есть понятие – форма мышления, в которой отражаются наиболее общие и существенные признаки предметов и явлений (И.Д. Андреев, И.Я. Чупахин), или мысль, в которой отражены (обобщены) данные признаки (Е.К. Войшвилло, Д.П. Горский и др.). С одной стороны, подчеркиваются место и значимость понятия в процессе познания, с другой – отмечается его результативность как средства познания.

Образование понятия – сложный и длительный процесс научного исследования. В понятиях аккумулируются, концентрируются самые новые достижения науки и общественной практики. Исходным материалом для образования понятий служат воспринимаемые и наглядно представляемые чувственные образы окружающей действительности. Данный процесс осуществляется в результате абстрагирования и обобщения каких-либо сторон этих чувственных образов и «осознания их как особых, самостоятельных содержаний мысли» [1. С. 10].

Для образования понятий необходимо соблюдение ряда условий. В первую очередь, это отвлечение и обобщение существенных признаков, чтобы они могли мыслиться как особое содержание, отдельное от прочих внешних, несущественных признаков. Второе условие: содержание понятия должно быть удержано в сознании в такой форме, которая могла бы быть использована в дальнейших мыслительных процессах и подразумевала бы лишь строго определенную совокупность признаков данного понятия, т.е. образование понятия завершается его словесным оформлением. Поскольку процесс познания диалектичен, то в ходе него осуществляется постоянная корректировка содержания понятия, следовательно, имеет место и изменение его словесной формы. Несмотря на то что процесс образования понятия опирается на словесный строй мышления, в момент появления понятия, когда только идет

процесс его зарождения, оно может не иметь соответствующую именно ему словесную форму [1. С. 9].

Любое научное понятие как знание о существенном выполняет целый ряд важнейших познавательных функций:

1. Понятие, а значит и система научных понятий, является концентрацией знания. Поэтому овладение определенной совокупностью понятий дает возможность осмысливать явления, происходящие в окружающей действительности.

2. Так как в понятиях и системах понятий фиксируется опыт, накопленный человечеством, то овладение некоторой совокупностью знаний является необходимым условием дальнейшего прогресса науки. В этом случае понятие есть база, на которой осуществляется научный прогресс.

3. Понятия о существенных свойствах и отношениях действительности являются важнейшими средствами ориентировки в окружающей действительности. Овладение известной совокупностью понятий дает возможность человеку осуществлять планомерную целесообразную деятельность по преобразованию мира, вырабатывать соответствующее поведение, соответствующее отношению к явлениям общественной жизни.

4. Понятие есть важнейшее средство упорядочения мышления. Являясь отражением действительности, оно возникает в результате интеллектуальной обработки чувственных образов и в дальнейшем выступает как первичное по отношению к получаемому вновь чувственному опыту.

5. «Научное понятие, система научных понятий есть средство овладения объективным знанием, не зависящим от воли и желания субъекта» [2. С. 129, 130].

Процесс становления и развития понятийно-терминологического строя любой науки достаточно тесно связан с процессом становления и развития самого научного знания. Каждая научная отрасль в своем генезисе проходит путь от эмпирической стадии к теоретической. Этот процесс для каждой отрасли научного знания индивидуален. Одним из показателей перехода научного знания на качественно новый теоретический уровень является появление более или менее структурированной понятийной системы. Понятия начинают приобретать фиксированное содержание, они становятся элементом развитой теоретической системы. Но все же момент эмпирии продолжает существовать и на этой стадии развития науки, поэтому наиболее полно начинает проявляться функция понятия как средства упорядочения мышления. С переходом на теоретический уровень развития в каждой области научного знания происходит процесс формирования своей собственной системы категорий.

Конечной стадией образования понятия является его словесное оформление. Если в обычном языке слово может иметь несколько значений и может быть употреблено в том или ином контексте, то в языке науки введение специального слова или словосочетания для обозначения реального или абстрактного предмета отличается осознанностью.

Язык науки неразрывно связан с естественным языком, «выступая одновременно как результат ограничения и расширения последнего» [3. С. 112]. Ограничение языка науки, по сравнению с языком естественным, обуславливается тем, что в нем реализуется лишь одна – информационно-логическая – функция языка; в то же время он и шире естественного языка, т.к. включает в себя большое количество научных понятий, которые стоят за пределами естественного языка, а также знаковые средства.

Возникновение и развитие языка науки происходит на базе общелитературного национального языка. На русской почве истоки развития языка науки ведут к началу XVIII в. В этот период, как отмечают исследователи (В.П. Даниленко, Л.Л. Кутина и др.), начинает формироваться большинство научных терминологий, т.к. именно в это время получают развитие многие отрасли научного знания, идет подготовка специалистов для новых областей знания и практической деятельности, составляются учебные пособия и словари. «Изменения языка науки, его генезис определяются процессами, происходящими в самом общелитературном языке, на базе которого формируется язык науки, а также особенностями развития науки в разные исторические периоды» [4. С. 11, 12].

В лексике языка науки можно выделить три относительно самостоятельных слоя:

- нетерминологическая лексика (знаменательные и служебные слова);
- общенаучная лексика (специальные слова научной сферы общения в целом). В нее входят специальные слова, употребляемые в разных научных областях. Этот слой имеет постоянную тенденцию к увеличению в результате современных процессов интеграции и дифференциации наук и их терминологий, а также в результате проникновения методов одних наук в другие;
- собственно терминологическая лексика (специальные слова конкретных терминосистем) [4. С. 17–19].

Функциональной единицей языка науки является научный термин. В научной литературе нет однозначного подхода к трактовке этого понятия. Вопросами определения термина занимаются философия, лингвистика, семиотика, информатика, науковедение и другие области науки. Каждая из отраслей научного знания выделяет в термине те его стороны и свойства, которые необходимы для решения ее задач. Так, например, В.П. Даниленко приводит 19 вариантов определения термина, отмечая, что такое многоаспектное явление, как термин вообще не может быть сформулировано одним определением. В целом под термином понимается «слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием понятия и требующее дефиниции» [5. С. 3].

Поскольку термин – это словесное выражение понятия, то необходимо оговорить соотношение научного

термина как материального языкового явления (слова) и понятия. Как отмечают исследователи (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 значение слова – категория данного языка, бытующая в его пределах» [6. С. 22, 23]. 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 [7. С. 18, 19].

Специфика термина определяется спецификой научного языка в целом. Термин принадлежит к двум системам одновременно – к логико-понятийной системе определенной отрасли научного знания и лексической системе общелитературного языка. В этих сферах осуществляется дефинитивная функция термина, т.е. функция определения. Кроме того, термин является знаковым выражением понятия. В этом заключается его номинативная функция. Термин функционирует преимущественно в сфере профессионального общения – здесь осуществляется информационная (как средство фиксации объема научной информации) и коммуникативная (как средство профессионального общения) его функции.

Научные термины составляют наиболее регулируемую часть лексики, наиболее искусственную, сознательно создаваемую и регламентируемую, они обладают рядом существенных признаков, которые и отличают их от общепотребимых слов (нетерминов):

1. Термин выражает научное понятие, требующее «достаточно точной дефиниции в соответствии с уровнем развития той или иной отрасли знания».
2. Термины всегда функционируют как члены определенных терминологий или терминосистем, поэтому они «законно связаны друг с другом, и содержание одного термина формируется и осмысливается на фоне других».
3. К научным терминам постоянно предъявляется требование однозначности и отсутствия синонимии. «Многие узкоспециальные термины отвечают этим требованиям и тем принципиально отличаются от обычных слов, потенциально настроенных на многозначность».

4. Употребление большинства терминов мотивировано [8. С. 172–175]. Эта мотивированность, по утверждению С.Г. Бархударова, обуславливается тем, что термины «легко поддаются сознательному воздействию, регулированию и упорядочению» [9. С. 9].

Как уже было отмечено выше, одним из существенных признаков научного термина является его функционирование в терминологии. В научной литературе не существует единого подхода к трактовке понятия «терминология». В одних работах оно определяется как совокупность терминов одной или всех областей знания (В.П. Даниленко), в других – как обоснованная система терминов и их значений (Д.С. Лотте и др.).

В.М. Лейчик, И.П. Смирнов, И.М. Суслова считают, что терминология – это стихийно сложившаяся совокупность терминов, последующая стадия ее развития – терминосистема, т.е. уже упорядоченная совокупность терминов. Мы придерживаемся определения понятия «терминология», данного В.П. Даниленко: «терминология – совокупность терминов одной области знания (одной науки и научного направления), отражающая соответствующую совокупность понятий. Терминология квалифицируется как основная, центральная, наиболее информационная часть лексики автономной функциональной разновидности общелитературного языка – языка науки» [4. С. 15–20].

Специфика объекта исследования различных областей научного знания накладывает свой отпечаток на их терминологию. Так, например, наблюдаются существенные различия между терминологиями гуманитарных и технократических наук. Для терминологии гуманитарных наук характерны следующие особенности. Во-первых, текстовое описание предмета той или иной гуманитарной науки в гораздо большей степени зависит от литературного языка. Это объясняет большую (по сравнению с языками других наук) зависимость от контекста, что диктует свои требования к использованию языковых средств, а также большую мотивированность входящих в них языковых единиц [10. С. 6]. По этой же причине для терминов гуманитарных наук более характерны многозначность и синонимия. Во-вторых, в гуманитарных науках наблюдается большая активность ученых в терминотворчестве, в поиске новых дефиниций к уже установившимся терминам. В-третьих, «в построение терминологий гуманитарных наук нередко вносится элемент субъективной оценки» [11. С. 22–23].

В научно-педагогической литературе исследование педагогической терминологии начинается с конца 1960-х гг. Одной из первых работ в этой области можно назвать труд И.М. Кантора «Педагогическая лексикография и лексикология» [12], в котором раскрывались теоретические основы и история словарно-энциклопедической литературы по педагогике как источника информации о педагогических идеях и педагогической практике. Автор сделал попытку теоретического анализа педагогической терминологии и ее роли в развитии педагогического знания. Позднее этот вопрос был исследован им более фундаментально в книге «Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы» [13].

В последние годы изучение педагогической терминологии в научной литературе осуществляется по следующим направлениям:

- анализ структуры и функций понятийно-терминологического аппарата педагогической науки (В.И. Гинецинский, А.Ф. Закирова, В.М. Полонский, Т.А. Старшинова, Б.Т. Лихачев, А.Я. Найн, Г.Н. Штинова, Г.Г. Хайруллин);

- анализ терминологии отраслей педагогического знания: общей педагогики (И.М. Пулатов), дидактики (Г.А. Бордовский, Е.В. Востокова, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, С.В. Еремина, В.В. Краевский, В.А. Извозчиков и др.), теории воспитания (В.С. Безрукова, В.И. Гинецинский, И.В. Кичева, Б. Першуткин и др.);

- разработка проблемы однозначности терминов в педагогическом исследовании (В.В. Краевский, Н.Л. Коршунова);

- исследование понятийного аппарата этнопедагогики (З.О. Кекеева, Е.Л. Христова и др.);

- анализ лексики педагогической науки с лингвистических позиций (З. Тагаева, Р.М. Тагиева, В.О. Тен и др.).

Как теоретическая форма освоения действительности педагогическая наука обобщает в своих понятиях определенные стороны общественно-исторического опыта и выражает эти обобщения с помощью своей терминологии. Поскольку педагогика является отраслью научного знания, ее понятийно-терминологический аппарат обладает совокупностью черт, характерных для терминологических систем каждой науки. Сходство педагогической терминологии с терминологиями других наук может определяться целым рядом причин. Одна из главных причин заключается в том, что в основе научного познания лежит понятийная форма мышления. Поэтому педагогическим понятиям и терминам, их обозначающим, свойственны все перечисленные выше признаки. Специфика понятийно-терминологического аппарата педагогики определена спецификой объекта педагогической науки, особенностями источников образования педагогических понятий и терминов. Структура педагогической терминологии отражает направления развития педагогического знания.

По определению ряда исследователей (И.М. Кантора, Б.Б. Комаровского), педагогическая терминология есть совокупность лексических средств, обслуживающих теорию и практику воспитания и обучения. Входящие в ее состав педагогические термины закрепляют основные понятия педагогической науки. Становление и развитие понятийно-терминологического аппарата педагогики обуславливаются как закономерностями развития педагогического знания, так и закономерностями развития общества. В научно-педагогической литературе существует несколько подходов к анализу исторического развития педагогической науки. Для нас представляет особый интерес раскрытие этого вопроса В.С. Безруковой, В.И. Гинецинским. Так, В.С. Безрукова в истории развития педагогического знания выделяет две стадии. На первой происходит становление самой педагогической науки как отрасли общенаучного знания. Этот процесс автором разделен на четыре этапа и представляет собой смену следующих качественных состояний: от воспитательного явления как начальной формы удовлетворения потребности в социальном воспроизводстве людей – к педагогическому явлению как преднамеренно созданному воспитательному явлению – к педагогической деятельности как средству целенаправленной организации и управления социализацией – к теоретическому познанию собственно педагогической деятельности и закреплению полученных знаний в форме науки. Вторая стадия развития педагогической науки связана с постоянным поиском и уточнением ее объекта и предмета исследования [14].

В основе концепции развития педагогической науки В.И. Гинецинского находится утверждение о том, что главной характеристикой генезиса педагогической науки являются вырабатываемые ею на разных стадиях развития способы обоснования формулируемых в ней

утверждений разной степени общности. Непосредственным показателем этого процесса автор называет развитие понятийно-терминологического аппарата и выделяет следующие его этапы:

1) индуктивно-эмпирический – связи между элементами понятийного аппарата, формулируемые положения обосновываются преимущественно посредством различных аналогий, наблюдений за явлениями, наличие которых якобы является достаточным основанием существования соответствующих связей и в сфере воспитания;

2) историко-генетический – основанием для раскрытия содержания педагогических понятий, их соотношения между собой выступают обобщения, которые делаются при сопоставлении высказываний различных мыслителей;

3) спекулятивно-умозрительный – получает распространение умозрительный способ обоснования утверждений педагогической теории как реакция на разрозненность отдельных положений, отсутствие систематической связи между ними, их произвольный характер, в значительной мере отражавший особенности индивидуального опыта автора того или иного педагогического сочинения;

4) нормативно-прескриптивный – при обосновании положений педагогической теории на первый план избираемого метода доказательства выдвигается результативность педагогического воздействия. Подтверждение правильности формулируемых утверждений усматривается в их способности сформировать образец поведения, вызывающий стремление ему следовать;

5) общенаучный – методы обоснования выдвигаемых в пределах педагогики теоретических положений тяготеют к поискам специфики педагогического знания, к определению своего особого положения за счет акцентирования внимания на какой-либо одной его стороне. Это отражало процесс становления педагогики в качестве автономной отрасли знания;

6) экспериментальный – с конца XIX в. получает широкое распространение экспериментальное направление как новый способ обоснования педагогического знания. Будучи совершенно самостоятельной отраслью, педагогика в вырабатываемых ею теоретических утверждениях должна была основываться в первую очередь на получаемых экспериментальным путем фактах;

7) гипотетико-модельный – новая парадигма разработки и обоснования педагогического знания связана с развитием системного подхода. Одна из версий данного подхода трактует предмет педагогики как проектирование, внедрение и анализ функционирования педагогических систем специального целевого назначения [15. С. 21–25].

Несмотря на столь различные подходы к осмыслению процесса развития педагогического знания как самостоятельной отрасли общенаучного знания, авторы едины в одном: на каждом этапе развития педагогической науки принимается собственная трактовка ее предмета и природы изучаемых ею явлений. Эта трактовка невозможна без привлечения специальных средств – понятий и терминов. Таким образом, развитие понятийно-терминологического аппарата педаго-

гической науки есть отражение дифференцированности познания соответствующего круга предметов и явлений действительности.

Анализ научно-педагогических исследований (В.С. Безрукова, Г.А. Бордовский, И.М. Кантор, Н.Л. Коршунова, А.Я. Найн и др.) позволил нам выявить ряд характерных особенностей понятийно-терминологического аппарата педагогической науки. Отражение педагогических явлений в понятиях и терминах имеет социально-историческую обусловленность. Развитие педагогического знания субъективно и объективно связано с социально-экономическими и культурными условиями жизни людей. Изменение образа и характера жизни общества оказывает влияние и на понятийно-терминологический аппарат педагогики. Кроме того, «с развитием знания развивается и содержание понятия, и в какой-то момент может произойти ломка прежнего значения» [16. С. 11].

Специфика терминологии педагогики определяется источниками образования педагогических понятий и терминов. В научно-педагогической литературе существуют два подхода к рассмотрению данного аспекта. Первый (В.С. Безрукова) характеризует источники формирования непосредственно самих педагогических понятий. Все источники разделены условно на две группы: естественные и искусственные. В группу естественных источников входят те, в которых понятия рождаются непреднамеренно, стихийно (быт, различные виды практической деятельности). Группу искусственных источников составляют источники, где осознание, формирование понятий, определение их объема и формулировка дефиниций являются специальной задачей (научно-практическая и научно-методическая деятельность). Своеобразным источником образования понятий является сфера управления, в ней заложены признаки обеих групп. Все три группы взаимодействуют таким образом, что по основной массе понятий сложно определить, где они зародились изначально, в то же время каждая группа относительно самостоятельна [14. С. 29–30].

В основу другого подхода положено утверждение, что педагогическая терминология является составной частью лексической системы научного языка. Поэтому главным источником формирования языка любой отрасли знания, а значит, и педагогики, является естественный язык народа. «Всякая наука начинается с результатов, добытых мышлением и речью народа, и в дальнейшем своем развитии не отрывается от народного языка» [10. С. 6]. Помимо народной лексики основой становления и развития терминологии отечественной педагогической науки являются церковнославянский язык, классические (латинский, греческий) и европейские языки (французский, немецкий, голландский и в меньшей мере английский) [12. С. 141–145; 17. С. 11–17].

Педагогическая терминология недостаточно строга. Многим педагогическим понятиям и терминам свойственны многозначность и синонимия, что приводит к нечеткости и расплывчатости трактовок и определений педагогических явлений. Это может быть объяснено особенностями терминологии гуманитарных наук, к которым относится педагогика; близостью педагогического знания к обыденному (Н.Л. Коршунова), а также

достаточной сложностью исследуемых педагогических процессов и явлений (Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков).

Специфической особенностью педагогической терминологии является отсутствие четкой определенности категориального аппарата. В современной отечественной педагогической науке еще не сложилось общего мнения о том, какие педагогические понятия можно отнести к категориям педагогики. Так, например, Б.Т. Лихачев приводит 54 понятия и термина, выступающих в качестве педагогических категорий [18. С. 7–9]. В.И. Гинецинский утверждает, что в понятийном аппарате науки можно выделить одно центральное понятие, которое служит наименованием всей области изучения данной науки и тем самым отличает ее от предметных областей других наук. В педагогике таким стержневым понятием выступает понятие «воспитание» [15. С. 14]. Чаще всего в качестве общих и фундаментальных понятий выделяются:

- «воспитание», «образование», «обучение», «развитие», «формирование» (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина);
- «воспитание», «образование», «обучение», «развитие» (Э.И. Моносзон);
- «воспитание», «формирование», «развитие» (Б.И. Коротяев);
- «воспитание», «образование», «обучение» (С.П. Баранов, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич);
- «воспитание», «образование» (П.И. Пидкасистый).

Разное понимание авторами степени общности и фундаментальности ряда педагогических понятий может объясняться тем, что интенсивность развития современного педагогического знания чрезвычайно высока, а также тем, что в настоящее время повышается актуальность одного из направлений развития педагогического знания – систематизации его понятийно-терминологического, в частности категориального, аппарата.

Педагогическая терминология обладает явно выраженной структурой. Поскольку она принадлежит к двум системам одновременно – к понятийной системе специальной отрасли научного знания и системе научного языка, то классификацию входящих в нее понятий и терминов можно провести с двух позиций – с точки зрения педагогики и лексикологии [17. С. 18–32]. Педагогическая классификация – это, прежде всего, предметно-тематическая классификация. Она отражает единую систему отраслей педагогического знания и характеризуется наличием четырех групп:

1. Общепедагогические понятия и термины. Этот тематический ряд включает в себя обозначения основных понятий педагогики, ее принципов, закономерностей, термины педагогической типологии, названия направлений и течений в педагогической науке, наименования учебно-воспитательных институтов общества, участников учебно-воспитательного процесса, обозначения научно-педагогических методов исследования.

2. Понятия и термины теории воспитания, которые отражают сущность, структуру и развитие процесса воспитания; средства, методы, приемы и организационные формы осуществления воспитательного процесса.

3. Понятия и термины дидактики, которые отражают сущность, структуру и развитие процесса обучения; ме-

тоды, средства и организационные формы осуществления процесса обучения; дидактическую номенклатуру.

4. Школоведческие понятия и термины, которые отражают основы отечественной системы образования и относятся к внутреннему распорядку школьной жизни.

Другая классификация отражает связь педагогики с другими отраслями науки на уровне терминосистем [19. С.45]. В ней также выделяются четыре группы:

1. Философские понятия и термины, обозначающие наиболее общие черты, стороны и свойства действительности («сущность», «явление», «противоречие», «причины», «следствие», «качество», «количество» и пр.).

2. Собственные понятия и термины педагогической науки («воспитание», «обучение», «образование», «преподавание», «учебный предмет» и пр.).

3. Общенаучные понятия и термины, используемые во многих частных науках, но не являющиеся философскими категориями («система», «гипотеза», «модель», «структура» и пр.).

4. Понятия и термины, заимствованные у других наук («восприятие», «усвоение», «ценность» и пр.). Наиболее интенсивно осуществляется процесс взаимодействия педагогической терминологии с терминологиями психологии, социологии, социальной педагогики, синергетики, математики и пр.

Лексикологическая классификация осуществляется на основе научной ценности и степени зрелости педагогических терминов и включает в себя две группы. Первую составили **стабильные термины**. Они общепризнаны, стабилизировались на определенном этапе развития педагогической науки. К ним относятся терминологические и номенклатурные обозначения, получившие всеобщее признание и широкое применение в современных педагогических теориях и практике образования. Эти термины включаются в учебные программы, учебные пособия по педагогике (например, воспитание, обучение, вуз и т.п.). Вторую группу составляют **условные термины**. Это обозначения педагогических понятий, не получившие всеобщего признания или не обладающие достаточной точностью. В данную группу входят:

- индивидуальные термины, введенные самим автором;
- образные выражения (сравнения, олицетворения, метафоры, изречения, афоризмы и т.п.);
- обиходные слова, употребленные как педагогические термины;
- провизорные термины (термины, находящиеся на стадии оформления).

С середины XX в. наметилось новое направление в изучении педагогической терминологии – историко-педагогическое. Анализ процесса становления и развития понятийного аппарата педагогической науки начинается с работы Б.Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология» [17]. В ней автором охарактеризована структура педагогической терминологии, описаны основные этапы ее формирования. Впоследствии отдельные вопросы развития педагогической терминологии были рассмотрены Л.И. Атлантовой (процесс формирования понятий «воспитание», «образование», «обучение» в период становления советской педагогики как науки о коммунистическом воспитании) [20], И.К. Карапетяном (особенности развития категориально-понятийного аппарата пе-

дагогической науки в 1850–1930 гг.) [21], А.П. Булкиным (характеристика процесса изменения содержания понятий «образование», «воспитание», «ценность образования», «образованность» в контексте разных типов культур, сменявшихся в России в период с XVIII по XX вв.) [22], И.В. Кичевой (тенденции терминообразования в педагогической науке в конце XX в.) [23].

Историко-педагогический подход позволяет выявить истоки специфических особенностей понятийно-

терминологического аппарата педагогической науки, степень влияния на него социокультурных факторов, характеристик тенденций, направлений и закономерностей данного процесса.

В целом междисциплинарный подход к изучению педагогической терминологии позволяет более объективно оценить ее специфику, систематизировать ее структуру, а следовательно, способствует упорядочиванию самого педагогического знания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Резников Л.О. Понятие и слово. Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. 124 с.
2. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образования понятий. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 351 с.
3. Рубашкин В.Ш. Математическая логика и язык науки // Вопросы философии. 1973. № 1. С. 112–122.
4. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М., 1977. 246 с.
5. Даниленко В.П. Лексика языка науки. Терминология: Автореф. дис... д-ра филол. наук. М., 1977. 41 с.
6. Будагов Р.А. История слов в истории общества. М.: Просвещение, 1971. 270 с.
7. Диалектическая концепция понятия / Под ред. А.П. Шептулина. Минск, 1982. 352 с.
8. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. М.: Высш. шк., 1989. 215 с.
9. Бархударов С.Г. О значении и задачах научных исследований в области терминологии // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии / Под ред. С.Г. Бархударова. М.: Наука, 1970. С. 157–162.
10. Виноградов В.В. Основные типы лексического значения слова // Вопросы языкознания. 1953. № 5. С. 3–29.
11. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968. 200 с.
12. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980. 158 с.
13. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения (вопросы методологии). М.: Высш. шк., 1986. 280 с.
14. Безрукова В.С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1983. 42 с.
15. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во СПбУ, 1992. 154 с.
16. Кориунова Н.Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 20 с.
17. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
18. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Прометей, 1993. 520 с.
19. Актуальные понятия современной педагогики // Педагогика. 2003. № 7. С. 44–60.
20. Атлантова Л.И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1981. 23 с.
21. Карапетян И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930). М.: Грааль, 2000. 192 с.
22. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.
23. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX в. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. 404 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 18 января 2010 г.