

370  
К-40

На правах рукописи

**КИЧЕВА Инна Васильевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ  
СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИКИ В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА**

13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Пятигорск – 2004

Работа выполнена на кафедре педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета

Научный консультант - доктор педагогических наук, профессор  
**МАКАЕВ Вячеслав Владимирович**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
**ШИЯНОВ Евгений Николаевич,**

*УО*

доктор педагогических наук, профессор  
**ХАРАЕВА Леорена Ахмедовна,**

доктор педагогических наук, профессор  
**ТАРАСЮК Валентина Николаевна**


*С.Ф. А. 13*

Ведущая организация - **Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена**

Защита диссертации состоится 01 ноября 2004 года в 10 часов 00 мин. на заседании диссертационного совета Д 212.193.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук при Пятигорском государственном лингвистическом университете по адресу: 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Пятигорского государственного лингвистического университета.

Автореферат разослан 01 октября 2004 г.

 А.Ю. Гранкин

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность и постановка проблемы.** В 90-е годы XX века развитие научной мысли тесно связано с процессами демократизации, перестройки экономического уклада и геополитических отношений в стране, становлением информационно-технологического типа взаимодействия науки и социума, интегративных областей научного знания, усилением внимания к антропоцентрическому измерению прогресса. Терминология оперативно реагирует на малейшие сдвиги в развитии общества и науки. Изменения в терминологии указывают на обновление научного знания. Состояние понятийно-терминологической системы позволяет судить о развитии теории и практики в определенной научной сфере. Это делает актуальными исследования как сложившихся терминосистем, так и процессов формирования языка науки и соответствия терминологических изменений действительным запросам научного знания. Сказанное в полной мере относится к современной понятийно-терминологической системе педагогики, необходимость исследования развития которой обуславливается несколькими факторами.

В 90-е годы XX века в условиях модернизации образования и разработки новых концептуальных основ гуманистической педагогики динамично обновляется ее понятийно-терминологический аппарат. В научный оборот вошли термины: *артпедагогика, витагенное образование, гендер, педагогическая деонтология, доцимонология, информология, кейс-стади, компетентностное образование, медиаобразование, менеджмент образования, образовательный мониторинг* и др.

Не вызывает сомнений объективная потребность в пополнении понятийно-терминологической системы и привлечении сведений других научных дисциплин для познания педагогических явлений. Терминология фиксирует в новых терминах поток педагогических идей, который с каждым днем ширится. С другой стороны, при всей перспективности многих идей возможности использования нового педагогического знания, отраженного в новых терминах, не столь очевидны. Нередко стремление представить современное обоснование педагогических теорий приводит к подмене подлинной научности изысканий внешней наукообразностью, воплощаемой в неоправданном терминотворчестве. В педагогику активно внедряются термины других наук, но их понятийная соотнесенность с понятийно-терминологической системой педагогики и обоснованность внедрения остаются открытыми вопросами. Новое знание, заключенное в терминологии, именно в силу своей новизны требует активного исследовательского отношения. Без научного осмысления совокупность новых терминов может стать малоупотребительным балластом в педагогике. Од-

нако формирование этой совокупности новых терминов происходит вне научного анализа, что препятствует ее превращению в действенный инструмент познания и коммуникации.

Изменения терминологического состава педагогики принимают столь масштабный характер, что педагогическая лексикография, опирающаяся на традиционные принципы, не может дать адекватного представления о динамике терминологии. Последнее десятилетие XX века в педагогике отмечено изданием «Российской педагогической энциклопедии» (1993-1998) и «Педагогического энциклопедического словаря» (2002), ряда учебных словарей и справочно-словарных источников. Существующие словари далеки от решения проблемы эффективной систематизации терминологии и характеристики терминов педагогики как знаков современной терминосистемы, быстро обогащающейся, отражающей направления развития научного знания и в то же время сохраняющей свою предметную специфику. В связи с этим актуализируется необходимость не только в инвентаризации и систематизации новых терминов, но и в переходе от анализа статичного состояния терминосистемы к исследованию терминов в динамике их функционирования в пространстве реальных текстов, позволяющему диалектически представить тенденции развития терминосистемы. Однако такое исследование в педагогике до сих пор не предпринималось.

Проблема анализа и систематизации терминологии в отечественной педагогике не нова, но при всей важности ее изучения и решения разработан в науке не в должной мере. В педагогике обнаруживается явный недостаток целостных исследований педагогической терминологии. Впервые основы теории и истории педагогической терминологии получили освещение в исследовании Б.Б.Комаровского «Русская педагогическая терминология» (1969). В написании отдельных глав и общей редакции этого труда принимал участие В.В.Макаев. Другим крупным исследованием в этой области явилась работа И.М.Кантора «Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы» (1980), в которой исследование и совершенствование терминологии обосновываются как важнейшая методологическая проблема педагогики. Однако эти работы не получили должного научного развития. Дефицит фундаментальных исследований понятийно-терминологической системы не только сохраняется на протяжении ряда лет, но и приводит в конце XX века к значительному обострению проблемы. Хотя в 90-е годы исследовательский интерес к педагогической терминологии заметно возрос, но внимание ученых традиционно фокусировалось на логическом и содержательном уточнении педагогических понятий, тогда как сущность терми-

нологической проблемы не подвергалась концептуальному анализу, основы педагогического терминоведения не разрабатывались. Среди немногочисленных педагогических трудов, раскрывающих отдельные терминологические вопросы современной педагогики, можно выделить работы А.П.Валицкой, М.А.Галагузовой, С.В.Ереминой, Г.И.Железовской, А.Ф.Закировой, Н.Л.Коршуновой, В.В.Краевского, В.С.Леднева, Б.Т.Лихачева, Н.Д.Никандрова, В.М.Полонского, Г.Н.Штиновой. Теоретическая же разработка проблемы формирования понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века и опыт исследования изменений в терминологии как целостного многомерного явления в педагогике отсутствуют.

Развитие терминосистемы педагогики в 90-е годы XX века не изучалось в рамках целостной научной работы ни в педагогике, ни в лингвистике. Несмотря на всплеск научного интереса к терминологии в конце XX века в работах лингвистов (К.Я.Авербух, Л.М.Алексеева, Л.Ю.Буянова, О.В.Борхвальдт, Н.В.Васильева, М.Н.Володина, А.С.Герд, С.В.Гринев, В.П.Даниленко, Р.Ю.Кобрин, Л.Л.Кутина, В.М.Лейчик, С.Е.Никитина, В.Н.Прохорова, А.В.Суперанская, В.А.Татаринов, С.Д.Шелов и др.), педагогическая терминосистема освещена фрагментарно, в рамках теории общего терминоведения. Особенности международной педагогической лексикографии рассмотрены в работе В.И.Тузлуковой (2002); семантический анализ терминосистемы коррекционной педагогики проведен в исследовании Ю.В.Сложеникиной (2000). Некоторые аспекты терминопроизводства современной педагогики раскрыты в работах И.Е.Волковой, Т.В.Максимовой (2001).

Обозначился определенный разрыв между теорией педагогической терминологии и теорией общенаучного терминоведения: педагогический понятийный анализ выступает автономно по отношению к терминоведческому. Но исследование терминосистемы педагогики только в логико-понятийном аспекте является недостаточным, поскольку отсутствие опоры на терминоведческие основы сопровождается в педагогике неэффективностью в инвентаризации, систематизации и нормализации терминологического состава. Вместе с тем лингвистический анализ терминосистемы, осуществляемый в отрыве от ее педагогического анализа, неизбежно превращается в изучение лингвистической специфики педагогического термина и остается малопродуктивным для решения проблем упорядочения и совершенствования понятийно-терминологической системы педагогики. Теоретические положения терминоведения в приложении их к исследованию педагогической терминологии требуют междисциплинарного обобщения и переосмысления.

Возрастает потребность в выработке новых подходов к исследованию терминологии педагогики, в комплексном изучении процесса развития понятийно-терминологической системы педагогики, ориентированном на выявление педагогического смысла изменений в терминосистеме и характеристику новой терминологии с позиции терминоведения.

К числу факторов, определяющих актуальность исследования, относится и то, что российская педагогическая терминология выполняет функцию межгосударственной научной лексики и фонда знаний, хранящего информацию о научных изысканиях Содружества Независимых Государств. Анализ ее состояния необходим для дальнейшего сравнительно-типологического исследования терминосистем педагогики России и других стран, поскольку неразвитость сопоставительного терминоведения и недостаточная разработанность теории педагогической терминологии существенно затрудняют обмен научной информацией в условиях мирового образовательного пространства.

Исследование понятийно-терминологической системы педагогики представляется нам проблемой особого рода, сопряженной с преодолением объективных препятствий. В педагогике наблюдается более чем повышенный интерес к концептуально-понятийному осмыслению феномена образования, что накладывает отпечаток на выстраивание системы педагогических понятий. В то же время в понятийно-терминологической системе сохраняются традиционные противоречия системных отношений категорий науки. Сложившиеся научные положения о теоретических основах терминологических исследований обусловили в педагогике и лингвистике ведение односторонних исследований, что формирует в науке представления о значительной проработке проблем терминологии, но не способствует совершенствованию терминосистемы педагогики. В педагогике нет стройной концепции педагогического терминоведения, но сам факт резкого обострения терминологической проблемы и снижения уровня культуры терминопотребления указывает на необходимость развития его основ. Проводимое исследование связано с инвентаризацией пополняющегося массива функционирующих терминов.

Необходимость исследования современной понятийно-терминологической системы педагогики становится очевидной при условии, что научное сообщество заинтересовано не только в признании факта увеличения числа терминов, но и в оценке его обогащающей роли, в анализе научной обоснованности терминов, изучении причинно-следственных зависимостей, обусловивших их появление.

Таким образом, не разрешено противоречие между новыми сведениями теоретического характера в виде понятий и терминов, которые ука-

зывают на приращение объема научных знаний, и неизученностью изменений в терминологии, невыясненностью тенденций развития понятийно-терминологической системы педагогики, слабостью нормативного обеспечения терминообразования и терминопотребления, свидетельствующими об отсутствии концептуальной характеристики развития терминологии. Назрела необходимость комплексного исследования процесса формирования современной понятийно-терминологической системы педагогики, однако не разработаны методы соответствующего анализа терминологии. Но именно эта парадоксальная ситуация, при ее осмыслении и разрешении, способна привести к определению тенденций развития педагогики путем систематизации современных педагогических знаний, а это не представляется осуществимым без анализа изменений в понятийно-терминологической системе педагогики в 90-е годы XX века.

С учетом вышеизложенного проблема данного исследования формулируется следующим образом: каковы сущность и тенденции развития понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века? Решение данной проблемы составляет цель исследования.

**Объектом исследования** является понятийно-терминологическая система педагогики.

**Предмет исследования:** процесс изменений в педагогической терминологии и системных отношениях в понятийно-терминологическом аппарате науки, имевшие место в 90-е годы XX века. Единицами анализа служили новые термины разной степени устойчивости, появившиеся или активизировавшиеся в языке педагогики указанного периода, а также термины, претерпевшие в это время развитие значения.

Достижение цели исследования потребовало решения основных задач:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы синкретизма положений теории педагогики и положений терминоведения как сущности лингво-педагогического анализа понятийно-терминологической системы педагогики.

2. Определить содержание изменений в понятийно-терминологической системе педагогики в 90-е годы XX века; разработать критерии новизны термина педагогики и принципы систематизации новых терминов, инвентаризовать и систематизировать термины.

3. Проанализировать изменения в терминосистемах методологии педагогики, теории воспитания, дидактики и школоведения, выявить противоречия и проблемы формирования современной понятийно-терминологической системы.

4. Определить влияние развития содержания термина «образование» на формирование понятийно-терминологической системы педагогики.

5. Выявить особенности формирования терминосистемы педагогики: проанализировать лексико-семантическую структуру терминосистемы; определить продуктивные способы образования педагогических терминов; дать оценку межсистемным и внутрисистемным заимствованиям в педагогической терминологии.

6. Уточнить нормативные требования к терминам педагогики и определить возможности совершенствования педагогической терминографии.

**Гипотезу** исследования составляет предположение о том, что развитие педагогической понятийно-терминологической системы и внедрение нового педагогического знания будут осуществляться успешно, **если:**

- будут проанализированы и систематизированы новые термины, ясно отражено в терминах изменений и сущности современного педагогического осмысления действительности, установлены характер и тенденции развития понятийно-терминологической системы науки, выявлены причины формирования новых и разрушения традиционных системных отношений в терминологии;

- процесс формирования понятийно-терминологической системы подвергнется лингво-педагогическому анализу, позволяющему получить достоверную научную информацию об изменениях в понятийно-терминологической системе как о целостном явлении, о семантическом и функциональном потенциале новых терминов, степени их освоения в науке, нормативности, жизнеспособности и воздействии термина на формирование новых понятий.

**Методологию** исследования составляют основные положения диалектики, раскрывающиеся в единстве принципов всеобщей связи, развития и детерминизма; общенаучные принципы историзма, научности, конкретности и преемственности; положения о взаимосвязи бытия и сознания, языка и мышления; подход к языку как к сложной динамической системе разноуровневых средств, взаимодействующих и между собой внутри этой системы, и с элементами надъязыкового социально-культурного пространства. Основным методологическим подходом в исследовании выступает системный подход, в свете которого формирование понятийно-терминологической системы педагогики предстает как многомерный целостный процесс, обусловливаемый действием совокупности внутренних педагогических и внешних социально-политических, культурных и экономических факторов, отражающий общеязыковые закономерности и конкретно-научную специфику развития в проявлении признаков, релевантных для всех видов систем: иерархичности и структурности, целостности и единства, связи с социальной и историко-культурной средой функционирования языка науки в социуме его носителей.



**Теоретическую основу** исследования составляют положения об историко-социальном генезисе понятийно-терминологической системы педагогики, раскрытые в трудах И.М.Кантора, Б.Б.Комаровского, Н.Л.Коршуновой, В.В.Краевского, В.С.Леднева, Б.Т.Лихачева, Н.Д.Никандрова, В.М.Полонского, З.И.Равкина, Е.Н.Шиянова, Г.Н.Штиновой; принципе конкретно-научной систематизации педагогической терминологии (Б.Б.Комаровский, И.М.Кантор, В.В.Краевский, В.М.Полонский); современные исследования о методах упорядочения и стандартизации педагогической терминосистемы (М.А.Галагузова, С.В.Еремина, Г.И.Железовская, А.Ф.Закирова, И.К.Карапетян, В.М.Полонский, Г.Н.Штинова), а также положения общей теории термина и общенаучного терминоведения, отраженные в работах таких лингвистов, как Л.М.Алексеева, Л.Ю.Буянова, О.В.Борхвальдт, Н.В.Васильева, М.Н.Володина, А.С.Герд, Б.Н.Головин, С.В.Гринева, В.П.Даниленко, Т.Л.Канделаки, Л.А.Капанадзе, Р.Ю.Кобрин, В.Г.Костомаров, Л.Л.Кутина, В.М.Лейчик, Д.С.Лотте, С.Л.Мишланова, С.Е.Никитина, В.Н.Прохорова, А.А.Реформатский, А.В.Суперанская, В.Д.Табанаква, В.А.Татаринев, Е.Н.Толикина, С.Д.Шелов.

В соответствии с целью проводимого научного поиска использован комплекс методов исследования. Их интегрированность по принципу дополнительности, составляя специфику лингво-педагогического анализа понятийно-терминологической системы педагогики, способствует достижению ее комплексной характеристики, систематизации и упорядочению. Основными общенаучными методами в работе являются метод системного анализа, эмпирическое наблюдение, индуктивное и дедуктивное описание, опирающиеся на принципы диалектизма, научности, детерминизма, историзма и синхронизма; систематизация и обобщение. Применялись специальные методы исследования: дефинитивный и понятийный анализ, историко-педагогический анализ, методы лексической субституции, полевого моделирования, компонентного анализа; приемы формирования парадигм контактных понятий и парадигматических оппозиций, приемы функционально-семантического и сравнительного анализа, лингвостатистики.

**Эмпирическая база исследования** - картотека и терминологический банк данных, созданные автором на протяжении семи лет путем сплошной выборки терминов и обработки значительной по объему текстовой базы (более 3000 ист.). Состав исследованных современных текстовых источников включает словари и энциклопедии, справочники, словари, сопровождающие учебные пособия; материалы научно-педагогической публицистики, монографии, научные статьи, тезисы, доклады, диссертации, авторефераты; электронные словари и тезаурусы, электронные версии науч-

ных публикаций. Ссылка на источники, в которых употреблен термин, не является указанием на первоисточник его использования: было важно обнаружить и выделить те фактические материалы, которые в русле эмпирического поиска служат доказательством достоверности проводимого исследования.

**Организация исследования** осуществлялась в три этапа:

Первый этап (1998 – 2001) был посвящен изучению педагогической и лингвистической литературы по проблеме, сбору основного объема фактического материала методом сплошной выборки (более 2000 терминов), выработке критериев новизны терминов, проведению предварительного анализа (наукovedческого, семантического и педагогического), по результатам которого составлена картотека, включающая более 1000 терминов.

На втором этапе исследования (2002 – 2003) происходило осмысление теоретико-методологических подходов к рассматриваемой проблеме, разрабатывалась концептуальная основа исследования, осуществлялось апробирование результатов исследования.

На третьем этапе исследования (2003 – 2004) проведен итоговый анализ и систематизация материала, на основе чего подготовлена монография; завершено научное и литературное оформление диссертации.

**Научная новизна** проведенного исследования заключается в следующем:

- представлена целостная научная концепция формирования понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века;
- разработаны теория и методология комплексного лингвопедагогического анализа понятийно-терминологической системы;
- определены критерии новизны педагогических терминов и принципы их систематизации;
- инвентаризована, систематизирована и проанализирована новая педагогическая терминология;
- выявлены тенденции формирования понятийно-терминологической системы как отражения проблемного поля современной педагогики во взаимосвязи с изменениями в педагогической теории и практике, социально-политической, культурной, научной и экономической сферах;
- вскрыты противоречия развития понятийно-терминологической системы педагогики, вычленены проблемы, сопрягающиеся с ее обогащением;
- установлены факторы, обуславливающие формирование понятийно-терминологической системы педагогики в целом и конкретных предметно-тематических групп терминов;
- охарактеризована зависимость формирования новой педагогической терминологии от изменения значения традиционных терминов;

- расширены научные представления о функциях и системности педагогической терминологии;

- уточнены критерии нормативности терминообразования и терминопотребления в педагогике, сформулированы критерии оправданности внедрения иноязычной терминологии в педагогике;

- раскрыты отличительные особенности развития терминосистемы педагогики в определении доминирующих семантических процессов и продуктивных способов терминопроизводства, выявлении негативных последствий интенсивного приращения терминологического состава;

- показана возможность совершенствования педагогической терминографии в виде рекомендаций по разработке понятийно-терминологического словаря идеографического типа.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что в нем выявлены сущность и тенденции изменений в понятийно-терминологической системе педагогики в 90-е годы XX века во взаимосвязи с динамикой педагогической теории и практики, преобразованием социально-политических, экономических, культурных условий жизни, действием общеязыковых процессов и реализацией коммуникативных намерений педагога - носителя педагогического знания; охарактеризовано развитие понятийно-терминологической системы педагогики как целостный многомерный противоречивый процесс обновления педагогического знания. Это расширяет научные представления о развитии педагогической науки в рассматриваемый период. Раскрытие теоретико-методологической сущности лингво-педагогического анализа как новой концептуальной основы исследований понятийно-терминологической системы педагогики, выявленные противоречия и проблемы ее формирования развивают общую теорию педагогической терминологии. Анализ новой терминологии и ее систематизация, полученные данные о расширении ее функций и нормативном состоянии углубляют научные знания, способствуют решению задачи упорядочения терминосистемы и созданию целостной теории педагогического терминоведения как специализированного научного направления в педагогике.

**Практическая значимость** результатов исследования состоит в том, что они могут быть использованы в преподавании курсов педагогики, педагогической риторики, педагогического терминоведения, науковедения, в разработке терминографических проектов, в дальнейших исследованиях в этой области. Прикладными продуктами являются база данных по новой терминологии педагогики, материалы для коррекции словарных статей по современным терминам, воспроизводимая методика синкретичного анализа терминов, статистические данные об изменениях в понятийно-тер-

минологической системе педагогики. Определены возможности совершенствования педагогической терминологии в виде научно обоснованных рекомендаций по разработке терминологического словаря идеографического типа, практическая реализация которых позволит решить проблему создания адекватного современным потребностям науки лексикографического источника.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов и выводов исследования обеспечиваются исходными методологическими позициями, определением предметной области и задач исследования, содержательным анализом научной литературы, опорой на обширную источниковую базу, применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели и задачам, апробацией полученных результатов. Исследование построено на достоверных, проверяемых данных.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Теоретико-методологические основы интегрированного исследования процесса формирования понятийно-терминологической системы педагогики представляют собой синтез философских, педагогических и терминоведческих положений, в соответствии с которыми термин педагогики понимается как знак синкретичной природы: он обозначает научное понятие, является логическим знаком понятийно-терминологической системы, отражающей полисемантическое коллективное научное сознание, в то же время является знаком лексической системы русского языка. Этим обуславливается исследование термина в разных аспектах: как материальной формы существования педагогического понятия; как средства профессиональной коммуникации, использующегося для кодификации, хранения и передачи педагогического знания; как единицы языковой системы. Комплексный лингво-педагогический анализ термина включает его педагогическую характеристику в признаках: педагогическое значение, системность в понятийно-терминологическом аппарате, содержательная корректность; а также терминоведческую: соответствие требованиям нормативности, степень терминологичности, особенности образования.

2. Изменения в понятийно-терминологической системе педагогики в 90-е годы XX века обусловлены становлением современных педагогических идей и взглядов, а также историко-культурными, социально-политическими, экономическими и научно-техническими факторами. Эти изменения носят количественный и качественный характер. Количественные изменения состоят в обогащении терминосистемы новыми терминами, отражающими формирование новых педагогических понятий; качественные заключаются в развитии содержания традиционных терминов педагогики и указывают на развитие педагогических понятий. Новыми яв-

ляются педагогические термины, обозначающие новые понятия, и термины, внедренные в педагогику из терминосистем других наук, проявляющие педагогическое значение. Признаком новизны является также изменение значения известного ранее педагогического термина.

3. Систематизация новых терминов педагогики на основе соответствия их значения структуре педагогической науки, содержанию педагогических категорий, семантике термина, обозначающего логически вышестоящее понятие, имеет многоуровневую организацию, заключается в группировке терминов в тематические классы (подсистемы), предметно-тематические группы, терминологические ряды.

4. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века характеризуется несколькими тенденциями, проявление которых специфично в разных подсистемах.

В формировании подсистемы методологии доминируют тенденции к актуализации в терминах гуманистических, аксиологических и культурных ориентиров педагогики; к педагогической специализации заимствуемых понятий и универсализации выражения методологических педагогических знаний. В подсистеме теории воспитания – тенденции к выражению в терминах идей духовности, нравственности, гуманизма, гражданской целостности общества; к обогащению состава за счет терминов, возникших в результате уточнения стабильных понятий педагогики, и уникализации педагогического знания в отечественной теории воспитания; тенденцией развития определенных предметно-тематических групп становится заимствование терминов психологии, психотерапии, социальных наук. В дидактической подсистеме – тенденции к заимствованию иноязычных педагогических терминов и терминов информационных технологий, к интернационализации терминологии, что свидетельствует о новом уровне развития дидактики и отражает влияние на развитие отечественной педагогики зарубежных образовательных систем. Современная широкая трактовка понятия «образование» обусловила формирование большой группы терминов теории образования, ее интенсивное развитие становится тенденцией обогащения педагогической терминологии. В подсистеме школоведения проявляется тенденция к обогащению за счет экономических терминов и терминов теории управления.

5. Формирование понятийно-терминологического аппарата педагогики сопровождается обострением таких проблем, как снижение уровня содержательной корректности терминов, гармонизация терминологии, экспансия терминов – иноязычных заимствований. Этот процесс характеризуется противоречивостью: увеличение количества новых терминов не всегда является признаком обогащения педагогического знания; межсистем-

ное заимствование терминов приводит, с одной стороны, к расширению понятийно-терминологической системы педагогики, но с другой - к внедрению чуждых понятий, не имеющих педагогического содержания; развитие терминологического состава опережает освоение новых педагогических понятий.

6. Общими отличительными признаками развития понятийно-терминологической системы педагогики являются расширение функций педагогической терминологии, межсистемное и внутрисистемное заимствование терминов, увеличение производства терминов на основе метонимического переноса и терминов-дублетов, рост семантического терминообразования (термины-метафоры), обусловленного гуманистической направленностью современной педагогики; активная персонификация терминопроизводства.

Совершенствование понятийно-терминологической системы связано с расширением требований к нормативности за счет требований соблюдения своеязычности и мотивированности термина, выражения его категориальной системности и преемственности в логических связях с другими терминами, соблюдения не только грамматической, но и стилистической правильности термина педагогики.

**Апробация и внедрение результатов исследования в практику** осуществлялись в процессе участия автора в научных конференциях. Основные положения и выводы исследования отражены в публикациях, сообщались и обсуждались на международных научно-практических конференциях (Пятигорск, 2001; Пенза, 2002; Челябинск, 2003; Ставрополь, 2003); на симпозиумах Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру» (III конгресс, 2001; IV конгресс, 2004); всероссийских и региональных научно-практических конференциях (Ставрополь, 2002 - 2003), межвузовских научных конференциях (Пятигорск, 1998 - 2004), на заседаниях кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета, кафедры педагогики и психологии высшей школы Северо-Осетинского государственного университета, кафедры педагогики Карачаево-Черкесского государственного педагогического университета. Внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе научно-исследовательской работы кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, шести глав, заключения, библиографического списка использованных источников (539) и приложения.

Во **введении** дано обоснование актуальности темы, выделены объект и предмет исследования, цель, задачи и методы исследования, раскрыты

научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, изложены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретико-методологические основы лингво-педагогического исследования понятийно-терминологической системы педагогики» проанализирована история изучения терминологии педагогики и охарактеризован педагогический подход к анализу понятийно-терминологической системы; выявлены основные направления ее исследования с позиции терминоведения; раскрыта сущность синкретизма теоретических положений педагогического и лингвистического анализа, определены принципы и критерии анализа и систематизации терминов.

Во **второй главе** «Развитие понятийно-терминологического аппарата методологии педагогики» рассматриваются предпосылки развития понятийно-терминологической системы методологии педагогики в 90-е годы XX века, систематизируются и анализируются изменения в этой подсистеме, выявляются тенденции ее формирования.

В **третьей главе** «Обогащение понятийно-терминологической системы теории воспитания» исследуются факторы, обуславливающие обновление понятийно-терминологической системы теории воспитания; анализируется термин *воспитание* как системообразующий в педагогике, рассматриваются системные отношения терминов *воспитание, образование, обучение*; анализируются новые термины, выявляются тенденции формирования современной терминологии теории воспитания.

**Четвертая глава** «Развитие содержания термина «образование» как фактор обогащения педагогической терминологии» посвящена исследованию изменений в понятийно-терминологической системе теории образования, обусловленных современной трактовкой этого термина. Выявляются значения термина *образование* в современной педагогике, систематизируются и анализируются терминологические сочетания, имеющие в своем составе термин *образование*. Показаны изменения в номенклатуре.

В **пятой главе** «Обогащение понятийно-терминологического аппарата дидактики и школоведения» рассматриваются предпосылки развития терминосистемы дидактики и школоведения, систематизируются и анализируются новые дидактические термины и номенклатура, характеризуются тенденции формирования терминосистемы дидактики в связи с процессами информатизации и интеграции, анализируются новые термины школоведения.

В **шестой главе** «Особенности развития терминологии педагогики в 90-е годы XX века» раскрывается специфика лексико-семантической организации современной педагогической терминологии, определяются продуктивные способы терминопроизводства, выявляются семантические

процессы, оказывающие воздействие на развитие терминосистемы, уточняются критерии нормативности терминологии, разрабатываются рекомендации по усовершенствованию терминологического словаря.

В заключении формулируются основные выводы исследования, подчеркивающие его научную новизну, теоретическую и практическую значимость, полноту и завершенность.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Терминологическая проблема в педагогике имеет свою историю, характеризующуюся поэтапным развитием. Историко-педагогический анализ вопроса показал, что этапы исследований органично связаны с процессами развития понятийно-терминологической системы педагогики.

Первое закрепление педагогические представления нашли в источниках народной педагогики, таких, как пословицы, поговорки, сказания, былины, сказки. В период XVII – XIX вв. педагогическая терминология начинает фиксироваться в педагогической литературе: появляются собрания поучительных наставлений и афоризмов, публикуются календари для учителей, выходят в свет труды русских просветителей, издаются педагогические журналы. К началу XX в. терминология педагогики уже представляла собой достаточно разветвленный аппарат. Накопление терминов выявило в педагогике терминологическую проблематику, но целенаправленная научная работа по упорядочению и систематизации терминов не велась.

Произошедшие изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогики после октябрьской революции 1917 года и отсутствие в педагогике того времени научной систематизации лексического фонда науки обусловили необходимость ведения специальной работы в этой области. В 1927-1929 гг. была издана «Педагогическая энциклопедия» под редакцией А.Г.Калашникова. Это издание является первой попыткой научной систематизации понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогики.

С 1931 года начинается следующий этап развития терминологии педагогики: в процессе строительства новой, советской школы понятийно-терминологическая система обогащалась и усложнялась. Это повлекло за собой активизацию терминологической проблемы: вопросы терминологии неоднократно обсуждались в педагогической печати. В 1960 г. издан «Педагогический словарь», в 1968 г. - «Педагогическая энциклопедия». Систематизация педагогических понятий в названных источниках свидетельствовала о том, что в педагогике обозначился поворот от становления понятийно-терминологического аппарата к его уточнению и упорядочению. Вопросы терминологии перешли в разряд методологической проблемы, а



67-10913

понятийно-терминологическая система - в самостоятельный объект педагогического анализа (примечательно, что и терминоведение как область научных исследований формируется в нашей стране с конца 20-х годов XX века и выделяется как лингвистическая дисциплина в 60-е годы). Однако в это время в педагогике не было создано обобщающих теоретических исследований по педагогической терминологии.

Теоретическое освещение терминология педагогики впервые получает в основополагающей работе Б.Б.Комаровского «Русская педагогическая терминология» (1969). В этой уникальной монографии впервые раскрыты принципиальные вопросы истории и теории педагогической терминологии: определены признаки педагогического термина, указан исторический подход к дифференциации педагогических терминов, предложен принцип предметно-тематической классификации терминов, дан историко-педагогический анализ терминологическому фонду педагогики. Важным теоретическим положением исследования Б.Б.Комаровского явилось установление взаимосвязи (и тем самым обогащения) педагогической терминологии с понятийно-терминологическими инструментариями других наук. «Русская педагогическая терминология» открыла путь научному изучению проблем понятийно-терминологической системы педагогики.

В 1980 году И.М.Кантор в монографии «Понятийно-терминологическая система педагогики» обосновал логико-методологический подход в описании педагогических понятий и терминов как важнейших элементов логической системы науки. И.М.Кантор показал существующую неоднозначность трактовок основных понятий педагогики как в отечественной, так и зарубежной педагогической теории и вытекающую из этого неупорядоченность структуры понятийно-терминологического аппарата; обосновал необходимость уточнения содержания педагогических категорий (*воспитание, образование, обучение*); акцентировал внимание на том, что возникновение новых форм общественных отношений и новых форм общественных потребностей, новых задач воспитания вызывают изменения в учебно-воспитательной практике и развитие педагогических идей. В связи с этим происходит движение терминологии.

Однако эти исследования, обозначившие основы теории педагогической терминологии, не нашли должного логического продолжения в научных изысканиях тех лет. Принципы упорядочения педагогической терминологии, критерии описания и тем более создания новых терминов педагогики в словарно-энциклопедических источниках разработаны недостаточно. Сведения о критериях нормативности терминологии и семантических процессах, присущих терминологии педагогики, в литературе представлены весьма скупо и разрозненно.

В 90-е годы XX века сохраняющаяся неразрешенность терминологических вопросов усугубилась воздействием нескольких факторов: приращением терминологического фонда педагогики, ослаблением норм, сдерживающих процесс терминотворчества, становлением новых педагогических идей, развитием электронных средств информации и становлением маргинальных, возникающих на стыке научных дисциплин, сфер знания.

В 90-е годы издаются «Российская педагогическая энциклопедия», «Педагогический энциклопедический словарь», появляются педагогические учебные словари и тезаурусы, специализированные на какой-либо предметной области. Анализ их словарного состава, методики представления и характеристики терминов показал, что специальная литература не в полной мере отражает развитие понятийно-терминологической системы и не обнаруживает прочного теоретического базиса педагогического терминоведения.

В этот период появляются отдельные работы, посвященные вопросам терминологии: в поле зрения педагогов (Е.В.Бондаревская, А.П.Валицкая, Л.Н.Коршунова, В.В.Краевский, В.С.Леднев, Б.Т.Лихачев, А.Я.Найн, Н.Д.Никандров и др.) оказываются как понятия отдельных научных направлений, так и термины, «маркирующие» перемены в системе образования и педагогической науке. Предпринимается изучение логико-структурной организации понятий педагогики и образования (В.М.Полонский, Г.Н.Штинова). Комплексных же исследований в этой области не предпринималось.

Анализ основных работ по проблеме показал, что в педагогике изучение понятийно-терминологической системы проявляется в большей степени в совершенствовании понятий и дефиниций терминов и в меньшей степени направлено на исследование обновленного терминологического фонда. Вместе с тем внимание исследователей привлечено к разработке принципов упорядочения терминосистемы педагогики (М.А.Галагузова, Г.Н.Штинова, Г.И.Железковская, С.В.Еремина, В.М.Полонский). В числе возможных путей упорядочения терминологической системы предлагается тезаурусный подход. Отметим, что создание тезауруса – это этап обработки и стандартизации педагогической терминосистемы по определенным признакам. Тезаурусное упорядочение может быть эффективным при условии инвентаризации устоявшихся и, что особенно важно, новых терминов, при наличии результатов анализа новых терминов в аспекте их терминологичности, содержательной корректности, нормативности и систематичности, но именно эти исследовательские звенья отсутствуют.

В языкознании теоретические основы построения общенаучной терминологии, определения термина, признаков терминологичности и требо-

ваний, предъявляемых к идеальному термину, глубоко разработаны в трудах Б.Н.Головина, С.В.Гринева, В.П.Даниленко, В.М.Лейчика, Д.С.Лотте, А.А.Реформатского, В.А.Татарина и др. Исследование опыта анализа терминологии педагогики с позиций терминоведения выявило, что она оказывается обойденной вниманием терминологов.

Рассматриваемый в нашей работе период формирования современной педагогической терминологии изучен совершенно недостаточно, что объяснимо, на наш взгляд, несколькими причинами. В педагогике понятия в течение долгого времени выкристаллизовывались в результате ассимиляции обширнейшего эмпирического материала. Это привело к созданию такой системы, в которой вокруг основных категорий педагогики *воспитание, образование, обучение* группируются все остальные понятия. Однако сложность самих категорий педагогики, их взаимопроницаемость, семантическое совмещение и перекрещивание их признаков создают основу для недостаточной дифференцированности системных отношений внутри понятийного аппарата как между категориями, так и между другими понятиями. Пересмотр формулировок любого из них в процессе историко-социального развития общества влечет за собой появление изменений в определении других. Это создает сложность сугубо терминологического анализа изменений в семантике терминов в диахронии и системообразующих отношений в синхронии. Социально-историческая обусловленность содержания понятий педагогики в свою очередь создает основу для развития их многозначности, дефинитивной разнородности, которые не всегда доступны анализу с позиции общенаучного терминоведения. Если для терминоведения термин интересен прежде всего своей языковой сущностью, то для решения проблем отраслевых терминологий научная ценность исследования терминов зависит не только от того, как определяются лингвистические свойства терминосистемы и лингвистические же особенности формирования новых терминов, но и в большей степени от того, какую оценку получает новый термин как знак, отражающий понятийную специфику предметной области. Одноаспектные лингвистические и педагогические исследования малоэффективны в решении насущных проблем понятийно-терминологической системы педагогической науки. Более продуктивным мы считаем интегрированное исследование развития терминосистемы, основанное на синкретизме педагогических и лингвистических подходов к анализу этого явления.

В педагогике под *термином*, в трактовке Б.Б.Комаровского, понимается точно ограниченное в научном смысле обозначение педагогического понятия, слово или сочетание слов, имеющее дефиниции (определения) и потому включаемое в систему языка науки, например: *обучение, воспитыв-*

*вающее обучение. Педагогическая терминология* (терминосистема) представляет совокупность терминов, закрепляющих важнейшие понятия педагогической науки. Концептуальная идея нашего исследования заключается в понимании и признании синкретичной природы термина-знака. Термин базируется на лексической единице языка, но не сводится к ней, поскольку он является логической единицей понятийно-терминологического аппарата конкретной науки. Он выражает понятие и обозначает его. В то же время термин, не отрываясь от лексической системы общелитературного языка, имеет фонетический облик слова или словосочетания, морфемную или синтаксическую структуру, грамматические свойства. Содержательная структура термина состоит из семантической структуры лексической единицы, на базе которой образуется термин, и собственно терминологического значения, что и определяет его как знак лексической системы языка, подчиняющийся действию его законов.

Онтологически разная природа понятия и термина нивелируется на уровне инвентаризации и систематизации терминологии. В термине в свернутом виде представлено содержание педагогического понятия, т.е. в терминологической системе термин является знаком понятия, его значение - квинтэссенцией содержания понятия. Понятие предстает в форме слова или словосочетания, служащего его наименованием. Таким образом, система терминов отражает систему понятий, представляет в материальной форме педагогическое знание и языковую картину педагогической действительности. Значение термина связано с тем, что в его структуре сфокусировано отражение педагогической, конкретно-исторической и языковой действительности, системных отношений понятийной системы науки и педагогического мировоззрения личности педагога как носителя педагогического знания. Это и обуславливает необходимость проведения интегрированного комплексного анализа в двух взаимосвязанных направлениях: с позиции педагогики, где термин реализуется как элемент понятийно-терминологического аппарата, и с позиции терминоведения, позволяющей выявить свойства терминов как лексических знаков терминосистемы. Синтез педагогических и лингвистических терминоведческих подходов в анализе терминов, применение педагогических и лингвистических методов и приемов исследования и позволяют обозначить реализуемый в работе метод анализа как лингво-педагогический.

Теоретико-методологические основы такого исследования синтезируют философские, педагогические и терминоведческие положения. Следование диалектическим принципам детерминизма, всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности позволяет рассматривать изменения в терминосистеме

педагогике как отражение изменений в теории педагогики и педагогической практике, социально-политических, экономических, культурных, общенаучных преобразований, характерных для рассматриваемого периода. Опора на принцип историзма раскрывает содержательные изменения в терминологии как результат исторического развития педагогических понятий и системных отношений. Философское понимание языка как объективно существующей развивающейся системы, признание взаимосвязи языка и мышления и системный подход определяют исследование зависимости развития содержания терминов и состава терминосистемы педагогики от внутринедагогических, общезыковых номинационных и семантических, а также социальных, исторических процессов, культурного, научного и риторического контекста эпохи. С этих позиций формирование понятийно-терминологической системы педагогики предстает как сложное явление, обусловливаемое действием внутренних педагогических и внешних факторов, обновление терминологии педагогики проявляется в совокупности признаков, релевантных для всех видов систем: иерархичности и структурности, целостности и единства.

Теоретический базис исследования составляют научные положения общей теории педагогики, теории педагогической терминологии и современного терминоведения об определении и признаках термина, соотношении термина и понятия, структуре и функциях понятийно-терминологической системы. Разработка теоретических основ выявила, что для характеристики процесса формирования педагогической терминологии в 90-е годы XX века целесообразны инвентаризация терминов, их систематизация, анализ педагогического содержания, терминоведческая оценка терминов в аспекте их нормативности.

Анализ требований, предъявляемых к нормативному термину, позволил сгруппировать наиболее распространенные из них в соответствии с пониманием того, что нормативность в терминологии отражает содержательную (соотношение термина как знака с понятием), логическую (правильное отражение системы понятий в терминах) и лингвистическую (языковая структура термина) стороны, и выявить их недостаточность для педагогической терминосистемы. В ходе исследования определены релевантные признаки: выражение терминами педагогического содержания и наличие дефиниций, точность, однозначность в пределах терминологии педагогики, системность; деривативность, краткость, способность к интернационализации; отсутствие экспрессии, стилистическая нейтральность, правильность. Вместе с тем исследование известных теоретических положений по отношению к современной педагогической терминологии привело к развитию положений теории педагогической терминологии.

Так, уточнен признак принадлежности термина педагогической понятийно-терминологической системе. К числу исследуемых относятся собственно педагогические термины и термины из других научных отраслей, вошедшие в научный педагогический оборот как проявляющие педагогическое содержание и обнаруживающие системные связи с другими терминами педагогики. Выделяются условные термины, т.е. такие, в которых дефиниция педагогического содержания, устанавливаемая в результате проводимого анализа, слабо мотивирована или не соответствует современным педагогическим представлениям, связь значения термина с педагогическими понятиями плохо выражена или не обоснована. Педагогическую специализацию семантики в термине-словосочетании могут выражать или опорный компонент словосочетания (*экологическое воспитание*), или дефинитивный конкретизатор, указывающий на принадлежность термина педагогической сфере (*педагогическая реабилитация, технология обучения*), или совокупность значений компонентов (*игровая терапия, дети с особыми образовательными потребностями*).

В ходе исследования уточнено понимание взаимоотношения термина и понятия в педагогике. Однозначное соответствие терминологического знака одному понятию – желательное и требуемое качество терминосистемы, однако в педагогической понятийно-терминологической системе оно выдерживается непоследовательно. Установлено, что содержание педагогических понятий, в отличие от понятий других наук, в большой степени подвержено развитию, изменчивости, в диахронном плане - многозначности. Выявлено, что и многозначность терминов - традиционная для педагогики черта (например, в термине *воспитание*) - оказывает влияние на установление системных отношений в понятийно-терминологическом аппарате. Феномен многозначности современной педагогической терминологии имеет сложную природу, мотивированную внутринаучными, социальными, лингвокультурными и лингвистическими факторами, и потому не может рассматриваться в отрыве от политической и экономической жизни страны, в изоляции от педагогических традиций науки, без учета развития социальной и культурной сферы. Важен учет человеческого фактора - как автора, педагога-исследователя, так и адресата, широкой педагогической общественности.

Одним из последствий стремления преодолеть полисемию терминологии явилось массовое внедрение в педагогику заимствованных терминов, якобы свидетельствующих о ее интернационализации. Но за предпочтением, отдаваемым иноязычным терминам в обозначении понятий отечественной педагогики, может следовать и безусловное внедрение собственно понятий зарубежной педагогики, поэтому исключительно важное

значение имеет решение вопроса об обоснованности научной потребности в заимствовании: иноязычные термины должны рассматриваться в первую очередь через призму педагогического анализа термилируемого педагогического понятия. В оценке оправданности или неоправданности заимствуемых терминов, кроме названного основания, нам представляется важным учитывать суждения В.Г.Костомарова о том, что на этот процесс влияет фактор, названный им «языковым вкусом эпохи», обусловливаемый психологической установкой социума. Действие языкового вкуса эпохи, очевидно, проявляется и в педагогической терминологии в виде тенденции к заимствованию иноязычных терминов.

Лексическая вариативность в педагогической терминологии представлена полной синонимией-дублетностью (*кейс-метод – метод анализа ситуаций*); стилистическими терминами-синонимами (*семейное воспитание и родительская педагогика*). Собственно терминологическими синонимами являются только те термины, у которых при близости дифференциальных признаков различны и словесный облик, и означаемое, т.е. термилируемые понятия: *образовательное пространство и образовательная среда*.

Результаты анализа понятия *правильность термина* позволили прийти к выводу, что целесообразно также рассмотрение развития педагогической терминологии в 90-е годы XX века с позиции культуроречевого подхода, что расширит представления о культуре терминопотребления и терминопроизводства в педагогике как о составляющей профессиональной культуры и компетентности, поскольку профессиональные знания выражаются в понятийно-терминологической системе. Уточнение других признаков педагогического термина осуществлялось в соответствии с результатами последующего анализа.

Наше исследование показало, что новыми терминами пронизаны все уровни структуры науки, они рассеяны по всему педагогическому контексту, и только часть из них зафиксирована в педагогической лексикографии. Новые термины в работе выделяются как знаки-носители нового педагогического знания. *Новизна* термина педагогики понимается широко. Новыми считаются термины, ранее не отмеченные в научно-педагогическом употреблении; они образуют самую яркую, легко распознаваемую как педагогические неологизмы и потому ядерную группу исследуемой педагогической терминологии. Новыми считаются термины, внедренные в терминологию педагогики в результате межсистемного заимствования. Их значение специализируется в педагогике. Признаком новизны является также изменение значения известного ранее педагогического термина.

Систематизация инвентаризованных терминов – вопрос, решаемый применительно к каждой отдельно взятой отраслевой терминосистеме и зависящий от специфики предметной области. Общенаучная типология терминов и понятий и принципы систематизации подходят понятийно-терминологической системе педагогики лишь частично. Выяснено, что большая часть новых педагогических терминов логически связывается с традиционными базовыми педагогическими понятиями *воспитание, образование, обучение*. Например: *предприимчивость, конкурентоспособность, потребительская культура, формирование экономической культуры - экономическая социализация - экономическое воспитание – воспитание; виртуальный урок – формы обучения - дистанционное обучение – обучение*. Исследование показало, что систематизация исследуемых терминов педагогики более целесообразна на основе соответствия педагогическим категориям и структуре педагогической науки. Она имеет многоуровневый характер. Термины распределяются по тематическим классам (терминосистема методологии, терминосистема теории воспитания, терминосистема дидактики, терминосистема теории управления образованием (школоведения)), предметно-тематическим группам, терминологическим рядам. Появление нового термина может повлечь за собой формирование терминологического поля, где выделяется термин-доминанта (например, *медиаобразование, медиаграмотность, медиазнания, визуальное образование, мультимедийные средства обучения*).

Систематизация новой терминологии, проводимая по этому признаку, выявила и тот факт, что некоторая часть новых терминов проявляет множественную категориальную принадлежность (*дистанционное образование, педагогическая технология* и др.). Такие явления не опровергают правомерность рассматриваемого принципа систематизации, скорее, подтверждают системность педагогической терминологии. Для многих новых терминов педагогики, не зафиксированных в лексикографической литературе, но функционирующих в научных текстах, не определена строгая категориальная или структурно-логическая принадлежность, поэтому на данном этапе их систематизация в нашей работе, хотя и сопряжена с трудностями, представляет первое терминоведческое описание.

Историко-педагогическое исследование предпосылок обогащения понятийно-терминологического аппарата педагогики, а также истории формирования новых понятий и терминов показало, что состояние и развитие педагогической терминосистемы, с одной стороны, и теории и практики педагогики - с другой - взаимобусловлены.

Развитие теоретических представлений и изменения в педагогической практике являются факторами обновления терминосистемы. Уточняясь и



совершенствуясь, педагогические понятия дают толчок развитию нового знания, материально зафиксированного в терминах, например: *другодоминантность, педагогическая поддержка, ситуация успеха, педагогическая фасилитация, рископедагогика, педагогическая конфликтология* и др. Терминологические изменения отражают смену концептуальных основ педагогики, формирование проблемного поля теоретической педагогики, достижения педагогической практики. Взаимодействие педагогики с другими науками обогащает ее новыми понятиями и терминами: *акцентология, герменевтика, глобализация образования, педагогическая деонтология* и др. Обогащение же терминосистемы, в свою очередь, является важным фактором дальнейшего развития педагогики, поскольку термины не только хранят и транслируют полученные знания, но и становятся катализатором разработки той или иной проблемы. Так, внедрение в педагогику термина *герменевтика*, трактуемого как философский подход и принцип научного исследования, требующий всестороннего конкретно-исторического понимания сущности воспитания и обучения, обусловило внимание педагогов к герменевтическим исследованиям: *герменевтика* стремительно проникает в теорию и практику современной педагогики, выражаясь в *герменевтической интерпретации воспитания и обучения*, в разработке *герменевтического образования*, моделировании *понимающего образования*.

В ходе исследования проанализирована обусловленность формирования современного понятийно-терминологического аппарата педагогики действием внешних факторов: социально-политических, культурных, экономических процессов, протекающих в обществе. Политический плюрализм, свобода слова как реальность научного и культурного мира в современном российском обществе, открытость доступа к информации, растущие международные связи – несомненные приметы сегодняшней России, приводят к ускоренному развитию терминосистемы науки, что демонстрируют термины *деидеологизация образования, культурная идентичность, компетентностное образование* и др. Появление большого количества новых терминов обусловлено информатизацией и связанными с ней процессами освоения современных средств коммуникации (*интерактивное обучение* и др.). Возникновение предметно-тематических групп терминов или отдельных терминов может быть вызвано одним из этих факторов или их совокупностью, которые установлены при систематизации рассмотренных в диссертации терминов.

Основные направления развития понятийно-терминологического аппарата педагогики предстают как следующие тенденции и противоречия.

В ходе исследования установлено, что изменения терминологии педагогики выражаются по меньшей мере в двух измерениях - количественном

и качественном. Проведенная инвентаризация новых терминов свидетельствует о существенном количественном обновлении терминологии в 90-е годы XX века - это внушительный пласт, включающий более 800 новых терминов. Качественное развитие терминологии выражается в содержательных изменениях значений отдельных терминов, в том числе базовых терминов педагогики. Количественные изменения преобладают над качественными. В соответствии с полученными результатами анализа этот процесс правомерно считать процессом обогащения понятийно-терминологической системы педагогики, однако он имеет не только позитивные, но и отрицательные стороны.

Так, понятийно-терминологический аппарат методологии педагогики претерпел значительное обновление. Основными источниками его обогащения являются философия, социология и культурология; тенденцией становится обогащение за счет терминов, появившихся в языке педагогики под влиянием зарубежной философии и теории образования. Новые термины отражают изменение философского базиса педагогики, формирование новых методологических направлений, расширение методов исследований, что и является основанием для их систематизации в предметно-тематических группах. Для развития терминосистемы методологии педагогики характерны межсистемное заимствование терминов и специализация заимствуемых понятий, оказывающих влияние на формирование теоретических представлений об объекте и методах педагогических исследований: *педагогическая аксиология, педагогическая акцентология, акмеология, гендер, информология, педагогическая мифология, педагогическая герменевтика, когнитивность, конвергенция, полиметодология, полипарадигмальность, синергетика, сциентизм, педагогическая феноменология, холизм* и др. Современные методы исследования выражаются терминами *биографический анализ, геополитический подход, субъективный анализ, средовый подход, технологический подход, креативный подход, педагогический мониторинг, цивилизационный анализ* и др. Привлечение в педагогику терминов смежных наук определяет тенденцию к универсализации языкового выражения методологических педагогических знаний на уровне терминов, что показывает стремление к многоаспектности научного исследования педагогической действительности на современном этапе развития педагогики. Выявлено, что развитию понятийно-терминологической системы методологии присуща актуализация антропологических, гуманистических, аксиологических и культурных ориентиров. Современный этап развития методологии характеризуется научным поиском новых философских основ педагогики.

В то же время анализ новых терминов показал, что в ряде случаев внедрение терминов слабо обосновано научной необходимостью в терминируемом понятии (*акцентология, когнитивность, синергетика, сициентизм* и др.). Некоторые термины не выражают педагогическое значение и не проявляют системности в педагогике (*демонология, семиотика, таксика* и др.). Нередки нарушения нормативности и содержательной корректности в терминах (*педагогика познания, педагогика третьего возраста, информационная педагогика* и др.).

Развитие понятийно-терминологической системы теории воспитания связано прежде всего с переосмыслением значения термина и содержания понятия *воспитание*. Воспитание понимается не как политико-идеологический фактор, а как культурно-историческая ценность. Изменяется значения термина в направлении от дефиниций *воздействие* на личность, *управление* ею и ее *формирование* к педагогическому *взаимодействию, сотрудничеству, содействию, житнетворчеству*. Это показывает ориентированность современной теории воспитания на такие приоритеты, как вера в человека духовного - в высшую ценность и цель воспитания, в его способность к полному раскрытию своих сущностных сил и самореализации.

В то же время появление в трактовках термина *воспитание* таких дефиниций, как *жизнеспособность, приспособление, выживание*, а также распространение в педагогике терминов, педагогическое содержание которых условно, обнаруживают тенденцию к формированию таких воспитательных концепций, ценностная направленность которых не только обедняет представление о педагогической деятельности, но и противоречит пониманию категории *воспитание* в отечественной педагогике.

Анализ терминосистемы теории воспитания потребовал рассмотрения вопроса о системных отношениях терминов *воспитание* и *образование*. На формирование современной терминологии педагогики в целом, интерпретацию значения ряда новых терминов теории воспитания и теории образования повлияла системная и семантическая неразграниченность понятий *воспитание* и *образование*, а также проявившееся в 90-е годы XX века расширение содержания термина *образование*. Однако разрушение преемственности и логических связей основных педагогических терминов подлинному развитию науки не способствует. В ходе исследования выявлена системообразующая роль термина *воспитание* в понятийно-терминологическом аппарате педагогики. Воспитание - объективно-закономерное явление в любом обществе, и становление личности невозможно без воспитания. Укрепление смыслообразующей роли *воспитания* в педагогической деятельности и в жизни российского общества и системообразующей - в

понятийно-терминологической системе науки позволит педагогике преодолеть ситуацию дисгармонии воспитательных и образовательных доминант и выйти на новый рубеж развития, когда воспитание в полной мере выступит как способ сохранения, умножения и трансляции отечественной культуры, восстановления нравственности и морального здоровья общества, предотвращения социальной деградации и становления правового государства.

Анализ значения новых терминов с компонентом *педагогика* (*педагогика ненасилия, педагогика достоинства, педагогика мира, культурно-историческая педагогика* и др.) показал, что эти термины образуются на основе метонимии значения опорного компонента. В метонимическом употреблении терминослова *педагогика* проявляется противоречие развития терминосистемы: такие термины неправильно ориентируют, поскольку терминируемые понятия не охватывают того объема знания, который присущ общей педагогике как науке. Однако исследование их значений показало, что термины номинируют новые педагогические концепции, направления, теории, в которых акцентируются *воспитательные* ориентиры, выражена аксиология *воспитания*. Для педагогов как носителей педагогического знания понимание целей и задач педагогики связано прежде всего с семантикой термина *воспитание*. В то время как термин *педагогика* в изолированном, «чистом» виде до сих пор трактуется по-разному, являясь предметом дискуссий, процесс современного терминопользования уже дал ответ на вопрос о системообразующем педагогическом понятии и термине.

Основная тенденция обогащения терминологии теории воспитания заключается в обновлении за счет терминов, возникших в результате уточнения стабильных понятий теории воспитания (*педагогическая поддержка, нравственный индивидуализм, экологическое воспитание, поликультурное воспитание* и др.). Это служит показателем своеобразия, уникализации развития отечественной теории воспитания.

Систематизация новых терминов теории воспитания в предметно-тематических группах определяется близостью выраженного в терминах педагогического значения, например, аксиологический ориентир, направленность воспитательной деятельности и др. Так, выявленные тенденции формирования предметно-тематических групп *экономического воспитания, экологического воспитания, валеологического воспитания, поликультурного воспитания* позволяют утверждать, что эти направления активно развиваются в педагогике. В то же время развитие терминосистемы теории воспитания, представленное терминами *национальная идея, национально-ориентированное воспитание, русское воспитание, этнокультурное воспитание* и подобными, показывает неопределенность и неоднозначность трактовки современной *общей воспитательной стратегии*.

Выраженное в новых терминах влияние на терминосистему теории воспитания терминологий таких наук, как философия, социология и психология, выявляет в развитии теории воспитания актуализацию идей духовности, культурной преемственности, нравственной целостности общества; бережного, гуманного отношения к внутреннему миру воспитанников. Вместе с тем термины социальной педагогики, психотерапии и психологии (*арттерапия, имаготерапия, моритатерапия, музыкальная терапия, логотерапия, психодрама*), обретая в педагогическом контексте сферу функционирования, свидетельствуют о развитии в педагогике соответствующей проблематики и о том, что межсистемное заимствование терминов этого терминологического поля принимает характер тенденции.

В ходе исследования установлено, что в терминосистеме теории воспитания тенденциями становятся образование терминов-дублетов (*многокультурное воспитание, кросскультурное воспитание, интеркультурное воспитание, мультикультурное воспитание, воспитание культуры мира* и другие ряды), внедрение терминов, педагогическое содержание которых условно (*аттитюд, аутсайдер, имидж, фрондерство, ячество* и др.), образование ненормативных терминов (*ты - сообщение, воспитание культуры ответственной самореализации, самоменеджмент* и др.).

Расширительное толкование термина *образование* привело к формированию большой группы новых терминологических сочетаний с этим опорным компонентом (*визуальное образование, дистанционное образование, интернет-образование, неформальное образование, компетентностное образование, медиаобразование, непрерывное образование, открытое образование, полужное образование, рекуррентное образование, смысловое образование* и др.). Их систематизация опиралась на выделение доминирующих значений многозначного базового термина *образование*. В соответствии с этим определены группы, в которых термин *образование*: 1) обозначает аксиологическое направление педагогики; 2) номинирует формы реализации процесса образования; 3) указывает на содержательный аспект образования; 4) дает представление о способе получения знаний. Установлены термины, в которых проявляется отнесенность к нескольким выделяемым основаниям (*открытое образование* и др.). Формирование подсистемы терминов с компонентом *образование* характеризуется тенденцией к расширению состава преимущественно за счет заимствования терминов из зарубежных педагогических теорий (внутрисистемного иноязычного заимствования). Для многих из этих терминов характерна неясно выраженная дефинитивность, что не способствует совершенствованию понятийно-терминологического аппарата педагогики. Их возникновение отражает поиск гибкой модели образовательной систе-

мы, утрату образованием ясных целевых установок и доминирующих ориентиров, дисперизацию образовательной практики. Выявленные тенденции активного формирования терминологических полей *открытое образование, герменевтическое образование, медиаобразование, непрерывное образование, международное образование, дистанционное образование* свидетельствуют о развитии этих направлений в современной педагогике.

Исследование показало значительное увеличение состава терминов дидактики и школоведения. Анализ историко-педагогических предпосылок показал, что на развитие терминосистемы дидактики оказали влияние изменение конкретных социально-политических условий жизни, обновление практической педагогической деятельности, законодательное реформирование школы, идеи учителей-новаторов, информатизация общества, доступность и открытость зарубежных образовательных ресурсов.

Отбор и анализ новых дидактических терминов позволяет сделать вывод о том, что терминология дидактики отражает развитие новых направлений в теории образования и новых форм практической образовательной деятельности, изменения в организации процесса обучения, освоение новых методов обучения (*дистанционное обучение, интерактивное обучение, герменевтическое обучение, технология обучения, тренинг, кейс-стади* и др.). Развитие содержания стабильных дидактических терминов - в целом нехарактерный процесс. Многозначность базовых дидактических терминов (*обучение, метод обучения, форма обучения*) традиционна. Обновление терминосистемы дидактики осуществляется главным образом путем приращения терминологического состава.

Для дидактической терминологии, отличающейся большим количеством заимствованных терминов, характерна тенденция к интернационализации и гармонизации терминов в соответствии с зарубежными терминосистемами образования, что свидетельствует об освоении отечественной педагогикой мирового опыта образовательных систем. Характерной чертой развития терминосистемы дидактики стало введение авторских терминов (*автодидактика, диалогическая дидактика* и др.). Это указывает на персонификацию терминотворчества как один из путей развития терминосистемы дидактики.

Важную роль в развитии терминосистемы дидактики играет информатизация. Информатизация современного общества обусловила необходимость широкого использования компьютерных технологий в сфере образования. Компьютерная техника стала выступать в качестве мощного средства обучения, поэтому коренное реформирование процесса обучения связано с внедрением новых средств обучения и способов обучения. В новых терминах и номенах дидактики (*интернет-обучение, интерактивное обу-*

чение, мультимедийные технологии обучения, открытое обучение, электронный учебный курс, телекоммуникационный проект, виртуальный урок, средства сетевого тестирования и контроля знаний и т.д.) отражается выход дидактики на новый уровень развития, характеризующийся интеграцией идей информатики и педагогики в процессе обучения.

На развитие терминологии школоведения (теории управления образовательными системами) решающее влияние оказывают организационные изменения в системе образования и социально-экономические условия функционирования учебно-воспитательных учреждений: переход к рыночным отношениям, критика авторитарных методов управления, осмысление ранее неизвестной зарубежной научной информации и необходимость ее творческой переработки, поиск оптимальной модели управления.

Основными источниками обогащения терминосистемы школоведения являются исследования по проблеме школьного управления и управления образованием, российская общая теория управления и зарубежная теория менеджмента, экономические науки. Ее развитию присущи тенденции к расширению состава за счет межсистемного иноязычного заимствования (*менеджмент, маркетинг, ноу-хау, мониторинг, франчайзинг* и др.) и формированию новых терминологических сочетаний с опорными компонентами – традиционными терминами педагогики (*организационная культура школы* и др.). Ключевым термином, показывающим основное направление изменений в теории и практике управления образовательными системами, стал термин *менеджмент*. Его внедрение в педагогику стимулирует формирование соответствующего терминологического поля и отражает усиление влияния экономики на развитие социальных институтов общества.

Интенсивное обновление номенклатуры как стихийный процесс особенно характерно для середины 90-х годов.

Противоречия, свойственные в 90-е годы XX века формированию понятийно-терминологической системы в целом, состоят в следующем.

Увеличение состава терминов не всегда является признаком обогащения педагогического знания, поскольку в ряде случаев новой педагогической терминологии присущи такие недостатки, как содержательная некорректность, отсутствие понятийной новизны и систематичности. Межсистемное заимствование понятий и терминов, с одной стороны, приводит к расширению понятийно-терминологической системы науки, но с другой – нередко выражается в некритичном, безосновательном внедрении в педагогику чуждых понятий, не имеющих педагогического содержания. Производство новых терминов и заимствование терминов не решают задачи упорядочения и совершенствования понятийно-терминологического аппа-

рата педагогики, поскольку многие новые термины, в том числе иноязычные, проявляют многозначность; некоторые термины, активно употребляющиеся в последнее десятилетие и расцениваемые по своему словесному облику как новые, по сути, не являются носителями нового педагогического знания, поскольку дублируют уже имеющиеся в категориальном аппарате термины. Приток терминов-межсистемных заимствований и внедрение терминов из зарубежных педагогических систем характеризуют развитие терминосистемы стремлением к интернационализации и гармонизации, активное производство терминов на основе традиционных терминов отечественной педагогики свидетельствует о тенденции к своеобразию выражения педагогического знания. Насыщение терминосистемы новыми обозначениями зачастую становится самоцелью в исследованиях, что способствует загромождению терминологии малоинформативными, а нередко и ненормативными терминами. Наличие такого балласта мешает науке выполнять свои эпистемологические функции.

В современной терминологии педагогики основным средством выражения номинации понятий выступают имена существительные. Среди новых терминов педагогики выделяются слова непроизводные (*мониторинг, эбьюз* и др.), производные (*самость, знаниевость, культурологизация*), словосочетания (*педагогический риск, воспитание культуры мира*); термины-аббревиатуры (*НРК, ТРИЗ, МАС*). Такой тип терминов, как речения, изречения, афоризмы, составляющий особенность педагогической терминологии, не фиксируется в современной педагогической лексикографии, но активно используется в педагогической литературе.

Для рассматриваемого этапа развития понятийно-терминологической системы педагогики характерно расширение функций терминов: в современном употреблении усиливается их коммуникативная нагрузка, новые термины педагогики могут выполнять прагматическую функцию. Под прагматической функцией понимается использование термина как средства воздействия на адресата – убедить, вызвать определенную ассоциацию или сформировать отношение к обозначаемому понятию. Так, в 90-е годы термин *авторитарное воспитание* постепенно вытесняет в педагогической литературе термин *традиционное воспитание*. Прагматическую функцию выполняют термины, значение которых неясно, обтекаемо, не позволяет прямо обозначить понятие, свойство или процесс, которые, с точки зрения употребляющего термин, могут вызвать нежелательный эффект. Иноязычные термины в этом смысле более пригодны для вуалирования сути понятия, чем русскоязычные (*глобализация образования, синергизм* и др.).



В период поиска обществом четкой социальной цели и механизма обеспечения политической, экономической и культурной стабильности, в период неустойчивости педагогических методологических основ обостряется необходимость достижения ясности и корректности в терминологическом выражении новых педагогических идей и приоритетов.

В современных условиях в понятийно-терминологической системе педагогики происходит размежевание терминов, активно употребляемых в педагогической литературе, и терминов, утрачивающих частотность и сферу применения. Это обусловлено переменами в социально-политической жизни страны и педагогической практике и выдвижением новых педагогических идей. Часть терминов из пассивного запаса терминологии педагогики переходит в активный. Особенно заметно это движение в группе номенклатурных обозначений (*гимназия, лицей, кадетский корпус*).

Важнейшее качество термина – быть однозначным – в педагогической терминологии воплощается непоследовательно. Анализ значений новых и традиционных терминов педагогики позволяет заключить, что полисемия педагогической терминологии не только явление характерное, но и имеющее свои особенности. Так, полисемия присуща устойчивым терминам педагогики (*воспитание, образование, методология педагогики, метод обучения* и др.). Ее обуславливает постоянное уточнение понятий, а также действие внешних, социально-политических, культурно-исторических факторов. Развивается многозначность отдельных терминов, терминологических элементов в сочетаниях и на основе метонимического переноса значения (*педагогика ненасилия, артпедагогика* и т.п.). Установлено, что полисемия характерна и для заимствованных терминов (*открытое обучение, кейс-метод, учебное портфолио* и др.), поэтому отдаваемое предпочтение заимствованным терминам как терминам, сохраняющим однозначное соответствие знака и понятия, в действительности не имеет под собой реального обоснования.

Обработка результатов анализа показала, что в педагогической терминологии не столько полисемия, сколько синонимия мешает ее упорядочению. Около 28 % из общего числа выявленных новых терминов связаны синонимическими отношениями. Эти отношения представляют собой абсолютную синонимию (дублетность) – более 71 %. Тенденция к образованию терминов-дублетов присуща наиболее интенсивно формирующимся областям педагогики, развивающимся на стыке научных дисциплин. Образование в педагогике терминов-дублетов свидетельствует о поиске наиболее удачной формы для выражения нового понятия, но в то же время они загромождают понятийно-терминологический аппарат педагогики, создают иллюзию формирования новых понятий.

Языковые пути образования новых терминов педагогики те же, что и в иных терминосферах: 1) терминопроизводство, 2) переосмысление уже существующих в языке слов и закрепление в их семантической структуре терминологических значений, 3) заимствование готовых терминов. Наиболее продуктивными способами терминообразования являются синтаксический и семантико-синтаксический. Гуманистическая направленность современной педагогики стимулирует семантическое терминообразование, выражающееся в производстве терминов-метафор.

Структура терминов педагогики связана с отражением в термине содержательных границ понятия. В современной педагогической терминологии преобладают многословные терминологические сочетания.

Исследование ориентирующих свойств новых терминов приводит к заключению, что мотивированный термин в педагогике легче воспринимается, лучше соотносится с понятийно-терминологической системой, очерчивает границы терминируемого понятия, т.е. ориентирует на адекватное восприятие понятия, проявляет высокую степень функциональности. В этой связи одним из требований, предъявляемых к термину педагогики, становится соблюдение мотивированности его языкового выражения.

Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века сопровождается актуализацией таких проблем, как гармонизация терминосистемы, экспансия иноязычных терминов-межсистемных и внутрисистемных заимствований, снижение уровня содержательной корректности и нормативности терминологии педагогики.

Широкое внедрение иноязычных педагогических терминов и попытки унифицировать педагогическую терминологию России в соответствии с мировыми стандартами объясняются стремлением современных педагогов осуществить гармонизацию понятийно-терминологического аппарата. Однако гармонизация терминосистемы российской педагогики с терминосистемами других стран может быть эффективной тогда, когда в этом процессе задействованы педагогические системы, обладающие одинаковой или достаточно близкой педагогической теорией с одинаковой или близкой системой понятий. Понятийно-терминологическая система педагогики России имеет отличия от систем педагогических понятий в других странах, в частности США и стран Западной Европы, что и препятствует полной гармонизации. Они связаны с системообразующей ролью категории *воспитание* в педагогике нашей страны, преемственностью педагогического знания, отраженной в понятийно-терминологическом аппарате, и аксиологической спецификой российской педагогики.

Анализ семантики заимствованных терминов приводит к выводу, что заимствование иноязычного термина должно быть оправдано необходи-

мостью его внедрения. Она определяется интернациональностью термилируемого педагогического понятия; потребностью в заимствуемом понятии для развития отечественной педагогики; отсутствием русскоязычного эквивалента для обозначения понятия; однозначностью заимствуемого термина по сравнению с русскоязычным эквивалентом и неудобством его языковой формы (громоздкость, немотивированность, отсутствие словообразовательных возможностей). Из этого следует, что не нужно безоговорочно вводить в педагогику иноязычные термины (например, *имидж*), если есть принятые национальные (*образ*); не требуется изгонять заимствования, если они адекватно входят в терминосистему (например, *медиаобразование*). Для педагогики важно не свести усвоение перспективного мирового опыта к необоснованному некритическому подражанию всему, что обозначается новыми для педагогики терминами.

В общественном педагогическом сознании произошла либерализация понятия нормы культуры научной речи, необоснованно расширился круг допускаемых в реальных текстах отклонений от норм терминопроизводства. Анализ состояния педагогической терминологии выявил необходимость поддержки ее нормативности. По отношению к педагогике к общенаучным требованиям, предъявляемым к терминам, целесообразно добавить требования соблюдения своеязычности и мотивированности термина, преэминентности в его семантических связях с другими терминами, соблюдения не только грамматической, но и стилистической правильности. Требование систематичности термина должно не только определяться в соответствии со всей совокупностью понятий педагогики, но и отражать отнесенность к базовым категориям педагогики. Важным нормативным положением терминопотребления в учебной литературе является принцип общепризнанности используемых терминов.

Обобщение результатов исследования позволяет заключить, что процесс интенсивного обновления педагогической терминологии еще не завершился, но, очевидно, прошел свой пик. Поток заимствований постепенно ослабевает, терминология пополняется терминами-словосочетаниями, отражающими процесс уточнения педагогических понятий.

Результаты исследования показали необходимость создания терминологического словаря идеографического типа, представляющего понятия и термины педагогики в виде системы взаимодействующих тематических классов, предметно-тематических групп и терминологических полей.

Полученные в ходе исследования выводы и результаты позволяют определить ряд проблем, подлежащих дальнейшему изучению, и актуальных направлений исследований в этой области: создание целостной теории педагогического терминоведения, разработка идеографического тер-

минологического словаря; коррекция дефиниций новых терминов педагогики; проведение лингво-педагогического анализа терминов в русле концептуальной проблематики научных педагогических школ; разработка на новых основаниях проектов стандартизации и унификации современных педагогических терминов, формирование терминологической базы данных для сопоставительного (двуязычного и многоязычного) словаря, развитие лингвистического обеспечения терминообразования в активно развивающихся областях педагогики.

Таким образом, в исследовании поставлена и решена на научно-теоретическом уровне проблема комплексной характеристики изменений в понятийно-терминологической системе педагогики в 90-е годы XX века.

**Основные результаты исследования изложены в следующих публикациях автора:**

**Монографии:**

1. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века: Монография. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 28,1 п.л.

**Учебные пособия, программы:**

2. Русский язык и культура речи: Учебно-методическое пособие к спецкурсу. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. - 2,4 п.л.

**Научные статьи, доклады, тезисы:**

3. Об обогащении категориального аппарата педагогики // Страницы истории педагогики. - Вып. 13. - Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – 0,45 п.л.

4. Обновление понятийно-терминологического аппарата педагогики // Экология детства (Региональные педагогические системы. Проблемы развития). Материалы Северо-Кавказской региональной научной конференции 25-26 мая 2000 г. – Ставрополь: Кавказский край, 2000. – 0,2 п.л.

5. Язык и педагогика (К постановке проблемы о состоянии современной педагогической терминологии) // Страницы истории педагогики. - Вып. 15. - Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – 0,45 п.л.

6. К вопросу об условиях активизации учебного материала // Материалы 1 научно-технической региональной конференции по результатам научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей. – Пятигорск: ПГТУ, 2000. – 0,2 п.л.

7. Лингвистические аспекты изучения педагогической терминологии 90-х годов XX века // Русский язык на Северном Кавказе. Материалы Международной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 0,45 п.л.

8. Термины с компонентом «культура» в педагогике 90-х годов XX века // Тезисы III Международного конгресса по программе «Мир на

Северном Кавказе через языки, образование, культуру» 18–21 сентября 2001 г. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 0,1 п.л.

9. К вопросу о понятиях «воспитание» и «социализация» // Страницы истории педагогики. - Вып. 16. - Пятигорск: изд. ПГЛУ, 2001. – 0,5 п.л.

10. К вопросу о современной терминологии теории воспитания // Страницы истории педагогики. - Вып. 17. - Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 0,9 п.л.

11. Проблемы современной педагогической терминологии и культура речи // Русский язык на Северном Кавказе. Материалы Международной научно-практической конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. - 0,4 п.л.

12. Новые исследования понятийно-терминологического аппарата педагогики // Университетские чтения – 2002. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. - Ч.1. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. - 0,25 п.л.

13. Проблемы педагогической терминологии в аспекте культуры педагога // Психолого-педагогические аспекты профессионального образования молодежи. Материалы Международной научно-практической конференции. – Ч.2. - Пенза: Приволжский дом знаний, 2002. - 0,2 п.л.

14. Терминологическое обогащение методологии педагогики в 90-е годы XX века // Страницы истории педагогики. - Вып. 18. - Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – 0,8 п.л.

15. Вопросы терминологии в педагогическом наследии Б.Т.Лихачева // Страницы истории педагогики. - Вып. 19. - Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – 0,8 п.л.

16. Семантические процессы в современной педагогической терминологии // Университетские чтения – 2003. Материалы научно-методических чтений. - Ч.1. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. - 0,2 п.л.

17. Обогащение понятийно-терминологической системы методологии педагогики в 90-е годы XX века // Теоретические и прикладные проблемы детской антропологии. Материалы Международной научно-практической конференции, 3-4 декабря 2003 года. – Ч.1. – Ставрополь: Юркид, 2003. – 0,4 п.л.

18. К вопросу о терминологическом выражении направлений современной теории воспитания // Педагогическая наука и практика – региону. Материалы Всероссийской научно – практической конференции, 22–23 апреля 2003 года. – Ставрополь: СГПИ, 2003. – 0,1 п.л.

19. Проблемы терминологии педагогики на рубеже XX–XXI веков // Языки профессиональной коммуникации. Материалы Международной научной конференции, 21–22 октября 2003 года / Институт языкознания РАН. – Челябинск: ЧГУ, 2003. – 0,5 п.л.

20. К вопросу о направлениях развития педагогики и их терминологическом выражении // Страницы истории педагогики. - Вып. 20. - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 0,8 п.л.

21. Обозначение форм реализации образования в педагогической терминологии на рубеже XX–XXI веков // Страницы истории педагогики. - Вып. 21. - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 0,7 п.л.

22. К вопросу об обогащении терминологии школоведения в 90-е годы XX века // История и современные проблемы сравнительной педагогики. Труды Центра сравнительной педагогики. - Вып. 2. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 0,8 п.л.

23. Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук // Педагогика. – 2003. - № 9. – 0,6 п.л.

24. К вопросу о современном педагогическом терминологическом словаре // Страницы истории педагогики. - Вып. 22. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 0,4 п.л.

25. Влияние прагматических факторов на функционирование терминов педагогики // Тезисы IV Международного конгресса по программе «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру», 21-23 сентября 2004 г. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 0,2 п.л.

26. Развитие или деградация ожидает современную педагогическую терминологию? // Страницы истории педагогики. - Вып. 23. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 0,3 п.л.

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

**КИЧЕВА Инна Васильевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ  
СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИКИ В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА**

Подписано в печать 22.09.2004 г. Тираж 100 экз.  
Усл. печ. л. 2,0

Пятигорский государственный лингвистический университет

Отпечатано в центре информационных и образовательных технологий  
Пятигорского государственного лингвистического университета.  
Заказ № 262

357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9.