Паршина О. Д.

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА СОСТАВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/47.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (21): в 3-х ч. Ч. III. С. 124-127. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Таким образом, основной задачей социолингвоэкологии является исследование т.н. малых языков и феномена «смерти языков», или мягче - «языкового сдвига». При этом исчезновение языка оценивается как невосполнимая потеря для человечества и человечности (по В. Н. Топорову).

Малочисленные народы считают главной своей заботой сохранение своего языка и своего этнического идентитета. По сути, и то, и другое стремление имеет право на существование. Каждое государство может и должно беспокоиться о благосостоянии своего народа, о роли своей страны на мировой арене, о сохранении своего языка и своего государства. Главное здесь в том, чтобы в центре внимания оставались толерантность и взаимопонимание как между целыми народами, так и отдельными его представителями. Отсюда предметом исследования в лингвоэкологии могут быть не только малые языки, но и большие языки, т.к. состояние последних в силу иноязычных влияний может оцениваться негативно. Ярким примером служит русский язык, подверженный в настоящее время сильной американизации.

Особое место в отечественной социолингвоэкологии занимает ситуация с территориальными диалектами. А. П. Сковородников считает, что к сфере лингвоэкологии следует отнести проблему бережного отношения к территориальным диалектам. Б. Я. Шарифуллин также подчёркивает, что «проблема *русские говоры и экология языка* отражает общие для всей нации причины отмирания народной речи, а вследствие этого - и основ народной речевой и духовной культуры» [Шарифуллин 1997: 43].

Таким образом, в качестве разделов социолингвоэкологии можно выделить: 1) лингвоэкологию русского языка как государственного, 2) лингвоэкологию национальных языков, 3) лингвоэкологию территориальных диалектов.

Исходя из вышесказанного, лингвоэкология понимается нами широко, т.е. как наука о языке, совмещающая в себе философское, ортологическое, культурологическое, социологическое направления. Соответственно, объектом изучения лингвистической экологии будет являться широкий круг проблем, связанных с сохранением и развитием языка: русский язык как государственный; активные процессы и проблема кодификации литературного языка; факторы, пути и способы обогащения языка и совершенствования практики его речевой реализации; охрана этнического менталитета, народных традиций, картины мира, заключённой в языке; территориальные диалекты; языки малочисленных народов и т.д. По сути дела речь идёт о зонтичном термине, включающем в себя целую систему отдельных дисциплин. По нашему мнению, именно такое широкое представление лингвоэкологии позволит осуществить осмысление места и роли современного русского языка в жизни нашей страны и в целом мирового пространства, а также выработать принципы языковой политики и направленность языкового обучения.

Список использованной литературы

1. **Журавлёв, В. К.** Экология русского языка и культуры / В. К. Журавлёв // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. - М., 1998. - С. 70-76.
2. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера: культура и взрыв. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. – СПб., 2003.
3. **Миловатский, В. С.** Об экологии слова / В. С. Миловатский. - М.: Просветитель, 2001.
4. **Нечипоренко, В. Ф.** Лингвофилософские основы эколингвистики / В. Ф. Нечипоренко. - Калуга: Калуж. обл. оргция Союза журналистов России, 1998.
5. **Савельева, Л. В.** Языковая экология. Русское слово в культурно-историческом освещении / Л. В. Савельева. - Петрозаводск, 1997.
6. **Скворцов, Л. И.** Лингвистическая экология / Л. И. Скворцов // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. И. Ширяева и др. - М.: Флинта-Наука, 2003. - С. 295.
7. **Сковородников, А. П.** Лингвистическая экология / А. П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Научно-метод. бюллетень. - Красноярск-Ачинск, 1997. - Вып. 2.
8. **Трошина, Н. Н.** Проблемы экологической лингвистики (обзор) / Н. Н. Трошина // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. - М.: ИНИОН, 1997. - Серия 6. Языкознание. - № 3. - С. 41-55.
9. **Шарифуллин, Б. Я.** Региональные аспекты экологии русского языка и новые подходы к филологическому образованию / Б. Я. Шарифуллин // Подготовка учителей в условиях регионального учебно-научно-педагогического комплекса: Сб. науч. статей. - Красноярск, 1997. - С. 39-48.

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА СОСТАВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Паршина О. Д.
Волжский университет им. В. Н. Татищева, Тольятти

Расчлененные аналитические наименования, четко семантически структурированные, широко представлены в современном терминообразовании. Составные термины не только исчерпывающе передают содержание понятийного поля той или иной научной системы, но и по мере расширения научного знания теоретически бесконечно могут увеличивать состав своих компонентов. По данным лингвистов, с помощью этого способа образуется от 60% до 95% состава различных терминосистем [Капанадзе 1968: 155].

В состав педагогической терминологии входит большое количество составных двукомпонентных специальных единиц: *адаптированный текст, адаптирующее образование, закрепляющая беседа, обучающий диктант, интегрированный урок, текущий контроль, наводящие вопросы, обучающая программа, пред-*

метная олимпиада, подготовительные курсы, факультативные занятия, частная дидактика и др.; трехкомпонентных: *исследовательская деловая игра, графическая контрольная работа, картографические учебные пособия, внеурочные учебные занятия, предметно-курсовая система обучения, наглядный метод обучения, визуальные средства обучения* и т.п.; многокомпонентных: *метод групповых экспертных оценок, технология групповых способов обучения, развитие критического мышления через чтение и письмо, урок изучения нового материала, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе* и др.

Исследуя проблему соотношения синтаксического способа в общелитературном языке и в терминологии, В. П. Даниленко подчеркивает существенные различия его использования в этих подсистемах: таким путем, с одной стороны, образуются сложные и сложнопроизводные слова лексикализацией словосочетаний, с другой - в сфере специальной лексики создаются составные термины из двух и/или более слов [Даниленко 1977: 104]. Учитывая эти особенности образования, возможно говорить о двух разных способах деривации, один из которых - синтаксический, по мнению ряда отечественных ученых (Л. А. Капанадзе, Б. Н. Головина, Р. Ю. Кобрина, В. М. Лейчика, С. В. Гринева, В. Н. Прохоровой, Н. М. Локтионовой и др.), чрезвычайно продуктивен в современной терминологии. Проблематичен вопрос о механизме синтаксического словообразования, поскольку результат данного деривационного процесса в отечественном языкознании не находит единого понимания. Некоторые языковеды (С. В. Гринев, В. Н. Прохорова) склонны утверждать, что в результате синтаксической терминологической деривации образуется устойчивое словосочетание, то есть обычное свободное словосочетание, преобразующееся в сложный эквивалент слова. Есть и иная позиция, суть которой состоит в том, что значение каждого нового составного термина-словосочетания не является результатом механического сочетания значений его элементов, а всякое соединение слов лишь в том случае может быть квалифицировано в качестве нового научного термина, когда семантика данного терминосочетания сопровождается определенным ограничением - его специализацией (С. Г. Казарина, С. И. Коршунов, Г. Г. Самбурова). Структурная специфика составных терминов в собственно словообразовательном аспекте проявляется в том, что, наряду с лексическим и грамматическим, в нем налицо «деривационный аналитизм», который как раз и возникает в результате выражения нового словообразовательного значения не средствами аффиксации, а путем использования в функции словообразовательного аффикса специальных деривационных слов [Котельникова 1982: 238].

Не менее важна специфика номинации составных терминов - она находит свое выражение в том, что словесный знак связан ономасиологическим отношением не только с денотатом, очерчивающим его предметную отнесенность, но и с понятием (сигникатом), составляющим его «понятийную отнесенность». В тех случаях, когда говорящий или слушающий идентифицирует или выбирает прямое лексическое (знаковое) значение той или иной словарной единицы, он извлекает из слова информацию не только о содержании выраженного конкретным словом понятия, но и об объеме и классе предметов, которые данным именем могут быть обозначены. Входящие в состав лексических единиц различного рода синтагмы конкретизируют свою семантику частично - относительно друг друга. Именно синтагма как единство «отождествления - различения» составляет основу актуализации виртуальных элементов языка. Например, в двух синтагмах: *индивидуальное обучение* и *групповое обучение* - второй компонент отождествляет их, тогда как определения (*индивидуальное* и *групповое*) различают. Именно это свойство лексических синтагм (сочетаний слов в целях обоюдного взаимного семантического разграничения) являет собою актуализацию данного, а не какого-либо другого значения в пределах словосочетания, превращает синтагмы в обязательное, универсальное средство семантической актуализации словесных знаков [Уфимцева 2002: 68], а следовательно, делает его не просто словосочетанием, а именно терминосочетанием.

По мнению Б. Н. Головина и Р. Ю. Кобрина, составные термины в процессе номинации соотносят значение слов, входящих в их состав, со структурой выражаемого понятия. Поясняющие члены терминологического словосочетания выражают постоянные и существенные признаки терминируемого объекта, а в целом термин прямо и непосредственно направлен на объект - за счет обоих этих факторов достигается реализация свойства цельности значения. Именно непосредственная направленность составного термина на «предмет-понятие» затрудняет выделение в термине семантического центра [Головин, Кобрин 1987: 46-47].

Отечественные лингвисты определили основные свойства термина-словосочетания - важнейшими из них следует считать устойчивость номинации, номинативный характер, атрибутивный (определительный) вид связи. Очевидно, что грамматически оформлены те свойства, которые позволяют безошибочно выделить термины-словосочетания из текста на основании определенных закономерностей, лежащих в структуре конкретных сочетаний. Тенденция к семантико-парадигматической (по определению Е. Н. Толикиной) регулярности - отображению в форме термина родо-видовых и многочисленных неродо-видовых отношений - выявляет на уровне внутренней структуры терминологии структурные типы, определяемые как терминомодели [Толикина 1970: 56].

Модели образования составных терминов, отмечают Д. С. Лотте, О. С. Ахманова, И. Г. Галенко, Е. Н. Толикина и др., в целом не отличаются от моделей образования устойчивых сочетаний русского литературного языка, однако следует иметь в виду некоторые особенности, специфику, которая зависит от ряда обстоятельств. Во-первых, нельзя обойти вниманием частеречные ограничения. Это значит, что терминами могут быть слова не всех частей речи - их состав исчисляется лишь именами существительными и именами прилагательными (включая адъективированные причастия). Еще Г. О. Винокур указывал, что глагольность как грамматическая категория действия в терминологии выступает не в форме самих глаголов, которые не могут

быть выразителем логического субъекта, а в форме отвлеченных существительных, сохраняющих значение действия. Термины, выраженные именами прилагательными, наречиями и причастиями, переходят в разряд терминоэлементов в качестве составных частей словосочетаний. Так, не получила всеобщего признания в терминоведении точка зрения Б. Н. Головина, Р. Ю. Кобрина, предложивших классифицировать теминосочетания по грамматической принадлежности главного слова на основе выделения субстантивных (*время глагола*), адъективных (*полученное методом*) и глагольных (*склонять имя существительное*) форм. Во-вторых, следует учитывать многие особенности понятийной системы, включающей большое число абстрактных понятий. Так, среди педагогичексих терминов представлены общекатегориальные значения предметности (*метод, лекция, упражнение, диктант* и др.), опредмеченной процессуальности (*конспектирование, моделирование, абстрагирование* и др.), признака, свойства (*наглядность, научность, последовательность, преемственность* и др.), отвлеченного признака (*искушенность, значимость* и др.). В-третьих, необходимо иметь в виду тенденции к систематизации и стандартизации терминов, проявляющиеся в единообразном оформлении терминологических деривационных рядов. Формальная и семантическая структура составных терминологических образований обычно представляет собой производные от структуры соответствующих родовых терминов или свободных сочетаний терминологического характера. Эта тенденция объясняет тот факт, что между отдельными компонентами составного терминологического образования сохраняются родо-видовые отношения, соответствующие последовательности нарастания видовых признаков в ряду усложняющихся понятий: *диктант - выборочный, творческий, зрительный, с заранее запланированными ошибками, с дополнительным заданием* и т.п., *контроль - фронтальный, индивидуальный, групповой, машинный* и т.д. В-четвертых, следует помнить о наличии за пределами данной терминосистемы производящих основ и мотивирующих слов, использование которых не только служит задачам установления связей терминосистемы с общелитературным языком, но и одновременно позволяет установить, что терминологизация общеупотребительных слов есть не что иное, как один из наиболее активных путей пополнения терминосистем, в частности педагогической терминологии: *академическая свобода, бродячий класс, компьютерная сеть, информационный кругооборот* и др.

В вопросе о месте компонента, локализующего внешний признак относительно стержневого компонента - в постпозиции или препозиции, - среди ученых нет единого мнения. Так, Л. В. Яровая подчеркивает особую специфику сферы фиксации и функционирования терминологического словосочетания: «В сфере функционирования в подобных словосочетаниях нормативны препозиция определения и постпозиция определяемого. В сфере фиксации требуется инверсия: препозиция определяемого, представляющего здесь наименование родового понятия, и постпозиция определения, сужающего объем выражаемого понятия, выделяя в нем видовой признак» [Яровая 2002: 117]. Можно согласиться с мнением С. В. Гринева, который считает, что в терминолексике опорный элемент словосочетания не занимает фиксированного места. В сочетании прилагательного с существительным опорный элемент замыкает словосочетание, однако в сочетаниях имен существительных опорный элемент обычно находится на первом месте [Гринев 1993: 150]. Сравним:

Подготовительные курсы - форма организации дополнительной подготовки … абитуриентов… [Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М., 2003. - С. 201].

Курсы подготовительные - форма организации дополнительной подготовки … абитуриентов… [Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков. - М., 2004. - С. 176].

Стандарты образовательные - обязательные требования к образованию, закрепленные в документах [Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М., 2003. - С. 279].

Образовательные стандарты - система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности… [Рыжов В. Н. Дидактика. - М., 2004. - С. 49].

Среди классификаций составных терминов на основании выделения количества компонентов-терминообразующих элементов принято выделять простые, или двукомпонентные, словосочетания, состоящие из двух знаменательных слов, одно из которых является главным, а другое зависимым; многокомпонентные, представленные трех-, четырех-, пяти-, шестичастными структурами.

Изучение структурных типов словосочетаний, по мнению О. С. Ахмановой, может основываться на учете составляющих компонентов: важно не только выявить те фразеологические закономерности, которые дает рассмотрение его в аспекте способности функционировать в качестве названия или так называемого «сдвоенного наименования» (и вообще того, каким образом прилагательные-определения в таких сочетаниях модифицируют значения существительных), но также и с учетом особенностей имен прилагательных, а именно: каким образом сочетание имени прилагательного с теми или другими существительными изменяет («раскрывает», «воспроизводит») разные значения соответствующих определений-прилагательных. На основании исследования особенностей такой сочетаемости принято выделять две основные группы словосочетаний: ограничивающие, в которых определение сужает значение определяемого, и описательные, в которых определение, не ограничивая определяемое, сообщает о нем нечто дополнительное [Ахманова 2004: 170-173].

Таким образом, в целях классификации составных единиц педагогической терминологии возможно учитывать три фактора:

1) количество компонентов-терминообразующих элементов, составляющих терминосочетание. С этой точки зрения, выделяются термины двукомпонентные, состоящие из двух знаменательных слов, одно из которых выполняет функцию главного, другое - зависимого; трехкомпонентные терминологические словосо-

четания, состоящие из трех компонентов (из трех самостоятельных слов, представленных в терминосочетании); многокомпонентные, представленные четырех-, пяти-, шести, семи-, девятичастными структурами, зависимые слова в которых определяют различные аспекты стержневого терминоэлемента;

2) характер ономасиологической связки. В этом направлении учитывается функция этой связи - ограничивающая либо определительная, каждая из которых способна характеризовать тип отношений между базисом и признаком, а следовательно, принимается во внимание конкретизирующая функция этой связи;

3) типы ономасиологического базиса и признака. Каждый из них может быть представлен структурами простыми, имеющими исходное (несубкатегоризированное) понятие, выраженное одним полнозначным компонентом; составными, включающими двойное ядро, части которого могут служить тем или иным целям в обозначении понятий; сложными, именующими субкатегоризированное понятие в виде нескольких компонентов.

Список использованной литературы

1. **Ахманова О. С.** Очерки по общей и русской лексикологии. - М., 2004.
2. **Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю.** Лингвистические основы учения о терминах. - М., 1987.
3. **Гринев С. В.** Введение в терминоведение. - М., 1993.
4. **Даниленко В. П.** Русская терминология: опыт лингвистического описания. - М., 1977.
5. **Казарина С. Г.** Типологические характеристики отраслевых терминологий. - Краснодар, 1998.
6. **Капанадзе Л. А.** Особенности номинации в области научно-технической терминологии. Функционирование терминов науки и техники в общелитературном языке XX века // Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка. - М., 1968.
7. **Толикина Е. Н.** Некоторые лингвистические проблемы изучения термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. - М., 1970.
8. **Уфимцева А. А.** Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики. - М., 2002.
9. **Яровая Л. В.** Русская морская терминология судовождения. - Одесса, 2002.

ТИПАЖ «УЧИТЕЛЬ» В РУССКОЙ ЖЕНСКОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Пасечная Е. В.
ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Вопрос образованности общества эпохи Просвещения являлся, пожалуй, самым актуальным. Именно XVIII век ознаменовал собой появление образовательных учреждений и учительского института в России. Обратимся к истории. 20 января 1714 года вышел указ Петра I, обязывающий дворянских детей обучаться грамоте, арифметике и геометрии для поступления в военные образовательные учреждения и запрещающий жениться без образования. Такой указ, с одной стороны, был направлен на ликвидацию всеобщей безграмотности, с другой, порождал массу нерешенных проблем, связанных с отсутствием опыта организации образовательных заведений и нехваткой специалистов. На практике оказалось, что государственные цифирные школы не пользовались популярностью: дворяне не решались отправлять своих детей учиться в раннем возрасте, предпочитая приглашать учителей к себе в дом. Эти процессы нашли свое отражение и в литературе.

Необходимо отметить, что качество преподавания предметов в XVIII и XIX веках резко отличается. Первые учителя были высмеяны еще в «Недоросле» Д. И. Фонвизина - это отставной сержант Цыфиркин и дьячок Кутейкин. Эти и подобные им учителя относились небрежно к своим обязанностям. Постепенно общество конца XVIII - начала XIX века стало требовать от дворян знания нескольких иностранных языков, умения рисовать, танцевать, петь, играть на каком-либо музыкальном инструменте, а также ориентироваться в современной словесности. Учителя нового времени - это люди образованные, часто эмигранты, покинувшие Родину из-за политических изменений. Потребность в учителях в России стала еще больше, а педагогических институтов почти не было, поэтому учитель-иностранец был необходимостью, а к первой половине XIX века он становится еще и показателем хорошего дворянского воспитания.

В беллетристических повестях 1820-40-х годов по происхождению чаще других описаны учителя трех национальностей - немцы, французы и русские. Бегло упоминаются англичанки, итальянцы. Остановимся подробнее на анализе сюжетной роли учителей в повестях женщин-писательниц первой половины XIX века.

Чаще других беллетристы используют типаж «Добрый вдохновенный старик» (учитель-немец). В статье «Немецкие типажи русской беллетристики» [Жуковская, Мазур, Песков 1998] помимо типажей «добрый немец», «добрая немка», «обрусевший немец», «бурш», «мечтатель», «поэт (художник, музыкант)», «демонический немец» рассматривается типаж «наперсник». «Это служебный типажный герой - воспитатель или старший друг студента, поэта и мечтательницы: обычно он пожилой доктор, старый пастор, старый учитель, часто старый музыкант» [Жуковская, Мазур, Песков 1998: 51]. Таковыми являются наперсники молодых героинь в повестях М.С. Жуковой «Медальон» (1838), «Дача на Петергофской дороге» (1845) и Е. А. Ган «Напрасный дар» (1842).

Двух сестер - Софью и Марию - обучает игре на фортепиано и рисованию старик Гутенгерц («Медальон»); Карл Адамович дает уроки музыки и пения Зое («Дача на Петергофской дороге»); Анюте и Петруше Байченко дает знания в разных областях науки, а главное, в литературе, старик Гейльфрейнд («Напрасный