

Санкт-Петербургский государственный университет

Ю Ёнтэ

Выпускная квалификационная работа

Семантика и функционирование терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в.

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5622. «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного»

Профиль: «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного»

Научный руководитель:
профессор, Кафедра русского языка
как иностранного и методики его
преподавания,
Московкин Леонид Викторович

Рецензент:
доцент, ФГБОУВО
«Северо-западный
государственный
медицинский университет
им.И.И.Мечникова»,
Рыкова Елена Борисовна

Санкт-Петербург
2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследований педагогической терминологии.....	9
1.1. Терминоведение как наука.....	9
1.2. Исследования русской педагогической терминологии.....	16
1.3. Определения терминов «обучение» и «преподавание» в педагогических словарях и учебниках педагогики.....	24
Выводы по первой главе.....	29
Глава 2. Семантика и функционирование терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в.....	32
2.1. Характеристика материала и методология анализа.....	32
2.2. Значение терминов «обучение» и «преподавание» в разных контекстах....	38
2.2.1. Анализ словаря А.М. Новикова.....	38
2.2.2. Анализ учебника И.П. Подласого.....	44
2.2.3. Анализ учебника В.А. Сластенина.....	49
2.2.4. Анализ словаря В.М. Полонского.....	55
2.2.5. Выводы по результатам анализа значения терминов «обучение» и «преподавание» в разных контекстах.....	61
2.3. Объекты обучения и преподавания.....	62
Выводы по второй главе.....	65
Заключение.....	66
Список использованной литературы.....	68
Словари.....	75

Введение

Актуальность исследования.

В лингвистике второй половины XX в. сложилось особое направление исследований – терминоведение, в задачи которого входит изучение семантики и функционирования терминов, специфики терминов как единиц лексической системы языка, возникновения терминов, их полисемии, изменения их значения и пр. В области терминоведения опубликован ряд теоретических работ методологического характера (Лотте, 1961; Денисов, 1965; Моисеев, 1970; Канделаки, 1977; Суперанская, Подольская, Васильева, 1989; Козлова, 1980; Даниленко, 1977; Головин, Кобрин, 1987; Комарова, 1991; Прохорова, 1996; Гринев-Гриневиц, 2008; Татарин, 1996; Ольшанский, 2000; Щербина, 2000; Минасян, 2003; Лейчик, 2007).

Кроме того, существуют работы, посвященные описанию и анализу отдельных терминосистем: политэкономии (Мэндонь, 1984), подводного флота (Чипан, 2000), лингвистики (Куликова, Салмина, 2002), нефтяного дела (Сулейманова, 2006), шахматной игры (Авакова, 2006), военного дела и техники (Андрианова, 2008), транспортно-экспедиционной деятельности (Димитирова, 2016).

Ряд научных работ посвящен педагогической терминологии (Кантор, 1968, 1980; Комаровский, 1969; Маркина, 1999; Тузлукова, 1999; Кичева, 2004; Паршина, 2006; Кошкина, 2010, 2012, 2014, 2016; Янченко, 2011), однако указанные авторы чаще рассматривают термины не столько с лингвистической, сколько с педагогической точки зрения. Их в большей степени интересуют не семантика и функционирование терминов, а связь педагогических понятий, обозначаемых этими терминами. В своих исследованиях они применяют не терминологический, а понятийный анализ, при котором основное внимание направляется на определения, описания и классификации научных понятий, а не на их функционирование в научных текстах. Признавая значимость педагогических исследований для развития терминоведения, отметим их

вспомогательный характер в лингвистическом исследовании, где основное внимание должно быть направлено на семантику и функционирование терминов.

Большой научный интерес представляет лингвистический анализ педагогических терминов «обучение» и «преподавание». Во-первых, эти термины обозначают ключевые понятия педагогики, то есть понятия, которые входят в ее категориальный аппарат. Соответственно, их лингвистический анализ может быть полезен не только для лингвистики, но и для педагогики. Во-вторых, важно то, что эти термины близки по семантике. В одних словосочетаниях они выступают как синонимы, например, «методика обучения русскому языку», «методика преподавания русского языка», а в других как слова, обозначающие разные явления действительности, например, можно сказать «обучение общению», но нельзя «преподавание общения».

Сложные семантические отношения, в которых находятся термины «обучение» и «преподавание», до сих пор не ясны специалистам в области педагогической терминологии. Эти отношения должны быть глубоко изучены причем изучены с опорой на данные современного терминоведения и с использованием методов терминологического анализа. Кроме того, требует анализа полисемии термина «обучение» в педагогической литературе.

Таким образом, значимость и недостаточная изученность терминов «обучение» и «преподавание» обусловила **актуальность** настоящего исследования и позволила сформулировать тему диссертации – «Семантика и функционирование терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в.».

Объектом исследования в настоящей работе выступают педагогические термины «обучение» и «преподавание», **предметом** – особенности их семантики и функционирования в педагогической литературе начала XXI в.

Гипотеза исследования: анализ функционирования терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе позволит точнее описать их семантику и определить их взаимоотношения.

Цель исследования: уточнение семантики терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в.

Задачи исследования:

- изучить общие работы по терминоведению;
- изучить работы по анализу русской педагогической терминологии;
- проанализировать определения терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в.;
- определить источники для анализа и собрать материал (контексты терминов «обучение» и «преподавание»);
- провести анализ собранных примеров с целью установления характера субъекта обучения и преподавания в этих контекстах, сравнить полученные данные с определениями понятия «обучение» в каждой из этих работ;
- установить характер объектов обучения и преподавания в указанных примерах.

Методы и приемы исследования: анализ теоретической литературы по проблеме исследования, метод сплошной выборки контекстов, содержащих термины «обучение» и «преподавание», контекстуальный анализ этих терминов, сравнение, систематизация и математическая обработка данных.

Материалом исследования явились тексты учебников педагогики и педагогических словарей начала XXI в. Исследовались семантика и функционирование терминов «обучение» и «преподавание» именно в этих источниках, а не в текстах научных статей и монографий потому, что учебная и справочная литература в отличие от научной обладает нормативной функцией, то есть официально закрепляет те понятия и термины, которыми в дальнейшем пользуются все, занимающиеся изучением педагогики и проведением педагогических исследований. Анализу подвергались современные педагогические тексты (тексты, опубликованные в первые 20 лет XXI в.), так как именно современный период отличается многообразием точек зрения на сущность указанных понятий и на характер связей между ними.

Теоретической базой исследования выступают общие труды специалистов в области терминоведения (Б.Н. Головин, В.С. Гринев, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, Д.С. Лотте и др.) и работы в области исследования педагогической терминологии (И.М. Кантор, Б.Б. Комаровский, И.В. Кичева, Е.А. Кошкина и др.).

Новизна исследования состоит в следующем:

- проведен анализ работ по общему и педагогическому терминоведению, позволивший разработать теоретические основы исследования;

- проведен анализ определений терминов «обучение» и «преподавание» в современных российских педагогических трудах, показавший отсутствие единого подхода к определению термина «обучение» и стимулировавший проведение лингвистического исследования из употребления;

- определен материал исследования и собраны контексты с терминами «обучение» и преподавание в трудах крупнейших представителей российской педагогики А.М. Новикова, И.П. Подласого, В.А. Сластенина и В.М. Полонского;

- разработана методология анализа, установлены слова-маркеры значений указанных терминов;

- проведен лингвистический анализ педагогических терминов «обучение» и «преподавание», который позволил определить специфику их значения и функционирования в педагогических текстах, выявить степень соответствия значения этих терминов определениям понятий «обучение» и «преподавание», которые дают авторы этих текстов;

- проанализированы объекты обучения и преподавания, сделан вывод о существовании тенденции вытеснения термина «преподавание» термином «обучение».

Теоретическую ценность имеет разработанная в данной работе методология функционально-семантического исследования близких, но не тождественных терминов, включающая использование слов-маркеров их значений и сравнение их значений с определениями соответствующих понятий. Теоретически значимыми являются полученные данные о том, что значение термина в различных педагогических контекстах может не совпадать с

определением соответствующего понятия, а также данные о семантических различиях терминов «обучение» и «преподавание».

Практическая ценность настоящей диссертации заключается в том, что выявленные в ней сходства и различия терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в., могут приниматься во внимание специалистами в области педагогики при написании научных работ, способствуя более точному их употреблению и тем самым повышению эффективности научной коммуникации.

Положения, выносимые на защиту:

1. В учебниках педагогики и педагогических словарях начала XXI в. отсутствует единый подход к определению термина «обучение». Обучение определяется как деятельность учащегося, как совместная деятельность учителя и учащихся и как деятельность общества по передаче социального опыта молодому поколению.

2. При анализе семантики терминов «обучение» и «преподавание» используются слова-маркеры значений.

3. В учебниках педагогики и педагогических словарях начала XXI в. употребление термина «обучение» в большинстве случаев не совпадает с определениями авторов этих работ. Крупнейшие представители современной российской педагогики, дающие разные определения «обучения», чаще всего употребляют этот термин в его традиционном значении, как деятельность учителя. Это означает, что предлагаемые терминологические новации пока еще не устоялись.

4. Анализ объектов обучения и преподавания в указанных источниках показывает, что обучение распространяется на более широкий спектр объектов, чем преподавание. Обучают не только теории, но и практике (конкретные действия), тогда как преподавание предполагает лишь теоретическую часть. По этой причине термины «обучение» и «преподавание» в ряде случаев могут являться синонимами, однако чаще они связаны с практическими и теоретическими учебными предметами, с практическими и теоретическими

асpekтами учебного материала. Большая разница в количестве употребления терминов «обучение» (2950 раз) и «преподавание» (142 раза) позволяет говорить о том, существует тенденция вытеснения термина «преподавание» термином «обучение».

Структура работы: данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и списка литературы.

Во введении описываются актуальность, научная новизна, цель и задачи исследования, определяются объект и предмет исследования, материал, методы исследования, теоретическая и практическая ценность работы.

В первой главе рассматриваются теоретические основы исследования семантики и функционирования терминов «обучение» и «преподавание»: общие вопросы терминоведения, история изучения русской педагогической терминологии, определения и описания понятий «обучение» и «преподавание» в учебниках педагогики и педагогических словарях начала XXI века.

Во второй главе описываются результаты анализа контекстов с терминами «обучение» и «преподавание», проводится их сопоставления с определениями соответствующих понятий, прослеживаются связи обучения и преподавания с их субъектами и объектами.

В заключении приводятся общие выводы.

Результаты настоящего исследования частично опубликованы в научной статье:

- Московкин Л.В., Ю Ёнтэ. Термин «обучение» в современных педагогических словарях и учебниках педагогики // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2021. №1. С. 22-29.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследований педагогической терминологии

1.1. Терминоведение как наука

Терминоведение является наукой, изучающей специальную лексику, в первую очередь, термины. Как пишет С.В. Гринев-Гриневиц, «именно в специальной лексике наиболее наглядно обнаруживается связь развития языка с историей материальной и духовной культуры народа» (Гринев-Гриневиц, 2008: 5). Терминоведение как наука выделилось в самостоятельную область знания и деятельности более 80 лет назад (Гринев-Гриневиц, 2008; Лейчик, 2007).

По данным Н.К. Димитровой, в основу терминоведения был положен труд австрийского ученого Ойгена Вюстера, вышедший в свет в 1931 году под заглавием «Международное нормирование речи в технике, в частности, в электротехнике», примерно в то же время были опубликованы первые работы Д.С. Лотте, Э.К. Дрезена, Г.О. Винокура и др., которые заложили основу советского терминоведения (Димитрова, 2016: 11).

В 1967-1968 годах впервые было высказано мнение о том, что наука о терминах представляет собой отдельную область знания. Чтобы разграничить два значения термина «**терминология**» – совокупность терминов различных областей производства, техники, науки, искусства, общественной жизни и т.д. и наука о них – В.П. Петушковым и Б.Н. Головиным было предложено название новой научной дисциплины – «**терминоведение**» (Лейчик, 2007: 13).

Как отмечает С.В. Гринев-Гриневиц, за более полувека с того, как начались теоретические исследования в области специальной лексики в России, были сформулированы проблематика и основные понятия терминоведения. За эти годы были выделены главные единицы специальной лексики, описаны их наиболее важные свойства и требования, которым должны соответствовать упорядоченные термины; предложены принципы упорядочения терминологий и направления терминологических исследований (Гринев-Гриневиц, 2008: 7).

В связи с этим В.М. Лейчик выделяет следующие исследовательские направления в области современного терминоведения:

«1) теоретическое терминоведение, занимающееся разработкой теоретических и методологических вопросов терминоведения: теория термина, определение основных свойств термина, его места в языке и системе знаний;

2) когнитивное (или гносеологическое) терминоведение, открывающее новые горизонты в изучении терминов и их совокупностей с точки зрения теории знания и познания;

3) терминоведческая теория текста, занимающаяся вопросами типологии текстов, содержащих термины, исследующая содержательную и формальную структуру термина, а также функции, выполняемые термином в тексте, в дискурсе;

4) анализ типологии терминов с точки зрения обозначаемых понятий и языковой структуры в отраслевых терминологиях и терминологических системах;

5) историческое терминоведение – как в теоретическом плане, так и на материале отдельных отраслей знания;

6) разработка прикладных аспектов терминоведения: терминографии, стандартизации, унификации терминов отдельных отраслей знания» (Лейчик, 2007: 29-30).

По словам Г.Г. Хакимовой, на сегодняшний день существует ряд национальных школ, занимающийся разработкой теоретических проблем терминоведения – австрийско-немецкая, франко-канадская, российская и чешская. Перечисленные школы различаются подходами к изучению специальной лексики. Как отмечает автор, «ведущей по масштабам и значимости исследований является российская школа» (Хакимова, 2012: 951).

При изучении содержания предметной области российская терминологическая школа соединяет в себе обращение с особым вниманием к лингвистической форме и к распределению терминов в текстах (Татаринов, 1999: 209). В этой связи Н.К. Димитрова выделяет несколько независимых школ, сложившихся в России: Московская школа (П.Н. Денисов, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, С. В. Гринев-Гриневиц, В.А. Татаринов и др.), Санкт-Петербургская

школа (Л.Л. Кутина, Ф.П. Сороколетов, А.С. Герд, А.И. Моисеев и др.), Нижегородская школа (Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, В.Н. Немченко и др.), Воронежская школа (С.З. Иванов, Е.С. Анюшкин, В.А. Васютин и др.), Омский терминологический центр (Л.Б. Ткачева и др.) и Уральская школа (Л.А. Шкатова, З.И. Комарова, Л.М. Алексеева и др.) (Димитрова, 2016: 13).

Как отмечает С.В. Гринев-Гриневиц, появление и развитие терминологий по многим причинам вызывают различные несоответствия между терминологией и ее системой понятий. Автор пишет, что эти несоответствия служат препятствием для общения между специалистами и для передачи знаний, вследствие чего за последние полвека учеными предпринимались попытки упорядочения терминологии. Однако, по словам исследователя, для того чтобы провести упорядочение терминологии, оказалось необходимо иметь знания языковых особенностей и законов их развития, чем объясняет автор цель терминоведения – «изучение особенностей и закономерностей образования и развития терминологий для выработки рекомендаций по их совершенствованию и наиболее эффективному использованию» (Гринева-Гриневиц, 2008: 9).

Д.С. Лотте были названы следующие существенные недостатки, которые имеют системы терминов в различных областях знаний: 1) Во многих случаях термины являются многозначными даже в пределах какой-либо одной дисциплины; 2) Многие термины являются синонимами, т.е. одно понятие часто обозначается двумя или несколькими терминами; 3) Для отраслевой терминологии характерным недостатком является наличие терминов, которые не имеют твердо фиксированных значений; 4) Большие группы терминов в каждой системе являются недостаточно точными или даже совсем неточными; 5) Многие термины очень громоздки, в них много лишних служебных слов (Лотте, 1961: 7-8). Позже В.С. Кулебакиным были добавлены такие недостатки терминологий, как: противоречие или несоответствие термина понятию, длиннота термина, излишняя загруженность терминологии иноязычными терминами, отсутствие терминов для многих понятий и отсутствие систематичности в построении терминов (Кулебакин, 1968: 8-13).

По мнению В.М. Лейчика, большинство названных выше проблем по сей день остаются дискуссионными (проблема длины термина, проблема правомерности выделения терминологического поля, проблема определения терминологичности и др.) или нерешенными (Лейчик, 2007: 176-202).

Исходя из данного контекста, С.В. Гринев-Гриневиц отмечает необходимость решения ряда теоретических и практических задач. К теоретическим задачам ученый относит:

«- установление и описание основных типов специальных лексических единиц, анализ особенностей, отличающих их от общеупотребительной лексики и позволяющих безошибочно выделять и отбирать для упорядочения специальную лексику;

- выработка общих методов описания и анализа терминологий;

- определение общих свойств терминов и терминологий и особенностей их реализации в отдельных областях специальной лексики;

- исследование основных типов называемых терминами понятий и связей между ними, семантических особенностей и проблем терминов и терминологий;

- изучение структурного и словообразовательного состава терминов; способов, моделей и особенностей их образования; типов терминологических элементов и видов мотивированности терминов;

- исследование особенностей зарождения, образования и развития терминологий различных областей знания в различных языках;

- анализ особенностей функционирования терминов и терминологий в специальной речи и современных автоматизированных системах;

- определение роли терминов и терминологий в познании, мышлении и развитии знаний, а также в подготовке и общении специалистов;

- совершенствование теоретических основ создания различных типов словарей специальной лексики» (Гринев-Гриневиц, 2008: 10).

В качестве практических задач автором выделяются:

«- разработка методики нормализации (рекомендации и стандартизации) и создания терминологий в разных областях знания;

- установление критериев и принципов отбора и обработки специальной лексики при создании различных специальных словарей;
- разработка методов терминологической работы при создании информационно-лингвистического обеспечения современных компьютеризованных систем – АСУ (Автоматизированной системы управления), баз и банков данных, баз знаний и интеллектуальных систем;
- разработка методов, приемов и рекомендаций по переводу терминов» (Там же).

В настоящее время в качестве самостоятельных направлений терминологических исследований выступают: теоретическое, прикладное, общее, частное, типологическое, сопоставительное, семасиологическое, ономасиологическое, историческое и функциональное терминоведение. Кроме этих направлений, в процессе формирования находится ряд новых направлений: когнитивное, гносеологическое, стилистическое и методологическое терминоведение (Гринев-Гриневиц, 2008: 12-13).

Стоит отметить, что вышеупомянутые направления, в том числе и новые аспекты в терминоведении не исключают рассмотрение основных терминологических вопросов, таких как определение термина, признаков нормативности, критериев систематичности терминологии, принципов построения упорядоченной терминосистемы и некоторых других (Кичева, 2004: 56).

В настоящей работе мы опираемся на теоретические позиции в понимании термина и терминологии, также в определении направлений терминологических исследований, представленные в работах С.В. Гринева-Гриневица и В.М. Лейчика.

Основным понятием терминоведения является понятие «термин», причем в научной литературе отсутствует общепризнанная его дефиниция. Понятие «термин» имеет большое число определений. Известный российский терминовед В.П. Даниленко, рассматривая особые семантические процессы, свойственные терминологии, приводит 19 определений понятия «термин» разных ученых в работах 40-70-х гг. XX века (Даниленко, 1977: 83-86). В число этих ученых,

предлагающих свое толкование, включаются Б.Н. Головин, А.А. Реформатский, О.С. Ахманова, В.В. Виноградов и многие другие. Автор, заканчивая список определений, отмечает, что все они составляют лишь незначительную часть общего числа определений, существующих почти в каждом исследовании о специальной лексике (Там же: 86). В статье С.Д. Шелова приводится 31 определение понятия «термин» (и «терминология»), преимущественно относящееся к 80-90 гг. XX века и началу XXI века (Шелов, 2010: 795-799).

В.М. Лейчик, рассматривая разные определения в отдельных науках, отмечает, что такое разнообразие определений объясняется тем, что «каждая наука стремится выделить в термине признаки, существенные с ее точки зрения» (Лейчик, 2007: 20). Далее автор замечает, что «неудовлетворительность большинства определений состоит именно в попытке объединить разнохарактерные признаки термина» (Там же).

По мнению А.К. Сулеймановой, сложности в определении термина в основном заключаются в его двоякой системности – «понятийной, или экстралингвистической (связь термина с понятием – *logos*), и лингвистической (термин как знак языка – *lexis*)» (Сулейманова, 2006: 26).

Судя по определениям в списках, приведенных В.П. Даниленко и С.Д. Шеловым, становится очевидным, что, лингвисты отмечают связь термина с понятием. В связи с этим В.М. Лейчик подчеркивает два важных момента: «Понятие, которое обозначается термином, взаимосвязано с другими понятиями той же области, является элементом системы понятий. И, следовательно, термин взаимосвязан с другими терминами, является элементом терминологической системы» (Лейчик, 2007: 25).

Как пишет А.К. Сулейманова, дискуссия о том, к чему более склоняется понятие «термин» как единица лексической системы языка или единица системы понятий определенной области знаний, началась уже на этапе формирования терминоведения как науки: «Д.С. Лотте и его последователи считали термины особыми словами в структуре любого национального языка, требующими упорядочения и стандартизации, то есть на первое место ставили связь термина с

конкретной предметной областью; Г.О. Винокур и его ученики рассматривали термин не как особое слово, а как слово в особой функции, отдавая таким образом приоритет лингвистической природе термина» (Сулейманова, 2006: 26-27).

По отношению термина к лингвистическим аспектам В.М. Лейчик пишет, что «с этой точки зрения, нужно определять не термин, а лексическую единицу, обладающую признаками термина. Такой лексической единицей может оказаться любая единица, выполняющая номинативную функцию, причем спецификой номинации в этом случае является обозначение специального понятия в системе понятий. При этом безразлично, выполняет ли данная лексическая единица другие функции или нет (выступает ли она также в функции нетермина). Короче говоря, для лингвистики термин – только функциональная единица» (Лейчик, 2007: 30). Исходя из данного контекста, ученый дает определение «термин» следующим образом: «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» (Там же: 31-32).

Существуют и другие определения исследователей, пытающихся дать термину определение с логической точки зрения. Например, В.Н. Даниленко понимает под термином «слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием специального понятия и требующее дефиниции» (Даниленко, 1977: 15). Л.В. Морозова выдвигает наличие научной дефиниции в качестве признака термина (Морозова, 1970: 5). Аналогичного мнения придерживались Г.О. Винокур, А.А. Реформатский и другие.

В связи с вышесказанным, следует отметить определение, выдвигаемое Н.С. Андриановой. Ученый, рассмотрев подобное разнообразие подходов и количественное множество определений существующих дефиниций понятия «термин», формулирует следующее определение: «термин – это лексическая единица (слово или словосочетание), функционирующая в языке для специальных целей и выполняющая: номинативную функцию, обозначая специальное понятие; когнитивную функцию, являясь инструментом аккумуляции специального знания,

обмена полученной информацией и инициации дальнейшего процесса познания; дефинитивную функцию, являясь средством определения соответствующего понятия» (Андрианова, 2009: 18).

С учетом целей настоящего исследования, нам представляется близкой позиция В.М. Лейчика, по мнению которого обозначаемое термином понятие является многоаспектным, так как в различных теориях определения одного понятия различны (Лейчик, 2007: 24). Ученый утверждает, что формулировка «термин должен иметь дефиницию» представляется неверной. Автор отмечает, что «не только термин, но и вообще любое слово или словосочетание может иметь дефиницию, точнее говоря, входить в дефиницию, так что этот признак неспецифичен для термина» (Там же: 24).

1.2. Исследования русской педагогической терминологии

Русская педагогическая терминология, по данным Б.Б. Комаровского, «начала развиваться приблизительно тысячу лет назад, хотя многие педагогические понятия сложились значительно раньше, чем оформились в терминах» (Комаровский, 1969: 53). В научном труде историка С.А. Золотарева «Очерки по истории педагогики на Западе и в России» (Золотарев, 1922) автором приводится часть одной из древнейших русских летописей, относящейся к 988 году: «В лето 6496 нача (Володимер) ставити по градам церкви и попы, и люди на крещенье приводити по всем градам и селам. Послав нача поимати у нарочитое чади дети, и даяти нача на ученье книжное ...» (Там же: 18). Историческая запись сообщает факт о том, что при Киевском Князе Владимире государство и церкви начали стремиться к распространению грамотности и создавать школы. В этой связи Т.В. Маркина отмечает: «Летописи и замечательный памятник русской педагогики XII века «Получение Владимира Мономаха детям» представляют документы по изучению педагогической терминологии X-XIII веков» (Маркина, 1999: 18).

Появление письменности и книгопечатания, развитие культуры и образования, увеличение контактов с другими странами, укрепление государственности в России в X – XVI веках способствовали накоплению состава педагогических терминов (Кошкина, 1997: 8). Начиная с XVII до XIX вв. педагогическая терминология закрепляется в педагогической литературе: «появляются собрания поучительных наставлений и афоризмов, публикуются первые педагогические словари, календари и журналы для учителей, выходят в свет труды русских просветителей» (Кичева, 2004: 25). Согласно И.В. Кичевой, несмотря на формирование разветвленного терминологического аппарата уже к началу XX века, целенаправленная научная работа по упорядочению и систематизации русской педагогической терминологии не проводилась (Там же).

В постреволюционный период русская педагогика и ее терминология подверглись масштабному пересмотру с марксистско-ленинской точки зрения. Начала складываться новая система образования и воспитания. Следовательно, возникала необходимость в упорядочении и систематизации терминологии разных областей, в том числе и в области педагогики (Комаровский, 1969; Кичева, 2004), однако научные исследования русской педагогической терминологии начинаются только в конце 1960-х гг.

В этот период появляются труды Б.Б. Комаровского и И.М. Кантора. В монографии «Русская педагогическая терминология» Б.Б. Комаровский охарактеризовал структуру педагогической терминологии, описал основные этапы ее формирования и таким образом впервые осветил исторические и теоретические вопросы русской педагогической терминологии (Комаровский, 1969). И.М. Кантор в книге «Педагогическая лексикография и лексикология» проанализировав лексикографические источники педагогической науки и образования других стран с позиции историко-педагогического развития терминологии, отметил, что в тот период педагогической терминологии свойственен беспорядок в толкованиях понятий и терминов, в том числе это касается и таких базовых категорий, как «воспитание», «образование», «обучение» (Кантор, 1968).

В последующий период стремление ученых к анализу специфики педагогической терминологии продолжалось. Исследовались логико-методологические проблемы понятийно-терминологической системы педагогики (Кантор, 1980), принципы построения словарной статьи в толковом терминологическом словаре (Демидова, 1995), предмет педагогической лексикографии (Штинова, 1995), педагогическая терминология в контексте диалога культур (Извозчикова, 1999); понятийно-терминологический аппарат педагогики (Полонский, 1999) и др. Однако, как справедливо отмечает О.Д. Паршина, данные работы проведены на стыке терминоведения и педагогической науки, они представляют собой методологические изыскания, и в них не проводится лингвистический анализ специального языка педагогики (Паршина, 2006: 15-16).

В последнее время русскую педагогическую терминологию продолжают исследовать Е.А. Кошкина, И.В. Кичева, А.Н. Рыжов, В.М. Полонский, Т.В. Маркина, О.Д. Паршина, В.Д. Янченко и многие др.

Согласно Е.А. Кошкиной, к основным направлениям исследований педагогической терминологии в российской педагогической науке относятся:

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

- анализ терминологии отраслей педагогического знания: общей педагогики (О.А. Лапина, И.М. Пулатов, Ф.В. Повshedная и др.), дидактики (Р.Б. Вендровская, Е.В. Востокова, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, С.В. Еремина, Л.В. Загрекова, В.А. Извозчиков, В.В. Краевский, А.И. Уман и др.), теории воспитания (В.С. Безрукова, В.И. Гинецинский, И.В. Кичева, Б. Першуткин и др.);

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

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

- изучение лексики педагогической науки с лингвистических позиций (З. Тагаева, Р.М. Тагиева, В.О. Тен и др.)» (Кошкина, 2016: 6).

Проанализировав исследования в области методологии педагогики, педагогического терминоведения и истории педагогики, Е.А. Кошкина выделяет несколько направлений в изучении истории становления и развития терминологии российской педагогической науки: изучение процесса развития педагогической терминологии в рамках исторического процесса развития педагогического знания и педагогической практики, изучение процесса развития понятий и терминов отраслей педагогического знания, характеристика содержания и объема отдельных педагогических понятий и терминов, существовавших в различные исторические периоды; как правило, это понятия «образование», «воспитание», «обучение», выполняющие категориальную функцию в педагогической науке, исследование педагогических понятий и терминов в рамках анализа творческого наследия отдельных ученых, практиков, общественных деятелей, внесших свой вклад в развитие педагогической теории и практики (Кошкина, 2016: 8). Перечислив вышеуказанные подходы, автор приходит к выводу, что объяснение специфики педагогического языка, поиск общих закономерностей и тенденций его развития способствует более углубленному и упорядоченному развитию педагогического знания (Там же: 9). Однако, по мнению исследователя, при всей значимости формирования и развития педагогической терминологии, их проблема осталась нерешенной.

Российские ученые неоднократно старались выяснить тенденции и процесс становления или изменения основных педагогических понятий и терминов. Такие попытки предпринимались в ряде трудов Л.И. Атлантовой (1981), И.К. Карапетяна (2000), А.П. Булкина (2005), И.В. Кичевой (2004), А.Н. Рыжова (2012) и др. Во многих работах, в качестве рассматриваемых понятий, выполняющих категориальные функции в педагогике в целом выступают: «воспитание», «образование», «обучение». Представляют интерес результаты анализа, проведенного Е.А. Кошкиной (2016). На основании полученных статистических данных, исследователь выявил термины, которые характеризуются наибольшей

частотой употребления в педагогической литературе с начала XVIII до начала XX вв.: «воспитание», «образование», «обучение», «учение», «наука», «преподавание», «цель» (Кошкина 2016: 120).

А.Н. Рыжов в своей статье «Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению» (2012) называет наиболее значимые проблемы в области педагогической терминологии. Автор относит к подобным проблемам следующие: «многозначность педагогических терминов, дублирование русских педагогических терминов иноязычными, введение в научный оборот новых слов, претендующих на роль терминов вне связи с конкретным педагогическим понятием и явлением и др.» (Рыжов, *Современные проблемы...*, 2012: 20) и называет их появление «наследством» XIX-XX вв. (Там же). При этом автор отмечает необходимость учета того, что многие из них имеют двухсотлетнюю историю и они связаны с двумя взаимосвязанными тенденциями: «отдаление языка науки от разговорного языка и отдаление вопросов воспитания и обучения в научной теории от повседневной практики воспитания и обучения» (Там же).

Как и в терминологии любой области знания, для педагогики играют важную роль классификация и систематизация ее специального языка – терминологии. Многие ученые обращаются к вопросу построения иерархических систем и выявления взаимной соотнесенности как необходимому процессу для упорядочения педагогической терминологии, так как педагогическая наука со временем обогащается новыми понятиями (Комаровский, 1969; Кантор, 1968; Есенина, 2012; Рыжов, 2012; Полонский, 2017; Паршина, 2006; Кошкина, 2016; Кичева, 2004 и др.).

Б.Б. Комаровский, рассматривая в своей работе важные теоретические вопросы русской педагогической терминологии, выделяет ее две основные классификации – лингвистическую и предметно-тематическую. Как отмечает автор, «терминологический фонд педагогики включает лексические средства различной научной ценности и различной степени зрелости» (Комаровский, 1969: 18).

С лингвистической позиции, Б.Б. Комаровский разделяет совокупность терминов русской педагогики на пять групп: «стабильные термины» - зафиксированные на определенном этапе развития педагогики, «условные термины» - непризнанные общим кругом ученых или не имеющие достаточной точности, «коррелятивные термины» - обозначающие взаимозависимые понятия; синонимы и антонимы (Комаровский, 1969: 18-25).

По мнению Б.Б. Комаровского, педагогическую терминологию можно классифицировать не только на лингвистическом основании, но и на основании предметно-тематической близости понятий. Он пишет: «Группируясь вокруг какого-либо раздела (проблемы) педагогической науки, термины образуют тематический ряд» (Комаровский, 1969: 26). Так, он выделяет следующие тематические разделы, свойственные советской педагогике: «общепедагогические термины», «термины теории воспитания», «термины теории общего и политехнического образования и обучения», «термины организации народного образования и управления школьным делом», «термины истории педагогики» (Там же: 27-33).

В исследованиях русской педагогической терминологии ученые, отмечая необходимость ее упорядочения, неоднократно обращают внимание на взаимосвязь и совместное развитие педагогической науки с другими науками и соотношение основных понятий педагогики (Комаровский, 1969; Кичева, 2004; Рыжов, 2012; Кошкина, 2016; Полонский, 2017 и др.). Б.Б. Комаровский отмечает: «Изолированное рассмотрение общих тенденций развития терминологии вне связи с языком отдельных наук малопродуктивно» (Комаровский, 1969: 10). По мнению Е.А. Кошкиной, значительную роль в описании педагогической действительности играют понятия и термины других областей научного знания – философии, обществоведения, психологии и т.д. (Кошкина, 2016: 74). Подобное мнение встречается и в работах многих других исследователей (Кичева, 2004; Рыжов, 2012; Полонский, 2017 и др.).

Как пишет Б.Б. Комаровский, исследователи педагогики разрабатывают теории и системы на основе определенных философских концепций. В течение

долгого времени педагогика составляла часть философии, и отделилась она от философии после того, как была разработана ее собственная методология. В основном педагогика опирается на такие науки, как психология, анатомия, физиология и др. Педагогика находится в тесной связи с историей, социологией, правом, экономикой и другими общественно-политическими науками. Такое явление отражается в педагогической терминологии (Комаровский, 1969). В связи с этим, В.В. Виноградов, выделяя особенности развития русского языка в советский период, отмечал: «Социалистическая реконструкция государства, овладение марксизмом-ленинизмом, создание единой социалистической культуры – все это находит отражение в языке, в изменении его семантической системы, в бурном рождении советских неологизмов» (Виноградов, 1941: 775).

Б.Б. Комаровский также обратил внимание на связь педагогической терминологией с лингвистикой, что отражается в лингвистических терминах в педагогике. По словам Б.Б. Комаровского, появление научно-справочной литературы по вопросам воспитания и просвещения способствовало распространению лингвистических терминов в педагогике. В СССР по мере того как разрабатывалось учение о педагогической терминологии на основе марксистско-ленинской теории, возникал ряд таких терминов, обслуживающих лингвистику и педагогику, как: педагогическая лексика, педагогические синонимы, антонимы, педагогическое арго, процесс терминологизации и детерминологизации в педагогике и т.д. (Комаровский, 1969: 44).

В связи с внедрением в педагогику терминов других наук И.В. Кичева ставит вопросы по их понятийной соотнесенности с понятийно-терминологической системой педагогики и обоснованности внедрения. По мнению И.В. Кичевой, вышедшие в последнее десятилетие XX века такие крупные академические труды, как «Российская педагогическая энциклопедия» (1993-1998) и «Педагогический энциклопедический словарь» (2002), не решают проблемы систематизации педагогической терминологии. Такое явление она объясняет быстрым процессом обогащения современной педагогической

терминосистемы терминами других наук, что отражает направления развития педагогического знания (Кичева, 2004: 8).

Аналогичное мнение находится и в работах других ученых. Е.А. Кошкина отмечает обусловленность стремления дидактической терминологии к непрерывному обогащению и обновлению развитием дидактического знания и педагогической практики. Исследователь считает, что содержание и объем понятий и структуры самой терминологии изменяется, привлекая к себе новые лексические средства (Кошкина, 2014: 135). А.Н. Рыжов пишет, что издававшиеся за XX век педагогические словари во многом помогали научным работникам, педагогам и практикам уяснять содержание новых терминов и понятий. Однако, по словам автора, «эти издания объединяет недостаточно обоснованный методологический посыл: авторы нередко помещали в словари термины без соотнесения их содержания друг с другом и устоявшимися в теории и практике педагогическими явлениями» (Рыжов, Современные проблемы..., 2012: 22).

Исходя из вышесказанного, И.В. Кичева утверждает, что «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» (Кичева, 2004: 8). В связи с этим О.Д. Паршина пишет, что исследование дидактического термина предполагает изучение специального языка дидактики как в статическом, так и в динамическом аспектах (Паршина, 2006: 16).

Как отмечает В.М. Полонский в своей статье «Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики» (2014), все возможные варианты упорядочения педагогической терминологии могут свестись к двум основным: «внутрикатегориальным (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т.д.) и логическим – род-вид, системно-структурному отношению – часть-целое» (Полонский, 2014: 7). При этом он подчеркивает необходимость создания собственной классификации, учитывающей особенности педагогики и характер деятельности в сфере образования. Автор пишет, что до сих пор не существует

единого мнения о соотношении между базовыми педагогическими понятиями: «образование», «воспитание», «обучение», «развитие» и т.д. Он утверждает, что решение подобной проблемы предполагает наличие целостной концепции, созданной с учетом родо-видовых отношений между специфическими, собственными понятиями педагогики, выбор родоначального, системообразующего понятия (Там же: 10). Автор также утверждает, что сложность решения проблемы вызывается тем, что многие из базовых понятий пересекаются друг с другом и их признаки частично совпадают (Там же: 10).

Таким образом, можно отметить, что русская педагогическая терминология требует дальнейшего совершенствования и упорядочения, многие проблемы по сегодняшний день остаются нерешенными. Беспрерывное появление новых понятий и терминов и их многозначность, синонимичность и т.п. вынуждают исследователей постоянно формулировать их содержание, исходя из специфики своих работ, что усложняет коммуникацию между специалистами.

1.3. Определения терминов «обучение» и «преподавание» в педагогических словарях и учебниках педагогики

Прежде чем провести лингвистическое исследование педагогических терминов «обучение» и «преподавание», необходимо обратиться к их определениям в педагогических словарях и учебниках педагогики.

Поскольку существует множество определений терминов «обучение» и «преподавание», попытаемся рассмотреть наиболее значимые из них.

И.П. Подласый дает этим понятиям следующие определения:

- обучение – это «специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями» (Подласый,

2002: 26), «упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели» (Там же: 294);

- преподавание – это «упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний» (Там же: 294).

Таким образом, по мнению этого автора, обучение – это деятельность учителя и учеников, а преподавание – деятельность только учителя. Соответственно, преподавание – это структурный компонент обучения. Близкие взгляды высказывают и другие учёные.

Н.В. Бордовская пишет, что под обучением понимается «процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика» (Бордовская, Реан, 2006: 25), при этом учитель «преподает – целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания» (Там же). Преподавание автор определяет так: «*Преподавание*¹ – это деятельность учителя по: 1) передаче информации; 2) организации учебно-познавательной деятельности учащихся; 3) оказанию помощи при затруднении в процессе учения; 4) стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся; 5) оценке учебных достижений учащихся» (Там же: 86).

П.И. Пидкасистый утверждает, что многочисленные определения термина «обучение», которые трактуются как «передача обучаемому конкретных знаний, умений и навыков», не раскрывают его сущность, поскольку знания, умения и навыки нельзя просто «передать» как физические предметы. В связи с этим он формулирует определение термина «обучение» следующим образом: «*обучение*, проявляющееся в ходе общения, можно характеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества» (Пидкасистый,

¹ Термины «обучение» и «преподавание» во всех представляемых примерах будут выделены курсивом.

2020: 124). Преподавание он рассматривает как деятельность учителя, составляющую часть процесса обучения: «В структуре *обучения* преподаванием называют процесс деятельности преподавателя (учителя), который может функционировать только в результате тесного взаимодействия с обучаемым как в непосредственной, так и опосредованной форме» (Там же: 140).

В словаре педагогического обихода под редакцией Л.М. Лузиной дается следующее определение понятия «обучение»: «целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества» (Лузина, 2003: 18). В данном словаре определения понятия «преподавание» отсутствует.

В «Российской педагогической энциклопедии» понятие «обучение» определяется как «совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание» (РПЭ, 1993-1999). Необходимо выделить, что вслед за этим автор статьи отмечает многозначность понятия «обучение» (Там же). «Преподавание» в данном словаре включается в главные составляющие процесса обучения вместе с понятием «учение». Термин «преподавание» в статье под заглавием «преподавание педагогическое» трактуется как «управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых; один из компонентов процесса *обучения*» (РПЭ, 1993-1999).

В.А. Сластенин определяет обучение как способ получения образования. По его мнению, «*обучение* есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом» (Сластенин, 2014: 135). Преподавание же – это «такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников» (Там же: 24). Как можно видеть, взгляды В.А. Сластенина отличаются от взглядов И.П. Подласого, П.И. Пидкасистого, Н.В. Бордовской. Если обучение – это познавательная деятельность, то это деятельность учащихся. Ему противопоставлено преподавание как управление этой познавательной деятельностью.

Эту же точку зрения разделяют М.Е. Вайндорф-Сысоева и Л.П. Крившенко. Они пишут: «Под *обучением* понимают активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности»; «*преподавание* – это целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно» (Вайндорф-Сысоева, Крившенко, 2010: 166).

В педагогическом словаре А.М. Новикова дается еще одна трактовка понятия «обучение»: «*Обучение* (синоним – учение) – развитие знаний, умений, навыков, привычек обучающегося или, что то же – развитие его опыта (в первом, психолого-педагогическом значении)» (Новиков, 2013: 145). В этом определении не указано, чья это деятельность: учителя или учащегося. Однако, если обучение – это синоним учения, то, вероятно, это деятельность учащегося. С другой стороны, преподавание определяется как «педагогическое управление учебной деятельностью обучающегося (обучающихся); один из компонентов процесса *обучения*» (Там же: 175). В данном случае, обучение – это не только учение, но и преподавание, то есть это та же точка зрения, которую высказывали И.П. Подласый, П.И. Пидкасистый и др.

Автор «Словаря по образованию и педагогике» В.М. Полонский характеризует «обучение» как социальную деятельность общества для молодого поколения. В его словаре термин «обучение» определяется как «особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования» (Полонский, 2004: 34). Таким образом, обучение в интерпретации В.М. Полонского это деятельность общества, реализуемая учителем, так как «организацию целенаправленного

усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта» осуществляет учитель.

В словаре В.М. Полонского «преподавание» трактуется следующим образом: «деятельность учителя в процессе *обучения*, которая включает: постановку перед учащимися познавательной задачи; сообщение новых знаний; организацию наблюдений, лабораторных и практических занятий; руководство работой школьников по усвоению, закреплению и применению знаний; проверку знаний, умений и навыков» (Полонский, 2004: 35). По определению В.М. Полонского, в ходе преподавания учитель сообщает новые знания и организует наблюдения учащимся, руководит работой «школьников» по их овладению знаниями, умениями и навыками. Таким образом, обучение как коллективная социальная деятельность реализуется в процессе обучения в форме преподавания. В этом смысле вполне допустимо в ряде контекстов понимать обучение и преподавание как синонимы.

Попробуем систематизировать указанные определения.

1. Понятие «преподавание» в учебниках педагогики и педагогических словарях определяется как деятельность преподавателя, учителя. При этом в некоторых педагогических словарях оно отсутствует.

2. Понятие «обучение» определяется по-разному:

- как деятельность учителя (в этом случае термины «обучение» и «преподавание» – это или синонимы, или слова, близкие по значению);

- как деятельность учащегося – учение, познавательная деятельность (в этом случае обучение противопоставлено преподаванию как деятельности учителя);

- как двусторонняя, совместная или взаимосвязанная деятельность учителя и ученика (в этом случае преподавание, как и учение, выступают в качестве компонентов обучения);

- как деятельность общества.

Представим данные об определениях понятия «обучение» по девяти источникам в таблице 1.

Таблица 1. Определения понятия «обучение» в педагогических словарях и учебниках педагогики

Обучение как ...	деятельность учителя	деятельность учащихся	совместная деятельность учителя и учащихся	деятельность общества
Российская педагогическая энциклопедия 1993-1999			+	
Лузина 2002			+	
Подласый 2002			+	
Полонский 2004				+
Бордовская, Реан 2006			+	
Крившенко 2010		+		
Новиков 2013		+		
Сластенин 2014		+		
Пидкасистый 2020			+	

Таким образом, в научной литературе до сих пор не существует единого мнения о взаимосвязи обучения и преподавания, о субъектах этих видов деятельности. По данным определениям можно сделать вывод о том, что субъектом преподавания всегда является учитель, а субъектом обучения в представлении разных авторов могут быть учитель, учащийся, учитель и учащийся, и даже общество. Данная проблема требует дальнейших исследований, причем одной из возможностей ее решения может быть анализ функционирования указанных терминов в разных педагогических контекстах.

Выводы по первой главе

Рассмотрение теоретических основ исследований педагогической терминологии позволило нам сказать следующее.

1. Терминоведение – это наука, изучающая специальную лексику, в первую очередь термины. Термин – это лексическая единица, обозначающая понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности.

Совокупность терминов, используемых в определенной области знания называется терминологией. Основной целью терминоведения является изучение особенностей и закономерностей образования и развития терминологий для того, чтобы выработать рекомендации по их совершенствованию. Терминоведение сформировалось в недрах лексикологии и широко использует практически все методы описания и анализа общеупотребительной лексики.

2. Педагогическое терминоведение – одно из направлений терминоведения, активно разрабатывающееся в последние 60 лет. Специальный язык русской педагогики постоянно развивается и обогащается за счет взаимной связи с другими науками. Однако многие проблемы педагогической терминологии до сих пор не решены, что обуславливает актуальность дальнейших исследований в этой области. Важным является исследование определений и описаний педагогических понятий, а также лингвистическое исследование функционирования обозначающих их терминов в реальных педагогических текстах.

3. Термины «обучение» и «преподавание» обозначают понятия, которые входят в число категорий педагогики. Проведенный нами анализ учебников педагогики и педагогических словарей показал, что термин «преподавание» обозначает во всех педагогических текстах деятельность учителя, тогда как термин «обучение» может означать деятельность учителя, деятельность учащегося, деятельность общества или совместную деятельность учителя и учащегося. Взаимодействие обучения с преподаванием определяется по-разному – преподавание вместе с учением является компонентами процесса обучения; преподавание не включается в состав обучения, и точная связь между ними не установлена; преподавание является синонимом обучения; преподавание как деятельность учителя противопоставлена обучению как деятельности учащегося.

Таким образом, несмотря на значимость понятий «обучение» и «преподавание» в педагогической науке, взгляды ученых на их сущность расходятся. Решение проблемы взаимосвязи этих понятий – одна из актуальных проблем современной педагогики. Одним из путей ее решения может быть анализ функционирования соответствующих терминов в различных контекстах.

Полученные в ходе такого лингвистического исследования результаты могут учитываться специалистами в области педагогики при упорядочении педагогической терминологии.

С учетом вышесказанного модель анализа предмета исследования может быть следующей:

1. Сбор материала: извлечение из педагогических текстов примеров употребления терминов «преподавание» и «обучение» в составе предложения. Для анализа прежде всего будут выбраны тексты авторов, дающих разные по смыслу определения понятия «обучение».

2. Установление значения указанных терминов в разных контекстах.

3. Сравнение этих значений с определениями соответствующих понятий в данных текстах.

4. Анализ семантики объектов обучения и преподавания.

Глава 2. Семантика и функционирование терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в.

2.1. Характеристика материала и методология анализа

В настоящей диссертации источниками для сбора материалы выступили работы четырех авторов – А.М. Новикова, И.П. Подласого, В.А. Сластенина и В.М. Полонского. Все эти авторы – авторитетные ученые, чьи работы во многом определяют развитие современной российской педагогики.

А.М. Новиков (1941-2013) – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки России, действительный член Российской академии образования. Им было написано более 350 научных работ по педагогике и методологии педагогических исследований. Основные работы А.М. Новикова: «Методология художественной деятельности» (2008), «Основания педагогики» (2010), «Постиндустриальное образование» (2008), «Развитие отечественного образования» (2005), «Российское образование в новой эпохе» (2000) и т.д. Т.Ю. Ломакина и В.Н. Введенский в своей статье «Наследие А.М. Новикова: сохраняем и развиваем» (2014) пишут, что «А.М. Новиков внес первостепенный вклад в исследование проблем методологии и теории профессионального образования, и вполне заслуживает того, чтобы его имя значилось в первом ряду методологов» (Ломакина, Введенский, 2014: 28).

Для анализа был выбран словарь А.М. Новикова «Педагогика: словарь системы основных понятий» (2013). В нем содержится около 300 статей, в которых раскрыты основные понятия, необходимые для профессиональной деятельности педагогов.

И.П. Подласый – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-исследовательского центра Киевского национального педагогического университета им. М. Драгоманова. И.П. Подласый – автор известных современных учебников педагогики, которые используются в российских педагогических вузах. Основными его работами являются: «Педагогика: учебник для среднего профессионального образования» (2020), «Педагогика: учебник для

бакалавров: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика»» (2013), «Педагогика начальной школы: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование»» (2008) и многие др.

Для анализа был выбран учебник И.П. Подласого «Педагогика: новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений» (2002), в котором изложены общие основы педагогики, проблемы дидактики и теории воспитания. По мнению преподавателей педагогики, это наиболее удачный учебник для студентов педагогических вузов (Подласый И.П. отзывы, 2021).

В.А. Сластенин (1930-2010) – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования. В.А. Сластенин является автором более 500 научных трудов. Его основными трудами являются «Педагогика: инновационная деятельность» (1997), «Теория и практика высшего педагогического образования» (1991), «Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего образования» (2014) и многие др.

В качестве материала исследования выбран последний учебник из вышеуказанных работ, где раскрываются вводные педагогические положения, общие основы и теории педагогики.

В.М. Полонский (род. в 1938 г.) – один из крупнейших представителей российской педагогики, член-корреспондент Российской академии образования (1996), доктор педагогических наук (1990), профессор (2004). Он является основателем научной школы «Методология педагогики», которая оказала большое влияние на развитие российской современной педагогики, с 1970 года ведет научную деятельность в Институте стратегии развития образования Российской академии образования. В.М. Полонским было написано более 250 научных работ, в том числе 19 книг, монографий и словарей. Основными работами автора являются «Оценка качества научно-педагогических

исследований» (1987), «Научно-педагогическая информация» (1995), «Методология для педагога» (2001), «Понятийно-терминологический аппарат педагогики» (1999) и многие другие.

В качестве материала настоящего исследования выбран «Словарь по образованию и педагогике» (2004), который является одной из наиболее цитируемых работ по данным Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) с более 790 ссылками. В данном словаре содержится более 2500 словарных статей по образованию и педагогике, которые раскрывают значимые положения Закона Российской Федерации «Об образовании», концепцию обновления российского образования до 2010 г, номенклатуру образовательных учреждений и организаций.

О значимости и номинативной функции выбранных нами четырех книг для анализа говорят фамилии их авторов – ярких представителей российской педагогики, внесших невосомый вклад в развитие российского образования.

Материал для анализа был собран методом сплошной выборки. В работах четырех авторов было найдено всего 3785 примеров употребления терминов «обучение» и «преподавание». Из них были исключены 693 примера, где анализируемые термины «обучение» и «преподавание» находились в составе заголовков, что не позволяло уверенно определить их значение, или в цитатах из работ других авторов. Таким образом, было проанализировано всего 3092 примера употребления терминов «обучение» и «преподавание».

С целью установления характера субъекта и объекта терминов «обучение» и «преподавание» эти примеры были подвергнуты контекстуальному анализу. Опора при установлении характера субъекта была сделана в первую очередь на такие слова-маркеры в контексте, как: «учитель», «ученик», «преподаватель», «учащийся», «обучающийся», «обучаемый» и т.д. Например, И.П. Подласый, давая в своем учебнике рекомендации будущим педагогам, пишет: «Шире используйте в *обучении* практические ситуации, требуйте от учащихся самостоятельного видения, понимания и осмысления различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением» (Подласый, 2002: 448). Педагогу рекомендуется использовать практические ситуации, требовать от

учащихся видения, понимания и осмысления фактов. В данном контексте обучение понимается как действие обучающей стороны, на что указывают такие слова, как «используйте», «требуйте от учащихся».

Существуют такие случаи, где субъект не указан, но определяется по другим словам-показателям. Например, в предложении «МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ – элемент метода *обучения*, при помощи которого достигается решение частных педагогических задач, входящих в общую цель применения соответствующего метода *обучения*» (Новиков, 2013: 104) можно понять, что если решение педагогических задач достигается посредством какого-либо метода обучения, то справедливо определить, что в данном контексте субъектом выступает обучающая сторона.

Субъектность обучающей стороны в обучении неоднократно определяется по сочетаниями обучения с такими словами, как: «метод», «прием» или «учитель», «педагог» и пр., как осуществляющий обучение. Так, И.П. Подласый про беседу как метод обучения пишет: «Педагогу следует знать, что беседа – неэкономный и сложный метод *обучения*. Она требует времени, напряжения сил, соответствующих условий, а также высокого уровня педагогического мастерства» (Подласый, 2002: 490). В данном примере слова «педагог», «метод» и словосочетание «педагогического мастерство» выступают в качестве показателей субъектности обучающей стороны. При этом есть и случаи, когда под приемом обучения понимается прием обучающегося (или обучающихся). Покажем пример из работы А.М. Новикова: «ВЕРБАЛИЗАЦИЯ – прием *обучения*, заключающийся в проговаривании обучающимся(обучающимися) вслух предстоящих действий по решению учебной задачи» (Новиков, 2013: 19). В данном определении прием обучения является приемом обучающегося, предстоящие действия по решению учебной задачи проговаривает именно обучающийся.

Субъектность обучающихся определяется в таких словосочетаниях, как: «продолжать обучение», «проходить обучение», «результат обучения», «учащийся (или учащиеся)» и пр. Приведем пример из учебника В.А. Слостенина:

«Дети, проявившие на ранних этапах *обучения* особые склонности к музыке или другим видам искусства, продолжают *обучение* по специальным программам (с учетом пожеланий родителей)» (Сластенин, 2014: 408). Если дети как обучающиеся продолжают свое обучение, то обучение есть их деятельность. Обучение как деятельность учащихся можно увидеть и в определении «результат обучения» в словаре В.М. Полонского: «сумма знаний, умений, навыков и других показателей, которыми овладели учащиеся в итоге *обучения* или на определенном его этапе» (Полонский, 2004: 74). В данном смысле результат обучения представляет собой результат действий учащихся, что подтверждает субъектность учащихся.

Когда термин «обучение» используется в значении «деятельность обеих сторон», то встречаются такие словосочетания, как: «участники обучения», «преподавание и учение» и др. Например, В.М. Полонский определяет «организационную форму обучения» как «относительно устойчивую структуру взаимодействия участников *обучения*, содержательное наполнение которой зависит от целей, учебного материала, методов и условий *обучения* и является вариативной» (Полонский, 2004: 80). В данном смысле «взаимодействие участников обучения» служат показателями субъектности обеих сторон (обучающий и обучающиеся). По словам В.А. Сластенина, обучение есть «двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники (учащиеся): *преподавание* и учение» (Сластенин, 2014: 136). В своем определении автор под обучением понимает деятельность педагогов и учащихся.

Стоит отметить, что если речь идет об организации обучения, то обучение есть деятельность учащегося (или учащихся). Обучающая сторона организует обучение, а саму деятельность «обучение» осуществляет обучающийся. Например, по словам В.М. Полонского, лабораторное занятие – это «форма организации *обучения*, один из видов самостоятельной практической работы в средней общеобразовательной и высшей школе, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки с целью углубления и закрепления теоретических

знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования в процессе преподавания естественнонаучных и технических дисциплин» (Полонский, 2004: 80). В данном смысле деятельность обучающей стороны – организация обучения, а само обучение – деятельность учащихся, при которой они приобретают знания, умения и навыки. Аналогичное значение обучения как деятельность учащихся встречается и в работе других авторов. К примеру, говоря об организационных закономерностях, И.П. Подласый отмечает: «Эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения является хорошей, которая развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность» (Подласый, 2004: 435). Во всех случаях данного изложения субъектом обучения является ученик, так как эффективность обучения по контексту означает эффективность работы ученика, при чем обучение организуется обучающей стороной.

Отметим, что поскольку субъектом преподавания всегда является учитель (обучающий), в то время как субъектом обучения могут стать разные лица, субъект обучения можно определить с помощью его замены в контексте термином «преподавание». Например, в словаре В.М. Полонского можно увидеть следующее определение термина «коррекционный класс»: «класс, организуемый для группы слабоуспевающих детей или детей с отклонениями в психическом и физическом развитии. Изучаемый материал и методы обучения в таком классе приспособлены к потребностям и возможностям учеников» (Полонский, 2004: 129). В данном случае «обучение» можно заменить термином «преподавание» как «методы преподавания», поскольку осуществляющим данное действие является учитель.

В противоположном случае, если термин «обучение» употребляется в значении «субъект – обучающийся», то его можно заменить термином «учение», что является деятельностью ученика. Приведем пример из словаря В.М. Полонского: «... после пятилетнего обучения выпускники ЕУМ получают диплом специалиста ЕУМ и диплом специалиста МГОПУ государственного вуза» (Полонский, 2004: 135). В этом контексте выпускники после обучения получают

диплом. Диплом в данном случае является результатом деятельности выпускников, поэтому «обучение» нельзя заменить на «преподавание». Однако, замена термина «обучение» термином «учение» возможна.

Если в контексте отсутствуют слова-маркеры, указывающие на субъект обучения или преподавания, то субъект не определяется. Приведем пример: «Самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение современной педагогики – это наука о воспитании человека. Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая образование, *обучение*, развитие» (Подласый, 2002: 10). В данном случае в окружении термина «обучение» нет никакого слова вспомогательного характера, чтобы определить его субъект.

Таким образом, все рассмотренные нами контексты были разделены на группы «субъект – обучающий», «субъект – обучающийся», «субъект – обе стороны», «субъект не определяется». Для наглядности представления результатов анализа и их сравнения с собственными определениями авторов, даются сводные данные в виде таблицы. С целью установления характера объектов обучения и преподавания сравниваются все объекты в предложениях с терминами «обучение» и «преподавание» и даются обобщающие выводы.

2.2. Значение терминов «обучение» и «преподавание» в разных контекстах

2.2.1. Анализ словаря А.М. Новикова

В педагогическом словаре А.М. Новикова «Педагогика: словарь системы основных понятий» (Новиков, 2013) было проанализировано 439 контекстов с термином «обучение».

Определение термина «обучение» в данной работе трактуется следующим образом: «*Обучение* (синоним – учение) – развитие знаний, умений, навыков, привычек обучающегося или, что то же, – развитие его опыта (в первом, педагогическом значении)» (Новиков, 2013: 145). Автор пишет, что синонимом

«обучение» является «учение», которое автором определяется как «деятельность человека (обучающегося) по развитию своего опыта личности – знаний, умений (компетенций), навыков, привычек» (Там же: 236), что позволяет сделать предположение о том, что субъектом и «обучение» выступает обучающийся. Если учесть, что термин «преподавание» трактуется как «педагогическое управление учебной деятельностью обучающегося (обучающихся); один из компонентов процесса *обучения*» (Там же: 175), обучение – это не только деятельность обучающегося, но и обучающей стороны.

Анализ показал, что в 235 из 439 случаев в качестве субъекта обучения выступает обучающая сторона – учитель, преподаватель или образовательные учреждения, предприятия, организации, а также учреждения, имеющие соответствующие лицензии и т. д., что составляет больше половины случаев употребления. В то же время учащиеся выступают субъектами обучения в 82 случаях, а обе стороны (обучающий и обучающийся) в 23 случаях. Представим результаты анализа в таблице 2.

Таблица 2. Значения термина «обучение» в словаре А.М. Новикова

Значения термина «обучение»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Не определяется	Итого
Количество примеров	235	82	23	99	439
В процентах (%)	53,5	18,7	5,2	22,6	100

Следует отметить, что в большинстве случаев употребления термина «обучение» в роли субъекта выступает обучающая сторона. Приведем три примера, где обучающий выступает субъектом данного действия. Описывая понятие «лекция», автор употребляет термин «обучение» в следующей

формулировке: «Поэтому преподаватель использует приемы *обучения*, снимающие этот недостаток: изменение интонации и громкости голоса; мимика, жест, улыбка; одобрение; решение профессионально-ориентированных задач; пауза при изложении вопроса; применение аудиовизуальных средств обучения и др» (Новиков, 2013: 90-91). Ясно, что в данном контексте преподаватель выступает субъектом обучения, так как он использует определенные методические приемы. Подобное употребление термина «обучение» встречается в следующем контексте: «Цели методической работы: освоение наиболее рациональных методов и приемов *обучения* и воспитания обучающихся» (Там же: 102). В данном смысле цели методической работы, как цели работы обучающей стороны, включают в себя освоение методов и приемов обучения (обучающей деятельности) обучающихся. Обучающий также является субъектом обучения и в определении «исследовательский метод обучения». А.М. Новиков пишет, что это «метод *обучения*, заключающийся в постановке педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельно творческого решения» (Там же: 75). В данном определении автора метод обучения является методом педагога, что сообщает о субъектности педагога в обучении. Стоит отметить, что в приведенных случаях термины «обучение» можно заменить термином «преподавание», они выступают как синонимы.

Термин «обучение» в словаре А.М. Новикова также употребляется в значении «действие обучающегося». Определяя термин «образовательная деятельность», автор пишет: «Образовательная деятельность включает в себя: - деятельность обучающегося по воспитанию – воспитательная деятельность; - деятельность обучающегося по *обучению* – учебная деятельность (учение); - деятельность обучающегося по развитию психических процессов – деятельность по развитию» (Новиков, 2013: 133). По данному определению можно понять, что субъекты воспитания, обучения, развития и образовательной деятельности – учащиеся. Описывая «игровое обучение», автор пишет: «Игровому *обучению* присущи те же черты, что и игре: - свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по указанию педагога, но без его диктата и осуществляемая

обучающимися по желанию, с удовольствием от самого процесса деятельности» (Там же: 63). В данном случае можно понять, что игровое обучение – это деятельность, осуществляемая обучающимися по их собственному желанию.

Интерес представляют четыре примера, где субъектом обучения выступают и обучающий, и обучающийся. Описывая различные варианты использования термина «взаимообучение», автор пишет: «В данном смысле взаимодействие можно рассматривать как *обучение* другого и самого себя» (Новиков, 2013: 20). Если речь идет об обучении другого, то ученик выступает в роли обучающего. Если речь идет о самообучении, то вероятно, что данный термин понимается как «учение», где субъектом действия выступает сам обучающийся.

Про термин «методика учебного предмета» А.М. Новиков пишет, что это теория обучения определенной дисциплине, предметом которой является связь и «взаимодействие преподавания и учения в *обучении* конкретному учебному предмету» (Там же: 101-102). По данному определению можно понять, что термин «обучение» в данном смысле автором употребляется как взаимное действие обучающего и обучающегося.

С двумя типами субъекта обучения соотносится понятие «образовательные услуги». Образовательные услуги автором определяются следующим образом: «образовательные программы, предлагаемые потребителям (частным лицам, предприятиям и организациям, государству, обществу) образовательными учреждениями, а также предприятиями, организациями и учреждениями (имеющими соответствующие лицензии), а также частными лицами (отдельными педагогами) для *обучения* по ним» (Там же: 138). Здесь справедливо полагать, что роль субъекта играют предлагающие данные услуги стороны – образовательные учреждения, предприятия, организации, учреждения (имеющие соответствующие лицензии) и частные лица (отдельные педагоги), а также потребители – частные лица, предприятия и организации, государство или общество, которые обучаются по этим программам. Таким же образом можно интерпретировать определение термина «обучение действием»: «**ОБУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИЕМ** (action learning) – технология *обучения* персонала предприятий (организаций)» (Там же: 146). В

данном смысле субъектом могут быть преподаватели, которые занимаются обучением персонала предприятий, и персонал, который получает обучение.

Таким образом, несмотря на определение обучения как деятельности учащихся, А.М. Новиков в большинстве случаев использует данный термин в значении «деятельность обучающей стороны».

В словаре А.М. Новикова термин «преподавание» трактуется так: «*ПРЕПОДАВАНИЕ* (синоним – обучающая деятельность) – педагогическое управление учебной деятельностью обучающегося (обучающихся); один из компонентов процесса *обучения*. *Преподавание* реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме и предполагает встречно направленный процесс учения. Деятельность преподавателя включает в себя: отбор, систематизацию, структурирование, восприятие, осознание и овладение учебной информацией и методами работы с нею обучающимися и предъявление им в педагогической практике; организацию рациональной, эффективной, адекватной задачам *обучения* деятельности каждого обучающегося по овладению предлагаемой системой знаний и умений. Деятельность преподавателя предполагает также планирование и организацию им собственной работы» (Новиков, 2013: 175-176). Отметим, что в данном определении четко указано, что главной стороной обучения является преподаватель (обучающий), деятельность преподавателя описывается более подробно, чем в определении «обучение».

В работе А.М. Новикова было проанализировано всего 14 случая употребления термина «преподавание». Результаты анализа представим в таблице 3.

Таблица 3. Значения термина «преподавание» в словаре А.М. Новикова

Значения термина «преподавание»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество случаев	13	0	0	1	14
В процентах (%)	92,9	0	0	7,1	100

Отметим, что в словаре А.М. Новикова не найдено ни одного примера, где субъектом преподавания выступала бы не обучающая сторона. Термин «преподавание» употребляется как деятельность преподавателя или учителя (субъекта обучающей деятельности). Приведем три примера. В определении «воспитывающая деятельность педагога» можно увидеть следующую формулировку: «Один из аспектов педагогической деятельности (наряду с *преподаванием* (синоним – обучающая деятельность)) и развивающей деятельностью» (Новиков, 2013: 29). В данном определении преподавание представляется как педагогическая деятельность и также как синоним обучающей деятельности. В статье «дидактика», автор определяет предмет дидактики как «связь *преподавания* (деятельности учителя, преподавателя) и учения (познавательной деятельности обучающегося), их взаимодействие» (Там же: 45). В этом контексте четко выражено, что преподавание – это деятельность учителя и преподавателя. Субъект преподавания также проявляется в определении термина «методика учебного предмета»: «... Объектом исследования является процесс *обучения* той или иной учебной дисциплине, предметом – связь, взаимодействие *преподавания* и учения в *обучении* конкретному учебному предмету» (Там же: 101-102). В данном случае под взаимодействием преподавания и учения

понимается взаимодействие преподавателя (или учителя) и учащихся, в данном смысле преподавание противопоставлено учению.

Необходимо подчеркнуть, что в словаре А.М. Новикова «преподавание» представляется как один из компонентов процесса обучения, при этом «обучение» автором трактуется как синоним «учение» как деятельность обучающегося, что вызывает сложности в установлении взаимосвязи терминов «обучение» и «преподавание».

2.2.2. Анализ учебника И.П. Подласого

В учебнике И.П. Подласого «Педагогика: Новый курс» (Подласый, 2002) было выявлено 834 примера с термином «обучение». И.П. Подласый дает следующее определение этого термина: «*Обучение* – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели» (Там же: 294). Таким образом, под обучением понимается деятельность обеих сторон – обучающего и обучающегося (или обучающихся).

Проведенный нами анализ показал, что в 221 из 834 примеров субъектом выступает обучающая сторона – педагог, учитель и т.д. Обучающийся является субъектом обучения в 151 случае, обе стороны – в 44 случаях. При этом в половине всех случаев (418 случаев) субъект определить не удалось.

Продемонстрируем полученные результаты в таблице 4.

**Таблица 4. Значения термина «обучение»
в учебнике педагогики И.П. Подласого**

Значения термина «обучение»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество случаев	221	151	44	418	834
В процентах (%)	26,5	18,1	5,3	50,1	100

Как показано выше, в работе И.П. Подласого доминирующее место занимает группа «субъект – обучающий». Приведем три примера из данной группы. В учебнике можно встретить фрагмент, где автором описывается педагогическая функция – «Педагогическая функция – предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений. Конечно же, главными направлениями приложения педагогических усилий являются *обучение*, образование, воспитание, развитие и формирование учащихся» (Подласый, 2002: 232). Если обучение является главным направлением приложения педагогических усилий, предписанным педагогу, можно понять, что главную роль в обучении играет педагог. Применяя свои профессиональные знания и умения, педагог использует разные методы и приемы. В большинстве случаев методы и приемы обучения понимаются как методы и приемы обучающей стороны. Посмотрим следующий пример: «Педагогическая практика использует различные пути активизации, основной среди них – разнообразие форм, методов, средств *обучения*, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность школьников» (Там же: 365). В данном контексте методы и средства обучения используются в педагогической практике, соответственно, их использует педагог для активизации школьников, а не сами школьники. Подобный контекст встречается также в обращении автора к

читателям. «Научно обоснованно применяйте современные средства наглядности: учебное телевидение, видеозапись, кодослайды, полиэкранную проекцию и др.; в совершенстве владейте техническими средствами *обучения*, методикой их использования» (Там же: 450). Целесообразно полагать, что в данном смысле владение техническими средствами обучения рекомендуется педагогу. Педагог владеет средствами обучения, методикой их использования.

В учебнике И.П. Подласого также можно встретить термин «обучение» в значении «субъект – обучающийся». В обращении к читателям в предисловии учебника автор учебника пишет: «Сопоставление первого и второго индексов определяет общее время, необходимое для усвоения материала с коэффициентом усвоения не ниже 0,7. Планируйте свое *обучение* по этим ориентирам. Успеха Вам» (Подласый, 2002: 6). Читая данное предложение автора, мы понимаем, что читатель, обучающийся по данному учебнику, планирует свою деятельность – обучение. Обучающийся является субъектом и в следующем примере: «Приемы самомотивации обучаемым должен подсказать учитель. Воспользуйтесь этими советами, когда придете в школу. Стратегия самомотивации из десяти пунктов: ... 2. Партнерство: ищите такого партнера по *обучению*, от общения с которым вы сможете что-то позаимствовать и которому вы тоже сможете что-то дать. ... 4. Приближенное планирование: определите в общем виде цели и задачи своего *обучения*» (Там же: 381). В данных двух пунктах субъектом обучения становится ученик. Ученик, по советам учителя, ищет партнера по своему обучению, определяет цели и задачи своего обучения. В работе И.П. Подласого встречается и метод обучения как метод ученика. «Работа с книгой стала одним из важнейших методов *обучения*. Главное достоинство метода – возможность для ученика многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. ... Работа с книгой – сложный и трудный для школьников метод *обучения*» (Там же: 493). В этом контексте метод обучения выступает в качестве метода учения, осуществляемого учеником.

Есть и случаи, где обучающий и обучающийся вместе играют роль субъекта обучения. Рассмотрим три случая, где субъектом являются обе стороны. Указание

на оба субъекта обучения в учебнике автора в первый раз дается в определении, предлагаемом самим автором: «Следующая основная категория педагогики – *обучение*. Это специально организованный целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. ... Основу *обучения* составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения» (Подласый, 2002: 26). В данном смысле автор под обучением понимает взаимодействие учителей и учеников и использует термин «обучение» в таком же значении – компоненты основы исходят со стороны и преподавателя, и ученика. Если речь идет о методе обучения, то можно увидеть следующую формулировку автора: «Метод *обучения* (от греч. *metodos* – буквально: путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели *обучения*» (Там же: 470). В данном предложении автор четко определяет метод обучения как метод педагога и учащихся. В предложении «Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в *обучении* и воспитании» (Там же: 170) субъект не указывается, но определяется по таким показателям, как «метод контроля и самоконтроля», которые применяются в обучении. В данном смысле можно полагать, что метод контроля есть метод учителя, а метод самоконтроля – метод ученика.

Особый интерес представляют случаи, где автор использует термин «обучение» в разных значениях в одном предложении, в объяснении принципа сознательности и активности: «В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий

и факторов: мотивов *обучения*, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств *обучения* и др.» (Подласый, 2002: 446). В первом случае – субъектом обучения является учащиеся по таким показателям, как «усвоение знаний учащимися», «характер познавательной активности учащихся». Во втором случае – субъектом становится учитель, который применяет методы и средства обучения. Таким образом, несмотря на определение обучения как совместной деятельности обеих сторон, сам автор употребляет термин «обучение» в данном значении только в 44 из целых 834 случаев.

Термину «преподавание» И.П. Подласый дает следующее определение: «*Преподавание* – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели *обучения* (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний» (Подласый, 2002: 294). В данном определении субъект преподавания – педагог.

В работе И.П. Подласого было выявлено всего 26 контекстов с термином «преподавание». Представим результаты в таблице 5.

**Таблица 5. Значения термина «преподавание»
в учебнике педагогики И.П. Подласого**

Значения термина «преподавание»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество случаев	14	0	0	7	21
В процентах (%)	66,7	0	0	33,3	100

Как показано в таблице, из полученных данных ни один случай не представляет себя деятельностью обучающегося или обеих сторон. Для доказательства приведем три примера. В предложении: «Методикой преподавания своего предмета должен превосходно владеть каждый педагог» (Подласый, 2002: 39) автор указывает, что субъектом преподавания является педагог. Во втором примере: «*Преподавание* понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение – как деятельность учащихся по усвоению предлагаемых из знаний» (Там же: 292) заметно, что в данном предложении «преподавание», как деятельность учителей сопоставляется с термином «учение», которое является деятельностью учащихся. Говоря о понятии метода, автор пишет: «В педагогической литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. В первом случае уместно говорить о методах преподавания. А во втором – о методах учения» (Там же: 470). Отметим, что в учебнике И.П. Подласого, как и в словаре А.М. Новикова, проблема в установлении субъекта преподавания не возникает, преподавание всегда осуществляется обучающей стороной.

2.2.3. Анализ учебника В.А. Сластенина

В.А. Сластенин определяет обучение следующим образом: «*обучение* есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом» (Сластенин, 2014: 135). Таким образом, автор рассматривает обучение как деятельность учащихся.

В учебнике В.А. Сластенина было выявлено 947 примеров употребления термина «обучение», и было обнаружено, что половина из них (492 примера) связана со значением «деятельность обучающего». Термин в значении «деятельность обучающегося» как в определении самого автора, был употреблен в 138 примерах. В 108 примерах в качестве субъектов обучения выступают обе

стороны. В оставшихся 209 примерах точное значение определить не удалось. Представим полученные результаты в таблице 6.

Таблица 6. Значения термина «обучение» в учебнике педагогики В.А. Сластенина

Значения термина «обучение»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество примеров	491	140	108	208	947
В процентах (%)	52	15	11	22	100

Как показано в таблице, в большинстве случаев термин «обучение» употребляется в значении «деятельность обучающего». Например, говоря об образовании как социальном феномене и общечеловеческой ценности, автор пишет: «Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, занимающихся *обучением* и воспитанием» (Сластенин, 2014: 67). В данном случае автор описывает обучение и воспитание как процесс передачи знаний и социального опыта. Очевидно, что лицами, занимающимися обучением и воспитанием выступают учителя. Обучающая сторона выступает субъектом обучения и в следующем контексте: «Как бы ни были оригинальны в методах воспитания и *обучения* родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами» (Там же: 67-68). В данном контексте родители и педагоги выступают субъектами обучения, так как методы воспитания и обучения принадлежат родителям и педагогам. Представим еще один пример, где автор под обучением

понимает деятельность обучающей стороны: «Педагогическая технология – это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и *обучения*, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания образования в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.» (Там же: 79). Если система действий педагога связаны с применением методов обучения, то можно очевидно, что методы обучения применяет педагог.

Были обнаружены и случаи, где термин «обучение» употребляется в значении «деятельность обучающегося (или обучающихся)». Например, про повышение квалификации и аттестацию учителей автор пишет: «В соответствии с планами повышения квалификации учителей один раз в пять лет они проходят специальное *обучение* в институтах (академиях) повышения квалификации и переподготовки работников образования или на специальных факультативах педагогических образовательных учреждений» (Сластенин, 2014: 591). В данном случае учителя становятся обучающимися, которые проходят обучение, что говорит о субъектности обучающихся в обучении. Приведем еще два случая, где субъектом обучения выступает обучающийся. Описывая задачу учителя (преподавателя), автор отмечает: «Задача учителя (преподавателя) состоит в использовании психологических механизмов, функционирующих в условиях коллективной учебной деятельности. Для этого поощряются те учащиеся, которые проявляют стремление учиться, даже если их достижения на данном этапе *обучения* намного ниже показателей успешности *обучения* более способных учеников» (Там же: 172). Если достижение и показатели успешности обучения зависят от учеников, то можно сказать, что обучение есть деятельность учеников. В работе В.А. Сластенина метод обучения часто описывается и как метод ученика (метод учения). Характеризуя концепцию «учения через деятельность», он писал: «Основное место в процессе *обучения* отводилось ручному труду, различного

рода практическим занятиям, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировались навыки самостоятельной работы, использования собственного опыта. Со временем все большее распространение получают методы проблемного *обучения*, основанные на выдвижении проблемы и самостоятельном движении учащихся к знаниям» (Там же: 225). В данном случае методы обучения, представляющие из себя ручной труд, работу с литературой, являются методами для ученика. Как отмечает автор, это «учение через деятельность».

Были отмечены и случаи употребления термина «обучение» в значении «совместная деятельность обеих сторон». Представим три примера из данной группы. Автор пишет: «Одна из особенностей деятельности педагога в том и состоит, что решение педагогических задач происходит на фоне непрерывно осуществляющегося педагогического общения. В процессе общения педагога и ученика не только реализуются функции *обучения* и воспитания, но и решаются другие, не менее важные, педагогические задачи» (Сластенин, 2014: 43). Если функции обучения реализуются в процессе общения педагога и ученика, в данном смысле обучение стоит рассматривать как деятельность обеих сторон (педагога и ученика). Автор также отмечает: «Педагогическая задача – это материализованная ситуация воспитания и *обучения* (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью» (Там же: 79-80). В данном случае субъектами обучения выступают обе стороны, так как ситуация обучения характеризуется взаимодействием педагогов и воспитанников. Интерес представляет и следующий пример: «*Обучение* не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники (учащиеся): *преподавание* и учение» (Там же: 136). В данном случае обучение для автора есть преподавание и учение, а это деятельность обеих сторон.

Были обнаружены и случаи, где автор использует термин «обучение» в разных значениях в одном контексте. Автор пишет: «Как педагогическая отрасль дидактика занимается разработкой следующих проблем: для чего учить (цели образования, *обучения*); кого учить (субъекты *обучения*); какие стратегии

обучения наиболее эффективны (принципы *обучения*); чему учить (содержание образования); как учить (методы *обучения*); ... » (Сластенин, 2014: 134). В данном контексте обучение в основном используется в значении «субъект – обучающий» кроме второго случая, где автор под «кого учить» понимает «субъекты обучения». В этом случае в качестве субъекта обучения выступает обучающийся. Стоит также отметить и следующий пример: «Рассказ как метод *обучения* должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты, иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучаемых. Он должен быть коротким (до 10 мин). В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется в сочетании с другими методами *обучения* – иллюстрацией, обсуждением, беседой» (Там же: 235). В первом случае рассказ как метод обучения представляется как метод учителя, так как возрастные особенности обучаемых должен учитывать учитель. Однако в последнем случае субъектами является не только учитель, но и учащиеся, поскольку в беседе участвуют обе стороны.

Таким образом, употребление термина «обучение» у В.А. Сластенина в большинстве случаев не соответствует его определению обучения как деятельности учащихся.

В.А. Сластенин в своем учебнике определяет преподавание следующим образом: «*преподавание* – это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников» (Там же: 24). Как написано в определении автора, преподавание есть деятельность обучающей стороны. В работе В.А. Сластенина было выявлено всего 57 случаев употребления термина «преподавание». Результаты анализа представляем в таблице 7.

**Таблица 7. Значения термина «преподавание»
в учебнике В.А. Сластенина**

Значения термина «преподавание»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество примеров	57	0	0	0	57
В процентах (%)	100	0	0	0	100

Как можно видеть, в работе В.А. Сластенина не было обнаружено ни одного случая употребления, где в качестве субъекта преподавания выступала бы необучающая сторона. В учебнике автора термин «преподавание» во всех случаях употребляется как деятельность преподавателя или учителя. Например, автор пишет: «Педагоги и воспитанники, понимаемые как две группы субъектов педагогического процесса, в ходе взаимодействия решают ту или иную педагогическую задачу. Педагог при этом осуществляет единую и неделимую педагогическую деятельность, в которой диалектически слиты *преподавание* и воспитательная работа. Смысл *преподавания* заключается в организации учебно-познавательной деятельности группы школьников и каждого в отдельности» (Сластенин, 2014: 128). В данном случае можно понять, что педагог как обучающая сторона осуществляет преподавание – организацию учебно-познавательной деятельности школьников.

Таким образом, несмотря на то, что В.А. Сластенин дает определение обучению как деятельности учащихся, сам он употребляет термин «обучение» в таком значении только в 138 случаях, что составляет 14,6%. В большинстве случаев (492 из 947) автор использует термин «обучение» как синоним термина «преподавание», то есть деятельности учителя. Субъектом преподавания в его работе всегда является обучающая сторона.

2.2.4. Анализ словаря В.М. Полонского

В педагогическом словаре В.М. Полонского (Полонский, 2004) было выявлено 730 случаев употребления термина «обучение».

Автор формулирует «обучение» следующим образом: «особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования» (Полонский, 2004: 34). Для В.М. Полонского обучение является деятельностью общества, осуществляемой учителем. Из его определения можно понять, что «организацию целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта» осуществляет учитель.

В 227 из 730 случаев автор использует термин «обучение» в значении «субъект – обучающая сторона», что составляет 31,1% в процентном соотношении. В его словаре обучающийся в качестве субъекта обучения выступает в 130 случаях, а обе стороны в 20 случаях. В 353 случаях субъект точно не определяется. Представим полученные данные в таблице 8.

Таблица 8. Значения термина «обучение» в словаре В.М. Полонского

Значения термина «обучение»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество случаев	227	130	20	353	730
В процентах (%)	31,1	17,8	2,7	48,4	100

Отметим, что в словаре В.М. Полонского, как и в работах других авторов, в качестве субъекта обучения преимущественно выступает обучающая сторона. Например, объясняя общие законы педагогики, автор пишет: «По сути дела, речь

идет о применении законов общей педагогики к *обучению* и воспитанию людей всех возрастных групп, в зависимости от их способностей, физического и интеллектуального развития, уровня обученности и воспитанности» (Полонский 2004: 8). Если законы общей педагогики применяются к обучению и воспитанию людей независимо от их обученности и воспитанности, можно понять, что обучение в данном контексте – деятельность обучающей стороны. Были отмечены случаи, где автор употребляет термин «обучение» как синоним преподавания. Он формулирует определение слова «преподавание» следующим образом: «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – педагогический работник, в задачи которого входят: *обучение* учащихся и студентов на высоком научном и методическом уровне, индивидуальные занятия с обучающимися, организация и контроль их самостоятельной работы» (Там же: 113). В данном смысле обучение учащихся представляется как одна из задач преподавателя, то есть, обучение учащихся осуществляет преподаватель. Подобный контекст встречается и в определении слова «учитель»: «УЧИТЕЛЬ – педагогический работник, в задачи которого входят *обучение* и воспитание учащихся с учетом специфики преподаваемого предмета, формирование общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоение профессиональных программ» (Там же: 115). Как можно видеть, если обучение учащихся является задачей для учителя, то обучение есть его деятельность – субъектом обучения выступает учитель. В таком контексте методы или приемы обучения часто выступают методами или приемами обучающей стороны. Например, в определении «организация учебного процесса на основе дидактических игр» можно увидеть следующую формулировку: «метод *обучения* с использованием ролевых или имитационно-моделирующих игр. Включает этап ориентации, на котором учитель представляет изучаемую тему, дает характеристику правил игры; этап подготовки и проведения игры; этап обсуждения игры, на котором учитель обсуждает результаты игры, побуждает детей к ее анализу, установлению связи между содержанием игры и учебным курсом» (Там же: 80). В данном смысле метод обучения предполагает использование учителем игр, что означает обучение – деятельность учителя.

Однако, в словаре В.М. Полонского учитель не всегда является субъектом обучения. Например, автор пишет: «*Обучение* всегда связывалось преимущественно с научно-познавательной деятельностью, усвоением предметных знаний, умений, навыков. ... Под *обучением* в большинстве случаев понимается усвоение всех знаний и умений, которые человек способен приобрести, занимаясь коллективно в различных учреждениях образования или самостоятельно» (Полонский 2004: 31). Если обучение есть познавательная деятельность, усвоение знаний, умений, навыков, то очевидно, что это деятельность обучающегося. Обучение как деятельность обучающегося употребляется и в следующей статье автора о результате обучения: «РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ – 1) сумма знаний, умений, навыков и других показателей, которыми овладели учащиеся в итоге *обучения* или на определенном его этапе; Основной путь получения образования – *обучение* в учебных заведениях и самообразование. В нашей стране создана единая система непрерывного образования» (Там же: 74). Результат обучения в данном смысле представляется как результат действий учащихся, что позволяет сказать, субъект обучения – учащиеся. Такое же значение термина «обучение» имеется и в следующем определении «среднее специальное образование»: «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для специалистов средней квалификации, полученных в результате *обучения* в техникумах, училищах и других средних специальных учебных заведениях на началах равного для граждан права на образование» (Там же: 107). В этом контексте учащиеся получают знания, умения и навыки в результате обучения, что означает их субъектность в обучении.

В.М. Полонский также употребляет термин «обучение» в значении «деятельность обеих сторон». Он пишет: «МЕТОД ОБУЧЕНИЯ – конструируемая с целью реализации в конкретных формах учебной работы система последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, направленных на достижение какой-либо учебной задачи, решение теоретического или практического вопроса, усвоение определенной части содержания образования. Выбор метода определяется целью и содержанием

образования, условиями *обучения*, уровнем готовности и способностями обучающихся, квалификацией преподавателя» (Полонский 2004: 80). Несмотря на то, что сам автор в большинстве случаев под методом обучения имеет в виду метод обучающей стороны, по определению автора, метод обучения представляет из себя систему последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, что позволяет назвать преподавателя и обучающихся субъектами обучения. Подобный контекст встречается и в следующей формулировке автора: «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА *ОБУЧЕНИЯ* – относительно устойчивая структура взаимодействия участников *обучения*, содержательное наполнение которой зависит от целей, учебного материала, методов и условий *обучения* и является вариативной» (Там же: 80). Если форма обучения является структурой взаимодействия участников обучения, то можно полагать, что субъектами обучения в данном смысле выступают обе стороны.

Стоит отметить случаи, где автор использует термин «обучение» в разных значениях. Например, термин «зона ближайшего развития» автор определяет следующим образом: «ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ – психологическая характеристика, отражающая взаимосвязь актуального и потенциального развития, которого может достигнуть ребенок соответствующего возраста в результате его *обучения*, руководства со стороны взрослого и в сотрудничестве со сверстниками. Впервые введено Л.С. Выготским для характеристики связи *обучения* и психического развития ребенка» (Полонский 2004: 47). В первом случае обучение есть деятельность ребенка (обучающийся), так как развития может достигнуть сам ребенок в результате его обучения. Однако, субъект обучения во втором случае нельзя точно определить, так как автор пишет о связи обучения и психического развития ребенка. В таком случае точно не определяется, чья это деятельность.

Что же касается термина «преподавание», В.М. Полонский дает следующее определение: «деятельность учителя в процессе *обучения*, которая включает: постановку перед учащимися познавательной задачи; сообщение новых знаний; организацию наблюдений, лабораторных и практических занятий; руководство работой школьников по усвоению, закреплению и применению знаний; проверку

знаний, умений и навыков» (Полонский, 2004: 35). В данном определении четко указано, что преподавание есть деятельность учителя. В работе В.М. Полонского было выявлено всего 50 примеров употребления термина «преподавание». Представим результаты в таблице 9.

**Таблица 9. Значения термина «преподавание»
в словаре В.М. Полонского**

Значения термина «преподавание»	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Субъект не определяется	Итого
Количество примеров	16	0	0	34	50
В процентах (%)	32	0	0	68	100

Как можно видеть, работа В.М. Полонского не вызывает вопросов по субъекту преподавания. Ни в одном случае преподавание не называется деятельностью обучающегося или обеих сторон. В данном словаре преподавание как деятельность учителя в ряде случаев выступает синонимом обучения. Например, автор определяет «платные дополнительные образовательные услуги государственного (муниципального) образовательного учреждения» следующим образом: «услуги, которые государственное (муниципальное) учреждение имеет право оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям (*обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторские занятия с учащимися, занятия углубленным изучением отдельных предметов и др.*) и которые выходят за рамки соответствующих образовательных программ и государственных образовательных стандартов» (Там же: 137). В данной интерпретации обучение и преподавание входят в услуги, которые государственное учреждение имеет

право оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям. В этом случае государственное учреждение является субъектом и обучения и преподавания. Приведем еще один пример: «ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ – применение научного метода (в широком смысле) к решению проблем в области образования, *обучения* и воспитания. Под исследованием понимают процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях *обучения* и воспитания, методике *преподавания* различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики» (Там же: 153). Если под исследованием понимают процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о методике преподавания и закономерностях обучения и воспитания, организации учебно-воспитательной работы, то целесообразно рассмотреть обучающую сторону как субъект обучения и преподавания.

Таким образом, В.М. Полонский определяет обучение как деятельность общества, осуществляемую учителем. Однако, сам он не во всех случаях следует своему определению. В проанализированной нами его работе субъектами обучения выступают либо обучающийся (или обучающиеся), либо обе стороны в 150 из 730 случаях. Субъектом преподавания является учитель, что во многих случаях позволяет рассматривать обучение и преподавание как синонимы.

2.2.5. Выводы по результатам анализа значения терминов «обучение» и «преподавание» в разных контекстах

Проведенный анализ позволяет нам сказать, что обучение в большинстве случаев рассматривается как деятельность обучающей стороны. Представим обобщенные результаты анализа в таблице 10.

Таблица 10. Процентное соотношение значений термина «обучение» в работах четырех авторов

Автор	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Совместная деятельность учителя и учащихся	Не определяется	Итого (%)
А.В. Новиков (2013)	235 (53,5%)	82 (18,7%)	23 (5,2%)	99 (22,6%)	439 (100%)
И.П. Подласый (2002)	221 (26,5%)	151 (18,1%)	44 (5,3%)	418 (50,1%)	834 (100%)
В.А. Сластенин (2014)	491 (52%)	140 (15%)	108 (11%)	208 (22%)	947 (100%)
В.М. Полонский (2004)	227 (31,1%)	130 (17,8%)	20 (2,7%)	353 (48,4%)	730 (100%)
Средний показатель в процентах (%)	40,775%	17,4%	6,05%	35,775%	100%

Важно подчеркнуть, что, хотя авторы определяют обучение как деятельность учащихся (Новиков, 2013; Сластенин, 2014), совместную деятельность учителя и учащихся (Подласый, 2002) и деятельность общества (Полонский, 2004), сами они в большинстве случаев употребляют данный термин в значении «деятельность учителя». Данный факт подтверждается средним

показателем употребления термина «обучение» всех авторов в значении «деятельность учителя», составляющим больше 40%.

Что же касается субъекта преподавания, не отмечено ни одного случая, где преподаванием называется деятельность не обучающей стороны, преподавание представляет собой деятельность обучающей стороны.

2.3. Объекты обучения и преподавания

В работах четырех авторов отмечено всего 96 случаев сочетания «обучение чему?» и 49 случаев сочетания «преподавание чего?». В ходе анализа объектов обучения и преподавания были исключены такие сочетания, как: «какое обучение (или преподавание)?», «чье обучение (или преподавание)?», «обучение (или преподавание) по чему?», «обучение (или преподавание) на каком языке?», «обучение (или преподавание) где?» в целях точного определения объектов обучения и преподавания. Представим полученные результаты в таблице 11. В таблице указаны сочетающиеся с терминами «обучение» и «преподавание» существительные.

Таблица 11. Объекты обучения и преподавания в работах четырех авторов

Термин (кол. сочетаний)	Объекты (кол. повторяющихся сочетаний)
Обучение (96)	предметы (12), языки (7), способ (5), основы (4), работа (3), дисциплины (3), чтение (2), культура (3), приемы (3), навыки (2), техника (2), правила (2), грамота (2), технологии (2), поиск, квалификации, грамотность, программы, методы, действия, деятельность, виды, науки, алгоритмы, целеполагание, планирование, организация, регулирование, контроль, самоанализ, оценка, оснащение, ход, средства, решение, естествознание, математика, история, музыка, профессии, процессы, процедуры, осознание, игра, начала, буквы, умения, полеты, речь, риторика, искусство, исправление, логика, этикет, освобождение, постановка, использование, скорочтение (1)
Преподавание (50)	предметы (16), дисциплины (13), курсы (5), математика (3), искусство (2), язык (2), циклы (2), материал, состав, темы, науки, культура, физика, астрономия (1)

В проанализированных работах четырех авторов термины «обучение» и «преподавание» чаще всего сочетаются в первую очередь, со словом «предмет» (обучение, как и преподавание, учебным предметам, различным предметам и пр.) – отмечено всего 28 случаев сочетания обучения и преподавание с предметом. При этом важно подчеркнуть, что термин «обучение» в большинстве случаев (43 случая) сочетается и со словами, обозначающими практическое действие или деятельность (обучение игре, приемам, методам, способам, деятельности, организации, решению, умению, использованию, постановке и пр.). Как можно видеть, виды обучаемых деятельностей могут различаться. Например, в учебнике В.А. Слостенина можно встретить следующую формулировку: «Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется – еще не есть деятельностный подход. Последний требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует *обучения* ребенка целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию,

контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности» (Сластенин, 2014: 100). В данном случае все слова, сочетающиеся с «обучением», представляют собой различные виды практической деятельности. Можно привести еще один пример из словаря В.М. Полонского. Автор описывает образовательный портал следующим образом: «Перечень услуг: *обучение* русской литературной речи, риторике, ораторскому искусству, исправлению дефектов речи и дикции, сценической речи, логике, работе над текстами, этикету, освобождению голоса, постановке дыхания и пр.» (Полонский, 2004: 341). Как можно видеть, обучение сочетается со словами, обозначающими конкретные действия, как и в предыдущем примере от автора В.А. Сластенина. Данный факт подтверждается и по другим примерам сочетания обучения с такими словами, как: «способ», «метод», «работа», «чтение», «техника», «навык» и т.д. В проанализированных нами работах четырех авторов сочетаний подобных слов с преподаванием не обнаружено (преподавание способа, преподавание метода, преподавание работы, преподавание чтения и т.д.).

Термин «преподавание» - чаще всего сочетается со словами, обозначающими теоретические дисциплины или теоретические аспекты какого-либо учебного предмета или дисциплины (преподавание конкретных учебных дисциплин, общеобразовательных предметов, специальных курсов, лексического состава языка, эстетической, художественной и музыкальной культуры и пр.). Количество сочетаний термина «преподавание» со словами «предмет» и «дисциплина» составляет 29 из всех 50 случаев.

Таким образом, в проанализированных нами учебниках педагогики и педагогических словарях объектами обучения и преподавания чаще всего является предмет, при этом обучение в большинстве случаев связывается с различными видами практической деятельности или практическими аспектами учебных предметов, тогда как объекты преподавания представляют собой теоретические учебные дисциплины, предметы или их теоретические аспекты.

Выводы по второй главе

Анализ семантики и функционирования терминов «обучение» и «преподавание» в учебниках педагогики и педагогических словарях четырех авторов позволяет сделать следующие выводы.

1. Определен материал исследования и собраны 3785 контекстов с терминами «обучение» и «преподавание» в трудах крупнейших представителей российской педагогики А.М. Новикова, И.П. Подласого, В.А. Сластенина и В.М. Полонского.

2. Разработана методология анализа семантики указанных терминов, установлены слова-маркеры их значений.

3. Проведен анализ семантики терминов «обучение» и «преподавание» в собранных примерах, который позволил выявить степень соответствия значений этих терминов определениям понятий «обучение» и «преподавание», которые дают авторы этих текстов. Установлено, что термин «обучение» в большинстве случаев употребляется в значении «деятельность учителя», термин «преподавание» всегда обозначает деятельность обучающей стороны. Крупнейшие представители российской педагогики начала XXI в. А.М. Новиков, И.П. Подласый, В.А. Сластенин и В.М. Полонский понимают под обучением деятельность учащегося, совместную деятельность учителя и учащихся или деятельность общества, но при этом сами чаще всего употребляют термин обучение в значении «деятельность учителя».

4. Проанализированы объекты обучения и преподавания. Сделан вывод о том, что в сознании специалистов в области педагогики термин «обучение» связывается с деятельностью, с получением практических умений и навыков, тогда как термин «преподавание» - чаще всего с получением знаний. Также сделан вывод о существовании тенденции вытеснения термина «преподавание» термином «обучение».

Заключение

Основные результаты проведенного исследования состоят в следующем:

1. Проанализированы основные труды в области общего и педагогического терминоведения, определены теоретические основы исследования.

2. Проанализировано содержание определений терминов «обучение» и «преподавание» в учебниках педагогики и педагогических словарях начала XXI в. Установлено, что под преподаванием обычно понимается деятельность учителя или преподавателя, тогда как под обучением понимается деятельность учащихся, деятельность общества, осуществляемая через деятельность учителя, совместная деятельность учителя и учащихся.

3. Разработана методология анализа значений терминов «обучение» и «преподавание» в педагогических текстах. Выявлены слова-маркеры значений этих терминов.

4. Проанализированы контексты с указанными терминами в трудах крупнейших представителей российской педагогики начала XXI в. А.М. Новикова, И.П. Подласого, В.А. Сластенина и В.М. Полонского. Установлено, что употребление термина «обучение» этих трудах в большинстве случаев не совпадает с собственными определениями самих авторов. Указанные авторы, определяющие обучение как деятельность учащихся, совместную деятельность учителя и учащихся ли деятельность общества, чаще всего употребляют данный термин в его традиционном значении «деятельность учителя». Во избежание снижения эффективности научной коммуникации и в целях обеспечения передачи педагогического знания следовало бы сохранять традиционное значение этого термина как деятельности учителя.

5. Термин «обучение» обозначает более широкое понятие, чем термин «преподавание». Обучают не только теории, но и практике (конкретные действия), тогда как преподавание предполагает лишь теоретическую часть. По этой причине термины «обучение» и «преподавание» могут являться синонимами, однако они отличаются по характеру их объекта. Например, можно сказать

«обучение движениям», но нельзя – «преподавание движений». Если речь идет об одном и том же субъекте, термины «обучение» и «преподавание», наряду с термином «воспитание» относятся к одному и тому же роду. При этом большая разница в количестве употребления терминов «обучение» (2950 раз) и «преподавание» (142 раза) свидетельствует о том, что существует тенденция вытеснения термина «преподавание» термином «обучение».

Таким образом, цель данного исследования – уточнение семантики и функционирования терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе начала XXI в. – достигнута, гипотеза настоящего исследования – анализ функционирования терминов «обучение» и «преподавание» в педагогической литературе позволит точнее описать их семантику и определить их взаимоотношения – подтверждена.

В связи с тем, что нам удалось проанализировать работы только четырех авторов, в данной работе может присутствовать определенное ограничение: полученные данные исследования могут не полностью отражать особенности употребления терминов «обучение» и «преподавание» в современной российской педагогике. Однако, с учетом того, что употребление термина не соответствует его определениям в разных учебниках педагогики и педагогических словарях, можно сделать предположение о том, что подобная тенденция характерна и для других педагогов. Сделанные нами выводы требуют дальнейшего исследования. Кроме того, может быть перспективным изучение и других педагогических терминов, например, таких как «образование», «воспитание», «развитие», с использованием методологии анализа, разработанной в ходе настоящего исследования.

Список использованной литературы

1. Авакова Л.А. Структурно-семантический и функциональный анализ терминосистемы "Шахматы": автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Майкоп, 2006. 19 с.
2. Андрианова Н.С. Военная и научно-техническая терминология французского происхождения в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Казань, 2009. – 235 с.
3. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 140 с.
4. Атлантова, Л.И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1981. – 23 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
6. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс+, 2005. – 208 с.
7. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах: Учебное пособие для филолог. спец. вузов. М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
8. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Академия, 2008. – 304 с.
9. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. О компонентном анализе значимых единиц языка // Принципы и методы семантических исследований / Ред. коллегия: Р В. Н. Ярцева (отв. ред.). – М.: Наука, 1976. – 377 с.
10. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. – 246 с.
11. Денисов П. Н. Некоторые лингвистические аспекты терминологии // Русский язык в школе. 1965. № 6. с. 10-15.
12. Димитрова Н.К. Терминология транспортно-экспедиционной деятельности : структурно-семантическое описание : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. - Воронеж, 2016. – 204 с.

13. Есенина Е.Ю. Методы изучения и систематизации терминологии в теории педагогической науки и профессионального образования // Преподаватель XXI век. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-izucheniya-i-sistematizatsii-terminologii-v-teorii-pedagogicheskoy-nauki-i-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.05.2020).
14. Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России / С.А. Золотарев. – 2-е изд. – Вологда.: Вологодск. обл. отд. Гос. изд-ва, 1922. – 245 с.
15. Как работать над терминологией : Основы и методы : Пособие сост. по трудам Д.С. Лотте и Ком. науч.-техн. терминологии АН СССР / АН СССР. Ком. науч.-техн. терминологии. – М. : Наука, 1968. – 76 с.
16. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов. – М.: Наука, 1977. – 167 с.
17. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
18. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
19. Карапетян И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 31 с.
20. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. - Пятигорск, 2004. – 507 с.
21. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
22. Козлова Г. В. Полисемия научно-технического термина (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Л.: ЛГУ, 1980. – 24 с.
23. Комарова З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск: Изд-во Уральского гос. ун-та, 1991. – 155 с.
24. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. – М.: Просвещение,

1969. – 311 с.

25. Кошкина Е.А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 10 (339). с. 155-161.
26. Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. 2012. №5. С. 83-95.
27. Кошкина Е.А. Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2014. № 1. С. 133-140.
28. Кошкина Е.А. Развитие терминологии отечественной дидактики : начало XVIII - начало XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2016. – 474 с.
29. Кошкина Е.А. Русская педагогическая терминология первой четверти XVIII века: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Петрозаводск, 1997. – 21 с.
30. Крившенко Л.П. (ред.) Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др. М.: ТК Велби, Проспект, 2010. – 432 с.
31. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). СПб.: САГА, 2002. – 351 с.
32. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. – М.: ЛКИ, 2007. – 256 с.
33. Ломакина Татьяна Юрьевна, Введенский Вадим Николаевич Научное наследие А. М. Новикова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №3 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-nasledie-a-m-novikova> (дата обращения: 29.11.2020).
34. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
35. Лотте Д.С. Очередные задачи научно-технической терминологии. М.: Наука, 1931. – 158 с.

36. Маркина Т.В. Формирование и функционирование системы терминов методики преподавания русского языка как иностранного : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1999. – 231 с.
37. Минасян А.В. Семантический анализ терминологии русского языка, заимствованной из французского языка: На материале литературоведческой, военной и архитектурной терминологий. автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Рост. гос. ун-т. Ростов-на-Дону, 2003. – 25 с.
38. Моисеев А.И. О языковой природе термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970. с. 127-138.
39. Морозова Л.В. Опыт дефиниционного описания терминополья: На базе терминов ядерной языки и техники: автореф. дис. ... канд. филол. наук. (10.663). Калининский гос. пед. ин-т им. М. И. Калинина. – Калинин, 1970. – 18 с.
40. Мэндонь М. Структура и семантика терминов политической экономии в русском языке: автореферат дис. ... канд. биол. наук: 10.02.01. Воронежский гос. ун-т. - Воронеж, 1984. – 16 с.
41. Новиков А.М. Методология художественной деятельности. – М.: Эгвес, 2008. – 72 с.
42. Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
43. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 135 с.
44. Новиков А.М. Развитие отечественного образования : полем. размышления / А. Новиков ; Рос. акад. образования, Ассоц. «Проф. образование». – М.: Эгвес, 2005. – 255, [1] с.
45. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития : (Публицист. моногр.) / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 268, [2] с.
46. Ольшанский И.Г. Лексическая полисемия: возможности и перспективы ее исследования с когнитивных позиций // Материалы Второй международной школы - семинара по когнитивной лингвистике, 11 - 14 сентября 2000 г. / Отв. ред.

Н. Н. Болдырев; редкол. Е. С. Кубрякова и др.: В 2 ч. - Ч. 2. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. – 261 с.

47. Паршина О.Д. Терминологическая лексика в аспекте семантики, структуры и функционирования : Дидактика : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – Самара, 2006. – 214 с.
48. Пидкасистый П.И. (ред.) Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – 4-е изд., перераб. и под. – М.: Юрайт, 2020. – 408 с.
49. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 576 с.: ил.
50. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование» / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 463 с.
51. Подласый И.П. Педагогика: учебник для среднего профессионального образования / И.П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 576 с.
52. Подласый И.П. Педагогика : учебник для бакалавров: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика»: [в 2 т.] / И.П. Подласый. – М.: Юрайт, 2013.
53. Подласый И.П. отзывы // Ezo club. URL: <http://ezo.club/forum/topic.php?id=19456> (дата обращения: 12.05.2021).
54. Полонский В.М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-razvitiya-i-sootnoshenie-osnovnyh-ponyatiy-pedagogiki> (дата обращения: 17.05.2020).
55. Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика : Учеб. пособие / В.В. Краевский, В.М. Полонский; Под ред. П.И. Пидкасистого; Рос. акад. образования. Волгогр. гос. пед. ун-т. – М. ; Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.

56. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 142,[2] с.
57. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. №2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiyno-terminologicheskiiy-apparat-pedagogiki-i-obrazovaniya> (дата обращения: 14.05.2020).
58. Прохорова В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). М.: МГУ, Филологический факультет, 1996. – 125 с.
59. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. – М.: [б. и.], 1959. – 14 с.
60. Рыжов А.Н. Генезис педагогических понятий в России в XI – XX вв. – М.: Изд-во МПГУ, 2012. – 300 с.
61. Рыжов А.Н. Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению // Наука и школа. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-problemy-v-oblasti-pedagogicheskoy-terminologii-i-podhody-k-ih-resheniyu> (дата обращения: 14.05.2020).
62. Слостенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш, образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенин. 12-е изд., стер. – М.: Академия, 2014. – 608 с.
63. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. – 221, [2] с.
64. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. – М.: Прометей, 1991. – 166 с.
65. Стернин И.А., Саломатина М.С. Семантический анализ слова в контексте. – Воронеж: Истоки, 2011. – 130 с.
66. Сулейманова А.К. Терминосистема нефтяного дела и ее функционирование в профессиональном дискурсе специалиста : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. - Уфа, 2006. – 459 с.

67. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева; отв. ред. Т.Л. Канделаки; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
68. Татаринov В.А. Теория терминоведения: в 3-х томах. Т. 1: Теория термина: история и современное состояние. М.: Московский лицей, 1996. – 311 с.
69. Татаринov В.А. Терминоведение в России: на подступах к новой парадигме. М.: Наука, 1999. – 236 с.
70. Тузлукова В.И. Педагогическая терминология: к вопросу прагматического анализа // Интеграция образования. 1999. №4. с. 16-21.
71. Хакимова Г.Г. Развитие терминологии как отдельной дисциплины и ее статус в современном языкознании // Вестник Башкирского ун-та. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-terminologii-kak-otdelnoy-distipliny-i-ee-status-v-sovremennom-yazykoznanii> (дата обращения: 02.06.2020).
72. Чипан И. М. Специальная и терминологическая лексика подъязыка морских специальностей (подводный флот): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. - СПб., 2000. – 267 с.
73. Щербина С. И. К вопросу о терминологической синонимии // Русский язык: история, диалекты, современность: Сб. науч. трудов. М.: Моск. пед. университет, 2000. Вып. II. с. 105-109.
74. Янченко В.Д. Проблема терминологии в области истории методики преподавания русского языка // Мир русского слова. 2011. № 3. с. 103-107.

Словари

75. Большая Советская Энциклопедия, изд. 1, т. 49. М., 1941. – 775 с.
76. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков ; Российская акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики. – Изд. 2-е, стер. – М.: Эгвес, 2013. – 267 с.
77. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
78. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
79. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. - М. : Большая Рос. энцикл., 1993-1999.
80. Словарь педагогического обихода/Под ред. проф. Л.М. Лузиной. Псков: ПГПИ, 2003. – 71 с.
81. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.