

Научная статья
УДК 37.02
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-132-141>

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ СОВЕТСКОЙ ДИДАКТИКИ 20–30-х гг. XX в.

Елена Анатольевна Кошкина¹, Светлана Васильевна Ядренникова²

¹ Гуманитарный институт, филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, Северодвинск, coschkina.el@yandex.ru

² Архангельский государственный многопрофильный колледж, Архангельск, efi-svetlana@yandex.ru

Аннотация

Актуализируется проблема поиска и подбора исследовательского инструментария в условиях усиливающейся междисциплинарности научного знания. Акцентируется внимание на сходных чертах в развитии отечественного образования в 20–30-х гг. XX в. и в начале XXI в. Выдвигается тезис о том, что анализ текстовых источников рассматриваемой исторической эпохи позволяет корректнее сформулировать принципы работы с педагогической терминологией в настоящее время. Характеризуются междисциплинарные подходы к изучению педагогической терминологии. Обосновывается необходимость применения полевого подхода в контексте изучения дидактической терминологии.

Целью данного исследования является анализ структуры дидактической терминологии 20–30-х гг. XX в. на основе применения полевого подхода. Основными результатами исследования выступают: выявление факторов развития терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в.; обоснование признаков распределения лексических единиц по группам; составление корпуса текстов на основе контекстологического анализа историко-педагогических источников; характеристика понятийно-терминологических групп и кластеров с учетом выявленных факторов и структурных связей.

Сформулированы выводы о численности и значимости лексических единиц в понятийно-терминологических группах и кластерах; выявлена зависимость распространенности терминов от силы их поля; определены единицы, входящие в ядро дидактической терминологии исследуемого периода.

Ключевые слова: *полевой подход, дидактическая терминология, факторы развития терминологии, классификация дидактических понятий и терминов, лексические единицы, понятийно-терминологическая группа, кластер*

Для цитирования: Кошкина Е. А., Ядренникова С. В. Структурная организация терминологии советской дидактики 20–30-х гг. XX в. // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (61). С. 132–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-132-141>

Original article

THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF THE TERMINOLOGY OF SOVIET DIDACTICS OF THE 20–30-S OF THE XX CENTURY

Elena A. Koshkina¹, Svetlana V. Yadrennikova²

¹ Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Severodvinsk, coschkina.el@yandex.ru

² Arkhangelsk State Multidisciplinary College, Arkhangelsk, efi-svetlana@yandex.ru

Abstract

The problem of search and selection of research tools in the conditions of increasing interdisciplinarity of scientific knowledge is actualized. Attention is focused on similar features in the development of domestic education in the 20–30s of the XX century and at the beginning of the XXI century. The thesis is put forward that the analysis of textual sources of the historical epoch under consideration makes it possible to formulate more correctly the principles of working with pedagogical terminology now. Interdisciplinary approaches to the study of pedagogical terminology are characterized. The necessity of applying the field approach in the context of the study of didactic terminology is substantiated.

The purpose of this study is to analyze the structure of didactic terminology of the 20–30s of the XX century based on the application of the field approach. The signs of the distribution of lexical units into groups are substantiated. The corpus of texts is compiled on the basis of contextual analysis of historical and pedagogical sources. Conceptual and terminological groups and clusters are characterized taking into account the identified factors and structural relationships.

Conclusions about the number and significance of lexical units in conceptual and terminological groups and clusters are formulated; the dependence of the prevalence of terms on the strength of their field is revealed; the units included in the core of the didactic terminology of the studied period are determined.

Keywords: *field approach, didactic terminology, factors of terminology development, classification of didactic concepts and terms, lexical units, conceptual and terminological group, cluster*

For citation: Koshkina E. A., Yadrennikova S. V. The structural organization of the terminology of soviet didactics of the 20–30-s of the XX century [Strukturnaya organizatsiya terminologii sovetskoy didaktiki 20–30-kh gg. XX v.]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (61), pp. 132–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-132-141>

Современное российское образование находится в процессе поиска путей развития и определения способов реализации поставленных задач. Сходные тенденции наблюдались в 20–30-х гг. XX в., в период глобальной перестройки отечественной школы, связанной с переосмыслением национальной образовательной траектории в контексте новой идеологии и философии, адаптацией передового педагогического опыта зарубежных стран, реализацией деятельности экспериментальных учебных заведений, переходом на новые учебные планы и программы.

Современная отечественная педагогическая терминология, как и в 20–30-х гг. XX в., активно пополняется новыми лексическими единицами. Данный процесс зачастую происходит стихийно и лавинообразно, что приводит к трудностям в систематизации научно-педагогической лексики. Междисциплинарный характер указанной проблемы требует обращения к подходам, существующим на пересечении нескольких областей научного знания. В частности, в настоящее время при изучении педагогической терминологии применяются: герменевтический подход (интерпретация содержания педагогических понятий), гносеологический подход (установление содержания базовых понятий), дискурсивный (выстраивание дискурса при анализе авторского текста), метаязыковой (рас-

смотрение педагогической терминологии в качестве метаязыка), парадигмальный (выявление факторов, воздействующих на развитие педагогической терминологии) и другие. К междисциплинарным исследованиям в области педагогической терминологии, в которых рассматривается генезис понятий и терминов, относятся прежде всего работы Л. И. Атлантовой, М. А. Галагузовой, С. В. Ереминой, И. Н. Кичевой, Е. А. Кошкиной, И. К. Карапетяна, А. Н. Рыжова, Г. Н. Штиновой и других.

Необходимым потенциалом для решения обозначенной проблемы обладает полевой подход, предоставляющий возможность исследовать изменения в языке на основе анализа его полевых структур. В отечественной науке полевой подход активно рассматривается в теоретических исследованиях и широко применяется на практике, начиная со второй половины XX в. (В. Г. Адмони, А. В. Бондарко, А. С. Герд, С. В. Гринев-Гриневиц, В. М. Лейчик, Л. А. Морозова, В. М. Павлов, А. А. Реформатский, А. В. Суперанская, С. Д. Шелов, Г. С. Щур и другие). Кроме того, междисциплинарные связи педагогики и лингвистики позволяют сформировать особый интегративный кластер [1, с. 27], целью которого выступает изучение генезиса дидактических понятий и терминов с учетом принципов и законов лингвистического поля.

При изучении педагогической терминологии полевой подход активно применяется в исследованиях Н. А. Вершининой, О. Б. Даутовой, М. Г. Ермолаевой, А. И. Жука, Е. Ю. Игнатъевой, А. В. Торховой, О. Н. Шиловой и других. В частности, О. Б. Даутовой выдвинут тезис о необходимости изучения проблемы развития терминологического аппарата современной педагогики на основе парадигмального подхода, а методика исследования педагогических понятий основывается на общих принципах теории поля в лингвистике (дидактические понятия распределяются по кластерам, в которых объединяются по семантическим подгруппам; среди понятий выделяются ядерные, приядерные, периферийные) [2].

Целью данной работы является анализ структурной организации дидактической терминологии 20–30-х гг. XX в. на основе применения полевого подхода. В контексте рассматриваемой нами проблемы эмпирическая часть исследования связана с отбором лексических единиц и распределением их по группам. Применение полевого подхода в данных условиях позволяет выполнить классификационный анализ понятий и терминов, входящих в поле, зафиксировать качественные изменения, происходящие в структуре терминологии. Кроме того, данная процедура заключается не только в распределении лексических единиц по группам, исходя из того, какие понятия ими фиксируются и каким образом определяются, но и позволяет выявить иерархическую структуру поля, а значит, определить термины, входящие в область ядра, существующие в синкретической области или же на периферии.

Классификация дидактической терминологии осложняется тем, что основаниями деления лексических единиц по группам могут выступать разные признаки [3]. К основаниям для классификации могут быть отнесены: принадлежность к определенной исторической эпохе объектов, обозначаемых терминами; класс предметов, обозначаемый понятием; объем и стабильность содержания понятия; система связей между терминами (например, род – вид, целое – часть).

В рамках применения полевого подхода сформулированы следующие положения о признаках деления лексических единиц по группам и кластерам:

– признак принадлежности выражается в том, что лексическая единица относится к определенному полю, в ядро которого входят термины, обладающие наибольшим влиянием на другие элементы. Соответственно, группы и кластеры, формируемые из лексических единиц, не должны нарушать общую структуру понятийно-терминологического поля дидактики; термины, обладающие категориальным статусом, определяют структуру полей других лексических единиц;

– признак связей обнаруживается на двух уровнях: в качестве взаимосвязей внутри поля и как отношения лексических единиц данного поля с элементами других полей. Таким образом, лексиче-

ские единицы в группе или в кластере должны быть связаны не только между собой, но и с составляющими других групп и кластеров;

– признак иерархии подразумевает выстраивание отношений между элементами с учетом силы их влияния на другие лексические единицы. То есть при формировании групп и кластеров движение может происходить как от элементов с наименьшей силой влияния (авторские неологизмы), так и от элементов с наибольшей силой (лексические единицы, обладающие категориальным статусом);

– признак содержания определяется на основании того, что «структурная организация дидактической терминологии напрямую связана с систематизацией дидактического знания, определяемого характером и уровнем развития практики обучения» [4, с. 16]. Таким образом, группы и кластеры должны компоноваться с учетом факторов развития теории и практики обучения рассматриваемого периода.

С целью анализа структуры дидактической терминологии 20–30-х гг. XX в. был сформирован корпус текстов из 106 историко-педагогических источников. Нормативные правовые акты отбирались с учетом их значимости для развития системы образования (т. е. исходя из того, насколько они повлияли на государственную стратегию реформирования и в какой степени отобразили сам процесс реформ). Авторские тексты представлены главами монографий, статьями, текстами выступлений, принадлежащими ведущим педагогам-реформаторам 20–30-х гг. XX в.: П. П. Блонскому, А. Г. Калашникову, Н. К. Крупской, А. П. Пинкевичу, С. Т. Шацкому. Указанные авторы не только принимали активное участие в деятельности научно-педагогической секции Государственного ученого совета (образована в 1921 г.) и публиковались в его основном издании – в журнале «На путях к новой школе» (1922–1933 гг.), но и внесли значительный вклад в развитие отечественной теории и практики обучения.

На основе анализа историко-педагогических источников и современной научной литературы было установлено, что на развитие терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. воздействовал ряд следующих факторов:

– фактор социокультурной обусловленности (связан с переходом от демократических реформ в образовании в условиях НЭПа к унификации советской школы после победы И. В. Сталина во внутрипартийной борьбе);

– фактор выбора образовательной стратегии (противостояние стратегий, реализуемых педагогической общественностью и государством в 20-х гг. XX в., выразилось в неупорядоченности понятийно-терминологического аппарата советской педагогики; в 30-х гг., после утверждения единой образовательной стратегии, педагогическая лексика становится более унифицированной и стабильной);

– фактор парадигмального сдвига (переход к «школе труда» в 20-х гг. XX в. привел к отказу от некоторых традиционных понятий отечественной педагогики, например, перестало употребляться слово «религиозное воспитание» [5, с. 9]; после возвращения к «школе учебы» в 30-х гг. XX в. часть лексических единиц, не соответствующих сталинской модели образования, была принудительно исключена из научно-педагогической лексики (например, термин «метод проектов»);

– фактор идеологического воздействия (формирование человека нового типа в 20–30-х гг. XX в. являлось одной из основных задач советского государства, что нашло свое выражение не только в концепции единой трудовой школы, но и в содержании образования: воспитательная миссия становится приоритетной, научно-педагогическая лексика приобретает идеологический контекст);

– фактор методологических затруднений (связан со стихийным терминообразованием и первыми попытками по систематизации педагогической терминологии в 20–30-х гг. XX в.);

– фактор генетической обусловленности (в 20–30-х гг. XX в. проявился в виде тенденций, характерных для развития отечественного образования начала XX в., – дифференциации научно-педагогического знания и осознания необходимости его систематизации);

– фактор новаторских идей и решений (в 20–30-х гг. XX в. на фоне специфических социокультурных условий, в контексте творческой, экспериментальной деятельности педагогов-новаторов

сформировался особый состав профессиональной педагогической лексики, часть которой представлена авторскими неологизмами);

– фактор воздействия западной модели обучения (на советскую школу в 20–30-х гг. XX в. большое влияние оказывали американская и германская модели, что привело к пополнению педагогической терминологии словами иностранного происхождения);

– фактор упрощения языка (массовая неграмотность в советской России в 20–30-х гг. XX в. привела к изменению способов передачи информации: в культуре широкое распространение приобрело плакатное искусство, язык стал стремительно пополняться аббревиатурами и сокращениями (например, появились «ШКМ», «Фабзавуч», «ШУМП»);

– фактор терминологического плюрализма (в 20-е гг. XX в. многообразие авторских подходов не только определило характер проводимых преобразований, но и привело к неупорядоченности педагогической терминологии; в 30-х гг. XX в. переход к единообразной модели образования выразился в унификации научно-педагогической лексики).

Исходя из признаков принадлежности, связи, иерархии и содержания, с учетом факторов развития терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. нами была сформирована выборочная совокупность лексических единиц в количестве 898 наименований. На основе работы с матрицей данных, путем распределения лексических единиц по группам были получены следующие результаты, представленные на рисунке.



Соотношение понятийно-терминологических групп по количеству лексических единиц

В целях последующего анализа структуры понятийно-терминологического поля дидактики, исходя из устойчивости употребления лексических единиц в текстах и с учетом общих связей между ними, группы были разделены на кластеры.

Понятийно-терминологическая группа «Организация учебного процесса» является самой многочисленной как по количеству терминов (25 % от общего числа), так и по числу кластеров («Виды и формы обучения» (32 ед.), «Дидактические средства» (5 ед.), «Задания» (15 ед.), «Методика» (15 ед.), «Методы» (111 ед.), «Организация преподавания» (10 ед.), «Техника обучения» (17 ед.), «Формы организации учащихся» (18 ед.), что объясняется общей ситуацией, сложившейся в отечественном образовании в 20–30-х гг. XX в. В контексте проводимых реформ и на фоне усиления идеологии актуализировалась проблема поиска новой методологии и альтернативных способов организации обучения в условиях трудовой школы.

Кластер «Виды и формы обучения» включает в себя лексические единицы, характеризующие формы, виды и типы обучения («клубные занятия», «коллоквиум», «конференция», «эвристическая предметная лекция»), что связано с неопределенностью значения терминов, характеризующих организацию учебного процесса. Так, например, классическая «лекция» одновременно является и видом занятия, и его формой. То же самое относится к «самостоятельному занятию», которое является формой, если происходит вне прямого воздействия педагога, и обозначается видом, если осуществляется под его контролем. Подобные нюансы встречаются и при распределении лексических единиц по кластерам в целом, например, «дальтон-план» может быть рассмотрен и как вид занятия, как его форма, как техника, как метод, как система.

Кластер «Методы» включает в себя наибольшее количество лексических единиц, что объясняется не только процессом перестройки отечественной школы в 20–30-х гг. XX в., но и сильным идеологическим воздействием на дидактику. В нормативных правовых документах и авторских текстах подчеркивается важность труда и необходимость его применения в качестве метода как воспитания, так и обучения. Данный подход был изначально зафиксирован Положением «Об Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» от 30 сентября 1918 г.: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь» [6, с. 135]. Обоснование необходимости объединения труда и обучения содержится в трудах ведущих педагогов-реформаторов 20–30-х гг. XX в. Так, например, А. П. Пинкевич писал: «Однако мы всерьез ставим проблему соединения обучения с производительным трудом, проблему политехнического образования...» [7, с. 101].

Кроме того, наличие большого количества лексических единиц в кластере «Методы» объясняется глобальными методологическими и терминологическими затруднениями, возникшими в советской школе в период демократических реформ: «Возьмем, например, наиболее солидную работу, стремящуюся дать общую методику трудовой школы. Здесь мы имеем попытку классификации различных приемов педагогической техники с разделением всех методов работы на две группы: методы работы в трудовой школе и нетрудовые методы обучения. Далее следует перечисление: лабораторный метод, дальтонский план, ручной труд как метод, сельскохозяйственные работы как метод, работы на фабриках и заводах как метод, практические знания нелабораторного типа, рисование как метод, графический метод, экскурсионный метод и т. д. Уже из этого перечня одних названий, не вдаваясь в более подробную формулировку их, можно видеть, что здесь смешиваются в одну кучу различные понятия, объединенные словом „метод“...» [8, с. 73].

Кластеры «Методика», «Техника» и «Организация преподавания» объединяют лексические единицы, связанные с организацией учебного процесса и относящиеся прежде всего к деятельности педагога. «Техника» («педотехника») – это операции, приемы, которые помогают ученикам овладеть учебным материалом. Под «методикой» подразумевается частное умение понимать и преподавать какую-либо учебную дисциплину, а через «организацию преподавания» функции педагога рассматриваются шире – как овладение мастерством с целью взаимодействия с учениками.

Кластер «дидактические средства» представлен элементами, обозначающими объекты, способствующие приобретению учениками знаний, умений и навыков. Дидактическим средством при этом может быть все, что связано с трудом: фильмы, музеи, фабричное и заводское оборудование, сам труд. В кластере «задания» объединены лексические единицы, обозначающие различные формы работы, выполняемой учениками в рамках процесса обучения.

Понятийно-терминологическая группа «Содержание обучения» включает в себя 22 % от общего числа лексических единиц и состоит из следующих кластеров: «Планы и программы» (65 ед.), «Предметы и дисциплины» (53 ед.), «Результаты усвоения учебного материала» (33 ед.), «Учебная

литература» (22 ед.), «Учебный материал» (25 ед.). Большая численность элементов объясняется новыми социокультурными условиями в послереволюционной России, реализацией концепции трудовой школы, новыми подходами к построению учебных планов и программ (концентрическая система), необходимостью проработки учебной и методической литературы, отвечающим требованиям идеологии советского государства.

Кластер «Планы и программы» объединяет термины, связанные с учебной документацией, регулирующей и фиксирующей учебный процесс. Лексические единицы объединены, исходя из целей реформирования отечественной школы и с учетом острой необходимости разработки содержания образования.

Кластер «Предметы и дисциплины» является совместным, поскольку в текстовых источниках нет строгого разграничения между терминами «предмет» и «дисциплина». Авторы 20–30-х гг. XX в. употребляли эти слова в различных контекстах, не уточняя разницы в их значении.

П. П. Блонский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий неоднократно обращались к проблеме разработки и применения нового учебника как необходимого дидактического средства и материала: «Становилось все очевиднее, что учебник является таким же орудием труда, как доска и мел, письменные принадлежности, счеты и пр. Учебник нужен, но хороший учебник, а не плохой» [9, с. 3]. Исходя из данной актуальной задачи, сформирован кластер «Учебная литература».

Понятийно-терминологическая группа «Условия организации обучения» определяет пространственные и временные рамки дидактического процесса. В данную группу включены лексические единицы кластеров «Административный контроль» (7 ед.), «Время обучения» (10 ед.), «Помещение» (23 ед.), «Тип учебного заведения» (63 ед.), «Уровни образования» (17 ед.), «Школа» (27 ед.).

Лексическая единица «школа» встречается с большой частотой в текстах разного вида и обозначает как тип учебного заведения, так и идею реформирования образования: «Все, чему нужно учить в школе, – это учить работать. С этой точки зрения понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого... школа – отдых, т. е. место свободно организованной жизни» [10, с. 29]. В силу значимости для терминологии 20–30-х гг. XX в. лексическая единица «школа» составила основу для отдельного кластера.

Понятийно-терминологическая группа «Подготовка педагогического персонала» включает в себя такие кластеры, как «Педагогический персонал» (31 ед.), «Организация подготовки педагогического персонала» (45 ед.), «Содержание и формы подготовки педагогического персонала» (35 ед.). Данная группа сформирована на основании выводов о воздействии совокупности факторов на развитие терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. Одной из ведущих задач образования рассматриваемого периода выступало формирование «нового человека», который понимался не только как ученик (ребенок или взрослый), но и как педагог. Неслучайно, что в данной группе встречаются такие термины, как «новый учитель», «новый педагог». Кроме того, в контексте построения советской школы первоочередной необходимостью выступала подготовка педагогов с правильными идеологическими установками. Лексическая единица «персонал» часто употребляется в текстах Н. К. Крупской. Данный термин приобрел широкое распространение по причине перехода к «школе труда», сближения обучения с производством. К преподаванию привлекались не только учителя, но и инструкторы – люди, напрямую связанные с производством.

Кластер «Содержание и формы подготовки педагогического персонала» характеризует процесс обучения будущих педагогов и систему практиканства. Кластер «Организация подготовки педагогического персонала» сформирован из лексических единиц, обозначающих условия деятельности по подготовке лиц, задействованных в дидактическом процессе.

В понятийно-терминологическую группу «Педагогический процесс» включены кластеры «Категория „образование“» (26 ед.), «Категория „обучение“» (9 ед.), «Категория „просвещение“» (8 ед.),

«Категория „преподавание“» (8 ед.), «Система обучения» (7 ед.), «Содержание педагогического процесса» (32 ед.). Данную группу составляют лексические единицы, обозначающие сущность, цели и содержание педагогического процесса, а также обладающие категориальным статусом в педагогике и фиксирующие процесс передачи знаний.

Анализ факторов развития советской дидактики показал, что в 20–30-х гг. XX в. в советской России воспитательные цели образования доминировали, следовательно, «процесс обучения» не определен как самостоятельная группа, но включен в конкорданс в составе кластеров «Категория „обучение“» и «Система обучения». В нормативных правовых актах и авторских текстах присутствуют лексические единицы, обозначающие дидактический процесс, но при этом они либо составляют меньшинство, употребляясь в незначительных количествах, либо заменяются единицами кластеров «Категория „образование“», «Категория „преподавание“», «Категория „просвещение“». В отдельный кластер внесены термины, характеризующие обучение как систему. Присутствие данных лексических единиц в текстах демонстрирует сохранение категориального статуса термина «обучение» несмотря на снижение его авторитетности.

Наибольшее число лексических единиц относится к кластерам «Категория «образование» и «Содержание педагогического процесса», что объясняется изменившимся характером целей и содержания отечественной школы после 1917 г. Поскольку воспитательные цели начинают доминировать, а образование идеологизируется, дидактическая составляющая педагогического процесса рассматривается в качестве второстепенной.

Понятийно-терминологическая группа «Принципы обучения» включает в себя три кластера – «Идеология образования и идеологические принципы обучения» (59 ед.), «Методологические принципы» (22 ед.), «Подходы к обучению» (7 ед.). Состав терминов и их количество в кластерах определен с учетом факторов, оказывавших свое воздействие на развитие терминологии советской дидактики в 20–30-х гг. XX в. В частности, принято во внимание количественное превосходство терминов с идеологическим контекстом.

Кластер «Методологические принципы» объединяет лексические единицы, обозначающие принципы дидактики, например, такие как «связь обучения с жизнью», «принцип единства деления методов обучения», «принцип синтетического (диалектического) осмысливания содержания данной области знания».

Кластер «Подходы к обучению» отличается немногочисленностью, что связано с доминированием в советском образовании 20–30-х гг. XX в. трех ведущих идей: о труде как об общественном явлении; о необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся; об обязательности теоретического и практического применения диалектического марксизма в контексте обучения. К 30-м гг. XX в. ведущими подходами определяются трудовой и диалектический. Под воздействием социокультурных изменений «индивидуальный подход к обучению» исключается из терминологии.

Компоновка терминов в кластере «Идеология образования и идеологические принципы обучения» объясняется следующим: несмотря на то что часть лексических единиц, не являющихся строго дидактическими, но определяющих общую идеологию образования, не относится напрямую к педагогическому процессу, большое их количество присутствует как в нормативных правовых документах, так и в авторских текстах, что связано с изменившимися социокультурными условиями в советской России.

Понятийно-терминологическая группа «Результаты обучения» включает в себя три кластера – «Контроль» (27 ед.), «Оценка» (12 ед.), «Требования» (5 ед.). В кластере «Контроль» объединены лексические единицы, обозначающие формы учета учебной деятельности учащихся. Данный кластер содержит наибольшее количество лексических единиц, так как в условиях применения дальтон-плана и метода проектов существовала объективная необходимость контроля и корректировки деятельности учащихся. Данная ситуация в первые годы советской школы осложнялась как финансовыми трудностями, так и нехваткой достаточного количества квалифицированных педагогов.

Кластер «Оценка» содержит термины, относящиеся к процедуре оценивания. Несмотря на ликвидацию отметок в 1918 г., проблема оценивания активно обсуждается авторами 20–30-х гг. XX в. С одной стороны, критикуется дореволюционная система образования с ее оценками, с другой – ставится вопрос о критериях и способах оценивания результатов обучения.

Таким образом, выполненный анализ структуры дидактической терминологии позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Анализ терминологии в исследовании организован на основе положений о признаках деления лексических единиц по группам и кластерам, а также с учетом факторов развития терминологии советской дидактики рассматриваемого периода. Распределение по группам и кластерам осуществлялось на основании устойчивости употребления лексических единиц в нормативных правовых актах и авторских текстах, а также с учетом связей между лексическими единицами.

2. Наиболее крупной является понятийно-терминологическая группа «Организация учебного процесса», самой малочисленной – «Результаты обучения». В этих же группах присутствуют кластеры с самой высокой и самой низкой численностью. Данный вывод подтверждается социокультурной ситуацией рассматриваемого периода (советская школа требовала новых форм организации дидактического процесса) и наличием трудностей в организации обучения в период реформ в 20–30-х гг. XX в. (отмена оценок дезорганизовала систему контроля обучения).

3. В понятийно-терминологической группе «Принципы обучения» необходимо отметить значимость кластера «Идеология образования и идеологические принципы обучения». Данный кластер сформирован не только по причине наличия большого количества идеологически окрашенных лексических единиц, но и в силу того, что в области понятийного содержания дидактических принципов происходило объединение методологического и идеологического аспектов. Важным становится не только как учить, но и то, как это правильно делать с позиций нового политического режима.

4. Лексические единицы (и их производные), наиболее распространенные в группах и кластерах, обладают большими понятийно-терминологическими полями по сравнению с терминами с неустойчивым распространением. Данный вывод позволяет сформулировать дополнительные основания для характеристики структуры понятийно-терминологического поля и проведения анализа терминов ядра и периферии.

5. Исходя из распространенности лексических единиц по группам и кластерам, количества производных и наличия общих производных, определены термины ядра – «труд», «школа», «образование», «обучение», «политехнизм», «метод». Термины, входящие в ядро дидактики, обладают собственной полевой структурой, что требует последующего анализа на основе применения полевого подхода.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Перспективы развития историко-педагогического знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 25–32.
2. Даутова О. Б. Систематика понятийно-терминологического аппарата дидактики как предпосылка обновления содержания педагогического образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 1 (29). С. 1–10.
3. Кошкина Е. А. Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1. С. 133–140.
4. Кошкина Е. А. Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII – начало XX вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2016. 44 с.
5. Карапетян И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 32 с.
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. 559 с.

7. Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм. М.: Работник просвещения, 1930. 239 с.
8. Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования: избранные труды / сост. П. Р. Атутов, Т. А. Василькова. М.: Педагогика, 1990. 366 с.
9. Крупская Н. К. К вопросу о новом учебнике // На путях к новой школе. 1924. № 3. С. 3–7.
10. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2 / сост. А. П. Кубарева, Д. С. Бершадская; под ред. И. А. Каирова и др.; Акад. пед. наук РСФСР. М.: Просвещение, 1964. 476 с.

References

1. Boguslavskiy M. V. Perspektivy razvitiya istoriko-pedagogicheskogo znaniya [Prospects for the development of historical and pedagogical knowledge]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2016, no. 3 (30), pp. 25–30 (in Russian).
2. Dautova O. B. Sistematika ponyatiyno-terminologicheskogo apparata didaktiki kak predposylka obnoveniya soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Systematics of the conceptual and terminological apparatus of didactics as a prerequisite for updating the content of pedagogical education]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong education: the XX century*, 2020, no. 1 (29), pp. 1–10 (in Russian).
3. Koshkina E. A. Problema klassifikatsii didakticheskoy terminologii v otechestvennoy pedagogike [The problem of classification of didactic terminology in domestic pedagogy]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nyye nauki – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2014, no. 1, pp. 133–140 (in Russian).
4. Koshkina E. A. *Razvitiye terminologii otechestvennoy didaktiki (nachalo XVIII – nachalo XX v.)*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Development of Native Didactic Terminology (beginning of XVIII – beginning of XX centuries). Abstract of thesis of doc. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2016. 44 p. (in Russian).
5. Karapetyan I. K. *Tendentsii razvitiya kategorial'no-ponyatiynogo apparata pedagogicheskoy nauki v Rossii (1850–1930)*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Trends in the development of the categorical and conceptual apparatus of pedagogical science in Russia (1850–1930). Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Moscow, 2000. 32 p. (in Russian).
6. Abakumov A. A. *Narodnoye obrazovaniye v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* [Public education in the USSR. Comprehensive school. Collection of documents. 1917–1973]. Moscow, Pedagogika Publ., 1974. 559 p. (in Russian).
7. Pinkevich A. P. *Pedagogika i marksizm* [Pedagogy and Marxism]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya Publ., 1930. 239 p. (in Russian).
8. Kalashnikov A. G. *Problemy politekhnicheskogo obrazovaniya: izbrannyye trudy* [Problems of polytechnic education: selected works]. Comp. P. R. Atutov and T. A. Vasilkova. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 366 p. (in Russian).
9. Krupskaya N. K. K voprosu o novom uchebnike [On the question of a new textbook]. *Na putyakh k novoy shkole*, 1924, no. 3, pp. 3–7 (in Russian).
10. Shatsky S. T. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 4 tomakh. Tom 2* [Pedagogical works. In 4 volumes. Vol. 2]. Moscow, Prosveshcheniya Publ., 1964. 476 p. (in Russian).

Информация об авторах

Е. А. Кошкина, доктор педагогических наук, профессор, доцент, Гуманитарный институт, филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (ул. Торцева, 6, Северодвинск, Россия, 164520).

С. В. Ядренникова, преподаватель, Архангельский государственный многопрофильный колледж (ул. Ильича, 43, Архангельск, Россия, 163059).

Information about the authors

E. A. Koshkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (ul. Tortseva, 6, Severodvinsk, Russian Federation, 164520).

S. V. Yadrennikova, Lecturer, Arkhangelsk State Multidisciplinary College (ul. Il'icha, 43, Arkhangelsk, Russian Federation, 163059).

Статья поступила в редакцию 22.11.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 22.11.2021; accepted for publication 27.12.2021