

Е.И. Пассов

Терминосистема методики,



**или
Как мы говорим
и пишем**



2009

Ефим Израилевич Пассов
Терминосистема методики,
или Как мы говорим и пишем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=9063725

Е. И. Пассов. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем:

Златоуст; Санкт-Петербург; 2015

ISBN 978-5-86547-480-7

Аннотация

Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем

Содержание

Предисловие	5
Часть I	8
1. «Как бы принципы»	13
2. «Как бы цели»	17
3. «Как бы термины»	20
Конец ознакомительного фрагмента.	27

Е. И. Пассов
Терминосистема
методики, или как
мы говорим и пишем

*Определяйте значение слов, и вы избавите свет
от половины его заблуждений.*

Р. Декарт

© Пассов Е. И., 2009

© ООО Центр «Златоуст», 2009

Предисловие

Слова, вынесенные в эпиграф данной книги, повторил и А. С. Пушкин¹ через 200 лет после Р. Декарта. А до этого, аж за 2000 лет, Аристотель утверждал, что неопределённость термина удобна только тем, кому нечего сказать, но надо сделать вид, что они нечто изрекают. Цитирую по памяти, но за точность мысли ручаюсь. Как и за то, что в течение истекших двух тысяч лет аналогичных мыслей высказано множество. Их перечисление было бы, конечно, любопытным, но смысла в этом я не вижу, поскольку, по сути, они сводятся к одному: вызывают к сознанию всех причастных к науке людей, к пониманию ими важности терминов и требуют разработать терминологический аппарат науки и блюсти его девственность.

Но призывы эти напоминают клич тов. Бывалова из кинофильма «Волга-Волга»: «Поможем нашим кочегарам!» Увы! Проблема терминосистемы методики остаётся до сих пор «неподнятой целиной». Удивляться тут нечему: гносеологическая дистрофия как органический недуг методики даёт о себе знать². Но всё-таки: почему в этом направлении не делается даже хоть сколько-нибудь серьёзных попыток?

Разумеется, в отдельных работах авторы вскользь каса-

¹ См. Пушкин А. С. Полн. собр. соч. Т. XI. М., 1944. С. 434.

² См. Пассов Е. И. Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008.

ются терминологии как таковой, обращаются к какому-то понятийному аппарату. Но пока этот аппарат выглядит как **эkleктическое месиво**, составленное из традиционной (в смысле – устаревшей) терминологии, бездумных терминологических заимствований (англицизмов), терминоидов и квазитерминов, субъективных порождений и вкраплений профессионального жаргона.

Картина, честно говоря, неприглядная. В первой части книги она представлена во всей красе. И этот натюрморт ещё долго будет оставаться в буквальном смысле *nature morte* – «мёртвой натурой», пока в методике как науке не появится своя отрасль – методическая лексикография или методическое терминоведение. Дело не в названии (странно звучит в книге, посвящённой проблеме номинации, не правда ли?), но в данном случае это так. Важно, чтобы методисты занялись проблемой создания терминосистемы методики на **методологическом** уровне.

Что это даст? Не пройдёт и двух-трёх десятков лет, как методика начнёт взрослеть, вырастет из коротких штанишек, возмужает и приобретёт тот самостоятельный статус, которого она достойна. Конкретно:

- появится надежда на создание мыслительного и языкового аппарата науки как основы взаимопонимания, без чего научное сообщество распадается на кустарей-одиночек, в лучшем случае – на обособленные ремесленные артели;
- методика вступит на путь, ведущий от эмпирического

уровня к теоретическому, когда создаются теории, модели, концепции, а не частные, пусть и эффективные, исследования;

- станет более определённым предмет методики как науки, её предметная область;
- прояснится характер связи методики с другими науками, с которыми у неё имеется «объектная общность»;
- возрастет эффективность решения основных проблем методики как теории и технологии;
- появится возможность серьёзного применения математического аппарата, формальной логики, теоретических методов исследования (идеализации и т. п.);
- станет реальностью создание терминологических банков данных, автоматической обработки научной информации, что резко продвинет научные исследования;
- речь наших учителей станет грамотной, содержательной и красивой.

Думаю, что это ещё не все преимущества, но и ради этого стоит потрудиться. Хотелось бы, чтобы данная книга была толчком к нашей общей работе в этом направлении.

Что касается читателей, то я рекомендовал бы учителям прочесть только две её части – I и IV, тем же, кто интересуется теорией проблемы, – все четыре части. Часть IV представляет собой избранные статьи из журнала «Коммуникативная методика».

Часть I

Ведаем ли, как говорим и пишем? Патогенез методического дискурса

За сорок лет моей научной жизни пришлось прочесть немало методических трудов: книг, статей, диссертаций, – а также выслушать кучу докладов, выступлений, высказываний. Предлагаю вниманию читателя небольшую часть того, что удалось выловить в этом потоке.

Может быть, наконец задумаемся...

Прежде чем приступить к демонстрации образчиков нашего словотворчества, сделаю два замечания к заглавию части I.

Первое касается термина «дискурс». Дело в том, что дальше читатель встретится с критикой этого термина. Критика направлена на необоснованное использование термина «дискурс» вместо русского термина «высказывание». Здесь же он используется в другом, на мой взгляд, вполне оправданном значении – «вся мыслимая совокупность текстов в какой-либо области знаний» (здесь: методический дискурс).

Второе замечание относится к слову «патогенез». Словарь медицинских терминов толкует его так: «Механизмы развития болезни, сущность глубинных процессов, обуславлива-

ющих структурно-функциональные нарушения в организме больного»³.

А теперь – приступим к анализу.

Начну с цитаты из статьи Валентина Курбатова (ЛГ. 2007. № 27): «Мир выветривается. Из него уходят запахи, краски, звуки. Остаются слова без существа, без корня. Они внешне те же, что были, но на деле это уже одни одежды. Когда мы становимся “как бы христианами”, “как бы гражданами государства”... Мы полощемся в пустых словах, отвратительно и точно названных нынешней наукой “симулякрами”, “фантиками жизни”. И дело даже не в засилье чужого языка, не в чужих интонациях как следствии чужой экономики, чужой политики, чужого миропонимания... Гораздо существеннее уберечь своё в своём. Язык скудеет, когда скудеет жизнь. Его отдельно от жизни не убережёшь».

Не похожее ли происходит и в методике? Вы не обращали внимания на то, каким языком разговаривает наша наука? Мы ведь тоже «как бы коммуникативисты», используем «как бы функциональность», «как бы ситуации», «как бы приёмы», рассуждаем о «как бы диалоге культур»... Приглянитесь попристальнее: разве эти слова-термины не симулякры?

И если с этих позиций взглянуть на язык методики как науки, то нельзя не заметить парадоксального явления.

При явном расширении нашего словаря он

³ Радзевич А. Э., Куликов Ю. А., Гостева Е. В. Краткий толковый словарь медицинских терминов. М.: МЕДпресс-информ, 2004.

скудеет, ибо, расширяясь количественно, он не обогащается качественно, содержательно – и оттого скудеет.

Почему происходит такое?

Несколько лет назад я поставил нашей науке диагноз – гносеологическая дистрофия. К сожалению, симптомы этой болезни не пропали.

Более того, они становятся всё более угрожающими: буйным цветом расцветает эклектизм, расползается по телу науки эмпиризм, завоёвывает уже не тело, а душу методики прагматизм, **крепчает дилетантизм**. Именно он, дилетантизм, виновен в том, что существует терминологическая распутица. Перестав серьёзно заниматься теорией методики (после золотого её века – 60–80-х гг. XX в.) и оказавшись на юру под западными ветрами прагматики, некоторые методисты проявили в использовании терминов наивное обезьянничанье, а отдельные из них стали поставлять к нашему терминологическому застолью такие блюда, которые явно навредили научному здоровью российской методики.

Но есть ли повод для беспокойства? Не звоню ли я в колокола, не заглянув в святцы? Давайте посмотрим на некоторые образчики терминотворчества:

- «Приём – это **техника** использования средств обучения»;
- «Приём – это **серия действий**»;
- «Приём есть **частный способ**»;

- «Способ – **система действий**, ведущих к цели»;
- «Метод – **система действий**, ведущих к цели»...

Так что же такое «система действий, ведущих к цели» – приём, способ или метод? А приём – это «серия» или «система» действий?

Оказывается, «методический приём содержит обучающую (?) цель и проблемно-методическую задачу для учителя». Приём содержит «цель» и «задачу»?! Как это? Кого же «обучает» цель и почему задача проблемно-методическая? Вряд ли сам автор ответит на эти вопросы...

А как понять, что такое «метод», если «он состоит из трёх стадий» (!!), которые тут же определяются как «три стадии обучения»? Налицо весьма частое смешение гносеологического, методологического аспекта рассмотрения с функциональным.

Или вот ещё какой гибрид вырастили в своём воображении методисты-мичуринцы – «метод-способ» (!!).

Но это ещё не всё: вот ещё один «шедевр» на закуску: «Приём – это компонент метода, но может стать и методом (!!), если его часто использовать» (!!).

Как говорится, приехали... Можно ли представить себе нечто подобное в другой науке, скажем, физике: «Если часто использовать атом, то он станет молекулой»?

Не подумайте, пожалуйста, что я цитирую какую-то мало-значимую литературу. Это капитальные труды ведущих методистов. Ведущих, но куда? Как можно плодотворно рабо-

тать в науке, которая не знает, что как называется? Представляете, что было бы с больными, если бы врач им говорил: «Я пропишу вам таблетки панангина, но в разных аптеках он, знаете ли, может быть и под названиями валокордин, тетрациклин или пурген».

В чём спасение от таких лекарей? В методологии. Применение её и сопряжённой с ней логики позволит увидеть (см. часть III), что под приёмом можно понимать:

- структурную и функциональную единицу учебного воздействия и учебной деятельности;
- единицу технологии иноязычного образования;
- единство преподавания и учения;
- инструмент методического мастерства учителя;
- модель упражнения и др. —

что угодно (как любой объект, приём полифункционален), только не цитированное выше из литературы.

Поэтому, опираясь на методологию и логику, как на спасателей в любой МЧС (методической чрезвычайной ситуации), продолжу показ и анализ терминологического столпотворения, применяя к ним два лекарства из группы «антидилетантиков» – «Методологин» и «Логикон».

1. «Как бы принципы»

Всем, кто знаком с историей методики, известно, что каждый вновь появлявшийся метод прежде всего объявлял свои принципы. Откуда они брались? Выскажу одно предположение (не обвинение, ибо у меня нет доказательств, кроме гносеологических), которое заключается в следующем: по большей части **принципы формулировались автором метода «под себя»**, т. е. **под свои представления** о том, каким должен быть учебный процесс. Один из ярких тому примеров – 17 принципов Р. Ладо. По методологическим меркам не все они «тянут» на принцип. Могут спросить: разве учёный не имеет права высказывать свои предположения о том, каким он хочет видеть учебный процесс? Разумеется, имеет право. Более того, он обязан это делать. Но плод его размышлений должен называться «идеями», «предположениями», «гипотезами», «рекомендациями», «советами» – как угодно, но не «принципами», ибо у принципов – свой статус.

Этот статус заключается в том, что **«принцип» – понятие чисто гносеологическое**. В природе принципов нет. Там есть закономерности, которые наука познаёт. А познав их, на их основе (и только так!) формулирует принципы. Таким образом, **принцип – это закономерность, возведённая в ранг принципа**. В этом случае принцип будет «рабо-

тать», как и закономерность, т. е. проявляться в данной сфере всегда и везде. Такова философская, методологическая основа определения принципа, что, кстати, и практически надёжно. Это не тенденция, как об этом когда-то писал П. Б. Гурвич, которая может не обязательно проявляться, т. е. соблюдаться, «в каждой точке учебного процесса». Ничего себе – принцип: соблюдается лишь тогда, когда это целесообразно! Логическую противоречивость, скрытую в подобной позиции, легко увидеть, если сравнить, например, принципиально честного человека и человека, имеющего тенденцию к честности.

Что же мы видим на сегодняшний день? Вот статья «Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения» (2006 год). Прежде всего замечу, что принципы вообще не могут быть «современными» или «несовременными», если это научные принципы, а не политические, ибо истина – вне времени. Кроме того, одно из правил номинации гласит: «**Отсутствие** экспрессивной и эмоциональной окраски. Значение слова-термина соотносит его лишь с понятием, а значение слова-нетермина – ещё и с эмоцией, представлением, волевым импульсом, эстетическим переживанием и другими состояниями сознания». Очевидно, что у автора присутствует желание подчеркнуть актуальность его «принципов».

Но главное в другом: почему «концептуальные»? Неконцептуальных принципов в принципе быть не может! Однако

этот эпитет нужен автору для того, чтобы противопоставить им некие «рефлексивные» принципы. По автору, концептуальные принципы «выводятся из теоретических рассуждений» (т. е. умозрительно? Не на основе закономерностей?), а рефлексивные – «после практической апробации и на основе анализа реального опыта учителя». Они, якобы, вносят «долю методической реальности, жизненной правды и эклектики». Следовательно, концептуальные вообще даже доли методической реальности не имеют? И жизненной правды в них тоже нет? Зачем тогда эти мертворождённые, умозрительные (основанные на рассуждениях) «концептуальные» принципы? А эклектики и без них хватает. Короче говоря, нет надобности (да и времени) анализировать далее эти «как бы принципы».

К сожалению, подобная непродуманность, неряшливость и безответственность по отношению к терминологии, связанной с принципами, присутствует и у других авторов.

– Принцип «развития критического мышления». Спрашивается, зачем нам эта калька с английского (critical thinking)? Что она вносит нового по сравнению с тем, что мы знаем о мышлении из классических работ наших психологов?

– Принцип «внедрения в учебный процесс передовых технологий». Это вообще одно из **условий** успешности образования, связанное с его организацией.

– «Принцип активной коммуникативности». А разве бы-

вает **пассивная** коммуникативность? И т. п.

2. «Как бы цели»

В этой связи нельзя не сказать о весьма популярной ныне заимствованной у Запада формулировке цели с помощью термина «компетенция». Хорошо знакомы термины «коммуникативная компетенция», «лингвистическая компетенция», «прагматическая компетенция», а также другие компетенции: «организационная», «языковая», «социолингвистическая», «дискурсивная», «социокультурная», «тематическая», «компенсаторная», «когнитивная», «экзистенциальная» (?), «объектная» (?) и ещё бог весть какая. Обращу внимание лишь на три момента, важных для понимания того, почему некорректно и непродуктивно использовать компетентностный подход, т. е. компетенции в роли цели. Причём важно, что мои аргументы основаны не на личных предпочтениях, а на логике, которая в науке есть единственный справедливый арбитр.

Во-первых, чем ограничен набор компетенций? У разных авторов он разный, что свидетельствует о неопределённости, размытости термина (понятия) и вкусовщине в его определении.

Во-вторых, в компетентностном подходе не нашлось места самому главному для образования – нравственности, духовности. Это и понятно: сочетание «нравственная компетенция» или «духовная компетенция» – нонсенс!

В-третьих, нет той основы, системообразующего стержня, фактора, на основе которого может произойти интеграция: все компетенции рядоположены, комплементарны, комплектны. (Но не комплексны! Не системны!) Есть их совокупность, аддитивность, конгломератность, суммарность – как угодно, но интеграции, т. е. нового качества, это не даст. Они не уровневые, а в любой системе должны быть уровни и среди них – ведущий, управляющий. У человека таким уровнем служит мировоззрение (с его национальным аспектом – менталитетом), где главную роль играют ценности (аксиология). Они и выполняют **регулятивную** функцию в деятельности человека. Без них нельзя говорить об образовании. Конечно, если мы будем продолжать называть нашу деятельность «обучением иностранному языку», что основано на знаниецентрической парадигме, этом порождении прагматизма и технократизма, то можно обойтись и без ценностей, без культуры, без духовности, нравственности и подобных им «бесполезных» понятий.

Ещё несколько «как бы целей»:

- «освоение знаний, умений и компетенций»;
- «усвоение знаний, умений, компетенций и навыков»;
- «усвоение системы знаний и компетенций»;
- «современная парадигма образования: от знаний к компетенции» и т. п. Так что же надо «усваивать»? Или «осваивать»? Неужели трудно понять, если не хвататься за новую одежду, новый «фантик жизни» (В. Курбатов), а заглянуть в

суть вещей, что «компетенции» – это те же ЗУНы (знания, умения, навыки), только ещё хуже. Предлагать переходить на них означает то же, о чём метко говорится в русской поговорке: «Тех же щей да погуще влей». Наконец, более крупные «как бы цели»:

- «обучение иностранной культуре»;
- «обучение навыкам» и т. п.

Ни навыкам, ни культуре **обучить** нельзя: этими объектами можно только **овладеть**, их можно **усвоить**, навыки можно **сформировать** и т. д.

- «образование и обучение»;
- «новая парадигма образования и воспитания» (А где познание и развитие?);
- «образование, развитие и обучение» (а где воспитание?).

С точки зрения логики подобные формулировки равносильны такому «речению», как: «Мне надо купить мебель, стол и стул», – где указанные понятия не рядоположены, ибо «образование» относится к развитию, воспитанию и обучению, как родовое понятие к видовым. По этой же причине отсутствует логика и в формулировке «образовательные, развивающие и воспитательные цели (задачи)», которую можно встретить везде: от программных документов до разных статей.

3. «Как бы термины»

Многочисленные серьёзные словари определяют термин не совсем одинаково, но все сходятся на том, что он:

- называет **строго определённое понятие**, принятое в той или иной среде;
- отличается от обиходных слов «**точной дефиницией** какой-либо системы»;
- **однозначен**, обеспечивает научную точность.

Сверим с этим эталоном то, что используется в методике.

а) «Термины-коктейли»:

- коммуникативно-деятельностный подход,
- коммуникативно-функциональный подход,
- функционально-коммуникативный подход,
- личностно-коммуникативный подход,
- личностно-деятельностный подход,
- системно-деятельностный подход,
- системно-коммуникативный подход,
- коммуникативно-системное овладение иностранным языком,
- структурно-системный подход.

Что можно сказать по поводу таких «коктейлей»?

Во-первых, благородное стремление авторов уточнить своё понимание содержания термина за счёт какой-либо «подпорки» приводит, как это ни покажется парадоксаль-

ным, к размыванию его содержания, к разрыву используемых пар.

Во-вторых, зачем при изготовлении «коктейля» соединять напитки с идентичными или близкими характеристиками? Может быть, начинающие бармены и проводят подобные эксперименты (не берусь судить: не специалист), но в процессе номинации объекта в науке термины типа «два в одном флаконе» нежелательны (см. далее).

В-третьих, не могу не спросить авторов: зачем многие «уточнения» нужны вообще? Разве подлинно коммуникативный подход по самой сути своей не предполагает функциональность, ситуативность, ориентацию на личность, деятельность, наконец? Он просто немыслим без них! И в связи с этим хочу особо подчеркнуть неуместность такого недавно изобретённого «коктейля», как «коммуникативно-когнитивный». Если перевести слово «когнитивный» на русский язык, получим «коммуникативно-познавательный подход». И тогда резонно возникает вопрос: что нового вносит этот симулякр в нашу методику? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к двум энциклопедическим изданиям⁴.

а) «Когнитивная психология – одно из направлений преимущественно американской психологии, возникшее в начале 1960-х гг. как альтернатива **бихевиоризму**. Она реабили-

⁴ Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб., М., 2003 (1) и Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006 (2).

литировала понятие **психики** как предмета научного исследования, рассматривая **поведение** как опосредованное познавательными (когнитивными) факторами». И далее: «Со временем обнаружилась ограниченность их подхода, особенно при анализе речевой деятельности, мышления... Поэтому когнитивисты начали обращаться к... культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский и др.), деятельностному подходу (А. Н. Леонтьев и др.)» (1, с. 226).

б) «Когнитивная теория обучения языку – теория обучения, возникшая в противовес аудиолингвальному методу (напомню: этот метод основывался на бихевиоризме, точнее, необихевиоризме. – *Е. П.*), с установкой на механическое выполнение упражнений в звукозаписи и предполагающая понимание структуры языка (для чего даются необходимые пояснения)... Таким образом, представители этой теории опираются в обучении на принцип сознательности» (2, с. 107–108). И далее: «Познавательный (когнитивный) подход – подход к обучению, состоящий прежде всего в усвоении теории изучаемого языка в процессе работы по изучению правил фонетики, грамматики и словоупотребления... Получил широкое распространение в методике в противовес бихевиористскому подходу (или интуитивному)» (2, с. 219).

Вывод из приведённых цитат однозначен: у них там, за рубежом, действительно нужен такой противовес. А у нас то он зачем? Тот, кто вырос в методике на российской (в то время советской) научной почве, а не на почве селевого по-

тока зарубежной прагматической методики, хорошо помнит (правда, об этом можно было прочесть и в курсе истории методики, хотя бы в работах Л. В. Щербы, И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова и др.), каким сильным было «течение сознательности», отразившееся даже в названии метода – «сознательный» («сознательно-сопоставительный», «сознательно-практический»). И в психологии, и в педагогике, и в дидактике «принцип сознательности» всегда был у нас ведущим. И поэтому коммуникативность, которая зародилась и выросла на нашей научной почве (кстати, на 10 лет раньше, чем на Западе!)⁵, не могла не впитать в себя соки этой почвы. Другое дело, что технология реализации дидактического принципа сознательности была иная⁶. Целые научные школы (например, Г. И. Щукиной и др.) занимались разработкой проблемы развития познавательного интереса у учащихся. Вряд ли можно найти человека, занимавшегося проблемами обучения (или образования), который бы отрицал важность познавательного аспекта в учебном процессе. Я, например, таковых не знаю, ну, разумеется, кроме адептов прямизма. Во всяком случае, в концепции коммуникативного иноязычного образования **познавательный** аспект стоит на первом (!) месте наряду с развивающим, воспитательным и учеб-

⁵ *Пассов Е. И.* Основные принципы коммуникативного обучения говорению. Материалы I конгресса МАПРЯЛ. М., 1969.

⁶ *Малишевская Л. П., Пассов Е. И.* Управление процессом формирования речевых грамматических навыков. Сб. «Вопросы методики преподавания ИЯ». Воронеж, 1973.

ным. И всегда присутствовал и в теории, и в практике. Правда, назван он по-русски. Ну, извините. Не догадались. Время было не то. Сейчас, конечно, по-иностранному «красивше», моднее. А может быть, стоило, прежде чем тратить столько усилий на обоснование этого «фантика жизни», этого как бы подхода, «коммуникативно-когнитивного», внимательно присмотреться к тому, что уже сделано, постараться понять это и задуматься: «А зачем?» Зачем изобретать велосипед? На Западе придумали свою прагматическую, бихевиористскую коммуникативность – пусть они её и совершенствуют. А если у кого-то есть охота помочь в этом деле просвещённому Западу, то и называть это надо соответственно – «попытка усовершенствования западной коммуникативности». И не надо стесняться: ведь заявил же мне однажды в порыве откровенности один из наших известных методистов: «Задача моей профессиональной жизни – пропаганда западной методики». Конечно, «каждый выбирает для себя: женщину, религию, дорогу...». Только уж нас избавьте, пожалуйста, от «терминов-коктейлей»...

б) «Эрзац-термины».

Назову лишь четыре из них:

- «фрейм» вместо «ситуация» и «ситуативная позиция»;
- «дискурс» вместо «высказывание»;
- «лингводидактика» вместо «методика» (или наряду с ней);
- «вторичная языковая личность».

Анализ указанных понятий хорошо иллюстрирует несовместимость российской и западной терминосистем. Это и понятно: разная философия и методология не может отразиться в идентичных понятиях. Но речь вовсе не о том, чтобы не знать западной терминологии и отгородиться от неё (это глупо!). Напротив, надо её изучать, понимать её корни, возможно, что-то и перенять, если она обогащает нас. Но нельзя отказываться от своих корней (в прямом и переносном смысле слова). Разные непродуманные новые термины (как следствие копирования якобы передового, зарубежного) часто уводят нас совсем не в ту степь. Думаю, что продуктивнее путь не подражания, подлаживания, чтобы «быть, как они», «чтобы они нас понимали» и т. п., а путь, ведущий к **взаимопониманию**. Для этого **необходимо создание собственной терминосистемы**, а на этой основе – специального словаря корреспондирующих понятий. Но это отдельный и долгий разговор. Что касается указанных выше «эрзац-терминов», то позволю себе лишь очень краткие ремарки.

«Дискурс»: нет у него ни одной характеристики, которой бы не обладало понятие «высказывание». Зачем тогда замена?

«Лингводидактика» – абсолютная калька с немецкого Sprachdidaktik, французского didactique de langue. По-русски – «дидактика языка» или «языковая дидактика», т. е. в остатке получаем знакомое «обучение языку». Сейчас уже

вряд ли найдётся профессионал, который будет утверждать, что наша деятельность в классе – это «обучение языку». Правоммерно ли тогда науку об этой деятельности называть таким термином?

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.