

В ЗАЩИТУ МЕТАЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ



Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы метаязыка современной методики обучения иностранным языкам как средства передачи и интерпретации профессиональной информации. Особое внимание уделяется терминологии и использованию иноязычных заимствований в педагогическом дискурсе. Формулируется проблема бережного отношения к метаязыку методической науки с точки зрения чистоты и понятности как условия успешной профессиональной коммуникации.



Abstract

IN DEFENCE OF THE META-LANGUAGE OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

The article dwells on topical issues of meta-language of modern FLT methodology as a means of expressing and interpreting professional information. Special attention is given to terminology focusing on foreign language borrowings in pedagogy discourse. The authors emphasize the need for careful consideration of the meta-language for clearness and intelligibility from the perspective of efficient professional communication.



Ключевые слова

методика обучения ИЯ, педагогический дискурс, метаязык, терминология, успешное профессиональное общение



Keywords

FLT methodology, meta-language, pedagogy discourse, terminology, efficient professional communication

Понятие «методическая наука» («методика обучения иностранным языкам как наука») объединяет в себе существующее внутри нее многообразие научно-методических направлений, теорий, концепций, подходов и технологий. При всех имеющихся между ними различиях их объединяет метаязык, т.е. язык, на котором происходит описание всех явлений и процессов, исследуемых в сфере лингвистического образования и обучения иностранным языкам, и с помощью которого выражаются суждения о них в профессиональном сообществе (в среде специалистов в области методики обучения языкам, преподавателей, обучающихся разных категорий и др.).

Известно, что термин «метаязык», возникший в математике и логике для обозначения формализованного языка описания логико-математических исчислений, сегодня является предметом изучения многих наук, в том числе и методической. Как любая наука, методика обучения иностранным языкам стремится к описанию «самой себя языковыми средствами» [12], к ясному пониманию и обоснованной интерпретации фактов и явлений, которые относятся к методической научной области. Из этого следует, что метаязык — это прежде всего средство фиксации, описания и интерпретации различных фактов и явлений,

наблюдаемых как внутри исторического развития самой методической науки, так и в лингвообразовательной сфере в целом, охватывающей в том числе область обучения иностранным языкам и лингвистического образования на разных образовательных этапах. Наряду с этим метаязык является языком более высокого порядка по отношению к языку отдельной теории или концепции [6] и обеспечивает профессиональное взаимодействие специалистов по методическим, в том числе методологическим и терминологическим, проблемам. Продуктивность данного научного (метаязыкового) общения во многом определяется тем, «насколько избранный метаязык понятен ученым, разрабатывающим данную область знания, насколько он может способствовать установлению контакта между ними» [3, с. 64]. Совершенно очевидно, что это еще одно важное обстоятельство в пользу соблюдения «чистоты» и «понятности» метаязыка методики.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что метаязык методической науки складывается из двух взаимосвязанных систем: 1) системы методических терминов и понятий и 2) системы общенаучной лексики (слов и словосочетаний). Если первая из них в полной мере отражает особенности методической терминосистемы как средства кодирования профессиональной информации, отражения профессиональной концептосферы и смысловой опоры в понимании профессионального дискурса, то вторая выходит в область владения специалистом научной и методологической культурой [2].

Поскольку специфику метаязыка методики в большей степени отражает первая, понятийно-терминологическая система, именно она предстает в качестве главного объекта анализа в настоящей статье. Ее рассмотрение требует уточнения того, как соотносятся между собой категории «термин», «понятие» и «терминологическая система методической науки». Кратко эту связь можно определить следующим образом: если термин связан с фиксацией и обозначением словом/словосочетанием сути и границ определенного методического явления, то понятие, представляя собой краткое научно обоснованное суждение об этом явлении, мысленное отображение его существенных признаков, всегда указывает на него при употреблении термина. Иными словами, связь методического явления с термином закрепляется с помощью понятия. В свою очередь, методическая терминология, будучи системой взаимосвязанных терминов, выстроенной в соответствии с сущностью системообразующего термина и сущностью понятий, отражает деятельность в области школьного и вузовского лингвистического образования, обучения иностранному языку и воспитания его средствами.

В интересующей нас области метаязык (а прежде всего его понятийно-терминологическая система) является результатом рефлексивно-аналитической и рефлексивно-эмпирической деятельности в лингвообразовательной области; в исторической проекции он отражает прогресс научно-методического знания. Этот прогресс обусловлен динамическим расширением методической наукой своего исследовательского поля под воздействием постоянно изменяющихся внешних (социальных) обстоятельств и факторов внутри научного порядка. Убедиться в этом можно достаточно легко, обратившись, например, к названиям и содержанию кандидатских диссертаций по методической специальности. Если, например, еще в 70-е годы и начале 80-х годов прошлого века формулировки тем исследований отличались прозрачностью, относительной простотой и явным акцентом на проблемах обучения языковым средствам и способом общения, то начиная с 90-х годов методические исследования демонстрируют явно выраженное усложнение и расширение круга научного поиска в лингводидактической и методической научных областях за счет обращения прежде всего к личностному фактору овладения человеком неродными для него языками

и культурами, к его потребностям и компетентностям, ценностным смыслам и возможностям. Следствием этого является усложнение тематики исследований в области методической науки и, соответственно, ее метаязыка, что получает свое выражение в интенсивно расширяющемся спектре тех семантических единиц, которые в большинстве своем выступают носителями научных смыслов, имеющих внутреннее (концептуальное, научное) значение в каждую историческую эпоху развития общества и науки.

Однако, как показывает анализ авторефератов и научных статей по методике, в настоящее время наблюдается не только осязаемое расширение данной наукой своего пространства научного поиска, но и усложненность как стиля, так и способов выражения методических постулатов, положений, рекомендаций, что нередко дает основания говорить о стремлении их авторов к оригинальности и наукообразию. Однако нельзя не заметить появление в последнее время на страницах методических изданий ненаучной терминологии и несвойственных методической науке понятий, например: «образовательный целеустанавливающий конструкт», «лингводидактические механизмы обучения языковой личности», «максимизация степени субъектности действий личности», «мультимедийная трансляция или имитация образовательной среды в ее динамике», «индивидуальный стиль слуховой рецепции», «социолингвистическое кредо преподавателя иностранных языков», «единое смысловое образование», «речевой имидж» и др. Печально, что делаются попытки включать наукоподобные варианты и нагромождения в понятийно-терминологическую систему науки, что может привести к нарушению процесса формирования научно-методической картины мира и в результате разрушить целостность органической системы научно-методического знания, где каждый элемент (категория, термин, понятие) получает свое место. Все это может создать в профессиональной коммуникации субъектов профессионального сообщества серьезные проблемы, тем более что многие подобные «модные» слова нельзя считать терминами, поскольку за ними не стоят конкретные методические явления. Важно помнить, что для введения нового термина в терминосистему методической науки необходимо доказать новизну явления и, соответственно, понятия, которые этот термин отражает, причем сделано это должно быть с опорой на уже существующие методические понятия и термины.

Конечно, у метаязыка методической науки и ее терминосистемы есть свои особенности, обусловленные прежде всего ее принадлежностью к разряду социально-гуманитарных наук, в предметах которых отражаются не только объективные закономерности социально-общественного развития, ценностно-смысловые взаимосвязи, возникающие в обществе, в образовании, но и индивидуальные интерпретации человека, познающего ту или иную сферу. Это обстоятельство объясняет, в частности, существование множественной вариативности в трактовках тех или иных методических понятий и в определениях сущности методических категорий (одним из примеров может служить наличие в теории обучения иностранным языкам различных типологий структуры иноязычной коммуникативной компетенции). При этом кроющаяся в методических терминах многозначность проявляется, в частности, когда: а) один методический термин трактуется по-разному, то есть посредством разных понятий (например, это такие термины, как «технология», «формирующее оценивание»); б) одно и то же понятие обозначается разными терминами (например, понятие «прием» обозначается такими терминами, как «метод», «стратегия», «форма работы» и др.).

Подобная многозначность терминов приводит к тому, что исследователи, делая в своих диссертациях (кандидатских, докторских) попытки уточнить термины применительно к задачам своей работы, способствуют необоснованному

увеличению количества терминов и понятий, которые подчас «засоряют» терминосистему науки ненаучной, чуждой для нее терминологией. Это приводит к искажению или размыванию научных смыслов самой науки, размытости и нечеткости методических понятий. Вот почему представляется, что «здоровье» терминосистемы отечественной методической науки будет сохранным при условии, если:

- термин точно отражает содержание обозначенного им методического понятия и не нарушает норм русского языка;
- введение новых терминов осуществляется только на основе доказательств новизны методического явления или понятия и с опорой на уже существующие понятия, т.е. при сохранении терминологической преемственности;
- для новых терминов и понятий наличествует потенциальное место в существующей в науке классификации.

Надо сказать, что каждая наука проявляет особый интерес к своему метаязыку в периоды активного «терминотворчества», один из которых, в частности, методическая наука переживает с конца прошлого века по настоящее время. Но особый вред терминосистеме методики приносят заимствования, которые в последние десятилетия просто наводнили научный аппарат и научную лексику педагогических научных отраслей. Сегодня, например, в методике мы уже не идем по «пути», а следуем по «треку», нас уже привлекают исключительно «навыки XXI века» и «методическая механика», вместо «игровой деятельности» мы занимаемся «геймификацией», для нас употребление категории «умение» становится немодным, вместо нее есть «навык» и «компетенция».

Конечно, метаязык любой науки, в том числе методической, не может развиваться в изоляции от внешнего мира, однако обращение к чужому не должно идти во вред метаязыку отечественной науки и ее научным смыслам, оно призвано способствовать их преобразованию, а не лишению их ясности. Это всегда было важным правилом наших великих предшественников: не случайно история методики наполнена большим количеством дискуссий по поводу содержания и сущности методических понятий и категорий.

В то же время нельзя не признать, что в последние годы в метаязыке методической науки наблюдается ярко выраженная тенденция к неоправданным заимствованиям понятийно-терминологических средств (единиц) из англоязычных публикаций, что приводит к некорректному толкованию заимствованных терминов, смешению понятий и их разночтению, неадекватному пониманию научных смыслов и в конечном итоге к коммуникативным сбоям в профессиональном дискурсе. Причиной этого являются различия в трактовке терминов и в целом в подходе к понятийно-терминологическому аппарату, профессиональному тезаурусу в отечественной и зарубежной науке.

Лингвистические и лингводидактические исследования в области концептуально-понятийных особенностей лингводидактических и методических терминов, анализ специфики концептуально-понятийной основы термина как смысловой опоры в процессе профессиональной межкультурной коммуникации в англоязычном и русскоязычном профессиональном дискурсах свидетельствуют о существенных расхождениях в их характеристиках, обусловленных социокультурным контекстом развития науки и профессиональной сферы.

Прежде всего отмечается отсутствие полной эквивалентности между терминами в разных языках с точки зрения передачи научных смыслов, поскольку образование и описание понятий в различных национальных культурах происходит

по разным признакам. В процессе межкультурной коммуникации термины могут быть эквивалентны на уровне лексического понятия и неполно эквивалентными на уровне лексического фона в различных лингвосоциокультурных контекстах [8; 9]. Кроме того, репрезентация концептов в термине связана с возможной редукцией смыслового содержания и оценочной характеристикой профессионального смысла (понятия) исследователем, использующим данный термин. В результате из общего знания об обозначаемом выделяется определенный «семантический остаток», который должен быть выявлен для достижения точного понимания [6]. Некоторое «добавочное смысловое содержание не устанавливается напрямую из семантики слова: оно является “результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека”» [7]. Этим объясняются ошибки в интерпретации терминов, толковании содержания профессиональных смыслов или их полная потеря, непонимание между коммуникантами.

В процессе профессионального межкультурного взаимодействия коммуниканты могут не осознавать, что в терминосистемах разных языков один и тот же термин может отражать разные аспекты социокультурного контекста, что проявляется в «самобытности формирования объемов и систем понятий», поэтому трактовка понятийной основы и научного смысла термина предполагает учет языкового, коммуникативного, социокультурного и когнитивного факторов при извлечении профессионального компонента¹. Следовательно, адекватное понимание термина, переносимого из иного национального контекста, и его использование в метаязыке отечественной науки зависит от знания (понимания) общего контекста коммуникации и учета национального кода коммуникантов, отличий между социокультурными контекстами развития науки и ее терминосистемы.

¹ Гусейнова И. А. Принципы обучения профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе // Вестник МПГУ. — 2012. — № 12 (645). — С. 25–31.

Необходимо подчеркнуть, что при обращении к зарубежной профессиональной литературе или интернет-ресурсам русскоязычный пользователь сталкивается с иной традицией и логикой презентации терминологического корпуса. Так, А. С. Савчиц на основе анализа зарубежной литературы по вопросам преподавания иностранных языков показал, что «англоязычный научный стиль отличается параллельным наименованием одного понятия, стремлением ученых сделать свою речь более разнообразной с целью конкретизации семантических признаков, положенных в основу терминологической номинации. Например, при обращении к зарубежной терминологии, в частности, по теме “Принципы обучения иностранным языкам”, ее состояние может быть охарактеризовано как *coining of terminology* (вольное образование терминов) или *ad hoc* (в ситуации «здесь и сейчас»), что отличает ее от отечественного терминологического корпуса, для которого характерна систематизированная упорядоченность терминов» [11, с. 14].

Исследование А. С. Савчица показало, что «на межкультурном уровне концептуально-понятийная основа гуманитарного (лингводидактического) термина выражается в нетождественной референтной соотнесенности понятий и терминов (лексические эквиваленты, переводные соответствия, лакуны), в возможности извлечь тот или иной смысл из термина в зависимости от определенных характеристик, положенных в основу номинации и составляющих концептуально-понятийную основу термина» [11, с. 13].

Таким образом, анализ имеющихся данных лингвистических, лингводидактических исследований лингвокогнитивных особенностей русскоязычных и англоязычных терминологических средств в метаязыке методической науки свидетельствует прежде всего о принципиально (концептуально) различном

подходе к терминологическому аппарату: строго научном в российской научной литературе и достаточно произвольном, описательном, нередко метафоричном в англо-американской. Наряду с этим семантические различия при передаче аналогичных понятий обусловлены особенностями национально-культурного образовательного контекста, поэтому при произвольном и неоправданном переносе англоязычных терминов в российский национально-культурный и образовательный контекст подчас наблюдаются искажение и потеря значимых семантических компонентов и культурных смыслов, а также несоответствие данных смыслов контексту российской действительности.

Подобная неадекватная передача (искажение) или потеря исходного смысла в русскоязычном и англоязычном метаязыке могут быть обусловлены различными причинами, среди которых следует назвать:

1. Некорректный перевод: например, понятие *reflexive learning* передается в российских публикациях как «рефлексивное обучение», при этом понятие *learning* («учение», «учебная деятельность») искажается и подменяется понятием «обучение», в связи с чем в последние годы понятие «учащийся» (субъект учебной деятельности) используется значительно реже и практически заменяется понятием «обучающийся».
2. Простой перенос термина из англоязычного в отечественный понятийно-терминологический аппарат, когда соотносимость семантической структуры и объема содержания англоязычного и русскоязычного терминов игнорируется при заимствовании (например, «геймификация» как подход к обучению иностранному языку на основе использования игровой деятельности).
3. Смешение/замещение понятий в случае так называемого обратного перевода. Например, переход в XX веке зарубежной психолого-педагогической и методической наук от бихевиористского к деятельностному подходу к обучению иностранным языкам (*action-oriented approach*) произошёл в том числе под влиянием российской научной школы (*new-Vygotskians* — см. в частности исследования Реми А. ван Компернолля)², что в большинстве теоретических публикаций и в текстах учебников привело к замене понятия *exercises* на понятие *activities* («виды деятельности») и делает абсолютно некорректным заимствование данного понятия (как обратный перевод) и использование в отечественных публикациях термина «речевые активности».
4. Перенос терминологической единицы из англоязычной литературы в российский образовательный контекст без учета лингвокультурных особенностей национального контекста. Понятие «кооперативная технология» используется как перенос (перевод) термина *cooperative learning* в значении образовательной технологии, в то время как в англоязычном контексте данный термин означает «учение в сотрудничестве». В данном значении можно встретить и такой термин, как «коллаборативная», который в российской (и не только) действительности несет строго негативное значение «пособнический».

² Van Compernelle R. A. Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics. — Toronto: Multilingual Matters, 2014. — 135 p.

Список примеров, к сожалению, можно продолжить. Подчеркнем еще раз, что необоснованные и некорректные заимствования и использование англоязычных терминов в российском образовательном контексте, в метаязыке отечественной методической науки приводят не только к засорению понятийно-терминологического аппарата, чужеродности научного языка, но, что самое важное, к неточности, неадекватности понимания, искажению и потере научных смыслов. В силу этого зачастую происходит непонимание (или неадекватное понимание) научных идей практикующими учителями/преподавателями, потере (или искажении) теоретической значимости и практической ценности результатов научных исследований, т. е. разрыв между теорией и практикой.

Необоснованное заимствование может являться причиной репликации/дублирования отечественных методических терминов англоязычными (например, дублирование отечественного термина «способность к критическому мышлению» некорректным англоязычным термином «навыки критического мышления»). Действительно, множество англоязычных терминов и понятий должны быть согласованы с имеющимися в отечественной методической науке терминами и понятиями, как и должны быть строго согласованы различного рода термины, связанные с цифровой средой, с использованием искусственного интеллекта. Дело в том, что заимствованные термины приносят в отечественную методическую теорию и практику также новые для нее понятия и явления, и это влияет (к сожалению, по большей части отрицательно) на облик отечественного образования, по сути меняет его образ.

Есть все основания утверждать, что решение терминологических проблем возможно только на основе традиций становления и развития отечественной методической терминологии, а сама терминосистема должна быть выстроена в соответствии с нормами русского языка. Это означает, что необходимы:

- 1) глубокий анализ того, как развивалась в нашей стране методическая терминосистема, начиная с 30-х годов прошлого века, когда появились первые фундаментальные работы по методике обучения иностранным языкам; более того, такой анализ должен быть проведен в сопряжении с развитием лингвистической, психологической и педагогической терминологии, оказывающей на методическую терминосистему большое влияние; полагаем, что нужны серьезные кандидатские и докторские исследования в данной области;
- 2) повышение уровня владения начинающими учеными методологической культурой научного исследования, поскольку ключевым требованием научной методологии является четкость и однозначность терминологии, ведь «для науки вовсе безразлично, какие слова употребляются и из какой понятийной среды они взяты» [5, с. 115];
- 3) формирование у исследователей отношения к методическому термину как к слову русского языка, поскольку отечественная теория обучения иностранному языку и практика воспитания средствами данного языка не являются статичными, они всегда находятся в развитии, отражая уже устоявшиеся методические явления и принимая новые, которые должны точно отражать суть методических феноменов в понятиях и терминах в традициях русского языка, в рамках которого они возникли и существуют;
- 4) формирование у студентов и начинающих исследователей любви и уважения к родному русскому языку, к культурному полю отечественной языковой системы и российской методической терминосистемы, поскольку нахождение в чужом терминологическом и культурном контекстах заставляет специалиста следовать чужим и чуждым нам правилам, а насыщение понятийно-терминологического аппарата российской методической науки зарубежной терминологией — это принижение значимости отечественной научно-методической школы, что в конечном итоге может привести к потере российской национально-культурной идентичности;
- 5) внимательное отношение к устному и письменному языку научно-методического текста (особенно в диссертациях, статьях в научных журналах, сборниках методических конференций и устных сообщениях), поскольку неверные термины и произвольное толкование методических понятий в методической литературе негативно влияют на формирование методических взглядов молодых ученых и преподавателей, приводят к неправильным методическим решениям и искаженным представлениям о педагогической и исследовательской деятельности.

В заключение подчеркнем, что договоренность ученых по содержанию отдельных терминов не является продуктивным решением проблем терминосистемы методической науки. Специалистам в области теории и методики обучения иностранным языкам необходимо договариваться о принципах и условиях функционирования терминологической системы [10], что, вне всяких сомнений, связано с выходом на уровень метаязыка методической науки, который в современный период нуждается в действенной защите.



Литература

1. Большая российская энциклопедия. — URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2208547?ysclid=mc4ofabr1d253976263> (дата обращения: 06.01.2026).
2. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: Монография. — М.: Прометей, 2023. — 210 с.
3. **Гвишиани Н. Б.** К вопросу о метаязыке языкознания // Вопросы языкознания. — 1983. — № 2. — С. 64–72.
4. **Костенко А. Ф.** Метаязык науки — вызов нового времени // Национальная ассоциация ученых (НАУ): Педагогические науки. — 2016. — № 5 (21). — С. 113–116.
5. **Краевский В. В.** Методология педагогических исследования. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. — 164 с.
6. **Кубрякова Е. С.** О формировании значения в актах семиозиса // Когнитивные аспекты языковой категоризации: Сб. науч. тр. — Рязань: Изд-во Рязан. пед. ун-та, 2000. — С. 26–29.
7. **Лихачев Д. С.** Концептосфера русского языка. — М.: Слово, 1993. — 540 с.
8. **Маляр Т. Н.** Некоторые особенности представления стереотипных ситуаций в английском и русском языках // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Серия «Языкознание». — 2009. — Вып. 572: «Изучение разнотипных языковых знаков: проблемы и перспектива». — С. 286–293.
9. **Ощепкова В. В.** Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. — М./СПб.: Глосса/Каро, 2004. — 336 с.
10. **Рыжов А. Н.** Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению // Наука и школа. — 2012. — № 5. — С. 20–24.
11. **Савчиц А. С.** Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2015. — 24 с.
12. **Шатилов А. С.** Метаязык современной науки — что хотел сказать автор? — URL: https://rep.herzen.spb.ru/file_viewer/6971 (дата обращения: 06.01.2026).

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного университета просвещения.

E-mail: galskova@mail.ru

Коряковцева Наталия Федоровна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета.

E-mail: koryakovtseva@mail.ru

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

Сведения
об авторах