



Педагогическо списание на  
Великотърновския университет  
„Св. св. Кирил и Методий“

ПЕДАГОГИЧЕСКИ  
АНАЛИЗИ

Брой 1, 2021

## ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

### FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА ИЛИ „ПОСТ-МЕТОД“ ПЕДАГОГИКА.  
ТЕРМИНОЛОГИЧНИ АКЦЕНТИ ПРИ ДЕФИНИРАНЕТО  
НА ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Силвия Великова\*

DIDACTICS, METHODOLOGY OR POST-METHOD PEDAGOGY.  
TERMINOLOGICAL HIGHLIGHTS IN THE CONCEPTUALISATION  
OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Sylvia Velikova

**Abstract:** *This article investigates the meanings of key terms used to describe the theory and practice of language learning and teaching as an academic discipline and as a field of enquiry. The study discusses various manifestations of terminological variability and analyses four of the most frequent terms (methodology of language teaching, language didactics, language pedagogy, language education) which reveal the nature of language learning and teaching and its conceptualisation in the current “post-method” era.*

**Keywords:** *methodology of language teaching, language didactics, language pedagogy, language education*

### ВЪВЕДЕНИЕ

Общоприето е всяка научна, предметна и професионална област да разполага със специализиран метаезик, съставен от ясен и прецизен терминологичен апарат с устойчив характер. Несъмнено единната металингвистична лексикална система осигурява общи референтни проекции не само при дефинирането и употребата, но и при осмислянето на ключови понятия и фундаментални теоретични и практикоприложни постановки в съответната сфера на човешката дейност. Едно от трайните предизвикателства в теорията и практиката на езиковото обучение обаче е терминологичната вариативност, с която се назовава и се дефинира тази научна и предметна област както

\* **Силвия Великова** – доцент, д-р, преподавател в катедра „Методика на езиковото и литературното обучение и литературознание“, Филологически факултет във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България, e-mail: [sylvia.velikova@ts.uni-vt.bg](mailto:sylvia.velikova@ts.uni-vt.bg)

в диахронна перспектива, така и в синхронен план. Например терминът *метод*, както при неформални описания на преподавателска практика, така в редица научни разработки (дори и в един и същ текст) твърде често се използва за обозначаване на съвсем различни понятия – 1) в по-широк смисъл, т.е. като съвкупност от теоретически изведени принципи и процедури за преподаване на език (например *аудиолингвален метод*); и 2) в по-тесен смисъл, т.е. като технология или начин за организиране на учебна дейност в класната стая.

В известната си книга, посветена на фундаменталните понятия в езиковото обучение (*Fundamental concepts of language teaching*), професор Ханс Хайнрих Стърн проникателно отбелязва: „(Ч)овек би предположил, че като професионална общност с усет и съзнание за езика сме „въвели добър ред в къщата си“ и използваме прецизно дефинирани и напълно еднозначни термини. Но всъщност сме твърде далеч от това състояние на нещата. Звучи иронично, но е факт, че терминологията, от която се нуждаем в езиковата педагогика (*language pedagogy* – бел. моя), често е двусмислена и понякога откровено объркваща“ (Stern 1983: 9). Стърн описва терминологичния разнотий като източник на нежелателни понятийни недоразумения и същевременно препоръчва надлежно да се дефинират използваните термини, за да се сведе до минимум посоченият от него проблем. Самият той обаче твърде често пропуска да предложи ясна дефиниция на използваните в монографията си термини, като напр.: *дидактика*, *методика*, *езикова педагогика*. Стърн насочва вниманието и към съставен от него списък от термини, които традиционно се употребяват с амбивалентно значение в сферата на езиковото обучение. Те са: *метод* (*method*), *методика* (*methodology*), *подход* (*approach*), *стратегия* (*strategy*), *техника* (*technique*), *процедура* (*procedure*), *приложна лингвистика* (*applied linguistics*), *педагогическа лингвистика* (*educational linguistics*), *езикова педагогика* (*language pedagogy*), *езикова дидактика* (*language didactics*) и др. Освен това авторът приканва читателите да се опитат да дефинират изброените от него понятия, като тази задача очевидно остава отвъд периметъра на целите на труда му (Stern 1983: 21).

Терминологичните „клопки“, за които Стърн предупреждава, правят изключително разноречно и „мъгляво“ терминологичното поле на научната област, свързана с преподаването и изучаването на езици. Самата тя е назовавана с объркващо многообразие от термини, напр.: *методика на (чуждо)езиковото обучение* (*methodology of /foreign/ language learning and teaching*); *(чуждо)езикова педагогика* (*/foreign/ language pedagogy*); *(чуждо)езиково обучение* (*/foreign/ language education*); *(чуждо)езикова дидактика* (*/foreign/ language didactics*); *приложна лингвистика* (*applied linguistics*); *педагогическа лингвистика* (*educational linguistics*).

Очевиден факт е, че една и съща научна област се назовава с различни наименования от различни автори в научното, академичното и образователното пространство. Например известният автор в областта на обучението по английски език Дейвид Нюнън разглежда проблеми на *методиката на езиковото обучение* (*language teaching methodology*) (Nunan 1991), докато водещият изследовател англицист Джон Флауърдю изучава дискурса в *обучението по английски език* (*English language education*) (Flowerdew 2013). А през 1963 година авторитетният канадски лингвист Уилям Франсиз Маки публикува знаковото си изследване, в което анализира *езиковата дидактика и приложната лингвистика* (*language didactics and applied linguistics*) (Mackey 1963) и пледира за издигането на науката за изучаването и преподаването на езика в пълноправна и автономна дисциплина.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Колкото е изненадващо, толкова е и разбираемо, че езиковото обучение, и в частност обучението по английски език като чужд, не е получило единно и непроменливо наименование през 250-годишната си история (Rosenberg 2007). Една от причините за тази неунифицирана и разнотийна терминологична референтност е необозримото контекстово многообразие, в което се ситуира съответната езикова, преподавателска и научна практика. Това детерминира и различния избор на терминологично-концептуален апарат, който е идиосинкретичен за отделните лингвистични, образователни и научни култури. В диахронен аспект специализираната лексика на тази научна област отразява и новото осмисляне на процеса на преподаването и изучаването на езика

в различните периоди от историята на дисциплината. В повечето случаи по-точно е да се твърди, че е налице „преосмисляне“, а не за радикална промяна на първоначалния или типичния смисъл на употреба на конкретен термин в променената научна среда. Така например корените на термина *езикова дидактика*, който в последните години добива популярност като синоним на термина *езиково обучение*, трябва да се търсят в древността и във влиянието на епохалната „Велика дидактика“ (1633–1638) на чешкия философ, педагог и учител Ян Амос Коменски и неговите прогресивни идеи, свързани с изучаването на съвременни езици. На практика тази историческа терминологичност „въвежда думите за понятийност“ назад в древната традиция и „възвръща думи до техния забравен, вече невлаган, смисъл и от този така наречен етимологичен смисъл на думата“ (Гадамер 2000: 43) извежда съвременни концептуални смисли и проявления.

Настоящата статия представя и анализира значенията на ключови термини, с които се назовава и се дефинира преподаването и изучаването на езици като научна област. По-специално наблюденията се предлагат с оглед на обучението по английски език като чужд. Разкриват се проявленията на терминологичната разнородност и се проследяват специфичните акценти, които най-честите термини – *методика на езиковото обучение (methodology of language teaching)*; *езикова дидактика (language didactics)*; *езикова педагогика (language pedagogy)*; *езиково обучение (language education)* – поставят в обществено-политическите и образователните нагласи към езиковото обучение и неговото концептуализиране в съвременната „пост-метод“ ситуация (Kumaravadivelu 2006).

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

### Методика на езиковото обучение (methodology of language teaching)

Терминът *методика на езиковото обучение* е сред най-често употребяваните названия на научната област за преподаването и ученето на езици. Предмет на методиката са закономерностите, принципите, съдържанието и процедурите за най-ефективното преподаване и учене на език. Според дефиницията, която Ричардс и Шмидт (2010: 263–264) предлагат в *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, методиката се занимава със: „1) Изучаването (в езиковото обучение) на практиките и процедурите за преподаване, както и на принципите и теоретичните постановки, на които те се основават. Методиката включва: а) изследването на езиковите умения (например *четене, писане, говорене, слушане*) и процедурите за тяхното формиране; б) принципите за дизайн на урочни планове, материали и учебници за развиване на езикови умения; в) съпоставителния анализ на методите за преподаване на езици (например *аудиолингвален метод*); 2) Конкретните практики, процедури, концепции (например може да се критикува или да се похвали методиката на определен езиков курс)“.

Очевидно е, че според тази дефиниция понятието *методика*, също като понятието *метод*, може да бъде осмисляно в широк и тесен смисъл, като в по-тясното си съдържание *методика* до известна степен се припокрива с *метод*. Като научна област методиката преди всичко се занимава със съвкупността от педагогически практики. Едновременно с това обаче тя се фокусира върху проучването и приложението на исторически формулирани методи (например *The Silent Way, Community Language Learning, Total Physical Response, Communicative Language Teaching*), които учителят може да използва, за да оптимизира обучението по езика в клас. Именно тази вариантност в семантиката на термина *методика* предполага и нееднозначната му употреба в научната и практикоприложната литература. Джеръми Хармър, виден автор в областта на обучението по английски език, в известния си и многократно преиздаван труд *The practice of English language teaching* използва понятието *методика* и в общия смисъл, т.е. като практикоприложна сфера, чийто предмет са подходи, методи, процедури и техники на преподаване (Harmer 2007: 62–80); и в тясното му разбиране, т.е. като конкретни учебни дейности, които учителят използва в клас: „(O)ther variations in level-dependent teacher behaviour are important, too, especially in terms of both methodology and the kind of language (and the topics) which we expose our students to“ (Harmer 2007: 96).

В българския образователен контекст *методиката на обучението по...* е задължителна учебна дисциплина, част от квалификационните програми в университетската подготовка на учители. В своята книга *Методика на обучението по съвременни езици* Павлина Стефанова (2015) описва методиката като „интегрална“ дисциплина, която обхваща както езиковото обучение, така и квалификацията и усъвършенстването на учителите. Според Стефанова (2015: 9) методиката се занимава с целите, съдържанието, „планомерното, умело и последователно провеждане“ на процеса на обучението по език. И Тодор Шопов (2013: 23), и Павлина Стефанова (2015: 26–28) я разглеждат като педагогическа дисциплина или като дял от педагогиката, но в тясна връзка с други науки като лингвистика, философия, психология, социолингвистика и др. Стефанова (2015: 9) последователно използва термина *методика* в своя труд, въпреки че не съвсем ясно е разграничението между *методика* и *дидактика*, което авторката предлага. Така например тя излага становището (Стефанова 2015: 9), че те представляват „неделимо единство“ и докато дидактиката има за свой предмет „целите и учебното съдържание (защо и какво да се преподава)“, то методиката се занимава със средствата и „похватите на обучение (как да се преподава)“. В глава четвърта на своята книга (2015: 29–37) обаче авторката разглежда „принципи на методиката на обучението по съвременни езици“, които разделя на „общодидактически“ и „частнометодически“. Общодидактическите принципи (нагледност, съзнателност, активност, достъпност, системност, трайност на знанията и уменията, индивидуален подход) очевидно не се отнасят до „целите и учебното съдържание“, както би следвало да се очаква, ако се приеме определението за *дидактика*, което Стефанова (2015: 9) коментира в първата глава на труда си. Очевидно е, че „общодидактическите принципи“ по-скоро имат отношение към „похватите на обучение“ или към *методиката* на обучението, ако се следва отбелязаното по-горе разграничение между дидактика и методика. Всъщност значението на термина *общодидактически принцип*, което авторката предпочита, по-скоро реферира към концептуализация на дидактиката като наука за обучението с „общовалиден характер“, без оглед на изучавания предмет. Определението за термина *частнометодически принцип* Стефанова (2015: 29, 34) свързва с разбирането за методиката като наука, чието съдържание е специфично за предмета на обучение (срв. Rogova 1975, Илиева 1987, Климентенко, Миролюбов 1987).

Неясни остават границите на понятията *методика* и *дидактика* в труда на Стефанова (2015) и в следващите глави. Така например в историческия преглед на методите на обучението по чужд език авторката използва термина *дидактико-методически концепции*, без да изяснява обема и съдържанието на това понятие. А при съпоставянето на различните методи в светлината на няколку „аспекта“, които включват „дидактически основи“ и „методически основи (упражнения)“, изглежда, че авторката се опира на първоначалното си разбиране за очертаванията на дисциплините дидактика (като наука за целите и съдържанието на обучението) и методика (насочена към похватите и средствата на преподаване и учене) (Стефанова 2015: 50–52).

Озадачаващо е, че семантиката на термина *методика* не е ясно диференцирана дори в авторитетни общоевропейски публикации, посветени на езиковото обучение и на квалификацията на учители. В *Общата европейска референтна рамка за езиците (преподаване, учене, оценяване)* на Съвета на Европа употребата на понятието *методика* също е непоследователна и противоречива. Практически е невъзможно да се разбере кое от двете значения, представени в *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2010), авторите на референтната рамка влагат в трактовката на този термин: „[H]owever, as has been made clear in section 2.3.2 and *passim*, it is not the function of the Framework to promote one particular language teaching methodology, but instead to present options“ (2001: 142). Подобна амбивалентност в концептуализирането на термина *методика* се открива и в *Европейското портфолио за стажант-преподаватели по езици* (Newby et al. 2007), също документ на Съвета на Европа. Трябва да се отбележи, че авторите на портфолиото са съставили речник с дефиниции на използваните ключови термини. В него е посочено определение на термина *методика*, което изяснява с какво значение функционира понятието в контекста на публикувания документ. Прави впечатление обаче, че възприетото значение на този термин в известна степен се припокрива с традиционния смисъл на термина *метод*: “(M)ethodology is the

implementation of learning objectives through teaching procedures. It is based on principles deriving from theories of language description, language learning and language use. Methodology may focus on how teachers deal with the four main skills of speaking, writing, listening and reading or on specific aspects of language such as grammar, vocabulary and pronunciation” (Newby et al. 2007: 77).

Наред с амбивалентната употреба на дискутираните термини е налице и положителна тенденция. Така например Нюнън (Nunan 2015) и Браун (Brown 2002) прецизно дефинират и последователно използват термина *методика*. Авторите тълкуват понятието, назовано с този термин, като принципи и процедури за селекция, последователна подредба и въвеждане на учебни задачи и дейности.

Иванова (2017: 49) обвързва съществуването на преподаването на чужди езици като професия с идеята то да има собствено ноу-хау, т.е. *методика*, която осигурява систематичен набор от преподавателски практики, чието прилагане би довело до успешното изучаване на който и да е чужд език. Според Иванова (2017: 49) методиката свързва теориите за езика и езикоусвояването с принципите за организация на езиковото обучение, като цели, структура на учебната програма, видове дейности, роли на учители и обучаеми, учебни материали и др.

По интересен начин Хауът и Смит (Howatt and Smith 2014: 78–79) отграничават *методика* от *метод* и представят взаимовръзката между тях в своята статия, посветена на историята на методиката на обучението по английски език като чужд. В изложениия диахронен анализ те разделят методиката на два етапа и периоди, които са представени от методи.

Етап I: Преподаване на съвременни езици в Европа (1750–1920), който обхваща: 1) *Класически период* (1750–1880), който има за основна цел преподаване на класически езици (например *граматико-преводен метод*); 2) *Реформаторски период* (1880–1920), с фокус върху преподаване на устна реч (например *реформаторски методи*, *директен метод*).

Етап II: Преподаване на английски език извън и във Европа (1920–2000+), който включва: 3) *Научен период* (1920–1970), чиято основна цел е научна основа на преподаването (например *аудиолингвалния метод*, *ситуационния подход /Хорнби/*); 4) *Комуникативен период* (1970–2000+), основно ориентиран към формирането на комуникативни умения (например *комуникативен подход*, *дейностно-ориентиран подход*).

Въпреки че разработената от Хауът и Смит (2014) периодизация е показателна за разграничението, което се прави между *методика* и *метод*, авторите не дават конкретно определение на тези понятия. Трябва да се отчете обаче, че акцентът, който Хауът и Смит поставят на основните теми в преподавателската практика по английски език в исторически план, задава алтернативна посока на езиковото обучение – „отвъд методите“ и техните рестриктивни предписания.

Всъщност може да се предположи, че е съвсем закономерно обвързването на методиката с методите на преподаване. Още повече, че произходът на съществителното име *методика* (от латинската дума *methodologia*) отвежда до значението *наука за методите*.

В *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2010: 363) понятието *метод* е дефинирано като начин на обучение по език, подчинен на система от принципи и процедури, формулирани на базата на конкретни теории и възгледи за най-ефективното преподаване и изучаване на даден език. Например *директният метод*, *аудиолингвалният метод*, *цялостната физическа реакция* са методи за преподаване и учене на език, които се основават на специфични концепции за естеството на езика; естеството на изучаването на втори език; целите и задачите на обучението; вида на учебната програма; ролята на учителя, обучаемите и учебните материали; дейностите, техниките и процедурите, които се използват.

Трябва да се отбележи също, че понятието *метод* има прескриптивен характер, за разлика от понятието *методика*, чийто хипоним е то. Нюнън (Nunan 1991, 2015) и Пени Ър (Ur 2014) съвсем точно определят концепта *метод* с *прескриптивен* набор от процедури, които са изведени на основата на специфично разбиране за естеството на езика и за процеса на учене.

През последните години все повече се отрича концепцията за методите на преподаване на езици (Pennycook 1989, Prabhu 1990, Nunan 1991, Kumaravadivelu 2006, Pishghadam, Mirzaee 2008, Ur 2014 и др.). Подчертава се ролята на педагогическия опит и на усета на учителя като опти-

мален критерий за избор на методика, а не сляпото следване на общоприет метод (Prabhu 1990). Кумаравадивелу (Kumaravadivelu 2006) предлага набор от „макростратегии“ или приоритетни принципи като част от т.нар. *пост-метод педагогика*, а не списък от фиксирани процедури, като по този начин се осигурява по-голям избор за учителя. Методите също се възприемат като рестриктивна рамка, наложена на преподавателя по език, несъвместима с постмодернисткия подход, за който са характерни субективизмът, релативизмът и свободата от зададени ограничения (Pishghadam, Mirzaee 2008). Въпреки гласовете на скептицизъм от ползата на методите може да се твърди, че познаването им дава ценни идеи, които могат ефективно да информират преподаването и да бъдат особено полезни на начинаещите учители. Както отбелязва Джонсън (2008), колкото по-назад във времето се връщаме и ревизираме методите, толкова по-силно ще е усещането ни за посока в педагогическата практика и професионалното ни усъвършенстване като преподаватели по съвременни езици.

### **Езикова дидактика (language didactics)**

Научният термин *дидактика* (немски *Didaktik*) произхожда от немскоезичната традиция за теоретизиране на преподаването в училище (Arnold 2012). Дидактиката служи като основна теория при обучението на учителите и разработването на учебни програми, особено в страните, в които се говори немски, и в скандинавските страни, както и във Финландия (*didaktikka*) и в Русия (*дидактика*). През XVII век немският педагог и реформатор в образованието Волфганг Ратке поставя основите на дидактиката, а Ян Амос Коменски я разгръща като област на познанието в своя фундаментален труд *Didactica Magna*.

Трябва да се отбележи, че през последните години (вероятно вследствие на глобализацията и научните контакти с представители на култури, в които този термин е традиционно възприет) *language didactics* все повече се използва и в англоезичния научен и образователен контекст, макар че употребата му в него е ограничена. Най-вероятната причина за това е фактът, че производната от *дидактика* (*didactics*) дума – *дидактичен* (*didactic*), в английския език носи и негативна, назидателно-поучителна конотация.

Дидактиката се разделя на обща и предметна, а чуждоезиковата дидактика е предметна дидактика (например, немски: *Fremdsprachendidaktik*; английски: *foreign language didactics*; френски: *didactique des langues étrangères*; испански: *didáctica de las lenguas extranjerias*; италиански: *didattica delle lingue straniere*).

### **Езикова педагогика (language pedagogy) и езиково обучение (language education)**

Твърде често между термините *езикова педагогика* и *езикова дидактика* се поставя знак за равенство. По-конкретно *езиковата педагогика* (*language pedagogy*) се възприема като терминологично словосъчетание, взаимозаменяемо с *езикова дидактика* (*language didactics*), което е с обобщено значение, понякога използвано за описване на преподаването на език като първи, втори или чужд (Richards & Schmidt 2010: 320).

Важно е да се отбележи, че общата отличителна черта в семантичната характеристика и на двата термина е, че те ситуират езиковото обучение в областта на педагогическите науки. При това без експлицитно да реферират към методите на преподаване (в сравнение с термина *методика*). Вероятно именно поради отнесеността си към по-адаптивна, отворена и гъвкава теория и философия на преподаване тези два термина все повече навлизат и са добре приети в съвременната научна сфера на преподаването и в ученето на езици.

Интересно е да се отбележи, че през 2002 година известният български учен в областта чуждоезиковото обучение Тодор Шопов публикува монография, озаглавена *Чуждоезиковата методика*. Около десетилетие по-късно се появява друг негов труд, посветен на теорията и практиката на обучението по чужд език, но със заглавие *Педагогика на езика* (2013). И макар в двете съчинения авторът да не предлага детайлна и аргументирана трактовка на избора от него терминологичен апарат, може да се предположи, че новото название (*педагогика на езика*), с което той обозначава научната област *методика на чуждоезиковото обучение*, отразява променения ракурс и преосмисления модел на описание на теорията и практиката на обучението по езици в съвременната „пост-методическа“ ера.

В статията си *Where do we go from here? Method and pedagogy in language teaching* Пени Ър (2014: 7–9) също се противопоставя на концепцията за методите на преподаване. Авторката препоръчва принципите, от които учителите се ръководят при избора на учебни процедури, да не бъдат продиктувани от някакъв конкретен метод, предложен от изследователи или теоретици. Вместо това, изтъква Ър (2014), трябва да се възприеме понятието *езикова педагогика (language pedagogy)* и семантиката на термина да обхваща общопедагогически (а не само лингвистични) аспекти. Общопедагогическият ракурс се тълкува като приложим за преподаването на всеки предмет. Той включва такива общовалидни фактори, като управление на класа (*class management*), провокиране на интереса на учениците, работа с разнородни класове, планиране на уроци т.н. Отсъствието на мисленето за систематизиран метод не означава, че езиковата педагогика не трябва да се основава на принципи, а преподаването да се случва инцидентно и хаотично. Важно е учителите, предпочели еkleктичния подход на преподаване, който черпи идеи от различни методи, да могат информирано да обосноват избора си на учебни процедури в преподавателската си практика.

Друга отличителна черта на езиковата педагогика, според Пени Ър (2014), е нейната *специфика спрямо средата*, в която се прилага, т.е. тя трябва да е синхронизирана с редица ситуационни фактори. Най-важните елементи на конституцията, която определя обучението, са: характеристиките на обучаемите; личността и професионалната компетентност на учителя; целите на курса; влиянието на родителите и на други участници в образователния процес; съдържанието на учебната програма и начините за оценяване.

Не на последно място, езиковата педагогика включва концепцията за автономността на преподавателите, които оптимизират практиката си чрез рефлексия върху опита си, сътрудничество си с колеги, обратната връзка и комуникацията с учениците, участия в курсове за професионално усъвършенстване и научни конференции, както и повишаване на научната осведоменост в сферата на преподаването и изучаването на езици.

Всъщност Пени Ър не е първата, която поставя въпроса за промяната на терминологично-концептуалния апарат на езиковото обучение. Почти три десетилетия преди нея Стърн (1983: 519–520) аргументира избора си на термина *езикова педагогика (language pedagogy)*, като отчита етимологичния произход на педагогиката (наука за образованието на детето), а в семантичното поле на термина включва и андрагогиката (науката за обучението на възрастни). Паралелно с понятието *езикова педагогика* обаче Стърн използва и термина *езиково обучение (language education)*. Наред с това *педагогическата лингвистика (educational linguistics)* според разбиранията на автора е основно ориентирана към описанието на езика-цел, докато *езиковото обучение (language education)* е насочено към практически въпроси и проблеми. Тези два акцента се възприемат като фундаментални в теорията и практиката на преподаването и изучаването на езици.

Авторите на *Общата европейска рамка за езиците* също възприемат термина *езиково обучение (language education)*. В англоезичната версия на този документ не се наблюдава употреба на термините *езикова педагогика (language pedagogy)* или *езикова дидактика (language didactics)*, а концептуализирането на езиковото обучение приоритетно свързва тази научна област с теории и практики, които насърчават и формират плурилингвистични нагласи за преподаване и овладяване на комплекс от езикови знания (*savoir*), умения (*savoir-faire*) и умения за учене (*savoir-apprendre*) (CEFR 2001: 5, 169).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чрез представения в статията анализ на терминологичните практики за назоваване на научната област, която има за предмет преподаването и ученето на (чужди) езици, вниманието се фокусира върху четири високочестотни термина, използвани за обозначаване на теорията и практиката на (чуждо)езиковото обучение: *методика на езиковото обучение (methodology of language teaching)*; *езикова дидактика (language didactics)*; *езикова педагогика (language pedagogy)*; *езиково обучение (language education)*. Направените наблюдения дават основание да се твърди, че употребата на ключови термини и понятия твърде често е непоследователна и спорна. Сама по себе си

употребата на конкретен термин с повече значения в различни контексти не е проблем. Това обаче е в сила само ако той се налага аргументирано и системно и преди всичко, ако авторът прецизно и на място е дефинирал значението, с което този термин се използва в специфичния контекст.

От друга страна, изборът на терминологичен апарат е показателен за концептуалните акценти, характеризиращи предметната област на обучението по (чужди) езици и начина, по който се възприема тя в различните периоди от нейното съществуване. Пример за това явление е тенденцията към употребата на термините *езикова педагогика/педагогика на езика (language pedagogy)* и *езиково обучение (language education)* вместо термина *методика на езиковото обучение (methodology of language teaching)*. Основна предпоставка за това е промененият исторически, политически, социален и образователен контекст, който измества фокуса на вниманието от дизайна, изучаването и прилагането на най-ефективен „метод“ към възприемането на по-гъвкава, еklekтична и автономна парадигма при преподаването и ученето на езици.

## ЛИТЕРАТУРА

**Arnold, K.H. (2012).** Didactics, didactic models and learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA.: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_1833](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1833)

**Brown, H. D. (2002).** English language teaching in the “Post-Method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J.C. Richards and W.A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

**CEFR (2001).** *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

**Flowerdew, J. (2013).** *Discourse in English language education*. London, England: Routledge.

**Harmer, J. (2007).** *The practice of English language teaching*. Longman.

**Howatt A. P. R., R. Smith (2014).** The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57:1, 75 – 95. doi: 10.1179/1759753614Z.00000000028

**Ivanova, I. (2017).** *Becoming an English language teacher: From theory to practice*. Shumenski universitet: UI Episkop Konstantin Preslavski.

**Kumaravadivelu, B. (2006).** *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

**Mackey, W. F. (1963).** Language didactics and applied linguistics. *Suomen Uusien Keilten Opettajien Liitto Vuosikirja*, 20 (3): 197 – 206.

**Newby, D., et al (2007).** European portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education. Graz: Council of Europe.

**Nunan, D. (1991).** *Language teaching methodology*. New York: Prentice-Hall.

**Nunan, D. (2015).** *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. New York, NY: Routledge.

**Pennycook, A. (1989).** The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23.4: 589 – 618.

**Pishghadam, R., A. Mirzaee (2008).** English Language teaching in postmodern era. *Journal of Teaching English Language and Literature Society of Iran*, 2.7: 89–109.

**Prabhu N. S. (1990).** There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, 24.2: 161 – 176.

**Richards, J. C., R. Schmidt. (2010).** *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman Group UK Limited.

**Rogova G.V. (1975).** *Methods of teaching English*. Leningrad: Prosveshenie.

**Rosenberg, S. K. (2007).** *A critical history of ESOL in the UK 1870–2006*. Leicester: NIACE.

**Stern, H. H. (1983).** *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

**The Great Didactic of John Amos Comenius. (1907).** London: Adam and Charles Black. Retrieved from [https://archive.org/stream/cu31924031053709/cu31924031053709\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/cu31924031053709/cu31924031053709_djvu.txt)

**Ur, P. (2014).** Where do we go from here? Method and pedagogy in language teaching, *ExELL*, 2(1), 3 - 11. doi: <https://doi.org/10.1515/exell-2016-0001>

**Гадамер, Х. Г. (2000).** Конструкция и деконструкция. Прев. Антония Колева. *Език и литература* (1). <https://grosnipelikani.net/modules.php?name=News&file=article&sid=81> // **Gadamer, H. G. (2000).** Konstruktsiya i dekonstruktsiya. Prev. Antoniya Koleva. *Ezik i literatura* (1).



**Илиева, А. (1981).** *Методика на чуждоезиковото обучение.* София: Наука и изкуство. // **Илиева, А. (1981).** *Metodika na chuzhdoezиковото obuchenie.* Sofia: Nauka i izkustvo.

**Климентенко А. Д., А. Миролюбов (1987).** *Теоретични основи на методиката на обучението по чужди езици в средното училище.* София: Народна просвета. // **Klimentenko A. D., A. Mirolyubov** *Teoretichni osnovi na metodikata na obuchenieto po chuzhdi ezitsi v srednotouchilishte.* Sofia: Narodna prosveta, 1987.

**Стефанова, П. (2015).** *Методика на обучението по съвременни езици.* София: НБУ. // **Stefanova, P. (2015).** *Metodika na obuchenieto po savremenni ezitsi.* Sofia: NBU.

**Шопов, Т. (2002).** *Чуждоезиковата методика.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ // **Shopov, T. (2002).** *Chuzhdoezиковата metodika.* Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

**Шопов, Т. (2013).** *Педагогика на езика.* София: УИ „Св. Климент Охридски“. // **Shopov, T. (2013).** *Pedagogika na ezika.* Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.