

Дискуссионная статья
УДК 37.016:811



Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения

Н. В. Барышников

*Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия
baryshnikov@pgu.ru*

Аннотация: В статье решаются актуальные проблемы отечественной методики обучения иностранным языкам, в том числе неадекватная трактовка компетентностного подхода к обучению иностранным языкам, мифологизация методических постулатов обучения иностранным языкам, недостаточная взаимосвязь методической науки и образовательной практики обучения иностранным языкам. Решаются вопросы влияния на развитие гуманитарных наук на примерах лингводидактики таких явлений, как нарушение научной этики, научная недобросовестность, публикационная активность.

Ключевые слова: абсолютизация компетентностного подхода, методические мифы, дистантность методической науки и практики обучения иностранным языкам, научная этика, публикационная активность

Для цитирования: Барышников Н. В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 16–23.

Discussion article

Methodology of Teaching Foreign Languages in the Context of Modern Realities: Problems and Solutions

Nikolay V. Baryshnikov

*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia
baryshnikov@pgu.ru*

Abstract. Current problems of the methodology of teaching foreign languages in Russia are analyzed, including: misinterpretation of the competence approach regarding teaching foreign languages, mythologization of foreign language teaching principles, insufficient correlation between methodological science and educational practice of teaching foreign languages. The issues of the influence on the development of human sciences are discussed and exemplified by the linguodidactics of such phenomena as violation of scientific ethics, scientific dishonesty, publication activity.

Keywords: idealisation of the competence approach, methodological myths, incongruity between methodological science and practice of teaching foreign languages, scientific ethics, publication activity

For citation: Baryshnikov, N. V. (2024). Methodology of teaching foreign languages in the context of modern realities: problems and solutions Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 16–23.

ВВЕДЕНИЕ

Отечественная методика обучения иностранным языкам – важнейшая отрасль педагогической науки, главным достижением которой правомерно считается разработка и теоретическое обоснование уникальной системы обучения иностранному языку, не имеющей аналогов в мировой образовательной практике.

Академик А. А. Миролюбов внес значительный вклад в становление и развитие методики обучения иностранным языкам как науки. Исследовав ее историю, ученый делает вывод, что к концу 60-х годов прошлого столетия «положение о методике как педагогической науки становится общепризнанным» [Миролюбов, 2002, с. 312].

Отечественная методика обучения иностранному языку (ИЯ), преодолев трудноразрешимые противоречия, стала одной из авторитетных отраслей педагогической науки.

Несмотря на очевидные достижения отечественной лингводидактики в теоретической и практической методике накопилось немало проблем, препятствующих ее динамическому развитию. Анализ методической литературы, изучение и обобщение образовательной практики обучения иностранным языкам свидетельствуют о том, что некоторые методические установки и постулаты нуждаются в теоретическом переосмыслении, уточнении и конкретизации.

Цель данной статьи – рассмотрение некоторых проблем методики обучения ИЯ, обусловленных современными социокультурными и образовательными реалиями, среди которых наиболее существенными являются:

- абсолютизация компетентностного подхода к обучению ИЯ;
- мифологизация отдельных методических постулатов обучения ИЯ;
- недостаточная взаимосвязь методической науки и образовательной практики обучения ИЯ.

Одна из исследовательских задач данной работы – это выявление влияния нарушений научной этики, недобросовестности в науке, публикационной активности научно-педагогических работников на характер и результативность исследований в области методики обучения ИЯ.

ПРОБЛЕМА НЕОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Компетентностный подход является, как известно, магистральным направлением развития системы

образования в целом и методики обучения иностранным языкам, в частности. Его правомерно квалифицировать теоретически обоснованным и практически жизнеспособным. Важно при этом не аргументировать его как единственно возможный. Об имевшей место «абсолютизации» компетентностного подхода И. А. Зимняя писала еще несколько лет назад [Зимняя, 2016]. Но и сегодня имеются основания утверждать, что компетентностный подход к обучению иностранным языкам если не абсолютизируется, то, по крайней мере, интерпретируется как уникальный и универсальный. Означенной тенденцией объясняется приоритет исследованиям в области обучения иностранным языкам исключительно компетентностно ориентированного направления.

С большой долей вероятности можно предположить, что именно компетентностный подход сыграл решающую роль в определении не реализуемой цели обучения ИЯ в общеобразовательных учреждениях основного общего образования, обозначенной как формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Более того, сформулированная цель является неизменной для обучающихся начальной и основной школы. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является также целью обучения ИЯ студентов-лингвистов вузов.

Абсолютизация компетентностного подхода в методике обучения иностранным языкам послужила основанием для мультиплицирования видов иноязычных компетенций, которыми должны овладеть изучающие иностранный язык. Только за последние несколько лет в диссертационных исследованиях в виде компонентов иноязычной коммуникативной компетенции представлена дюжина компетенций, в том числе: конвергентная, проектировочная, фоностилистика, дискурсивная, лингвокультуроведческая, фонологическая, информационная, межкультурная, диалоговая, самообразовательная, учебно-познавательная, рефлексивная, терминологическая, социопрагматическая [Барышников, 2021]. Упомянутые виды компетенций теоретически обоснованы авторами в рамках выполненных исследований, однако, в образовательной практике обучения ИЯ они вряд ли могут быть сформированы ввиду нескольких причин. Во-первых, многие из упомянутых компетенций не имеют прямого отношения к овладению ИЯ, во-вторых, они не входят в перечень компетенций, формирование которых предусмотрено ФГОС, в-третьих, в используемых в обучении иностранным языкам учебниках отсутствуют соответствующие типы и виды упражнений. Наконец, формирование многих из упомянутых

компетенций проблематично, поскольку даже опытные преподаватели иностранного языка высказывают сомнения в том, что они сами владеют компетенциями, о которых идет речь.

Вместе с тем нельзя не заметить, что многие аспекты компетентностного подхода к обучению ИЯ разработаны недостаточно, а некоторые из них остаются вне поля внимания лингводидактов. В частности, до сего времени не исследованы этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Не выявлены роль и место языковых и речевых автоматизмов (навыков) в компонентном составе иноязычной коммуникативной компетенции.

Изложенное свидетельствует об остроте проблемы абсолютизации компетентностного подхода к обучению иностранному языку, продуктивными вариантами решения которой представляются следующие:

- целенаправленное исследование проблем формирования иноязычных компетенций у обучающихся в контексте полипарадигмальности;
- классификация видов иноязычной коммуникативной компетенции и конкретизация компонентного состава каждого из них;
- определение реально достижимой цели преподавания учебного предмета «Иностранный язык» в образовательных организациях основного общего образования.

ПРОБЛЕМА МИФОЛОГИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСТУЛАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мифологизация в данном контексте означает образование методического мифа как недостоверного сказания или недостоверного факта. «Вобрав в себя множество исследовательских парадигм, – утверждает П. Н. Барышников, – миф перестал представлять собой что-то целостное и однозначное. Обладая универсальной природой, он заполняет собой культурные лакуны в различных отраслях человеческой деятельности» [Барышников, 2010, с. 15].

Мифологемы как результат процесса мифологизации заполняют лингводидактические лакуны, образовавшиеся по различным причинам, среди которых наибольшее распространение получили: диалог культур, межкультурное обучение иностранному языку, иноязычное образование, иноязычная культура.

Несмотря на то что «диалог культур» как метафоричное словосочетание объективно не имеет никакого отношения к преподаванию иностранных

языков в отечественной лингводидактике, данное понятие превратилось в универсальную терминологическую единицу. Диалог культур интерпретируется и как концепция обучения, и как подход к обучению, и как принцип обучения, и как технология обучения ИЯ. В результате свободного терминообразования и вольных трактовок «диалог культур» трансформировался в лингводидактическую мифологему.

Процесс обучения ИЯ в средней школе, как, впрочем, и в других типах образовательных учреждений, осуществляется в монокультурной, в интегрированном смысле, среде. Учитель и обучающиеся являются представителями одной культуры. Следовательно, диалог культур, обучение ИЯ в контексте диалога культур – это метафоризированные терминологические единицы, не отражающие сущность образовательной практики. А процесс овладения обучающимися иноязычными компетенциями, в том числе социокультурной в школьном кабинете иностранного языка реализуется вне контакта с культурой страны изучаемого языка. На уроке они знакомятся с отдельными культурными фактами заочно, опосредованно. И данное обстоятельство имеет принципиальное значение для адекватной оценки диалога культур и межкультурного обучения ИЯ в лингводидактическом измерении.

Мифологемы «диалог культур», «межкультурное обучение иностранным языкам» и пр. являются результатом смещения семантических полей в теоретических основах лингводидактики, когда методические понятия, а чаще всего метафоризированные термины, по меткому замечанию П. Н. Барышникова, «наполняются мифологическим содержанием» [Барышников, 2010, с. 128].

Мифы и мифологемы, очевидно, не добавляют авторитета методической науке. В этой связи одна из важнейших задач новой лингводидактики заключается в том, чтобы остановить смещение семантических полей в ее теоретических основах, упредить наполнение мифологическим содержанием методических терминов, которыми ежедневно оперируют в своей профессиональной деятельности учителя иностранных языков.

Наиболее приемлемыми вариантами решений данной задачи представляются следующие:

- ориентация процесса обучения ИЯ на развитие умения обучающихся говорить на изучаемом языке о своей культуре; соответственно приоритетом в обучении ИЯ должна быть их родная культура;
- разработка принципов и стратегий ознакомления обучающихся с культурными фактами страны изучаемого языка на

основе мудрого высказывания Махатмы Ганди: «Хочу, чтобы ветры культур разных стран свободно веяли вокруг моего дома. Но я не желаю, чтобы какой-либо из них сбивал меня с ног»;

- демифологизация отдельных теоретических постулатов методики обучения иностранным языкам.

ПРОБЛЕМА НЕДОСТАТОЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная проблема не нова, однако она не поддается искоренению в течение весьма длительного периода времени. Несмотря на многократные попытки разрешения данной проблемы, взаимодействие методической науки и практики обучения иностранным языкам до сего времени нельзя считать гармоничным, они продолжают существовать как бы в параллельных мирах [Барышников, 2022].

Озабоченность по поводу отстраненности педагогической науки от образовательной практики высказывал председатель ВАК при Минобрнауки РФ В. М. Филиппов несколько лет тому назад в интервью «УГ»: «Я никогда ни разу не слышал, чтобы педагоги говорили про педагогическую науку или диссертации, которые помогли бы им в учебном процессе, в решении каких-то методических задач. Во-первых, учителям ничего не известно про защищенные диссертации. А во-вторых, они им просто не нужны в их практике, потому что зачастую исследуют совершенно неактуальные проблемы» [прив по: Положевец, 2016, с. 18].

Как очевидно, с тех пор существенных изменений не произошло, о чем свидетельствуют результаты мониторинга защищенных диссертаций за последние десять лет, которые анализировала на общем собрании членов Российской академии образования по итогам 2022 года О. Ю. Васильева. Приведем лишь некоторые цифры из доклада президента РАО.

За последние десять лет (2012–2022) по специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания защищено 1934 диссертации, из которых 183 докторские и 1751 – кандидатские. Обращает на себя внимание следующий факт: по методике преподавания иностранных языков защищено наибольшее количество диссертаций – 223, в то время как по методике преподавания географии – всего 3 диссертации [Мелешко, 2016]. О. Ю. Васильева подчеркнула, что многие диссертации выполняются не по самым актуальным

проблемам. Данная тенденция в известной мере относится и к диссертационным работам по методике обучения иностранным языкам.

Выбор не самых актуальных тем диссертационных исследований по методике обучения иностранным языкам обусловлен рядом объективных и субъективных факторов, одним из которых, несомненно, является недостаточная связь методической науки с практикой обучения иностранным языкам.

Для гармонизации взаимодействия методической науки и образовательной практики существенное значение имеет отношение учителей к науке. Известно, что особого тяготения к достижениям методической науки учителя-практики не испытывают. Для большинства из них характерно если не ярко выраженное негативное, то, по крайней мере, индифферентное отношение к научно-методическим теоретическим изысканиям. Подобное отношение объясняется полным методическим обеспечением учителя, не стимулирующим его к научно-методическому поиску, к обращению к научной литературе.

Преподавание иностранного языка осуществляется на основе учебно-методических комплектов (УМК), которые являются вполне самодостаточным обучающим средством. Обучаемые обеспечены книгой для учащихся (учебником), у обучающего в руках книга для учителя, в которой подробно изложены поурочные методические рекомендации авторов УМК. По большому счету учителю больше ничего и не требуется для организации стандартного образовательного процесса. Более того, по наблюдениям некоторых авторов, учителя нового поколения вместо чтения методической литературы «предпочитают просмотр обучающих видео об "инновационных" методах обучения иностранному языку, авторами которых нередко являются дельцы от методики, раскручивающие свои блоги за счет рекламных технологий» [Арутюнян, 2023, с. 98–99]. Подобные формы приобретения и совершенствования методического мастерства представляются крайне сомнительными. Они не только вредны, но и опасны тем, что могут привести новое поколение учителей иностранных языков к методическому верхоглядству, к некритическому отношению к их уровню методического мастерства.

Еще опаснее методическая безграмотность учителя, которая заслуживает отдельного рассмотрения. В данном контексте важно отметить, что проявление методической безграмотности является следствием отстраненности методики обучения иностранным языкам от практики, а учителей-практиков от методической науки.

Взаимодействие методической науки и практики не может быть осуществлено само по себе, оно должно быть организованным и управляемым, поэтому необходим орган управления, обеспечивающий эффективное взаимодействие лингводидактики и практики обучения иностранным языкам. Таким органом управления является Федеральное Министерство просвещения, определяющее образовательную политику и требования ФГОС ООО.

Триада «методическая наука – органы управления образованием – учитель иностранного языка» представляет собой формулу гармонизации методической науки и образовательной практики.

Современная лингводидактика, как и другие отрасли гуманитарного научного знания, подвержена влиянию тенденций глобального характера. В данном контексте затронуты две из них, а именно, нарушение научной этики, недобросовестность в науке и публикационная активность научно-педагогических работников.

ПРОБЛЕМА НАУЧНОЙ ЭТИКИ И ДОБРОСОВЕСТНОГО ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время проблемы научной этики и недобросовестности проведения научных исследований приобретают исключительную актуальность в мировом масштабе, ввиду того что последние полвека число случаев неэтичного поведения исследователей увеличилось, а в последние десятилетия увеличилось в особой степени, как отмечают М. Шомшор, директор Института научной информации (ISI), и Н. Кадери, главный редактор базы данных научного цитирования Web of Science. Нарушение научной этики, направленное на достижение внешне впечатляющих количественных результатов и «налета престижа», как правило, осуществляется такими манипулятивными приемами, как «фабрикация, фальсификация и плагиат» [Szomszor, Quaderi, 2020]. Для отечественной методической науки нарушение научной этики, недобросовестность в проведении научных исследований – тема весьма деликатная и еще не привычная. Однако как бы это ни было трудно и дискомфортно, говорить о ней необходимо, поскольку она непосредственным образом касается и научного престижа методики обучения иностранным языкам, и ее результативности, и репутационной ответственности исследователей нового поколения.

Объективное рассмотрение проблем выполнения научных исследований по методике обучения иностранным языкам с позиций нарушения научной этики, использования манипулятивных приемов типа фабрикации, фальсификации и некорректного цитирования (плагиата) свидетельствует о том, что подобные явления имеют место.

Признаки нарушения научной этики и проявления недобросовестности проведения научно-методических исследований обнаруживаются при анализе исследовательских глав диссертаций по методике обучения иностранным языкам. В них преобладает завуалированное изложение сути обучающего эксперимента, с недостаточной ясностью формулируются различия методики обучения в экспериментальных и контрольных группах.

Как признак наличия нарушения научной этики и научной недобросовестности может быть интерпретирован упомянутый количественный показатель защищенных диссертаций по специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) за последние 10 лет. Значительное число диссертаций может свидетельствовать не только о высоком уровне развития той или иной отрасли науки, но и о росте числа обладателей диплома кандидата наук.

Что касается вариантов решения данной проблемы, прежде всего следует подчеркнуть следующее: соблюдение научной этики в ходе подготовки научных исследований – это дело совести и добросовестности каждого автора.

Для сокращения количества научно-квалификационных работ (диссертаций) представляется целесообразным исключить из аккредитационных критериев образовательных учреждений высшего образования показатель процента оспариваемости научно-педагогических работников (НПР). Чтобы соответствовать этому критерию, диссертации пишут все преподаватели, независимо от их способностей к научно-исследовательской работе.

Известно также, что многие преподаватели, не имеющие ученой степени, являются мастерами педагогического труда, достигают серьезных результатов в профессиональной подготовке студентов, в то время как оспариваемые преподаватели кафедр, далеко не всегда преуспевают в преподавании. Поэтому критерий «процент оспариваемости НПР университетов» не оказывает существенного влияния на качество высшего образования, но стимулирует рост числа диссертаций, выполняемых не в интересах науки, что согласуется с мнением В. М. Филиппова: «Люди научились делать диссертации, а не науку» [прив. по: Положевец, 2016, с. 18].

ПРОБЛЕМА ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ, СНИЖАЮЩЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Публикационная активность, не имеющая никакого отношения к результативности научно-исследовательской деятельности, стала настоящим бедствием для преподавателей учреждений высшего образования.

Требованием публикационной активности как критерия успешности научной деятельности и индикатором соответствия научно-педагогических работников занимаемой ими должности (профессор, доцент, преподаватель) нанесен значительный ущерб науке и исследователям, так как показателем научно-исследовательской деятельности оказалось не создание нового научного знания, а число опубликованных статей.

Особенно тяжелый урон нанесен новому поколению исследователей, для которых публикационная активность во многих случаях обернулась резкой сменой ценностных ориентиров в научно-исследовательской деятельности. На практике она, к сожалению, нередко подменяется скорописью заданного нормативными требованиями количества статей.

И. Т. Касавин наглядно и доказательно продемонстрировал обратную сторону публикационной активности, а именно, снижение качества научных исследований, распыление научного потенциала исполнителей исследовательских проектов, вследствие чего сложилась ситуация, когда количество публикаций исчисляется в тысячах, а их научная ценность измеряется в единицах. Аргументируя публикационную активность как смерть автора, а внешнее принуждение к публикации считая несильным и неэффективным, академик задается резонным вопросом, «который фактически запрещен современной политикой в отношении науки и образования. Не стоит ли, напротив, снизить уровень публикационной активности?», ибо «моральным грехом, – заключает философ, – представляется наукоподобный текст, написанный с отвращением к самому себе, под давлением, без моральной мотивации, превращающий и автора, и читателя в зомби» [Касавин, 2022, с. 15].

Таким образом, публикационная активность НПР нацелена на количественные показатели в официальных отчетах, а не на результативность научных исследований, поэтому данную проблему необходимо обсуждать всему профессиональному сообществу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье рассмотрены три актуальные лингводидактические проблемы, в том числе абсолютизация компетентностного подхода к обучению ИЯ, методические мифологемы, дистантность методической науки и образовательной практики. Всё вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- преимущественная монопарадигмальность современной методической науки, связанная с намеренным или ненамеренным приоритетом компетентностного подхода к обучению ИЯ, сужает исследовательское поле лингводидактики;
- абсолютизация компетентностного подхода в теории оказывает негативное влияние на формулировки требований образовательного стандарта, в том числе и на определение не достижимой цели обучения предмету «Иностранный язык» – формирование иноязычной коммуникативной компетенции;
- теоретические мифологемы в методической науке препятствуют ее динамическому развитию в новых направлениях, обусловленных современными социокультурными и образовательными реалиями, а также дезорганизуют работу учителей-практиков;
- дистантность методической науки и практики обучения ИЯ снижает уровень практико-ориентированности научно-методических исследований и научно-теоретического обоснования образовательной практики;
- гармонизация взаимосвязи методической науки и практики обучения ИЯ является важнейшим условием укрепления авторитета отечественной лингводидактики и приобщения учительского корпуса к освоению закономерностей овладения обучающимися иноязычными компетенциями как теоретической базы совершенствования методического мастерства учителя и развития его методического творчества.

Краткое рассмотрение общих проблем научно-исследовательской деятельности, в том числе нарушение научной этики, недобросовестность в науке, публикационная активность применительно к отечественной методике обучения ИЯ убеждает в том, что они нуждаются во всестороннем анализе и публичном обсуждении, а их замалчивание способствует увеличению числа случаев проявления научной недобросовестности и фальсификации методической науки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, Инфра-М, 2002.
2. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. Вып. 8. С. 20–26.
3. Барышников Н. В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1 (838). С. 63–74.
4. Барышников П. Н. Миф и метафора. Лингвофилософский подход. СПб.: Алетейя, 2010.
5. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностранные языки в школе. 2022. Вып. 2. С. 4–12.
6. Положевец П. Интервью с В. Филипповым: Люди научились делать диссертации, а не науку // Учительская газета. 2016. № 1. С. 18 (10602). URL: <https://ug.ru/lyudi-nauchilis-delat-dissertaczii-a-ne-nauku/>
7. Мелешко В. Тема для дискуссии: Ольга Васильева отчиталась о проделанной работе // Учительская газета. 2023. № 7. URL: <https://ug.ru/464237-2/>
8. Арутюнян А. М. Анализ практики обучения иностранным языкам как средство совершенствования методического мастерства учителя // Новая лингводидактика: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» («Лемпертовские чтения – XXV»). Пятигорск: ПГУ, 2023. С. 97–105
9. Szomszor M., Quaderi N. Global Research Report. Research Integrity: Understanding our shared responsibility for a sustainable scholarly ecosystem // Clarivate. 2020. URL: <https://clarivate.com/lp/research-integrity-understanding-our-shared-responsibility-for-a-sustainable-scholarly-ecosystem-2>.
10. Касавин И. Т. Публикация как смерть автора // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2022. Т. 5. Вып. 3. С. 6–16.

REFERENCES

1. Mirolyubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam = History of the national methodology of teaching foreign languages. Moscow: STUPENI, INFRA-M. (In Russ.)
2. Zimnaya, I. A. (2006). Kompetentnostnyj podhod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodo v k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt) = Competence approach: what is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect). Higher education today, 8, 20–26. (In Russ.)
3. Baryshnikov, N. V. (2021). Some aspects of reinnovation of foreign language teaching concept. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 1(838), 63–74. (In Russ.)
4. Baryshnikov, P. N. (2010). Mif i metafora. Lingvofilosofskij podhod = Myth and metaphor. Linguophilosophical approach. St. Petersburg: Aleteya. (In Russ.)
5. Baryshnikov, N. V. (2022). Nasushchnye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam kak nauki = Pressing problems of foreign language teaching methods as a science. Inostrannye yazyki v shkole, 2, 4–12. (In Russ.)
6. Polozhevets, P. (2016). Interv'y u s V. Filippovym: Lyudi nauchilis' delat' dissertacii, a ne nauku = Interview with V. Fillipov: People have learned to do dissertations, not science. UG, 1. <https://ug.ru/lyudi-nauchilis-delat-dissertaczii-a-ne-nauku> (In Russ.)
7. Meleshko, V. (2023). Tema dlya diskussii: Ol'ga Vasil'eva otchitalas' o prodelannoj rabote. Topic for discussion: Olga Vasilyeva reported on the work done. UG, 7. <https://ug.ru/464237-2> (In Russ.)
8. Arutyunyan, A. M. (2023). Analiz praktiki obucheniya inostrannym yazykam kak sredstvo sovershenstvovaniya metodicheskogo masterstva uchitelya = Analysis of the practice of teaching foreign languages as a means of improving the methodological skills of a teacher. Novaya lingvodidaktika (pp. 97–105): sbornik statej po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: cel', principy, strategii obucheniya i vektory razvitiya» («Lempertovskie chteniya – XXV»). Pyatigorsk: Pyatigorsk State University. (In Russ.)
9. Szomszor M., Quaderi N. (2020). Global Research Report. Research Integrity: Understanding our shared responsibility for a sustainable scholarly ecosystem. Clarivate. <https://clarivate.com/lp/research-integrity-understanding-our-shared-responsibility-for-a-sustainable-scholarly-ecosystem-2>.

10. Kasavin, I. T. (2022). Publication as the death of the author. The Digital Scholar: Philosopher's Lab , 5(3), 6-16. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Барышников Николай Васильевич
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий
обучения и воспитания Пятигорского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Baryshnikov Nikolay Vasilyevich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies
of Education and Upbringing of Pyatigorsk State University

Статья поступила в редакцию	08.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	20.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication