



## ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 37.016: 81

DOI 10.25688/2076-913X.2020.38.2.10

**А.А. Колесников**

### **Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам**

В статье предпринята попытка выявить и проанализировать наиболее актуальные тенденции в обучении языкам с учетом современных социогуманитарных приоритетов, а также определить, имеет ли место так называемый парадигмальный сдвиг в лингводидактике. Исследование позволило обнаружить ряд обновлений в рамках основных тенденций, влияющих на развитие системы обучения иностранным языкам: в области достижения личностных результатов, деятельностных и компетентностных образовательных ориентиров, а также развития учебной автономии, влияющей на организацию учебного процесса.

*Ключевые слова:* система обучения иностранным языкам; антропосоциотрическая парадигма; самоопределение учащегося; социальное межкультурное взаимодействие; социальный агент.

**М**етодика обучения иностранным языкам (далее — ИЯ), как отмечала И.Л. Бим, является открытой системой. Ее основные черты определяют диалектический характер методической науки. Лингводидактическая система представляет собой статичный набор категорий обучения в их взаимосвязи (цели, содержание, принципы и пр.), подверженный динамичному развитию и разного рода модификациям в зависимости от обновления той среды, с которой они взаимодействуют: новых приоритетов в научных областях, связанных с методикой, новых подходов и образовательных направлений, уточняющегося социального заказа и пр. [5]. Для того чтобы понять и оценить изменения как методологических основ, так и более частных особенностей процесса обучения, необходимо выявить главные тенденции развития системы учебного предмета, включая те факторы, которые влияют на методику извне.

Именно такого исследовательского метода мы придерживаемся в нашей попытке осмыслить возможные трансформации лингводидактических приоритетов. Свою задачу мы видим в выявлении и анализе наиболее актуальных

тенденций в обучении ИЯ, а также в ответе на вопрос, имеет ли место так называемый парадигмальный (методологический) сдвиг в науке. Актуальность этого вопроса обусловлена широко обсуждаемыми в наше время проблемами модернизации обучения ИЯ, предложенными в последние годы новыми концепциями учебного предмета, провозглашаемыми (порой даже в кандидатских диссертациях) новыми подходами и т. п. [3–4, 12–16 и др.].

Фундаментальные ориентиры развития нашей учебной дисциплины определяются научной парадигмой, в русле которой развивается целый ряд наук социогуманитарного цикла. В настоящее время исследователи почти единодушно определяют ее как антропоцентрическую. Парадигма является философско-культурным и аксиологическим основанием развития определенной науки или совокупности наук (ср. [14]). С культурно-ценностной точки зрения обучение ИЯ рассматривается как одно из важных условий становления би-/поликультурной личности обучающегося, способной к самореализации средствами изучаемого языка (ср. [12, 15]). Обратим внимание на термин «самореализация». Язык и речь всегда служат средством социализации человека, понимания самого себя и своих возможностей в условиях социума (Л.С. Выготский), а иностранные языки в совокупности с родным являются «единственно возможными инструментами взаимопонимания и взаимодействия с людьми, представляющими другие лингвоэтнокультурные системы» [7, с. 8]. Очевидно, что становление личности именно в контексте общественных процессов и как важного участника этих процессов представляет собой ценностную основу образования в целом, поэтому данный аксиологический ориентир — социализация с учетом индивидуально-личностных особенностей и возможностей — позволяет говорить об *антропосоциоцентрической образовательной парадигме*, определяющей совокупность методических подходов в обучении ИЯ.

Рассмотрение системы обучения ИЯ именно с этих культурно-ценностных позиций позволяет выделить ряд вопросов, ответы на которые помогут понять степень методологического сдвига в современной методической науке.

1. Что в учебной дисциплине ИЯ способно обеспечить обучающемуся поиск возможностей для самореализации с помощью иноязычной деятельности в современном социуме?

2. Какие образовательные и организационно-методические задачи в контексте учебного предмета ИЯ должны быть решены в первую очередь, чтобы обеспечить осознанный, мотивированный выход в актуальные виды социальной деятельности (социального взаимодействия) в условиях межкультурной коммуникации?

3. На что следует обратить особое внимание при организации учебного процесса, открывающего учащемуся упомянутые выше возможности самореализации в социальной деятельности?

4. Наконец, изменится ли (и как) в связи со сказанным понимание личностного результата обучения ИЯ, а также образовательного статуса самого предмета?

*Первый* вопрос побуждает обратиться к идентичностному потенциалу учебного предмета. Если мы ведем речь о том, что личностно ориентированное обучение должно способствовать самореализации учащегося, то очевидной является задача выявить возможности учебной дисциплины в развитии самосознания и актуализации самоопределения школьника. Важно понять, за счет чего обучение иностранному языку может стимулировать осознание индивидуальных особенностей, склонностей к определенным видам деятельности, собственной позиции в жизненном пространстве с учетом возрастных особенностей учащихся на разных этапах обучения. Опираясь на научно обоснованные виды самоопределения [10], проявляющиеся на разных этапах жизни человека, постараемся обозначить основные возможности предмета ИЯ.

На начальной ступени обучения (в начальных классах) происходит актуализация индивидуального, личностного и жизненного самоопределения в условиях культурных контекстов «автономной реальности» детства [2, 9], в которой соединяются три типа реальности: *объективная* (в обеих культурах), *сказочная* (также в обеих культурах) и образуемая в результате их интеграции в воображении ребенка *индивидуальная фантазийная*. Их сочетание на основе продуктивно-игровых заданий должно способствовать осуществлению одновременно учебной деятельности и деятельности самопознания в следующих пространствах детской культуры, имеющих личностное и жизненное значение для ребенка (обобщение на основе [9, 11]): *пространство одушевленных существ и неодушевленных предметов* (мир детей, взрослых, а также сказочных персонажей, моделирующих характеристики и образцы поведения реальных людей, первый опыт эмоционально-ценностных взаимоотношений на основе ИЯ; действия с реальными и вымышленными предметами при посредничестве ИЯ); *пространство личного обитания* (объективное и сказочное жилище, дом мечты), реальное и сказочное *геопространство* (ориентация в окружающем мире при взаимодействии сказочного и реального пространства); *пространство детской автономной коммуникации* (иностраный язык как «тайный код / язык» сказочной страны). Личностное и жизненное самоопределение детей необходимо стимулировать за счет актуализации творческого продуктивного воображения (например, конструирование и описание дома мечты; презентация карты сказочной страны с описанием ее городов, животного мира и т. п., т. е. с помощью интеграции школьной тематики в мотивирующий и продуктивный игровой проект). Учитель должен внимательно следить за тем, к каким видам творческой деятельности проявляет интерес учащийся: это даст ему представление об интересах и склонностях ученика, которые в дальнейшем следует развивать.

На среднем этапе обучения основные акценты смещаются на социальное самоопределение. Изучаемый язык используется в моделировании широкого спектра ситуаций повседневного общения, где учащийся пробует себя в разных социальных ролях. В 8–9-х классах, в период предпрофильной подготовки,

следует внедрять элементы профессионального самоопределения. На этом этапе речь идет в большей степени об интуитивном моделировании коммуникативных ситуаций, близких к той или иной профессиональной сфере деятельности. Учащийся пока лишь пробует использовать язык в разных областях. Вместе с тем в 8–9-х классах возможны уже достаточно серьезные, профессионально ориентирующие, социальные проекты, например издание газеты на ИЯ.

В старших классах ключевую роль начинает играть профессиональное самоопределение. Учитывая, что особенности организации профориентационного обучения ИЯ в 10–11-х классах были подробно раскрыты в наших предыдущих работах, мы позволим себе не останавливаться здесь детально на этом типе обучения. Наряду с этим учебный предмет ИЯ должен способствовать дальнейшему социальному самоопределению в его более сложных формах. Учащемуся предстоит осознать свои возможности в поликультурной среде, свой созидательный, продуктивный потенциал в глобальном пространстве социума. Универсальность предмета ИЯ (в совокупности с другими дисциплинами социогуманитарного, в том числе филологического цикла) должна способствовать формированию видения себя в контексте государства и мира, созданию собственной философской основы жизни и ориентировать на реальные продуктивно-творческие поступки, выраженные в созидательных социальных действиях.

Сказанное подводит нас к поиску ответа на *второй* вопрос — о социализирующих возможностях дисциплины с учетом коммуникативных приоритетов современного общества. К таким приоритетам в условиях межкультурной би- и полилингвальной коммуникации относят освоение комплексных видов коммуникативной деятельности: интеракции и медиации [1]. Формирование умений интеракции означает овладение способами социального взаимодействия с использованием разных видов (межличностная, групповая в малых и больших группах, массовая), сфер (повседневная, деловая/регламентированная, публичная, научная и др.) и форм (жанров) коммуникации (см. подробно: [8, с. 240–267]). В условиях школьного образования речь идет преимущественно об интеракции в форматах межличностной, групповой (в малых группах), повседневной коммуникации и лишь отчасти (на старшем этапе при углубленном изучении ИЯ) — об элементах массовой, деловой и публичной коммуникации. Описание методики поэтапного формирования умений устной интеракции в формате диалога и полилога на разных этапах обучения ИЯ в школе представлено нами ранее (см. [17]). В настоящее время, с развитием телекоммуникационных систем и Интернета как средства общения, обучение интеракции предусматривается и в письменных формах, например общение в мессенджерах, блогосфере и пр. (см. новые дескрипторы интеракции в [1]). Разработка методики обучения письменному (телекоммуникационному) иноязычному взаимодействию еще ждет своих исследователей.

Овладение медиацией дополняет состав умений социального взаимодействия новым комплексным умением языкового посредничества, которое в настоящее время рассматривается как одно из важнейших в условиях полилингвальной/поликультурной коммуникации. В научной литературе оно нередко встречается под названием *code-switching*, т. е. переключение между системами кодов [19]. Посредническая деятельность затрагивает *форму общения* (переключение между языками, стилями и регистрами коммуникации, степень развернутости высказывания), *содержание общения*, в том числе его социокультурный аспект (объяснение специального содержания неспециалисту, критическая (с элементами интерпретации) передача содержания от одного коммуниканта другому, объяснение и корректная интерпретация социокультурных фактов при взаимодействии представителей разных культур, посредничество в формировании общих идей, решений и т. п.), *успешность протекания коммуникации* (модерация или фасилитация взаимодействия с учетом социокультурных различий коммуникантов, посредничество в возникающих конфликтах). Методические исследования в этой области (применительно к школьному образованию) затрагивали пока лишь некоторые виды текстовой медиации [17]. В дальнейшем предстоит обосновать последовательность взаимосвязанного овладения умениями текстовой, концептуальной и коммуникативной медиации [1] на разных этапах обучения. По-видимому, развитие медиативной компетенции может начинаться в 5-м классе с обучения некоторым простым текстовым формам медиации в рамках коммуникативных ситуаций повседневного общения (например, межъязыковая передача основного содержания сказанного коммуникантом его собеседнику). Освоение несложных текстовых форм медиации должно продолжаться до 8–9-х классов, где начнется подключение некоторых элементов коммуникативной медиации (в условиях полилога). В старших классах следует предусмотреть уже более сложные виды текстовой медиации (перевод, критическая интерпретация, передача специального содержания неспециалисту, текстуализация интенций и пр.), а также продолжать развивать умения в некоторых видах коммуникативной и (на углубленном уровне, при изучении элементов делового общения) концептуальной медиации. В зависимости от типа школы, изучаемых языков и уровня обученности учащихся овладение медиацией может происходить либо с использованием иностранного и родного языков, либо с подключением второго иностранного языка.

Интеракция и медиация способствуют формированию нового компетентностного конструкта, необходимого для современных форм социального межкультурного взаимодействия: *полилингвальной/поликультурной компетенции* [1]. Ее сущность можно выразить как способность и готовность к эффективному взаимодействию в разнообразных социокультурных сообществах с учетом социально-коммуникативной ситуации при опоре на лингвокультурную эрудицию и имеющийся репертуар знаний, навыков и умений в разных

языках. Развитие этой компетенции предполагает переосмысление учебного процесса в целях организации *соизучения* нескольких языков (включая родной) во взаимосвязи. Этот тезис подкрепляется исследованиями формирования учебного (искусственного) билингвизма, в которых доказано, что сознание учащегося при изучении нового языка не «отключается» от других, уже известных языков [19]. Именно сознательный процесс соизучения языков на основе сопоставления, анализа, осмысления, развития компенсаторных стратегий способствует формированию металингвистического сознания (термин А.В. Щепиловой), необходимого для эффективной деятельности, в том числе в незнакомом языковом окружении.

Обозначенные методические ориентиры позволили автору и его коллегам внести ряд дополнений в новую версию *Концепции преподавания предметной области «Иностранные языки»* (далее — *Концепция*), работа над которой заканчивается в Институте стратегии развития образования РАО. При подготовке доработанного варианта Концепции было принято во внимание, что современные компетентностные приоритеты дисциплины ИЯ лежат в области способностей и готовности личности вступить в поликультурный и многоязычный глобальный социум (в том числе используя при этом умения в новых видах коммуникативной деятельности — интеракции и медиации), а условием развития данных способностей является соизучение нескольких языков и культур. Кроме того, был разработан «Компетентностный портрет выпускника» применительно к образовательным условиям тех школ, где осуществляется соизучение ряда языков (первого и второго иностранного наряду с родным) и имеются возможности для развития элементов полилингвальной/поликультурной компетенции на базовом и углубленном уровнях. В настоящее время данный материал готовится к публикации.

Совершенно очевидно, что обозначенные выше задачи трудновыполнимы в современных условиях организации учебного процесса, особенно при дефиците учебного времени. Именно поэтому логичным ответом на *третий* вопрос становятся наблюдаемые в настоящее время тенденции к усилению *метакогнитивной составляющей обучения*, т. е. к проектированию индивидуальных учебных траекторий и развитию самостоятельности, обеспечивающей самореализацию средствами ИЯ с учетом *индивидуального учебного стиля*. Развитие учебной автономии — это постепенный, пошаговый процесс, который условно можно разделить на три этапа, в рамках которых развивается соответствующий тип самостоятельности (мы подчеркиваем условность такого деления в связи с тем, что в реальной практике эти типы взаимодействуют и соседствуют друг с другом). На первом этапе самостоятельная работа учащегося реализуется при ведущей роли внешнего (со стороны учителя, пособия и т. п.) управления. Преподаватель ставит перед учащимися цели, предлагает определенную последовательность заданий, побуждает к рефлексии. Ученики, в свою очередь, могут уточнить предложенную цель, расставив индивидуальные

акценты на интересующих их учебных задачах. Учащийся принимает самостоятельные решения об использовании предлагаемых материалов, учебных приемов, о планировании времени, но в целом ориентируется на указания со стороны учителя, пособия и т. п. В конце урока или темы учащиеся анализируют, в какой степени им удалось достичь общей цели, поставленной учителем, а также выполнить индивидуальные задачи. Второй этап развития самостоятельности на уроках ИЯ характеризуется гораздо менее значительной степенью внешнего управления. Ученики получают возможность самостоятельно выбирать задания и принимать решения о способе их выполнения и оформлении конечного продукта. Указания преподавателя или пособия используются в качестве рекомендательных ориентиров. Важный признак данного типа самостоятельной работы — объединение аудиторной и внеурочной деятельности. Наиболее эффективными способами организации учебной работы на данном этапе являются: метод проектов, формат смешанного обучения, работа на основе недельного плана (см.: [20]), а также вариативные курсы по выбору. Рассматриваемый тип самостоятельной работы открывает широкие возможности для развития полилингвальной/поликультурной компетенции в системе социальной деятельности: например, в случае реализации би-/трилингвального проекта, посвященного решению тех или иных актуальных общественных проблем и задач в разных странах; при наличии многоязычных курсов по выбору прикладного или профориентационного характера и пр. Наконец, третий тип самостоятельности характеризуется автономным целеполаганием, самоорганизацией и рефлексией без какого-либо внешнего управления. Этот тип самостоятельной работы способствует учебно-коммуникативной самореализации учащегося в рамках повседневной жизни: во внеучебной ино-/полиязычной деятельности (например, при просмотре фильмов на разных ИЯ, в иноязычной интернет-коммуникации со сверстниками — носителями языка, в ведении иноязычного блога и пр.), а также в случае самостоятельного овладения новым ИЯ. Данному типу самостоятельности соответствует набор метакогнитивных учебных стратегий, соотносящихся с высшей степенью автономии: свободный выбор содержания, самоинструментирование, самостоятельное определение итогового учебного продукта и пр. Особо отметим, что с увеличением доли самостоятельности возрастает значение учебно-познавательной и информационной компетенций, особенно в области анализа, отбора и использования различных интернет-ресурсов в учебных целях.

Описанное развитие самостоятельности в обучении ИЯ можно осуществлять с помощью разработанного автором статьи инструментария, который включает в себя набор маршрутных карт, обеспечивающих формирование индивидуальной образовательной траектории. Результаты экспериментальной апробации показывают, что для первого этапа в большей степени подходят карты целеполагания и рефлексии, предназначенные для одного или небольшой серии уроков. На втором этапе можно использовать карты планирования

недельной работы (планирование и самооценивание видов самостоятельной работы сроком от недели до месяца), на третьем — карты повседневной работы с ИЯ (от одного до шести месяцев). Все карты могут быть представлены в двух вариантах: либо для изучения одного ИЯ, либо для соизучения ряда языков.

Обобщая вышесказанное, мы можем перейти к ответу на *четвертый* вопрос. Личностная ориентация обучения иностранным языкам в современных условиях выразится в формировании *субъекта социального (межкультурного) взаимодействия*, использующего языки как средство социальных и коммуникативных действий, а не только лишь в качестве объектов изучения (ср.: [1, с. 27]). Результатом обучения должен стать учащийся «как социально, межкультурно и автономно действующий субъект», использующий языки для самореализации с учетом своей идентичности, готовый к самоопределению в условиях многоязычной социально-коммуникативной деятельности [18, с. 37–38]. В наших исследованиях для характеристики данного личностного результата мы используем термин *коммуникативная личность (социально-коммуникативная личность)* в совокупности следующих аспектов: *мотивационно-ценностного* (личностные установки, интерес к тем или иным формам социального взаимодействия), *когнитивного* (сознание и мышление, знание языков и понимание их особенностей, определенная степень понимания концептуальной картины мира их носителей, социокультурные знания), *функционально-речевого/коммуникативного* (владение речевыми умениями и коммуникативными действиями, стратегиями, способностью выстраивать речевое поведение с учетом специфики дискурса в определенной социальной/коммуникативной ситуации), *деятельностного/практического* (самореализация посредством языкового/коммуникативного кода в предметно-практической, учебно-познавательной или иной деятельности). В зависимости от ситуации и вида социальных действий последние два аспекта могут совпадать или же третий может входить в состав четвертого аспекта.

В европейских публикациях в похожем значении используется термин *социальный агент* [1, 18 и др.].

Сказанное позволяет сделать вывод о необходимой смене образовательного статуса учебной дисциплины ИЯ. Как уже отмечалось ранее, мы должны перейти от формулы «обучение ИЯ» к принципу *соизучения ряда языков в их взаимосвязи*. На этапе старшей школы (а возможно и раньше) языковые курсы также должны выступать в тесной взаимосвязи с курсом литературы и курсами страноведческого цикла (история, география, обществознание). В условиях углубленного обучения ИЯ или в лингвистических гимназиях аспекты этих курсов, согласованные с тематическими планами первого и второго ИЯ, должны преподаваться на изучаемых языках (что уже имело место в истории нашей школы). Это позволит говорить о переходе к модели *полилингвального/поликультурного образования*.



Итак, подведем итоги. В нашем исследовании мы предлагаем уточнить название научной парадигмы, в контексте которой развивается методическая наука. Мы ставим в центр внимания *деятельностную личность в структуре социума* и в связи с этим говорим об *антропосоциоцентрической* парадигме. Вместе с тем проведенный анализ позволяет сделать вывод, что новаторские ориентиры в предметной области ИЯ находятся в поле все тех же методических подходов, которые были обоснованы учеными-методистами в последние пятнадцать лет (см.: [4, 6, 12, 14 и др.]): личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, культуросообразного (социо-/межкультурного). Кроме того, даже новый термин «социальный агент» [1], по сути, восходит к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Именно в его теории социальная среда представлена как источник развития высших психических функций личности, за счет чего происходит усвоение социально-культурных норм посредством знаковых систем, наиболее универсальной из которых является язык. Присваиваемые модели поведения и культурные нормы служат психической основой для самовыражения субъекта в социально-деятельностной среде, опосредуемого языком и речью. Таким образом, правильнее говорить не о методологическом (парадигмальном) сдвиге (см.: [1]), а скорее о переходе на новый этап развития существующих подходов. Наш анализ позволил выявить следующие основные лингводидактические тенденции этого развития:

- в области личностных результатов: акцент на *актуализации разных видов самоопределения* средствами учебного предмета;
- в области деятельностных и компетентностных ориентиров: приоритетный статус видов *социального взаимодействия* посредством *интеракции и медиации* в поликультурной и многоязычной среде, в связи с чем возрастает необходимость организации *соизучения языков* и формирования основ *полилингвальной/поликультурной компетенции*, особенно в старших классах;
- в области самостоятельной работы, влияющей на организацию учебного процесса: постепенное возрастание значения учебной автономии благодаря развитию *типов самостоятельности* учащегося, способного к персонализации своего обучения в контексте индивидуального учебного стиля. Эта тенденция ведет к постепенной интеграции аудиторной и внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности с переносом образовательных акцентов на последнюю.

В результате описанных тенденций должен сформироваться автономный субъект социального межкультурного взаимодействия.

### Библиографический список

#### *Источники*

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors [Электронный ресурс].

Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 29.01.2020).

### Литература

2. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
3. *Биболетова М.З.* Изменение парадигмы обучения иностранным языкам как проявление социальной значимости предмета // *Иностранные языки в высшей школе.* 2015. № 2. С. 81–88.
4. *Биболетова М.З.* Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева, А.В. Щепилова // *Иностранные языки в школе.* 2013. № 9. С. 2–9.
5. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Рус. яз., 1977. 288 с.
6. *Бим И.Л.* Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 2007. 168 с.
7. *Гальскова Н.Д.* Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // *Иностранные языки в школе.* 2019. № 8. С. 4–10.
8. *Колесников А.А.* Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования: монография. Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2016. 428 с.
9. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
10. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
11. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
12. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // *Язык и культура.* 2017. № 40. С. 302–320.
13. *Тарева Е.Г., Языкова Н.В.* Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки» // *Иностранные языки в школе.* 2018. № 4. С. 2–8.
14. *Щепилова А.В.* Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // *Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: материалы междунар. конф.* М.: МГПУ, 2017. С. 24–30.
15. *Языкова Н.В.* Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект // *Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование.* 2009. № 1. С. 95–100.
16. *Языкова Н.В.* Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // *Иностранные языки в школе.* 2019. № 5. С. 12–17.
17. *Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.).* Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplänenwicklung und Medien (Thillm), 2014. 160 S.
18. *Esteve O.* Was für eine explizite Spracharbeit erfordert die Kompetenzorientierung? Konkretisierung des (noch nicht ganz sichtbaren) Sprachkonzepts im GER // *Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Adaption im Hochschulkontext. Erträge des 6. Bremer Symposions / A. Brandt, A. Buschmann-Göbels, Cl. Harsch (Hg.).* Bochum: AKS-Verlag, 2018. P. 35–51.

19. *Lippert S.* Zweisprachigkeit im DaF-Unterricht: Vom bilingualen zum pädagogischen «Code-Switching» — und zurück. Versuch einer Standortbeschreibung // Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens / M.N. Curcio, D.C. Velásquez (Hg.). Berlin: Frank & Timme GmbH, 2018. P. 77–100.

20. *Vaupel D.* Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe — Schritte zum selbständigen Lernen. Weinheim, Basel: Beltz, 1998. 175 p.

## References

### *Istochniki*

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors [Elektronny'j resurs]. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (data obrashheniya: 29.01.2020)

### *Literatura*

2. *Abramenkova V.V.* Social'naya psixologiya detstva. M.: PER SE', 2008. 431 s.

3. *Biboletova M.Z.* Izmenenie paradigmy` obucheniya inostranny`m yazy`kam kak proyavlenie social`noj znachimosti predmeta // Inostranny`e yazy`ki v vy`shej shkole. 2015. № 2. S. 81–88.

4. *Biboletova M.Z.* Konceptiya uchebnogo predmeta «Inostranny`j yazy`k» / M.Z. Biboletova, N.N. Trubaneva, A.V. Shhepilova // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2013. № 9. S. 2–9.

5. *Bim I.L.* Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam kak nauka i problemy` shkol'nogo uchebnika. M.: Rus. yaz., 1977. 288 s.

6. *Bim I.L.* Profil`noe obuchenie inostranny`m yazy`kam na starshej stupeni obshheobrazovatel`noj shkoly`. Problemy` i perspektivy`. M.: Prosveshhenie, 2007. 168 s.

7. *Gal'skova N.D.* Sovremennoe lingvoobrazovanie v sociokul'turnom i aksiologicheskom izmereniyax // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2019. № 8. S. 4–10.

8. *Kolesnikov A.A.* Nauchny`e osnovy` proforientacionnogo obucheniya inostranny`m yazy`kam v sisteme neprery`vnogo filologicheskogo obrazovaniya: monografiya. Ryazan`: RGU imeni S.A. Esenina, 2016. 428 s.

9. *Kon I.S.* Rebenok i obshhestvo. M.: Akademiya, 2003. 336 s.

10. *Markova A.K.* Psixologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 s.

11. *Osorina M.V.* Sekretny`j mir detej v prostranstve mira vzrosly`x. SPb.: Piter, 2013. 304 s.

12. *Tareva E.G.* Sistema kul'turoobrazny`x podxodov k obucheniyu inostrannomu yazy`ku // Yazy`k i kul`tura. 2017. № 40. S. 302–320.

13. *Tareva E.G., Yazy`kova N.V.* Faktory` modernizacii shkol'nogo obrazovaniya v predmetnoj oblasti «inostranny`e yazy`ki» // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2018. № 4. S. 2–8.

14. *Shhepilova A.V.* Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam na sovremennom e`tape: polipodxodnost` ili poliparadigmal`nost`? // Professional`noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazy`ka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy` mezhdunar. konf. M.: MGPU, 2017. S. 24–30.

15. *Yazy`kova N.V.* Kul`tura i obuchenie inostranny`m yazy`kam: lingvodidakticheskij aspekt // Vestnik MGPU. Ser.: Filologiya. Teoriya yazy`ka. Yazy`kovo obrazovanie. 2009. № 1. S. 95–100.

16. *Yazy`kova N.V.* E`volyuciya paradigm v lingvodidaktike glazami sovremennika // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2019. № 5. S. 12–17.

17. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), 2014. 160 S.

18. *Esteve O.* Was für eine explizite Spracharbeit erfordert die Kompetenzorientierung? Konkretisierung des (noch nicht ganz sichtbaren) Sprachkonzepts im GER // Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Adaption im Hochschulkontext. Erträge des 6. Bremer Symposions / A. Brandt, A. Buschmann-Göbels, Cl. Harsch (Hg.). Bochum: AKS-Verlag, 2018. P. 35–51.

19. *Lippert S.* Zweisprachigkeit im DaF-Unterricht: Vom bilingualen zum pädagogischen «Code-Switching» — und zurück. Versuch einer Standortbeschreibung // Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens / M.N. Curcio, D.C. Velásquez (Hg.). Berlin: Frank & Timme GmbH, 2018. P. 77–100.

20. *Vaupel D.* Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe — Schritte zum selbständigen Lernen. Weinheim, Basel: Beltz, 1998. 175 p.

*A.A. Kolesnikov*

### **Linguodidactic Analysis of Current Methodological Trends in Foreign Language Teaching**

The article discusses the most relevant trends in FL teaching, taking into account the methodological priorities of socio-humanitarian scientific fields. The study reveals a number of significant linguodidactic trends that contribute to the development of the system of teaching foreign languages. The most important issues are discovered in the field of personal results, action- and competence-based approaches, as well as in the area of learner's autonomy that influences the organization of the educational process.

*Keywords:* the system of foreign languages teaching; anthroposociocentric paradigm; student's self-determination; social intercultural interaction; social agent.