



## ОБУЧЕНИЕ

# ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕАЛИЙ

В статье обсуждается вопрос об особенностях обучения иностранным языкам в контексте новой компетентностной модели и в связи с появлением новой версии монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...» (2018 г.). Краткий анализ истории вопроса и актуального состояния позволяет сделать вывод, что современные компетентностные приоритеты дисциплины «Иностранный язык» лежат в области способностей и готовности личности вступить в поликультурный и многоязычный глобальный социум, а условием развития данных способностей является соизучение 2-3 языков и культур, что отражено и в последних работах отечественных методистов, и в указанной монографии. Проведен анализ нововведений, представленных в «Общеввропейских компетенциях...» и затрагивающих содержание коммуникативной, плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций, даны методические рекомендации относительно организации учебного процесса в условиях «включения» основных составляющих коммуникативной компетенции в плюрилингвальный / плюрикультурный образовательный контекст.

### TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE LIGHT OF A NEW COMPETENCE REALITY

The article discusses current issues in the foreign languages teaching in relation to a new competency model presented in the monograph

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция, Общеввропейские компетенции владения иностранным языком-2018.

**Key words:** foreign language communicative competence, plurilingual / pluricultural competence, CEFR 2018.

## ТЕОРИЯ

*“Common European Framework of Reference for Languages...” (2018). The main competence priorities of the subject “Foreign Language” are connected with the aptitude of an individual for entering a multicultural and multilingual global society. That determines a necessity of co-learning of 2-3 languages and cultures. The idea is reflected in the recent works of domestic scientists and in the monograph mentioned above. The article also discusses the innovations of the new CEFR in the sphere of communicative, plurilingual and pluricultural competencies, and gives recommendations regarding the organization of the educational process that acquires a sort of integration of the communicative competence in the plurilingual / pluricultural context.*

**К**омпетентностная эпоха в обучении иностранным языкам (ИЯ) имеет богатую историю и, как свидетельствуют новейшие события в образовательной системе, большое будущее. Содержание компетенции обычно представляет собой ожидаемую от учащегося совокупность личностных качеств, обеспечивающих способность и готовность к какой-либо деятельности [2; 7; 11]. В содержании отражаются актуальные для общества целевые ориентиры и приоритеты. Как отмечается в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...», «...изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности» [7, с. 8], что означает соотнесение степени владения языком со способностью и готовностью к эффективному функционированию, взаимодействию в современной социальной среде. Дисциплина «Иностранный язык» чутко реагирует на все социальные сдвиги, поэтому для нее характерно непрерывное компетентностное обновление, обусловленное постоянно расширяющимися требованиями к учащимся, все более комплексными учебными и коммуникативными задачами, которые встают перед учениками.

Даже весьма краткий экскурс в историю вопроса подтверждает высказанную мысль. Знаковым событием для коммуникативной эры в языковом образовании стало введенное Д. Хаймсом понятие «коммуникативной

компетенции» (как некоего противовеса «лингвистической компетенции» Н. Хомского) и определение ее компонентного состава, в котором отразились требования к учащемуся того времени: владеть грамотной связной речью, проявлять социолингвистическую корректность [18]. В последующем в рамках данной компетенции отдельное внимание стали уделять развитию языкового, прагматического и речевого компонентов, была выделена учебная компетенция, что, полагаем, стало следствием усиливающейся потребности в организации самостоятельной учебной познавательно-коммуникативной деятельности [13, 16]. Новый компетентностный «прорыв» был связан с активным внедрением межкультурной составляющей в процесс обучения [14; 17, с.70–72 и др.] и появлением целого ряда моделей межкультурной и межкультурной коммуникативной компетенций, которые было предложено включить в цель обучения ИЯ либо в составе коммуникативной компетенции, либо наряду с ней [5]. В классической отечественной модели иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, В.В. Сафонова) были зафиксированы основные приоритеты в обучении ИЯ на конец 90-х годов XX в.: владение языковыми средствами и видами речевой деятельности, социокультурными знаниями и умениями вступать в межкультурное общение с носителем языка, умение преодолевать вербальные и невербальные трудности в общении, умение осуществлять учебно-познавательную деятельность [6, с. 43–44]. С учетом возрастающей роли учебной автономии и информационной среды В.В. Сафонова выделила в составе компетенции самообразовательную и информационно-коммуникационную составляющие [9]. Глобализация социальных процессов вызвала необходимость ориентации языковой политики на многоязычие и поликультурное образование, что было зафиксировано уже в первом издании «Общеввропейских компетенций...», хотя пока еще не в самой компетентностной модели. В России важные шаги в данном направлении были сделаны

В.В. Сафоновой, которая, в частности, в контексте социокультурного подхода ввела «принцип билингвальности/трилингвальности и поликультурности» и предложила для старшей школы и вуза уточненную модель «билингвальной / трилингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции», где особое внимание уделяется взаимосвязанному и взаимообусловленному изучению ряда языков и культур [8, 9]. А.А. Колесников и О.Г. Поляков предложили интегрированную модель «иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции». В ее состав, в частности, вошли некоторые билингвальные умения, социо- и поликультурная эрудиция как предпосылка для вербального и невербального поведения в межкультурном контексте; в состав речевой компетенции впервые были введены интеракция и медиация как особые виды речевой деятельности [3]. Последние десятилетия ознаменовались окончательным утверждением антропоцентрической парадигмы в обучении ИЯ, что означает приоритет личностной ориентации при формировании компетенций, принятие во внимание процессов самоопределения и самоактуализации, усиление индивидуализации обучения, ответственности учащегося в планировании и реализации индивидуального образовательного маршрута в процессе (само)обучения ИЯ: «личность каждого, кто включен в образовательный процесс, становится естественной точкой отсчета в анализе и обосновании закономерностей этого процесса» [1].

Итак, становление компетентностной модели обучения ИЯ прошло путь от развития *способности* к основным формам коммуникации на одном иностранном языке к формированию способности *и готовности* к эффективному взаимодействию в полилингвальной и поликультурной среде при условии со-изучения нескольких языков и культур, к самоопределению при овладении языками и культурами, к гармоничному саморазвитию в условиях названной среды. В связи с этим происходит раз-

витие и усложнение компетентностной модели.

Сказанное в существенной мере проявляется и в компетентностных ориентирах нового издания «Общеввропейских компетенций...».

Вышедшая в свет в 2018 г. новая версия документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» определяет новые приоритеты в развитии компетенций и свидетельствует о сходном понимании целеустанавливающих ориентиров в российской и зарубежной лингводидактике. В документе представлены две основные компетентностные модели: уже известная коммуникативная компетенция (дополняемая общими компетенциями) и новая, *плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция*. Состав коммуникативной компетенции обновлен и дополнен. В частности, переработаны дескрипторы по всем видам речевой деятельности, добавлен новый вид чтения – *досуговое чтение* [15, с. 65], добавлены новые виды интеракции: *телекоммуникационная интеракция, онлайн-интеракция* [15, с. 92, 96]. Важным шагом стало окончательное признание *медиации как особого вида речевой деятельности* и разработка дескрипторов для трех видов языкового посредничества: медиация текста (*mediating a text*), медиация в процессе формирования идей, смыслов, концептов (*mediating concepts*), посредничество в коммуникации (*mediating communication*) [15, с. 103–125].

Первый тип медиации предполагает такие виды деятельности, как передача специальной информации третьему лицу (в т.ч. обобщение и транслирование существенных сведений из прагматических текстов), комментирование инфографики, сжатие текста, передача и объяснение основных фактов (в т.ч. на основе подбора и упорядочения информации из нескольких текстов), письменная фиксация необходимой информации (*note-taking*), перевод письменных текстов, анализ, критическое осмысление и интерпретация творческого текста, в т.ч. с выражением собственного оценочного мнения.

Второй тип медиации подразумевает фасилитацию (либо модерацию) группового взаимодействия, активную кооперацию с коммуникантами и стимулирование партнеров с целью совместной выработки решения, постижения смысла, генерирования идей и т.п.

Медиация третьего типа предусматривает выполнение роли фасилитатора в условиях поликультурного коммуникативного пространства, выступление в роли посредника (языкового, культурного) в ситуациях неформального общения, посредника при разрешении конфликтных ситуаций в процессе коммуникации (в т.ч. межъязыковой и межкультурной).

Сказанное означает необходимость целенаправленного формирования целого спектра новых коммуникативных умений, отражающих актуальные изменения в содержании коммуникативной компетенции. Но не только это. Очевидно, что основная идея новой версии «Общеввропейских компетенций...» заключается в следующем: коммуникативная компетенция должна формироваться в тесной взаимосвязи со становлением *плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции*. Как отмечалось в монографии, выделение названной компетенции обусловлено обобщением результатов психолингвистических исследований, которые свидетельствуют о том, что разные языки и лингвокультурные феномены существуют не в отдельных ментальных образованиях, а тесно взаимодействуют в сознании индивида, при этом знание и опыт в любых языках способствует дальнейшему развитию общей коммуникативной компетенции, а опыт (о) владения одними языками при его должной активизации помогает понять незнакомые лингвокультурные феномены в других языках [15, с. 157]. В компетентностной модели выделены три составляющие: *развитие плюрикультурного репертуара* (Building on pluricultural repertoire), *плюрилингвальная эрудиция* (Plurilingual comprehension), *развитие плюрилингвального репертуара* (Building on plurilingual repertoire). Первый из названных ком-

понентов включает в себя способности ориентироваться в разных культурных сообществах, используя свой лингвокультурный опыт для распознавания и понимания социокультурных, социо-прагматических и лингвистических особенностей, умения определять общее и различное в разных культурах, в том числе видеть потенциальные опасности межкультурного недопонимания и избегать и/или преодолевать недоразумения за счет компенсационных стратегий [15, с. 158]. Второй компетентностный компонент означает готовность анализировать, распознавать и/или догадываться о значении языковых элементов (на лексическом, контекстуальном и жанровом уровнях) в неизвестных языках, используя для этого имеющиеся знания других языков, умения сопоставлять информацию из разноязычных источников для понимания и передачи сути сообщения на неизвестном языке, способность обнаруживать сходства в текстовых / жанровых моделях разных языков для анализа и общего понимания высказывания на незнакомом языке [15, с. 160]. Третья компетентностная составляющая в некоторой степени объединяет аспекты двух предыдущих дескрипторных шкал. Акцент сделан на развитии способности к гибкой и эффективной адаптации своей речи к особенностям коммуникантов (которые могут принадлежать разным лингвокультурам), к предвидению, какие языки будут наиболее уместны для взаимодействия в той или иной ситуации, к переключению при необходимости на другие языки или использованию другого языка, например, для более точного и понятного объяснения [15, с. 161–162].

Таким образом, общие тенденции обновления целевых ориентиров обучения ИЯ в российской и зарубежной лингводидактике заключаются в уточнении содержания коммуникативной компетенции и в новом понимании контекста развития данной компетенции. Рассмотренный компетентностный «сдвиг» означает грядущие изменения в организации учебного процесса и значительное обновление требований

к содержанию учебников и учебных пособий. Совершенно очевидно, что этому должен предшествовать целый ряд исследований. В частности, «новое рождение» должен получить принцип опоры на родной и другие языки. Следует обосновать модель обучения, при которой опора осуществляется не только на русский (родной) и на первый иностранный язык (последнее, к сожалению, делается крайне редко при обучении второму иностранному), но в рамках которой также и первый ИЯ изучается в тесной взаимосвязи со вторым (третьим) ИЯ, причем элементы второго (третьего) ИЯ должны вводиться в плане ознакомления еще до начала систематического изучения этих языков. Более того, должна быть разработана система упражнений, ориентирующих на анализ элементов *неизвестных учащемуся* языков с опорой на изучаемые, а также моделирующих личностно значимые би-/многоязычные коммуникативные ситуации, где ученик сможет реализовать формируемые умения. По-видимому, указанный принцип должен преобразоваться в *принцип соизучения ряда языков в их взаимосвязи* (ср. также принцип развития личностно значимого билингвизма / трилингвизма, В.В. Сафонова). Это вызывает, среди прочего, необходимость определения пропорций используемых на уроке дополнительных ИЯ (помимо основного изучаемого), а также типологии упражнений, регламентирующих способы подключения тех или иных языковых и речевых аспектов в зависимости от конкретных задач формирования языковых навыков или речевых умений. Наконец, требуется актуализация «компетентностных портретов» субъектов образовательного процесса: профессионального портрета учителя и портрета учащегося. Применительно к учащемуся необходимо обосновать и системно представить степень коммуникативной адаптации к ряду многоязычных ситуаций (повседневного и элементарного профессионального общения), набор которых следует определить и постоянно актуализировать. Через это, как представляется, для отдельных

этапов обучения возможно установить степень приближения к обоснованному ранее идеалу *социо-/поликультурной личности как плюрилингвального субъекта непрерывного развития* [3]. Что касается учителя ИЯ, то очевидно, что он сам должен обладать плюрилингвальной / плюрикультурной компетенцией на уровне, не ниже С1. Помимо этого, должно быть расширено содержание методической компетенции профессионально-педагогическими умениями организовывать плюрилингвально- / плюрикультурно-направленный процесс обучения ИЯ.

Как видим, перед методистами и лингводидактами открывается целый спектр исследовательских перспектив. Формат данной статьи позволяет нам остановиться лишь на некоторых особенностях «включения» основных составляющих коммуникативной компетенции (мы ориентируемся на классическую, утвердившуюся в актуальных учебных (школьных) программах модель иноязычной коммуникативной компетенции [6]) в плюрилингвальный / плюрикультурный образовательный контекст.

При формировании *языковой компетенции* следует использовать такие приемы как:

а) межъязыковые сопоставления на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях с целью обнаружения общего и различного, в т.ч. с привлечением незнакомых языков, например:

– *определите на основе известных вам языков, какой звук означают следующие буквосочетания в разных языках: (англ.) sh, (нем.) sch, (франц.) ch, (чешский) š;*

– *как бы прочитали сочетание “ch” а) англичане, б) немцы, в) французы;*

– *как бы прочитали слово “chat” а) англичане; б) немцы; в) французы? В каких языках это слово имеет одинаковое значение (схожее с русским языком), а где оно приобретает совсем иной смысл?*

– *от какого слова образован «понедельник» во многих европейских языках, ср.: англ. [Moon →] Monday, нем. [Mond →] Montag, фр. [Lune →] lundi, шведский [Månen →] måndag («день Луны»);*

– задания на анализ сходств и различий в похожих грамматических явлениях, напр. образование и использование *Present Perfect* в английском и *Perfekt* в немецком;

б) анализ моделей словообразования в разных языках и их актуализация при заимствовании слов (напр., многие английские глаголы из сферы телекоммуникаций перешли в немецкий язык, но с учетом немецкой модели образования глаголов, т.е. с добавлением окончания: *to chat, to skype, to download chatten, skypen, downloaden*);

в) догадка о значении термина-реалии в незнакомом языке на основе знакомого контекстного окружения (например, даже не владея немецким языком, но сопоставив цифры с историческими датами, можно догадаться, что в предложении „*Am 22. Juni 1941 begann der Große Vaterländische Krieg und dauerte von 1941 bis 1945*“ речь идет о периоде Великой Отечественной Войны, а также сделать ряд лингвистических умозаключений: как в немецком языке назвать дату, как обозначить период «с... до...» и пр.);

г) обнаружение в иноязычном тексте слов, словосочетаний (в т.ч. устойчивых), цитат на другом ИЯ и, по возможности, их семантизация на изучаемом ИЯ.

Что касается *речевой компетенции*, очевидна потребность в более интенсивном включении в учебный процесс *интеракции* с использованием современных информационных технологий: общение на ИЯ в мессенджерах, чатах, блогах и пр. В этом плане речевая компетенция тесно взаимодействует с информационно-коммуникационной. Однако основные изменения, как видится, будут связаны с утверждением медиации в статусе особого вида речевой деятельности, что вызывает необходимость целенаправленного и систематического формирования медиативных умений. Отметим, что в 2014 году вышла в свет совместная работа группы российских и немецких ученых-методистов и учителей немецкого и русского языков как иностранных «*Организация обучения речевому взаимодействию на*

*занятиях по немецкому и русскому языкам как иностранным: интеракция и медиация*» [12]. В книге сделана одна из первых попыток научного обоснования обучения медиации в средней школе, а также представлены практические примеры применительно к немецкому и русскому языкам. Особое внимание уделено первому типу медиации, т.е. медиации текста. Подробно рассмотрена реализация на разных этапах обучения таких видов языкового посредничества как: *последовательный перевод, смысловая передача содержания информационного источника* (с одного языка на другой), *пересказ (передача) на немецком языке русскоязычного текста с целью решения коммуникативной задачи в заданных ситуативных условиях, устная передача на русском языке немецкоязычной беседы* (и наоборот), *текстуализация интенций* (в формате написания личного и делового письма на ИЯ по устной просьбе третьего лица, сформулированной на родном языке [4]), *передача содержания специального текста для неспециалиста, реферирование* (обобщение информации из одного или нескольких источников) и *аннотирование* (одноязычное и двуязычное) [12].

Вместе с тем, не все виды языкового посредничества нашли отражение в этом труде. Что касается медиации текста, то, помимо перечисленного, в современные учебники и учебные пособия необходимо более активно включать такие виды работ, как комментирование графиков, схем, диаграмм и таблиц (при этом инфографика и комментарий учащегося могут быть представлены либо на одном ИЯ, либо на разных языках – ИЯ1 и ИЯ2, либо на РЯ и ИЯ), краткая письменная фиксация на ИЯ прослушанного иноязычного (ИЯ1 или ИЯ2) или русскоязычного текста, письменный перевод. Элементы двух других типов медиации (*mediating concepts, mediating communication*) могут использоваться, на наш взгляд, на этапе старшей школы при профильном / углубленном обучении ИЯ. Для формирования умений медиации второго типа (совместная выработка идей, решений,

формирование смысла) предлагается использовать мозговой штурм, обучение в сотрудничестве с целью решения поставленной проблемы / выработки концепции, метод проектов [15, с. 118]. Полагаем, с медиацией третьего типа соотносятся такие деловые игры как «Собеседование при приеме на работу» (в т.ч. в международной компании), «Деловая беседа» (см. примеры в: [12, с. 47–58], «Ток-шоу», «Деловая презентация» или «Деловые переговоры» при создании такой модели ситуации, в которой присутствуют «представители» разных стран (журналисты, эксперты, обычные граждане и пр.), являющиеся «носителями» разных языков и культур. В классах филологического профиля изучение тем может завершаться проведением межкультурной дискуссии с элементами научного или делового дискурса [10].

Важную функцию в таких играх должны выполнять языковые посредники: переводчики, при необходимости – эксперты в области разных культур, а также ведущий и фасилитаторы. Больше внимания потребуется уделять этике полилогического общения, развитию умений участия в структурированном диалоге (например, в *debatax*), умениям модерации и поддержания дискуссии: открыть дискуссию, представить участников, постоянно поддерживать контакт с аудиторией, предоставить слово, поблагодарить, отреагировать (прокомментировать, согласиться или не согласиться) на выступление, ввести свою точку зрения, «сгладить» острые углы (преодолеть недопонимание), стимулировать обсуждение, подвести итоги и др. [10].

Обратимся к *социокультурной компетенции*, развитие которой в составе всех ее составляющих следует ориентировать на обогащение *плюрикультурного репертуара* [15]. Это означает, что знания социокультурных особенностей отдельных стран и умения использовать эти знания в коммуникации должны быть положены в основу формирования универсальных знаний основных закономерностей и правил поведения / взаимодействия в ситуациях межкуль-

турного общения, умений корректно выстраивать коммуникацию, развития необходимых для этого личностных качеств. Это должно послужить мотивационной базой для постоянного (в т.ч. самостоятельного) расширения знаний о знакомых и новых для учащегося культурах, углубления опыта взаимодействия с разными культурами и обнаружения своего жизненного, социального и профессионального места в поликультурном и полилингвальном пространстве. Полагаем, следует предусмотреть обязательный и факультативный компоненты формируемой компетенции. Обязательный компонент должен подразумевать получение базовых знаний, развитие умений интерпретации и сравнения основных явлений культур всех тех стран, языками которых овладевает учащийся. Например, если изучаются английский (1ИЯ), немецкий (2ИЯ) и китайский (3ИЯ) языки, то на уроках 1ИЯ следует в том числе работать (изучать, анализировать, интерпретировать, сопоставлять) с текстами и иными англоязычными информационными источниками, описывающими культуры стран 2 и 3 ИЯ. Кроме того, следует предусмотреть модели таких ситуаций, где учащийся получит возможность обсудить на английском языке «представителем» другой изучаемой культуры (например, с немцем) особенности его и иных культур (английской, русской, китайской) с целью объяснения / уточнения норм поведения в определенных ситуациях (повседневных, профессиональных), особенностей менталитета, знакомства со сходствами и различиями культурных памятников, традиций и пр. То же самое (но в другом объеме, в зависимости от уровня владения языком и развития плюрикультурной компетенции) относится к другим названным языкам. Факультативный компонент развития этой компетенции заключается в ознакомлении на изучаемом ИЯ с базовыми особенностями культур тех стран, языки которых не изучаются, но предусматривается знакомство с некоторыми их элементами в рамках становления полилингвальной компетенции (см. примеры выше).

Думается, этот компонент соотносится преимущественно с содержанием обучения в классах филологического профиля.

Используемые материалы и методы обучения также должны учитывать тот факт, что культуроведческая составляющая образования – это не только знание о культурах и межкультурные умения, это еще и вхождение в культурную (повседневную, учебную, профессиональную) среду социума, а значит, как уже отмечалось, самоопределение учащегося. На практике данный факт означает необходимость пробы себя в разных социальных и профессиональных ролях, связанных с ино- и многоязычной межкультурной коммуникацией, активное использование методов саморефлексии.

Значительно расширяется состав умений в рамках *компенсаторной компетенции*. Учащиеся должны уметь выходить из сложных ситуаций, прибегая к помощи в т.ч. *других иностранных языков*, использование которых уместно в данной коммуникативной ситуации. Следует разработать систему упражнений, нацеливающих учеников на коммуникативно оправданное переключение с одного ИЯ на другой на уровне слова, фразы, сверхфразового единства / развернутой реплики. При анализе иноязычного текста учащийся должен уметь догадаться о значении незнакомого слова, опираясь в т.ч. на знание других ИЯ (напр., *англ. akindergarten* ← *нем. der Kindergarten*; *нем. recherchieren* ← *фр. chercher*), на понимание исторической обусловленности топонимов, которые могут быть как схожими в разных языках (*англ. Moscow, нем. Moskau, фр. Moscou*), так и различными в силу исторических и геополитических причин (*англ. the English Channel, нем. der Ärmelkanal, русск. пролив Ла-Манш*). Особую важность в этой связи приобретает и знание основных «ложных друзей» в изучаемых языках (напр., абсолютно разные значения интерлингвальных омонимов и омографов: *англ. gift, mist* ≠ *нем. Gift, Mist*; *русск. скрупулезный* ≠ *нем. skrupellos*).

Возрастает роль *учебно-познавательной компетенции*, развитие которой поддерживает становление всех названных выше компетенций в условиях усиливающейся учебной автономии. Именно на этом моменте мы заострим внимание. Как известно, основным методическим инструментом (и одновременно технологией) развития метакогнитивных стратегий самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ служит языковой портфель. В свете нового издания «Общеевропейских компетенций...» формат «Европейского языкового портфеля» будет пересматриваться и следует ожидать обновленную версию, которая обеспечит пользователю возможность самостоятельного целенаправленного, планирования и самоконтроля в ходе построения индивидуальной траектории развития плюрилингвальной / плюрикультурной компетенции. Полагаем, в свете новой компетентностной модели одной из важных составляющих данной компетенции должна стать способность и готовность к организации самообучения ряду языков в контексте неформального образования, т.е. повседневной жизнедеятельности. В настоящее время автором статьи и его коллегами проводится апробация «Рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ» (для старших классов школ и 1-3 курсов языкового вуза).

Обучающиеся планируют на каждую неделю предстоящего месяца некоторые виды иноязычной деятельности, которые можно осуществить в процессе повседневной жизни: просмотр телепрограмм и видеоподкастов, чтение блогов, ведение своего блога, интернет-общение и пр. Они заполняют «рефлексивную карту», которая может быть представлена на двух и более ИЯ: так, при изучении английского и немецкого языков недели месяца будут поочередно посвящены 1ИЯ и 2ИЯ (см. табл. 1). При выполнении того или иного вида деятельности учащиеся фиксируют важный для себя языковой материал, а также полезную информацию; по завершении недели или месяца оценивают успешность выполненной работы (можно использовать систему самооценивания,



Пример рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ  
**Autonomous Foreign Languages Learning: Planning, Assessment**  
**Planung und Reflexion des autonomen Sprachenlernens**

	My activities Meine Aktivitäten	Language material / information Sprachmaterial / Informationen	Self-assessment Selbstbewertung	My comments Meine Kommentare
ENG	Week 1 _____			
DEU	2. Woche _____			
ENG	Week 3 _____			
DEU	4. Woche _____			
	Extra / Zusätzlich: _____			

рекомендованную в разделе «Языковая биография» «Европейского языкового портфеля»); каждый вид деятельности учащийся (и учитель) может снабдить комментариями (например, по какой причине была выбрана эта деятельность, насколько успешно выполнена, какие встретились трудности, будет ли учащийся ее продолжать). В конце месяца готовится краткий отчет на обоих языках.

В завершении статьи выскажем надежду, что новые компетентные реалии, описанные в данной работе, найдут должное отражение в новом поколении учебников, ориентированных на взаимосвязанное формирование коммуникативной и плюрилингвальной / плюрикультурной компетенций.

#### Литература

1. Гальскова Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностр. языки в школе. – 2011. – №7. – С. 2–11.

2. Зимняя И.А. Компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

3. Колесников А.А. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) / А.А. Колесников, О.Г. Поляков // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 224–244.

4. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

5. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Е.Г. Тарева [и др.]. – М.: Логос, 2014. – 232 с.

6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (издание на русском языке). – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

8. Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллектив. моногр. – М.: Неолит, 2017. – С. 97–123.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2–13.
10. Сафонова В.В., Пенкина М.В. Межкультурная научная дискуссия на иностранном языке как объект методического моделирования // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 10–19.
11. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 12–33.
12. 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 p.
13. Bachman L.F. Formative evaluation in ESP program development // Languages for specific purposes: Program design and evaluation / R. Mackay, J.D. Palmer (Eds.). – Rowley, Mass.: Newbury House, 1981. – P. 106–116.
14. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence [Text]. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 185 p.
15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
16. Ek, van J.A. Threshold Level 1990 / J.A. van Ek, J. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. – 89 p.
17. Haß F. Fachdidaktik Englisch / F. Haß et al. – Stuttgart: Ernst Klett, 2013. – 336 p.
18. Hymes D. On communicative competence. – London: Penguin, 1972. – 242 p.

**А.А. Колесников**

*Сведения об авторе:* Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, профессор кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания, Институт иностранных языков, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; профессор кафедры германистики и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет.

E-mail: kolesnikow@list.ru