

ОТ НОМО LUDENS К НОМО COMPETENS: УПРАЖНЕНИЯ НА СИТУАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.Э. Полянская

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,
119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

В статье рассматривается формирование и развитие компонентов коммуникативной компетенции при выполнении упражнений на ситуативное взаимодействие/интеракцию на примере французского языка. Сравнение формата упражнений с теоретическими положениями Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка позволяет сделать выводы как об их соответствии теоретическим положениям Общеввропейских компетенций, так и об эффективности использования данных упражнений в качестве рабочего инструмента преподавания иностранного (французского) языка с точки зрения формирования коммуникативной компетенции. Многоуровневый процесс приобретения и развития компетенций и, в частности, включение в систему таких параметров, как экзистенциальная компетенция (savoir-être) и умение учиться (savoir-apprendre) приводит нас к рабочей гипотезе о возникновении нового образовательного концепта Номо competens. Статья также затрагивает вопрос введения оценочных дескрипторов как одно из преимуществ ориентации на Общеввропейские компетенции владения иностранным языком при выборе критериев оценки владения устной речью.

Ключевые слова: Французский язык, коммуникативная компетенция, общие компетенции, знания о мире (culture générale), экзистенциальная компетенция (savoir-être), Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, упражнения на ситуативное взаимодействие (exercices en interaction), DELF – DALF, Номо competens, критерии оценки уровня владения устной речью.

Переход российского образования к компетентностному подходу, в рамках которого результат обучения оценивается не только как сумма усвоенной информации, но и как способность человека действовать в различных ситуациях, ставит и перед преподавателями, и перед обучающимися новые задачи. Отечественная лингводидактика посвятила компетентностному подходу целый ряд публикаций [1; 2; 3; 7; 10; 11]. Однако, поскольку заявленная тема ка-

сается преподавания иностранного (французского) языка, нам представляется целесообразным отталкиваться от определений, предложенных работой «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [12], поскольку вышеупомянутый труд берёт на себя попытку гармонизации изучения, преподавания и оценки именно иностранных (в том числе, и французского) языков. Согласно определению, предложенному Общевпей-

скими компетенциями владения иностранным языком, использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную, тогда как под компетенцией понимается сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия [12, с.15].

В настоящей работе мы предлагаем рассмотреть формирование коммуникативной компетенции в формате ситуативного взаимодействия/интеракции. Выбор именно этого аспекта из всех возможных проявлений коммуникативной компетенции, как то восприятие, порождение или медиация (устный и письменный перевод), объясняется существующей, по нашему мнению, определённой сложностью формирования у взрослых обучающихся навыков речевой деятельности в ситуации взаимодействия/интеракции вне языковой среды изучаемого языка (французского, в нашем случае).

Задача данной публикации – проследить соответствие предлагаемых нами упражнений, приведенных в Приложении 1, теоретическим положениям Общевропейских компетенций владения иностранным языком, работы, которая в рамках данной публикации рассматривается как основополагающее произведение, описавшее систему уровней владения иностранным (французским) языком через приобретённые компетенции и, по возможности, отметить преимущества выявленного соответствия. Мы также попытаемся продемонстрировать многоуровневый подход к описанию и оценке приобретаемых в процессе изучения иностранного (французского) языка компетенций, высказав гипотезу о создании образовательного концепта *Номо competens*. В заключительной части работы мы коснёмся преимуществ ориентации на шкалу Общевропейских компетенций при оценке уровня владения устной речью.

В зависимости от уровня владения иностранным (французским) языком, обучающимся предлагается решение задач разной сложности в разных ситуациях общения. Примеры упражнений для уровней A1, A2 и B1 приводятся в Приложении 1.¹ Мы надеемся проследить общую парадигму стимулирования коммуникативной компетенции для разных уровней. Вместе с тем, мы также попытаемся продемонстрировать мно-

гоуровневый подход к понятию компетенции на примере упражнений на интеракцию.

Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка [12] подразделяют совокупность компетенций владения иностранным языком на два больших разряда: общие компетенции и коммуникативную языковую компетенцию, которая, в свою очередь, состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов.

Коммуникативная языковая компетенция включает лингвистический компонент, который подразумевает знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения [12, с.17]. В зависимости от уровня обучающихся, выполнение каждого из предложенных упражнений предполагает владение грамматическими навыками определённого уровня: спряжение неправильных глаголов и их глагольное управление (C1); работа над правильным построением вопроса и грамотно построенные простые и вопросительные предложения (C1, C2); знание и корректное употребление прошедших и будущих времён и, в случае необходимости, согласования времён, косвенного вопроса и косвенной речи, местоимений-дополнений, безличных конструкций, частично сослагательного наклонения и т.д. (C3). Очевидно, что предугадать заранее с абсолютной точностью сценарий диалога не представляется возможным, однако, реализация на практике любого из допустимых сценариев продемонстрирует уровень владения нормативной грамматикой. Что касается лексики, то, равно как и в грамматическом аспекте, обучающиеся работают с пройденным на их уровне материалом: названия стран и городов, транспорт и средства передвижения, путешествия, интерьер и предметы мебели и обихода, гостиничный бизнес, проблемные ситуации в поездках и т.д. На уровне фонетики, помимо общего звучания, обучающиеся работают с интонационными конструкциями вопросительного предложения (C1, C2), которые на начальном уровне изучения иностранного (французского) языка требуют постоянной тренировки. В C3 очень важны просодические характеристики предложений для выражения недовольства и несогласия.

Социолингвистический компонент отражает социокультурные условия использования языка. В силу ориентации на социальные нормы

¹ Далее при отсылке к упражнениям Приложения 1 мы будем использовать сокращения С(итуация)1, C2 и C3.

(правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определённых ритуалов, принятых в данном обществе), социолингвистический компонент оказывает большое влияние на речевое общение между представителями разных культур, которые могут даже не осознавать этого [12, с.18].

С этой точки зрения, предложенные задания работают с речевым этикетом и речевым поведением, прежде всего, с точки зрения такого, казалось бы, очевидного выбора, как обращение на «ты» или «вы». Несмотря на то, что выбор регистра во французском и русском языках, скорее, совпадает, практические наблюдения показывают, что на начальном этапе обучающиеся регулярно перескакивают с «ты» на «вы» или, например, ошибочно обращаются на «ты» к преподавателю.²

Вместе с тем, С2 и С3 предполагают умение грамотного выбора и употребления формул вежливости в сфере социального общения, т.е. тренируют языковое оформление определённых ритуалов (покупка транспортного документа, решение проблемной ситуации в поездке). Для С3 важно сохранять формальную вежливость даже при выражении несогласия и неудовлетворенности.

Прагматический компонент предполагает языковые средства в определённых функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. Особое влияние на формирование прагматического компонента оказывают *социальное взаимодействие и культурная среда* (курсив мой. – И.П.) [12, с.18].

Формат разбираемых упражнений на ситуативное взаимодействие, приближенный к ролевой игре, позволяет породить речевой акт и реализовать коммуникативную функцию в социальном взаимодействии.

Именно инструмент ролевой игры в условиях отрыва от среды изучаемого иностранного (французского) языка, позволяет симитировать ситуацию живого общения или, если угодно, *социального взаимодействия*. На важность ролевых игр в изучении иностранного (французского) языка указывали многие психологи и методисты [3; 4; 5; 8; 9; 11]. В контексте заданной проблематики нам представляется целесообразным

подчеркнуть особую важность стимулирования таких моментов, как создание психологической готовности обучающихся к речевому акту и тренировку в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к реализации коммуникативной функции.

Таким образом, если в плане лингвистического компонента упражнения на ситуативное взаимодействие дополняют и продолжают многие другие хорошо разработанные и универсальные инструменты, то к их «количественному» преимуществу можно отнести стимулирование социолингвистического и прагматического компонентов.

При этом ориентация на выбранный нами *ouvrage de référence*³, помимо удобного в применении и чёткого описания знаний и умений в зависимости от уровня владения иностранным (французским) языком, количественно расширяет набор педагогических инструментов, используемых для достижения поставленных задач. Тогда как акцент на прагматическом компоненте изначально приучает обучающихся ориентироваться не только на приобретение академических знаний, но и оттачивать навыки социального взаимодействия во всём их многообразии.

Перед тем, как перейти к следующему большому блоку так называемых общих компетенций, напомним, что коммуникативная компетенция реализуется пользователями в различных видах речевой деятельности, связанных с восприятием, порождением, интерактивными действиями и медиацией [12, с.18]. Мы также выше определили ситуативное взаимодействие/интеракцию как устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми.

К особенностям ситуативного взаимодействия/интеракции при устном общении относится то обстоятельство, что процессы восприятия и порождения могут чередоваться, либо накладываться друг на друга. Собеседники зачастую говорят и слушают друг друга одновременно, и даже если строго соблюдается очерёдность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказывания и заранее сформулировать свой ответ. Следовательно, для полноценного включения в процесс интеракции, недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний [12, с.18].

² Так, на открытом уроке, мотивированный и старательный студент 2-го курса доброжелательно обратился к заведующей секцией доценту N.N. с приветствием: «Salut ! Tu vas bien ? » (Привет! У тебя все в порядке?)

³ Справочное издание.

Выше, говоря о прагматическом компоненте, мы обратили внимание на важность выбранного формата для реализации коммуникативной функции при социальном взаимодействии. Многие отечественные методисты и преподаватели иностранных (в том числе, и французского) языков также подчёркивали важность включения языкового материала и действий с ним в речевую деятельность, протекающую в естественных условиях [3; 4; 5; 8; 11]. В отличие от прогнозируемой ситуации воспроизведения заученного наизусть диалога, при выполнении упражнений на ситуативное взаимодействие обучающиеся оказываются лицом к лицу с непредсказуемыми репликами и реакциями собеседника.

Мы позволим себе несколько отклониться от темы, чтобы добавить ещё одно, педагогическое, измерение в нашу работу. Коллективный характер упражнения вынужденно включает в работу и обычно пассивных или неуверенных в себе обучающихся, испытывающих большие сложности с выходом в речь. В ситуации такого упражнения обучающийся неизбежно окажется в ситуации сравнения своих возможностей с возможностями других, причём самостоятельно, без оценочного вмешательства преподавателя. Стремление быть «не хуже всех», ориентироваться на самых активных коммуникантов может активировать фактор соревновательности и стать большим стимулом для работы, нежели угроза плохой оценки или низкого рейтинга.

Что касается общих компетенций, то они включают знания, умения и экзистенциальную компетенцию, а также способность учиться. Под знаниями, то есть декларативными знаниями (*savoir*) понимаются знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания). Эффективность общения зависит от того, насколько его участники владеют общими для всех знаниями об окружающем мире [12, с.16].

Общие компетенции.

Знания о мире (culture générale).

Знания о мире, полученные благодаря своему жизненному опыту, образованию или из других источников, в частности, включают:

- знания населённых пунктов, общественных институтов и организаций, персоналий, предметов, событий и т.п. Особое значение имеют страноведческие знания (географическое положение, демографическая обстановка, экономика и политика стран изучаемого языка) [12, с.82].

Преподавателям, имеющим опыт работы по учебникам иностранных (французских) издательств, знакомы разделы, посвящённые знаниям о мире. Отечественные УМК в этом плане неоднородны. Исходя из задачи расширения знаний о мире, для С1 можно предложить выбор в качестве направления франкоязычные страны, Квебек или, например, Заморские территории Франции. Продолжая «географическую» логику, можно пофантазировать, на какое, собственно, море так хочется смотреть из окна? Или речь идёт об океане? В любом случае, здесь очевиден прямой выход на географическое положение Франции. После выполнения упражнения обучающиеся могут подвести своеобразный географический итог своих знаний, освежив или пополнив карту франкофонного мира и побережий Франции.

Что касается С2, то оно предполагает наличие знаний (или приобретение таковых) об особенностях разнообразной и разветвлённой транспортной инфраструктуры Франции и возможных способах передвижения по этой стране.

Однако, если ориентация на приобретение и обогащение общих компетенций, в частности, знаний о мире (стране изучаемого языка), которое всегда было и остаётся для отечественной лингводидактики своеобразным дополнительным измерением при составлении и выборе упражнений, то введение т.н. *экзистенциальной компетенции (savoir-être)* [12, с.17], под которой понимается совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию, имеет смысл рассматривать как актив Общеввропейских компетенций.

Из общего определения следует, что экзистенциальная компетенция выходит далеко за пределы лингводидактики. В целом, все вышеперечисленные компоненты апеллируют к таким пограничным дисциплинам, как социолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, страноведение. Однако, факт включения *индивидуальных характеристик человека и черт его характера* в список компетенций интересующего нас программного документа приводит нас к рабочей гипотезе о создании нового концепта обучающегося эпохи компетентностного подхода, а именно *Homo competens*.

Хотелось бы завершить предложенный нами краткий экскурс в компетенции в ракурсе неоднократно процитированного труда упоминанием

о приобретении такого навыка, как способности учиться (*savoir-apprendre*). Если вернуться к формулировкам Общевропейских компетенций, то участие в коллективной, групповой работе развивает способность учиться (*savoir-apprendre*), а также стимулирует развитие экзистенциальной компетенции, умений, рост декларативных знаний. В интересующем нас контексте ситуативного взаимодействия под проявлением экзистенциальной компетенции понимается готовность проявлять инициативу или даже идти на риск при непосредственном общении с носителями языка, обращаться за помощью к собеседнику, например, попросить его выразить ту же мысль более простыми словами; внимательно слушать собеседника, осознавать риск возможного культурно обусловленного непонимания в ходе общения [12, с.85]. Здесь, как нам кажется, ставится вопрос о формировании очень важного навыка, поскольку практика приёма устных экзаменов показывает, что зачастую экзаменуемый не понимает сути задания, но в силу целого ряда причин боится задать уточняющий вопрос. Работа с компетенцией *savoir-apprendre* может оказаться эффективной для понимания причин этого явления и устранения его в высшей степени негативных последствий.

Что касается качественной оценки полученных результатов, то для их практической демонстрации разработан отдельный вид контроля компетенций, который, собственно, и представляет собой упражнение на ситуативное взаимодействие. Такой вид оценки выносится во многих ВУЗах на устный экзамен по иностранному (французскому) языку, а также является частью международного экзамена на знание французского языка DELF – DALF. Мы далеки от мысли, что сам факт регулярного использования упражнений на ситуативное взаимодействие на занятиях иностранным (французским) языком гарантирует успешное прохождение испытания. Однако, вне зависимости от результата сама форма такой оценки знаний не будет неожиданностью для экзаменуемого.

Преимущество ориентации на Общевропейские компетенции владения иностранным языком заключается в гармонизации определённого уровня владения языком и введении такого оценочного инструмента, как дескриптор [12, с.23]. Ориентация на общевропейскую систему уровней не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей

обучения [1; 8]. Тем не менее, нам представляется, что знакомство с дескрипторами может быть положено в основу для дальнейшей адаптации и усовершенствования предложенной модели в зависимости от утверждённых учебных программ.

Поскольку мы рассматривали овладение коммуникативной компетенцией в рамках ситуативного взаимодействия, нам представляется целесообразным напомнить, что оценка достигнутых обучающимся успехов в интеракции учитывает такие навыки, как умение установить социальный контакт, использовать формулы вежливости, умение задавать вопросы и реагировать на ответ [2; 3], то есть те умения, которые позволяют приобрести и усовершенствовать практическое выполнение упражнений подобного типа. В свете вышесказанного, допустимо базово отталкиваться от оценочных таблиц, предложенных учебными пособиями по подготовке к сдаче международных экзаменов DELF–DALF [14, с.99], которые при использовании их вне контекста международного экзамена, обозначая основные критерии, оставляют свободу для их дальнейшей адаптации. Прозрачность требований, которые предъявляются к обучающимся, бесспорно повысит эффективность и результативность процесса обучения.

В этой связи вывод, что грамотная интеграция упражнений на ситуативное взаимодействие не только расширяет и обогащает формат работы по преподаванию иностранного (французского) языка в рамках компетентностного подхода и способствует гармонизации процессов и инструментов обучения и преподавания иностранных языков, но и является предпочтительным форматом для развития коммуникативной компетенции в ситуации взаимодействия – представляется нам логичным и находится в полном соответствии с предложенными Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком критериями.

Являясь в своём роде вторичным в плане работы с лингвистическим компонентом, упражнение на ситуативное взаимодействие даёт, однако, дополнительные возможности для приобретения и обогащения социолингвистического и прагматического компонентов, а также расширяет знания о мире, повышает готовность к социальному взаимодействию, развивает экзистенциальную компетенцию и улучшает способность учиться. Его многоуровневый характер позволяет говорить о комплексном подходе к овладению компетенциями и формировании *Homo competens*.

Вместе с тем, работа в рамках европейского стандарта значительно облегчает и совершенствует оценочные инструменты достижений обучающихся.

В целом, упражнения подобного типа, не вступая в противоречие с другими рабочими инструментами преподавания иностранных языков в рамках компетентностного подхода, формируют у обучающихся иноязычные компетенции, необходимые для межличностного общения различных уровней сложности в широком спектре социокультурных и социально-политических ситуаций [6].

Приложение 1.

Уровень: A1.

C1. Rencontres à l'aéroport/Встречи в аэропорту.

Продолжительность: 10-15 минут.

Необходимый материал: карточки с легендой участников.

Ход выполнения: Участники вытягивают карточки с легендой. Например:

Yoko Mistsumi ← le Japon, Tokyo → la Finlande, Helsinki ⁴	Natacha Tchernychova ← la Russie, Moscou → le Sénégal, Dakar ⁵
--	---

По легенде, игроки делают пересадку в аэропорту и, в ожидании своего рейса, знакомятся друг с другом. Верхняя стрелочка вводит название страны и города, из которой прилетел тот

или иной участник, а вторая, соответственно, указывает на страну и город, куда он направляется. Обучающиеся разбиваются на пары и работают над мини-диалогами, в которых они должны познакомиться, узнать, откуда прилетел собеседник, и ответить на его вопросы.

Уровень A2.

C2. Carte de transports/Транспортная карта (проездной).

Продолжительность: 5 минут.

Необходимый материал: карточки с заданной ситуацией.

Ход выполнения: Участники тянут жребий:

S2. Vous habitez en France. Vous voulez une carte de transports. Vous demandez à l'employé de la compagnie des transports publics des informations sur les abonnements, la durée, les prix, les documents nécessaires, etc.

Le professeur joue le rôle de l'employé.⁶

Уровень B1.

Продолжительность: 5 минут.

Необходимый материал: карточки с заданной ситуацией.

Ход выполнения: Участники тянут жребий:

S3. Vous avez réservé une chambre en France dans un hôtel avec vue sur la mer. A l'arrivée, vous constatez que la chambre présente des problèmes et vous refusez d'y dormir. Vous vous expliquez avec le réceptionniste, mais il n'y a plus de chambres au même prix. Vous essayez de trouver une solution.

Le professeur joue le rôle du réceptionniste.⁷

Список литературы

1. Бубнова Г.И. Компетентностный подход: методика оценивания речевой продукции // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009, № 2. С. 15-28.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003, № 5.
3. Крутских А. В. Коммуникативная направленность как основа для реализации компетентностного подхода // Филологические науки в МГИМО: сборник научных трудов ; вып. 53 (68). М.: МГИМО-Университет. 2014. С. 160-173.
4. Конышева А.В. Игра в обучении иностранному языку : теория и практика / А.В. Конышева. Минск : ТетраСистемс, 2008. 288 с.

⁴ Йоко Мицуми
← Япония, Токио
→ Финляндия, Хельсинки

⁵ Наташа Чернышева
← Россия, Москва
→ Сенегал, Дакар

⁶ Вы живете во Франции. Вам нужен проездной/транспортная карта. Вы обращаетесь к работнику общественного транспорта и узнаете у него, какие существуют транспортные карты, каковы сроки их действия, цены и необходимые для их приобретения документы. Преподаватель играет роль работника.

⁷ Вы забронировали номер во французской гостинице с видом на море. На месте Вы обнаруживаете, что в номере Вас не все устраивает, и Вы отказываетесь в нем останавливаться. Вы пытаетесь решить проблему с администратором, но выясняется, что свободных номеров той же ценовой категории больше нет. Вы пытаетесь найти решение. Преподаватель играет роль администратора.

5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Иностранный язык» / Миньяр-Белоручев Р.К. М. : Просвещение, 1990. 224 с.
6. Положение о языковой подготовке в МГИМО МИД России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute_27.09.2016.pdf – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 18.08.2017 г.)
7. Прилипко Е. В. Оценивание при компетентностном подходе к обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2014, № 5. С. 47-52.
8. Семенова Т.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2005, №1.
9. Смирнова Е. О. Психология и педагогика игры / Е. О. Смирнова, И. А. Рябова. М. : Юрайт, 2017. 233 с.
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования // Народное образование. 2003, № 5.
11. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А. Н. Шукин. М. : Издательство Икар, 2014. 454 с.
12. Cadre europeen commun de reference pour les langues. Les Editions Didier, 2000. 153 p.
13. Réussir le Delf Niveau A1 du Cadre européen commun de référence. Les Editions Didier, 2005. 96 p.
14. Réussir le DELF B1. Les Editions Didier, 2010. 192 p.

Сведения об авторе:

Полянская Ирина Эдуардовна – старший преподаватель кафедры французского языка МГИМО (Россия, Москва). Сфера профессиональных интересов: методики преподавания иностранного (французского) языка, международные экзамены DELF-DALF, лингвокультурология, политический перевод, политический дискурс. E-mail: irena.polanskaya@gmail.com.

FROM HOMO LUDENS TO HOMO COMPETENS: EXERCISES IN INTERACTION AS A TOOL FOR A COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

Irina E. Polianskaya

Moscow State Institute of International Relations (University),
76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia.

The Abstract: *The article focuses on the formation and development of communicative competence components in the process of practicing interaction exercises in French classes. The comparison of the format of exercises with the theoretical provision of the Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment – brings us to the conclusion about their compliance and efficiency in a communicative competence development in the study process. Multilevel process of competence acquisition and development, and the inclusion of existential competence (savoir-être) and ability to learn (savoir-apprendre) into this process allow us to make a working hypothesis about the formation of a new educational concept of Homo competens. While choosing tools for the assessment of oral language proficiency, there is touched upon the question of evaluative descriptors as one of the benefits of the Common European Framework of Reference.*

Key Words: *the French language, communicative competence, general competences, knowledge of the world (culture générale), existential competence, Common European Framework of Reference, DELF – DALF, exercises in interaction, assessment tools, speech products evaluation.*

References

1. Bubnova G.I. Kompetentnostnyi podkhod: metodika otsenivaniia rechevoi produktsii [Competency-based Approach : Methodology for Assessment of Speech Products] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia. 2009, № 2. S. 15-28.
2. Zimniaia I.A. Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata obrazovaniia [The Core Competencies – a New Paradigm of Educational Performance] // Vysshee obrazovanie segodnia. 2003, № 5.

3. Krutskikh A. V. Kommunikativnaia napravlennost' kak osnova dlia realizatsii kompetentnostnogo podkhoda [Communicative Orientation as the Basis for Competency-based Approach Realization] // Filologicheskie nauki v MGIMO: sbornik nauchnykh trudov ; vyp. 53 (68). M.: MGIMO-Universitet. 2014. S. 160-173.
4. Konysheva A.V. Igra v obuchenii inostrannomu iazyku : teoriia i praktika [Game in the Foreign language Learning: Theory and Practice] / A.V. Konysheva. Minsk : TetraSistems, 2008. 288 s.
5. Min'iar-Beloruchev R.K. Metodika obucheniia frantsuzskomu iazyku : uchebnoe posobie dlia studentov ped. in-tov po spetsial'nosti «Inostrannyi iazyk» [French Teaching Methodology : the Training Manual for Students of Pedagogical Universities] / Min'iar-Beloruchev R.K. M. : Prosveshchenie, 1990. 224 s.
6. Polozhenie o iazykovoii podgotovke v MGIMO MID Rossii [Language training regulation at MGIMO-University] [Elektronnyi resurs]. –Rezhim dostupa: http://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute_27.09.2016.pdf – Zaglavie s ekrana. – (Data obrashcheniia: 18.08.2017 g.)
7. Prilipko E. V. Otsenivanie pri kompetentnostnom podkhode k obucheniiu inostrannomu iazyku [Assessment in the Competency-based Approach for the Foreign language Learning] // Inostrannye iazyki v shkole. 2014, № 5. S. 47-52.
8. Semenova T.V. Rolevye igry v obuchenii inostrannym iazykam [Role play in Foreign language Learning] // Inostrannye iazyki v shkole. 2005, №1.
9. Smirnova E. O. Psikhologiya i pedagogika igry [The Psychology and Pedagogy of the Game] / E. O. Smirnova, I. A. Riabova. M. : Iurait, 2017. 233 s.
10. Khutorskoi A. V. Kliuchevye kompetentsii : tekhnologiya konstruirovaniia [The Core Competencies: Construction Technology] // Narodnoe obrazovanie. 2003, № 5.
11. Shchukin A. N. Metodika obucheniia rechevomu obshcheniiu na inostrannom iazyke [The Verbal Communication Training Methodology] / A. N. Shchukin. M. : Izdatel'stvo Ikar, 2014. 454 s.
12. Cadre europeen commun de reference pour les langues. Les Editions Didier, 2000, 153 p.
13. Réussir le Delf Niveau A1 du Cadre européen commun de référnce. Les Editions Didier, 2005. 96 p.
14. Réussir le DELF B1. Les Editions Didier, 2010. 192 p.

About the author:

Irina E. Polyanskaya – French language Senior Teacher of Department of French Studies, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of professional interests: French Teaching Methodology, DELF-DALE, cultural linguistics, general interest translation, political discourse. E-mail: irena.polanskaya@gmail.com.

* * *