



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

***Общеввропейские компетенции
владения иностранным языком:
Изучение, обучение, оценка***

Департамент по языковой политике, Страсбург

Издание подготовлено при поддержке Департамента по языковой политике
Генерального директората (DG IV) по образованию, культуре, наследию,
молодежи и спорту Совета Европы

**МГЛУ выражает сердечную благодарность
Джозефу Шилсу и Джоанне Пантье
за практическую помощь и содействие
в публикации русской версии монографии**

Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка
Московского государственного лингвистического университета
под общей редакцией профессора К.М.Ирисхановой

Данный перевод опубликован с согласия Совета Европы.
Ответственность за точность перевода несет исключительно
переводчик этого документа

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» отражает итоги многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами обучения/изучения иностранных языков. В публикуемой монографии содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к обучению/изучению любых неродных языков на различных этапах обучения и ступенях образования в различных условиях. В ней дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определять свой уровень владения языком. Предлагаемая система уровней основана на коммуникативном подходе и включает все виды речевой деятельности. Под уровнями владения языком в данной монографии понимается степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, ее гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала.

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» рекомендована Учебно-методическим объединением по образованию в области лингвистики Министерства образования Российской Федерации для студентов, аспирантов языковых вузов и факультетов, а также учителей и преподавателей языка в начальной, средней и высшей школе.

© Совет Европы (французская и английская версии), 2001

© Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005

СОД

*Введен
К чита
Кратко*

ГЛАВА

ГЛАВА

ГЛАВА

ГЛАВА

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	<i>v</i>
<i>К читателю</i>	<i>vii</i>
<i>Краткое содержание</i>	<i>xi</i>
ГЛАВА 1: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» в их политическом и образовательном контексте	1
1.1 Что такое «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?	1
1.2 Цели и задачи языковой политики Совета Европы	2
1.3 Что такое многоязычие?	4
1.4 Для чего нужны «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?	5
1.5 Как и для чего использовать «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?	6
1.6 Каким критериям соответствуют «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?	7
ГЛАВА 2: Выбор подхода	8
2.1 Деятельностный подход	8
2.2 Общая система уровней владения языком	14
2.3 Изучение и обучение языку	16
2.4 Оценка уровня владения языком	17
ГЛАВА 3: Уровни владения языком	19
3.1 Критерии отбора дескрипторов уровней владения языком	19
3.2 Система уровней владения языком	20
3.3 Представление уровней владения языком	21
3.4 Иллюстративные дескрипторы	23
3.5 Применение принципа «гипертекста»	29
3.6 Преемственность уровней владения языком	31
3.7 Как читать шкалы уровней иллюстративных дескрипторов	35
3.8 Как использовать шкалы дескрипторов владения языком	36
3.9 Уровни владения языком и оценка достижений	39
ГЛАВА 4: Пользование языком, пользователь языка/учащийся	41
4.1 Контекст использования языка	42
4.2 Коммуникативные темы	49
4.3 Цели и задачи коммуникации	51
4.4 Виды коммуникативной деятельности и стратегии	54
4.5 Коммуникативные процессы	87
4.6 Тексты	90

ГЛАВА 5: Компетенции пользователя/учащегося	98	
5.1 Общие компетенции	98	ВВЕ
5.2 Коммуникативные компетенции	104	
ГЛАВА 6: Изучение и обучение языку	125	Н:
6.1. Цели и задачи изучения и обучения иностранным языкам	125	владен
6.2 Процессы изучения языка	131	давате
6.3 Что может сделать пользователь «Компетенций», чтобы облегчить изучение языка?	132	В
6.4 Некоторые вопросы методики изучения и обучения иностранным языкам	134	.
6.5 Ошибки и просчеты	145	.
ГЛАВА 7: Задачи и их роль в процессе обучения языку	147	
7.1 Описание задач	147	
7.2 Выполнение задач	148	
7.3 Сложность задач	149	.
ГЛАВА 8: Языковое многообразие и учебная программа	157	
8.1 Определение и первоначальный подход	157	
8.2 Варианты учебных программ	157	
8.3 Составление учебных программ	159	
8.4 Оценка и школьное, внешкольное и послешкольное изучение языков	163	.
ГЛАВА 9: Оценка	166	
9.1 Введение	166	
9.2 Система уровней как инструмент оценки	167	.
9.3 Виды оценки	172	.
9.4 Возможность оценки и метасистема	181	.
<i>Общая библиография</i>	185	
<i>Приложение А: Формулирование дескрипторов</i>	194	.
<i>Приложение В: Иллюстративные шкалы дескрипторов</i>	206	
<i>Приложение С: Шкалы DIALANG</i>	215	
<i>Приложение D: Дескрипторы с формулировкой «Умею» в системе ALTE</i>	234	В

в «Об
доктор

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее переработанное издание проекта «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» является результатом интенсивной работы преподавателей иностранных языков Европы и других стран, начатой еще в 1991 году.

В связи с этим Совет Европы выражает благодарность:

- Проектной группе «Изучение языков для граждан Европы» за общее руководство проектом в период его разработки. В этой группе представлены все страны-члены Совета по культурному сотрудничеству, а также Канада в качестве наблюдателя.
- Рабочей комиссии, созданной проектной группой и включающей двадцать представителей стран-членов, представляющих профессиональные интересы различных специалистов; а также представителям Европейской Комиссии (DG XXII) и ее программе LINGUA за практические советы и общее руководство проектом.
- Авторской группе, созданной Рабочей комиссией, в состав которой входят: доктор Дж. Л.М.Трим (директор проекта), проф. Д.Косте (Педагогический институт Фонтеней/Сан Клу, КРЕДИФ (CREDIF), Франция), доктор Б.Норт (фонд ЕВРОЦЕНТР, Швейцария), а также Дж.Шилс (член Секретариата). Совет Европы выражает признательность всем перечисленным институтам за предоставление своим экспертам возможности сотрудничать в этом важном проекте.
- Постоянной комиссии Министров образования кантонов Швейцарии и Швейцарскому Совету по научным исследованиям за их вклад в разработку дескрипторов уровней владения языком.
- Евроцентру за передачу опыта по определению и дифференциации уровней владения языком.
- Американскому национальному центру по изучению иностранных языков за предоставление стипендий доктору Триму и доктору Норту, что позволило им заниматься данным проектом.
- Многим коллегам и институтам Европы, откликнувшимся и предоставившим свои замечания и соображения (часто детально разработанные) при обсуждении первых проектов.

В результате анализа полученных ответов были внесены соответствующие поправки в «Общеввропейские компетенции» и инструкции. Переработка была проведена доктором Дж. Л.Тримом и доктором Б.Нортом.

К ЧИТАТЕЛЮ

Цель настоящей монографии – помочь всем, кто изучает или преподаёт иностранные языки, а также тем, кто занимается проблемой оценки уровня владения иностранным языком, использовать наиболее эффективно общепринятую Европейскую систему уровней. В нашей работе мы лишь знакомим читателей с этой системой. Вопрос о том, как преподаватели, экзаменаторы, авторы учебников, специалисты по подготовке преподавателей и соответствующие руководители могли бы ее использовать, рассматривается в специальном руководстве по ее применению, которое можно получить в Совете Европы или найти на страничке в Интернете.

«Общеввропейские компетенции», как и любая публикация, могут быть использованы по вашему усмотрению. Вероятно, будут найдены и совершенно новые, не предусмотренные авторами, возможности для использования «Компетенций». Тем не менее, этот документ преследует две основные цели:

1. Побудить всех преподавателей языка и учащихся задуматься над следующими вопросами:

- Что происходит, когда мы разговариваем или пишем друг другу?
- Что позволяет нам так действовать?
- Что именно и в каком объеме необходимо выучить, чтобы начать пользоваться незнакомым языком?
- Как определять задачи и оценивать прогресс от начального этапа обучения до достижения уровня совершенного владения языком?
- Как происходит процесс изучения иностранного языка?
- Как мы можем усовершенствовать процесс изучения языка?

2. Облегчить профессиональное общение как между преподавателями, так и между учащимися относительно целей изучения языка и путей их достижения.

Необходимо сразу подчеркнуть, что мы НЕ ставим перед собой цели указывать пользователям, что и как делать. Мы лишь ставим вопросы, а не отвечаем на них. Определение целей и методов, которыми вы будете пользоваться в процессе обучения, не является функцией «Общеввропейских компетенций».

Но это не значит, что Совет Европы не интересуется данными вопросами. Наоборот, за несколько лет нашими коллегами из стран-членов Совета Европы в рамках проектов Совета Европы по изучению иностранных языков была проделана большая работа по разработке принципов и практики обучения иностранным языкам, их изучения и оценки. Первая глава «Компетенций» посвящена основным принципам и их практическим результатам. Совет Европы стремится поднять на более высокий уровень качество общения между европейцами, говорящими на разных языках и воспитанными в разных культурах. Это позволит нам лучше понимать друг друга, свободнее общаться, вступать в непосредственный контакт, стать более мобильными и, в конце концов, приведет к более тесному сотрудничеству. Совет Европы приветствует и поощряет те методы преподавания и изучения иностранных языков, которые помогают молодежи и людям более старшего возраста выработать свой стиль, накопить знания и приобрести умения, которые позволят им стать более независимыми в суждениях и действиях, более ответственными и открытыми в отношениях с окружающими. Таким образом, эта книга содействует становлению демократического общества в Европе.

Исходя из вышесказанного, Совет Европы призывает всех, кто занимается преподаванием иностранных языков, строить свою работу с учетом реальных потребностей, мотивации, характера и способностей учащихся. Это предполагает ответы на следующие вопросы:

- Для чего учащимся необходим иностранный язык?
- Что необходимо выучить, чтобы, используя иностранный язык, добиться поставленных целей?
- Что стимулирует желание учиться?
- Что представляют собой изучающие язык? (их возраст, пол, происхождение, образование...)
- Какими знаниями, умениями и опытом обладают их преподаватели?
- Имеют ли изучающие язык доступ к учебникам, справочникам (словарям, учебникам по грамматике...), аудио-визуальным средствам, компьютерам и компьютерным программам?
- Сколько времени учащиеся могут/хотят посвятить изучению языка?

Проанализировав эти вопросы и оценив учебную ситуацию, необходимо четко обозначить цели обучения в соответствии с потребностями учащихся, исходя из их способностей и реальных возможностей. В процесс обучения иностранным языкам вовлечено много сторон: сами учащиеся, преподаватели, экзаменаторы, авторы учебников, соответствующие руководители. Если они договорятся и четко сформулируют цели обучения, то дальше смогут работать согласованно, обеспечивая достижение поставленных целей. Каждая из сторон должна четко и понятно сформулировать для своих пользователей цели и методы обучения.

Именно с этой целью были разработаны «Общеввропейские компетенции» (подробнее об этом в главе 1). Эффективность «Компетенций» определяется следующими критериями: «Компетенции» должны быть всеобъемлющими, понятными, прозрачными и последовательными.

Эти критерии рассматриваются далее в главе 1. Необходимо отметить, что под словом «всеобъемлющие» мы имеем в виду, что «Компетенции» предоставляют всю необходимую информацию для описания целей, методов и результатов обучения. Схема параметров оценки, категорий и примеры рассматриваются в главе 2 (в выделенном параграфе на странице 8), а также (более подробно) в главах 4, 5. Эта схема дает четкое представление о компетенциях учащегося (его знаниях, умениях, отношении), которые развиваются в процессе использования языка и позволяют ему/ей вступать в общение, преодолевая языковые и культурные барьеры (т.е. выполнять коммуникативные задания и действия в ситуациях общения в различных условиях и контекстах). Система уровней владения языком, предложенная в главе 3, позволяет фиксировать достижения учащегося в процессе обучения в соответствии с параметрами дескрипторов.

Полагая, что достижение компетентности в языке является целью обучения, и используя данную схему, можно четко определить и описать задачи обучения. Возможно, предлагаемая схема предоставляет даже больше информации, чем требуется. Начиная с главы 4, в конце каждого раздела даны вопросы, которые позволяют определить, насколько актуален данный раздел для достижения ваших целей и задач. Возможно, некоторые разделы не представляют интереса для конкретной группы учащихся, или раздел был бы полезен для вашей группы, но из-за недостатка времени или по другим причинам он не может быть приоритетным. В этом случае вы можете не использовать

матери
ресует
иллюс

Од
Если в
ложен
исполь
так как
Некото
вас, но
Наприм
учител
как при
сигнали
вернук
ные ва
Поэтом
ной, а с
ного во

То :
третьей
от целе
подурон
разбива
уровни,
владени
на осно

Шес
выдающ
дескрип
специал
чения, п
педагог
а не обя
мул для
а не пре
уровней
всех обл
и форма

Пол
чаниями
совреме
нию «К
владени
главы 4,

Глав
вершено

материал данного раздела. Если же материал раздела актуален для вас (или вы заинтересуетесь более подробной информацией), то главы 4, 5 предоставят вам необходимую иллюстрированную информацию о типах параметров и категорий.

Однако предложенный перечень категорий и примеров не является исчерпывающим. Если вам необходимо описать какую-либо область, вы можете детализировать предложенную «Компетенциями» классификацию. Наши примеры лишь образец: вы можете использовать отдельные примеры, исключить другие и добавить свои собственные, так как именно вы определяете цели обучения и решаете, каким должен быть результат. Некоторые положения, включенные в «Компетенции», могут быть неактуальны для вас, но для работы в иных условиях и с другими группами учащихся они необходимы. Например, положения, касающиеся условий и ограничений общения. Школьный учитель не станет учитывать уровень шумовых помех при обучении языку, в то время как при подготовке авиопилотов преподаватель, не обучивший учащихся распознавать сигналы в условиях плохой слышимости, обрекает и самих пилотов и пассажиров на верную смерть. С другой стороны, категории и примеры, разработанные и добавленные вами, могут оказаться полезными и для других пользователей «Компетенций». Поэтому таксономическая схема, предложенная в 4, 5 главах, является не окончательной, а открытой для дальнейшего совершенствования на основании опыта, приобретенного во время ее практического использования.

То же можно сказать и об описании уровней владения иностранным языком. В третьей главе говорится, что количество уровней, выделяемых пользователем, зависит от целей, задач и планируемых результатов. Но нельзя чрезмерно дробить систему на подуровни! Принцип выделения «гипертекста», описанный в разделе 3.4., позволяет разбивать общепринятую систему уровней на более мелкие или более крупные подуровни, дающие более общую или, наоборот – более подробную характеристику уровней владения языком. Учебные цели могут определяться (и часто происходит именно так) на основе системы уровней, а достижение этих целей оценивается в баллах.

Шестиуровневая система широко используется и принята целым рядом институтов, выдающих соответствующие сертификаты об уровне владения языком. Предлагаемые дескрипторы оцениваются как «понятные, полезные и соответствующие требованиям специалистов, работающих в различных отраслях образования и на разных этапах обучения, преподавателей-носителей и -неносителей языка, имеющих разный языковой и педагогический опыт». Тем не менее, эти дескрипторы носят лишь рекомендательный, а не обязательный характер, «они – повод к размышлению, предмет дискуссии и стимул для дальнейшей работы. Цель приведенных примеров – открыть новые возможности, а не предоставлять готовые решения» (указ. соч.). Тем не менее, система общепринятых уровней как инструмент оценки, приветствуется сегодня специалистами-практиками всех областей, так как они предпочитают работать, используя утвержденные стандарты и форматы.

Пользователи «Компетенций» могут проанализировать и поделиться с нами замечаниями по предложенной системе шкал и соответствующих дескрипторов. Отдел современных языков Совета Европы ждет ваши отклики по практическому использованию «Компетенций». Обратите внимание, что мы предлагаем шкалы оценки не только владения языком вообще, но и шкалы по различным параметрам владения языком (см. главы 4, 5). Это позволяет оценить отдельных учащихся и группы учащихся.

Глава 6 посвящена методам. Каким образом изучается и усваивается язык? Как усовершенствовать процесс изучения и овладения языком? Здесь, как и ранее, «Компетенции»

не предписывают и не рекомендуют использование конкретных методик. Мы предоставляем вам право выбора, предлагаем вам проанализировать ваш собственный опыт и практику, принять соответствующие решения и описать проделанное. Конечно, мы бы хотели, чтобы, определяя цели и задачи, вы приняли во внимание рекомендации Комитета Министров, но цель «Компетенций» – помочь вам принимать самостоятельные решения.

Глава 7 рассматривает роль правильного выбора задач в процессе преподавания и изучения языка, области, получившей наибольшее развитие в последнее время.

Глава 8 анализирует принципы разработки учебных программ с учетом разнообразия целей обучения, особенно в контексте формирования многоязычной и поликультурной компетенции, призванной обеспечить достижение коммуникативных целей отдельного учащегося в многоязычной и мультикультурной Европе. Эта глава будет особенно полезна для специалистов, разрабатывающих учебные программы по нескольким языкам, и выбирающих оптимальные пути использования возможностей для различных категорий учащихся.

И, наконец, глава 9 переходит к вопросу оценки, рассказывая о том, как используются «Компетенции» для определения уровня владения языком и оценки достигнутых результатов; далее дается описание различных критериев и подходов к вопросу оценки.

В Приложениях затронуты некоторые аспекты разработки шкал, которые могут заинтересовать читателей. Приложение А посвящено некоторым общим и теоретическим положениям, которые могут быть использованы специалистами, разрабатывающими шкалы для определенных групп изучающих. Приложение В рассказывает о швейцарском проекте, в котором разработана шкала дескрипторов, используемая в «Компетенциях». Приложения С и D представляют шкалы, разработанные другими специалистами: DIALANG – Система оценки уровня владения языком, и шкала «Я умею...», разработанная Европейской ассоциацией разработчиков тестов по языкам – ALTE.

КРАТ

Глава 1

Глава 2

Глава 3.

Глава 4.

Глава 5.

Глава 6.

Глава 7.

Глава 8.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

- Глава 1.** В главе 1 определяются цели, задачи и функции предлагаемых «Компетенций» в свете общей языковой политики Совета Европы и, в частности, развития многоязычия в условиях языкового и культурного многообразия в Европе. Далее в этой главе определяются критерии, которым должны отвечать компетенции.
- Глава 2.** В главе 2 раскрывается принятый подход. Общая схема описания основана на анализе использования языка с точки зрения стратегий, используемых учащимися при реализации общей и коммуникативной компетенций с целью осуществления действий и процессов порождения и восприятия текстов, построения дискурса на определенные темы. Это позволяет учащимся выполнять задания, возникающие в определенных условиях и при некоторых ограничениях в ситуациях общения в различных сферах общественной жизни. Выделенные курсивом слова обозначают параметры описания использования языка, а также способностей учащихся к языку.
- Глава 3.** В главе 3 вводятся уровни владения языком. Достижения в изучении языка в соответствии с параметрами общей схемы описания могут быть обозначены в терминах гибкой системы уровней достижения, описываемых с помощью соответствующих дескрипторов. Этот аппарат позволяет учитывать в полном объеме потребности учащегося и таким образом различные цели изучения языка или оценки владения им.
- Глава 4.** В главе 4 устанавливаются (неисчерпывающе и не окончательно) категории (градуированные по уровням), необходимые для описания использования языка и описания пользователя/изучающего язык в соответствии с установленными параметрами: сферы и ситуации, определяющие контекст использования языка, темы, цели и задачи общения; коммуникативные действия; стратегии и процессы, а также тексты по видам и способам коммуникативных действий.
- Глава 5.** В главе 5 подробно описываются общая и коммуникативная компетенции пользователя/изучающего язык; там, где возможно, дается уровневая шкала.
- Глава 6.** В главе 6 рассматриваются процессы изучения и обучения языку, раскрывается связь между овладением и изучением языка, природой и развитием многоязычной компетенции, а также методологические позиции общего и специального характера в соответствии с категориями, обозначенными в главах 3 и 4.
- Глава 7.** В главе 7 более подробно рассматривается роль задач в процессе изучения и обучения языку.
- Глава 8.** В главе 8 показано, как языковое многообразие отражается на разработке учебных программ, и рассматриваются такие вопросы, как: многоязычие и поликультурность; дифференцированные цели изучения языка; принципы составления учебных программ; варианты программ; непрерывное изучение языка; модульность и асимметрия коммуникативных компетенций.

Глава 9. В главе 9 обсуждаются различные цели оценки и соответствующие виды оценки с учетом сочетания конкурирующих критериев точности, операционности.

Общая библиография содержит список книг и статей, с которыми пользователь «Компетенций» может познакомиться в целях более глубокого изучения затронутых вопросов. В библиографию включены важные документы Совета Европы, а также другие публикации.

Приложение А рассматривает вопросы разработки дескрипторов уровней владения иностранным языком. Раскрываются методы и критерии градуирования, а также требования, предъявляемые к дескрипторам, описывающим параметры и категории, сформулированные в других источниках.

Приложение В содержит обзор швейцарского проекта, в котором разработаны и градуированы иллюстративные дескрипторы. Иллюстративные шкалы приведены в тексте с постраничными указателями.

Приложение С содержит дескрипторы для самооценки в системе уровней, принятых в Проекте Европейской Комиссии DIALANG для использования в Интернете.

Приложение D содержит дескрипторы «Я умею...» в системе уровней, разработанных Европейской ассоциацией разработчиков тестов по языкам (ALTE).

1.1 Ч
И
«Об
работки
общеевр
форме, и
общения
была усг
языка, а
чающего
«Ком
нии про(
вательны
Адме
фессиона
ляют воз
на удовгк
Пред
«Компек
создавая
менных 5
обеспечи
учебных
Европе.
Таксо
явление i
ляющих
определе1
задейство
человека
компетен
различны
ПОСТОЯНН
индивида
вания явл
приобрето
учащиеся
компонен

ГЛАВА 1: «ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ОЦЕНКА» В ИХ ПОЛИТИЧЕСКОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

1.1 Что такое «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?

«Общеевропейские компетенции» («Компетенции») предлагают основу для разработки учебных программ, экзаменационных материалов, учебников и др. в рамках общеевропейского пространства. «Компетенции» определяют в доступной и понятной форме, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. «Компетенции» определяют культурный контекст функционирования языка, а также уровни владения языком, что позволяет фиксировать достижения изучающего язык в течение всей жизни.

«Компетенции» преследуют цель преодолеть препятствия, возникающие при общении профессионалов в области современных языков, вызванные различиями в образовательных системах Европы.

Администраторам, разработчикам курсов, учителям, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям и др. они предоставляют возможность осмыслить свою работу и скоординировать усилия, направленные на удовлетворение реальных потребностей учащихся.

Предлагая общую основу для четкого описания целей, содержания и методов, «Компетенции» способствуют прозрачности курсов, программ и критериев оценки, создавая таким образом условия для международного сотрудничества в области современных языков. Разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных в различных учебных контекстах и, соответственно, будет способствовать свободе передвижения в Европе.

Таксономический характер «Компетенций», рассматривающий такое сложное явление как язык, неизбежно требует расчленения всего комплекса явлений, составляющих языковую компетенцию, на отдельные компоненты. При этом возникают определенные психологические и педагогические проблемы. В процессе общения задействованы все аспекты человеческой личности. Индивидуальность каждого человека определяется сложным взаимодействием выделенных и приведенных ниже компетенций. На протяжении жизни человек как социальный субъект общается с различными, частично пересекающимися, социальными группами, число которых постоянно увеличивается. Все они в совокупности оказывают влияние на личность индивида. В рамках межкультурного подхода основной задачей языкового образования является положительное развитие личности и ее самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта. При этом преподаватели и учащиеся должны сами определить каким образом им интегрировать различные компоненты для получения оптимального результата.

«Компетенции» включают описание «частичных» квалификационных характеристик, используемых в случае, когда требуется ограниченное знание языка (в основном для понимания, а не говорения), или в ситуациях ограниченного объема учебного времени в целях изучения третьего или четвертого языков, когда большая результативность может быть достигнута за счет ориентации, в частности, в большей степени на узнавание, а не припоминание. Формальное признание таких компетенций будет способствовать развитию многоязычия за счет увеличения числа изучаемых европейских языков.

1.2 Цели и задачи языковой политики Совета Европы

«Компетенции» призваны служить целям, определенным Советом Европы в Рекомендациях R(82)18 и R(98)6 Комитета министров: «содействие более тесному единению стран-участниц и достижение этой цели путем совместных действий в области культуры».

Деятельность Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы в области современных языков, осуществляющего ряд проектов, основана на согласованности и преемственности действий, а также приверженности трем основным принципам, заложенным в преамбуле Рекомендаций R(82)18 Комитета министров Совета Европы:

- богатое языковое и культурное наследие Европы является ценнейшим общим ресурсом, который необходимо оберегать и развивать. Образование призвано преодолеть положение, когда языковое многообразие препятствует общению, многообразие языков должно превратиться в инструмент взаимообогащения и понимания;
- только совершенствуя изучение современных языков, можно содействовать коммуникации и взаимному общению европейцев, говорящих на разных языках, повышению свободы передвижения населения, развитию взаимопонимания и сотрудничества, преодолению предрассудков и дискриминации;
- страны-участницы, разрабатывая и утверждая национальные программы в области изучения языков, могут, сотрудничая и координируя свою политику, согласовывать свои действия на европейском уровне.

Исходя из этих принципов, Комитет министров призывает стран-участниц:

(F14) Поддерживать национальное и международное сотрудничество правительственных и неправительственных институтов, разрабатывающих методику преподавания и оценки в области современных языков, и занимающихся созданием соответствующих материалов, в том числе мультимедийных материалов.

(F17) Предпринять необходимые шаги для завершения процесса создания европейской системы обмена информацией по проблемам преподавания, изучения языков и научных исследований, используя все возможности информационных технологий.

Таким образом, деятельность Совета по культурному сотрудничеству, Комитета по образованию и отдела современных языков направлена на стимулирование, поддержку и координирование усилий правительственных и неправительственных институтов стран-участниц с целью совершенствования процесса изучения языков в соответствии с фундаментальными принципами, а также на проведение мероприятий, определенных Приложением и Рекомендациями R(82)18.

Основные мероприятия:

1. Сделать доступными для всех слоев населения эффективные средства изучения языков стран-участниц (или языков других народностей в своей стране). Обеспечить возможность развития умений общения на языках, которые позволят удовлетворять такие коммуникативные потребности, как:
 - 1.1 решать повседневные вопросы проживания в другой стране; помогать иностранцам, проживающим в вашей стране, в решении повседневных вопросов;
 - 1.2 обмениваться информацией с молодыми людьми и людьми старшего возраста, говорящими на иностранном языке, уметь передать в процессе коммуникации свои мысли и чувства;
 - 1.3 развивать более глубокое понимание культуры, образа жизни и мыслей других народов.
2. Поощрять, стимулировать и поддерживать усилия преподавателей и изучающих языки на всех уровнях по внедрению принципов создания системы изучения языков в соответствии с программой «Современные языки», разработанной Советом Европы:
 - 2.1 основывая преподавание и изучение языков на потребностях, мотивации, личных особенностях и возможностях учащихся;
 - 2.2 четко и ясно формулируя реально достижимые и актуальные для учащихся цели;
 - 2.3 развивая соответствующие методики и материалы;
 - 2.4 развивая соответствующие формы и инструменты оценки учебных программ.

Преамбула к Рекомендациям R(98)6 определяет политические задачи и мероприятия в области современных языков:

- Подготовить европейцев к решению задач, возникающих в связи с возрастающей свободой передвижения населения, более тесным сотрудничеством в области образования, культуры, науки, а также торговли и производства.
- Способствовать развитию взаимопонимания, терпимости, уважения личности и культурного многообразия, поощряя международные контакты.
- Поддерживать и развивать богатство и многообразие культур в Европе, стимулируя изучение языков других стран и народностей, включая малоизучаемые языки.
- Содействовать удовлетворению потребностей в межкультурном общении европейцев, живущих в поликультурной и многоязычной Европе, что требует длительной централизованной поддержки и финансирования со стороны соответствующих институтов на всех этапах образования.
- Предотвратить возможные проблемы тех граждан, кто не владеет умениями, необходимыми для общения в интерактивной Европе.

Первая встреча глав государств на высшем уровне особо выделила последнюю задачу, подчеркнув, что ксенофобия и агрессивный национализм являются главным препятствием на пути развития европейской интеграции и свободы передвижения и представляют опасность для европейской стабильности и демократии. Вторая встреча на высшем уровне определила главной целью обучения подготовку граждан к жизни в

демократическом сообществе, подчеркнув таким образом, актуальность целей, выдвинутых в последнее время.

Поощрять методики преподавания современных языков, развивающих независимость мышления, суждений и действий в сочетании с развитием способности к взаимодействию и чувства ответственности.

В соответствии с этими целями Комитет Министров подчеркнул, что «развитие специфических областей, таких как разработка стратегий диверсификации и интенсификации изучения языков с целью поддержания языкового многообразия в панъевропейском контексте и сегодня и в будущем имеет большое политическое значение».

1.3 Что такое многоязычие?

Последнее время концепция многоязычия стала определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков. Многоязычие – это не многообразие языков, которое можно понимать как знание нескольких языков или сосуществование нескольких языков в данном сообществе. Языковое многообразие может быть достигнуто путем увеличения числа языков, предлагаемых для изучения или мотивируя учащихся к изучению нескольких иностранных языков, поощряя возможность изучать несколько иностранных языков, или ограничивая господствующую роль английского языка в международном общении. Многоязычие возникает по мере расширения в культурном аспекте языкового опыта индивидуума от языка, употребляемого в семье, до языка, употребляемого в обществе, и далее до овладения языками других народов, (выученных в школе, колледже или в непосредственном языковом окружении); индивидуум не «хранит» эти языки и культуры обособленно друг от друга, а формирует коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют. В соответствии с ситуацией индивидуум свободно пользуется любой частью этой компетенции для обеспечения успешной коммуникации с конкретным собеседником. Например, партнеры могут свободно переходить с одного языка или диалекта на другой, демонстрируя способность каждого выражать мысль на одном языке и понимать на другом. Человек может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в «новой форме». Те, кто имеют какие-то знания, даже поверхностные, могут их использовать, чтобы помочь в качестве посредника общаться собеседникам, не имеющим никаких знаний вообще и не владеющим никаким общим языком. В отсутствие посредника такие собеседники все же могут достичь понимания, используя весь лингвистический запас, экспериментируя с различными формами выражения на разных языках и диалектах, используя паралингвистические средства (мимику, жесты, выражения лица и т.д.) и максимально упрощая использование языка.

С этой точки зрения цель языкового образования меняется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. Это, конечно, предполагает, что образовательные учреждения предлагают широкий выбор языков для изучения и обеспечивают учащимся возможность развивать многоязычную компетенцию. Кроме этого, если мы признаем, что изучение языка продолжается в течение всей жизни, то задача стимулировать мотивацию, умения и уверенность молодых уча-

щихся пр
ности пр
ограничи
языком в
Столы
в практи
на разраб
ствовать
портфель
формальн
общения.
дения яз
компетен
разных о
возможно

1.4 Дл ин

В соот
зрачность
Атггестаци
(Швейцари

1. Да
нес
оби
нал
к и
вза
 2. Дл
дол
сис
 3. Жел
язы
- -
 -

Многоя
является не
ниманию к
контексту.
данного че
рядом друг
вуют, образ

И-шихся при встрече с новым языком вне школы, приобретает особое значение. Обязанности преподавателей, экзаменаторов и соответствующих руководителей не могут ограничиваться лишь достижением необходимого уровня владения определенным языком в какое-то время, хотя это, безусловно, и важно.

Столь значительное изменение парадигмы еще предстоит разработать и воплотить в практику. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности. В частности, Европейский языковой портфель (ЕЯП) представляет собой документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения. С этой целью «Компетенции» представляют не только систему уровней владения языком, но и дают спецификацию ситуаций использования языка и языковых компетенций, что позволит специалистам выделять цели и описывать достижения в разных областях, в зависимости от потребностей, индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

1.4 Для чего нужны «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?

В соответствии с материалами межправительственного симпозиума на тему «Прозрачность и последовательность процесса изучения языков в Европе: Цели, Оценка, Аттестация», проведенного по инициативе швейцарского правительства в Рюшликоне (Швейцария, ноябрь 1991 года):

1. Дальнейшее развитие процесса изучения и обучения языкам в странах-участницах необходимо для обеспечения: большей свободы передвижения, более успешного общения между представителями разных народов в сочетании с уважением к национальной самобытности и культурному многообразию, облегчения доступа к информации, более тесных личных контактов, совершенствования деловых взаимоотношений, достижения более глубокого взаимопонимания.
2. Для достижения этих целей непрерывное изучение языка в течение всей жизни должно получать постоянную поддержку и содействие во всех образовательных системах, начиная с дошкольного образования и кончая обучением взрослых.
3. Желательно разработать систему «Общеввропейских компетенций» владения языком для всех уровней, чтобы:
 - оказывать поддержку и содействие сотрудничеству образовательных учреждений разных стран;
 - предоставить надежную основу для взаимного признания присвоенных квалификаций;
 - помочь учащимся, преподавателям, разработчикам курсов, экзаменаторам и соответствующим руководителям направлять и координировать свои усилия.

Многоязычие можно рассматривать только в поликультурном контексте. Язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры. Многое из сказанного выше можно отнести и к более широкому контексту. Культурная компетенция человека, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная), не просто существуют рядом друг с другом. Они сравниваются, противопоставляются и активно взаимодействуют, образуя обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью

которой является многоязычная компетенция, взаимодействующая с другими компетенциями.

1.5 Как и для чего использовать «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?

«Компетенции» могут использоваться:

для планирования программ изучения языков при решении вопросов:

- об использовании знаний, полученных ранее, особенно на промежуточных этапах обучения; при переходе из начальной школы в младшие и старшие классы средней школы и далее в высшую школу;
- о целях обучения;
- о содержании обучения.

для планирования языковой аттестации при решении вопросов:

- о содержании экзаменационной программы;
- о критериях оценки, учитывающих достижения, а не недостатки.

для составления планов самостоятельного изучения языка, включая:

- самостоятельное определение текущего уровня владения языком;
- самостоятельное определение реальных и актуальных для себя целей;
- выбор материалов;
- самооценку.

Программы обучения и аттестации могут быть:

- *глобальными*, всесторонне развивающими умения и коммуникативную компетенцию обучающегося;
- *модульными*, развивающими умения в определенной области для конкретной цели;
- *взвешенными*, акцентирующими развитие умений в отдельных областях, в результате чего в некоторых областях умения достигают более высокого уровня, чем в других;
- *частичными*, асимметричными, развивающими только определенные умения и виды деятельности (например, только восприятие), игнорируя остальные.

«Компетенции» составлены с учетом этих различных форм.

Рассматривая роль «Компетенций» на продвинутых этапах изучения языка, следует учитывать изменения в характере потребностей изучающих язык и ситуации, в которой они живут, учатся и работают.

Существует необходимость в разработке параметров общего характера для уровня, превышающего пороговый, что может быть сделано с помощью «Компетенций». Эти параметры должны быть, конечно, четко определены, адаптированы к национальным ситуациям и охватывать новые области, особенно в сфере культуры и в профессиональных сферах. Кроме того, существенную роль могут играть модули, составленные в соответствии со специальными потребностями, особенностями и возможностями изучающих язык.

1.6 Как использовать «Компетенции»?

Для использования «Компетенций» необходимо учитывать следующие аспекты:

Понятие «Компетенция» подразумевает не только знание, но и умение применять это знание в различных ситуациях. Поэтому важно не только знать, но и уметь использовать свои знания на практике. Это означает, что «Компетенция» включает в себя как теоретические знания, так и практические навыки. Кроме того, «Компетенция» предполагает способность к самостоятельному обучению и развитию. Это означает, что человек должен быть способен к самообразованию и к приобретению новых знаний и навыков в течение всей жизни.

Понятие «Компетенция» также подразумевает способность к сотрудничеству и взаимодействию с другими людьми. Это означает, что человек должен быть способен к командной работе и к решению проблем совместно с другими людьми.

Понятие «Компетенция» также подразумевает способность к критическому мышлению и к принятию решений. Это означает, что человек должен быть способен к анализу информации, к выявлению ее сильных и слабых сторон, к принятию обоснованных решений.

Создание гармоничной личности

- оценка
- выявление
- оценка
- отбор
- разработка
- выявление
- оценка

Создание гармоничной личности предполагает развитие «Компетенций» в различных областях. Это означает, что человек должен быть способен к развитию своих способностей в различных областях, таких как наука, искусство, спорт и т.д.

быть:

- мн
- и о
- гиб
- от
- уто
- ди
- зов
- лег
- тех
- нед
- оде

1.6 Каким критериям соответствуют «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»?

Для успешного осуществления своих функций «Компетенции» должны быть всеобъемлющими, прозрачными и последовательными.

Понятие «всеобъемлющие» означает, что «Компетенции» представят наиболее полный спектр языковых знаний, умений и ситуаций употребления языка (не пытаясь, конечно, предсказать а priori все возможные ситуации употребления языка – это невыполнимая задача), и что все пользователи смогут описать свои цели, задачи на основе «Компетенций». В «Компетенциях» дифференцированно рассматриваются различные параметры уровня владения иностранным языком и выделяется система измерений (уровней или ступеней), с помощью которых возможна проверка и оценка владения языком. Следует иметь в виду, что развитие коммуникативной компетенции включает различные аспекты, помимо собственно лингвистических (например, социокультурная компетенция, опыт творческой деятельности, аффективный компонент, умение учиться и другие).

Понятие «прозрачные» означает, что содержащаяся информация должна быть четко и эксплицитно сформулирована, доступна и понятна пользователю.

Понятие «последовательные» означает, что в описании отсутствуют внутренние противоречия. По отношению к системам образования последовательность предполагает гармоничное сочетание всех компонентов:

- определение потребностей;
- выделение целей;
- определение содержания;
- отбор или создание материалов;
- разработка программ обучения/изучения;
- выбор используемых методов обучения и изучения;
- оценивание, тестирование и оценка.

Создание всеобъемлющих, прозрачных и последовательных «Компетенций» не предполагает навязывания какой-либо единой унифицированной системы. Напротив, «Компетенции» должны быть открытыми и гибкими, чтобы их можно было использовать, адаптируя при необходимости к конкретным ситуациям. «Компетенции» должны быть:

- *многоцелевыми*: применимыми к широкому спектру целей, для планирования и обеспечения процесса изучения языка;
- *гибкими*: адаптируемыми к разным условиям;
- *открытыми*: оставляющими возможность для дальнейшего расширения и уточнения;
- *динамичными*: открытыми для дальнейшего совершенствования по мере использования;
- *легкими в использовании*: представленными в удобной и понятной форме для тех, кому они адресованы;
- *недогматичными*: не быть пристрастными и не придерживаться какой-либо одной лингвистической теории или практики.

ГЛАВА 2: ВЫБОР ПОДХОДА

2.1 Деятельностный подход

Всеобъемлющий, доступный и последовательный документ, обобщающий вопросы изучения, обучения и оценки, устанавливает взаимосвязь между процессами использования и изучения языка.

Принятый подход является деятельностным, поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. Речевая деятельность осуществляется в более широком социальном контексте, который и определяет истинный смысл высказывания. В рамках деятельностного подхода под решением задачи понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует конкретные компетенции для достижения определенного результата. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы.

Таким образом, любые формы использования языка и его изучения могут быть описаны в следующих терминах:

Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд **компетенций: общую и коммуникативную**. Они опираются на компетенции, которые обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных **ограничений**, и реализуются в **видах деятельности и процессах (действиях)**, направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными **темами и сферами общения** и с применением соответствующих **стратегий**. Учет этих процессов коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций.

- *Компетенции* представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.
- *Общие компетенции* не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную.
- *Коммуникативные языковые компетенции* позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств.
- Под *контекстом* понимается спектр событий и ситуативных факторов (физических и др.), внутренних и внешних по отношению к человеку, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия.
- Под *речевой деятельностью* понимается практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи.
- *Коммуникативная деятельность* предполагает реализацию коммуникативной компетенции в процессе восприятия и/или порождения одного или более текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности.

- К
- ф
- ус
- Те
- ва
- сф
- По
- ко
- ни
- те
- Ст
- ни
- За
- ни
- ил
- де
- вю
- рес
- вы

Если п
общие ком
ность, язык
или обучен

Вместе
процесса,
этом други
даже несуд
тели учебн
приоритет
учебного к
коммуника

венно отли
на более п
деятельнос
компетенци
взаимосвяз
Каждая
подкатегори
следующих
компетенци
тельности и

2.1.1 Об

Общие
знания, уме
знаниями,
приобретает
процессе о

- *Коммуникативные процессы* – это последовательность неврологических и физиологических процессов, обеспечивающих порождение и восприятие в устном и письменном общении.
- *Текст* – это связная последовательность устных и/или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи.
- Под *сферой общения* понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка в данном документе выделяются образовательная, профессиональная, социально-общественная и повседневная сферы.
- *Стратегия* – это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать.
- *Задача* определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели. К этому относятся самые разнообразные действия (например, передвинуть шкаф, написать книгу, добиться от партнера включения в контракт определенных условий, сыграть в карты, сделать заказ в ресторане, перевести иноязычный текст, вместе с товарищами подготовить выпуск школьной газеты).

Если признать взаимосвязь вышеназванных категорий (стратегии, тексты, задачи, общие компетенции учащегося, коммуникативная языковая компетенция, речевая деятельность, языковые процессы, контексты и сферы общения), то при любой форме изучения или обучения языку определенное внимание должно уделяться каждой из этих категорий.

Вместе с тем, в зависимости от целей или оценки конкретного образовательного процесса, акцент может делаться на определенной категории или ее компоненте, при этом другие категории будут рассматриваться как вспомогательные, второстепенные или даже несущественные для данного этапа обучения. Учащиеся, преподаватели, составители учебных программ, пособий и тестов неизбежно сталкиваются с проблемой выбора приоритетной категории и её соотношения с остальными категориями. Обычно целью учебного курса (видимо, под влиянием методики обучения языку) считается развитие коммуникативных умений. В действительности же учебные программы могут существенно отличаться друг от друга по своим целям и задачам: они могут быть направлены на более полное и качественное овладение различными видами иноязычной речевой деятельности; на обучение языку в конкретных сферах общения; на развитие общих компетенций; наконец, на совершенствование стратегий. Утверждение о том, что все взаимосвязано, не отрицает возможности дифференциации целей.

Каждая из основных категорий, обозначенных выше, может подразделяться на подкатегории достаточно общего характера. Они являются объектами рассмотрения в следующих главах. В данной главе рассматриваются различные компоненты общей компетенции, коммуникативной компетенции, видов коммуникативной (речевой) деятельности и сферы общения.

2.1.1 Общие компетенции

Общие компетенции (изучающего язык или пользователя (см. 5.1.) включают знания, умения и экзистенциальную компетенцию, а также способность учиться. Под **знаниями**, т.е., декларативными знаниями (*savoir*, см. 5.1.1.) понимаются знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания). Эффективность общения зависит от того,

Поскольку его участники владеют общими для всех знаниями об окружающем мире. При использовании и изучении языка особое значение приобретают знания, связанные не только с языком и культурой. Очевидно, что академические знания из области науки и техники и эмпирические знания из профессиональной сферы играют важную роль в восприятии и понимании иноязычных текстов по специальности. Для осуществления иноязычного речевого общения также важны и эмпирические знания, связанные с повседневной общественной и личной жизнью (планирование дня, питание, транспортная коммуникация и информация). Для осуществления межкультурной коммуникации необходимы знания о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных группах других стран и регионов (например, о религиозных убеждениях, табу (запретах), общественных, исторических фактах и др.). Каждый человек владеет определенной совокупностью знаний, как присущих конкретной культуре, так и имеющих более универсальный характер.

Новые знания не просто добавляются к уже имеющимся. Приобретение новых знаний с одной стороны, зависит от характера, полноты и структуры уже имеющихся знаний, а с другой, влечет за собой преобразование, пусть частичное, уже сложившейся системы. Очевидно, что наличие у учащегося определенных знаний о мире имеет непосредственное отношение к изучению языка. Зачастую методика преподавания языка строится исходя из имеющихся у учащегося общих знаний. Однако в некоторых ситуациях (например, при обучении в естественной иноязычной среде) происходит одновременное и взаимосвязанное приобретение лингвистических и нелингвистических знаний. В таких условиях следует уделять особое внимание соотношению знаний и коммуникативной компетенции.

Умения и ноу-хау (*savoir-faire*, см. 5.1.2). Будь то вождение машины, игра на скрипке, ведение собрания – это зависит не столько от наличия декларативных знаний, сколько от способности выполнять определенную последовательность действий.

Так в упомянутом примере управления машиной человек выполняет ряд действий доведенных до автоматизма путем многократного повторения (например, выключение сцепления, переключение скорости и т.д.). При этом эти действия эксплицированы и представлены как осознанные и определенным образом сформулированные операции («медленно отпустите педаль сцепления, переключите на третью скорость» и т.д.) и подразумевают овладение конкретными фактами (у машины три педали, расположенные в определенной последовательности), которые уйдут на задний план, когда человек «освоит технику вождения». И если начинающему водителю необходима предельная концентрация внимания и сосредоточенность, поскольку он не уверен в себе (риск ошибки, боязнь показаться неопытным), то по мере совершенствования умений водитель будет чувствовать и вести себя более раскованно и уверенно (в противном случае он может создать проблему как пассажирам, так и другим водителям). В данном случае вполне можно провести параллели с некоторыми аспектами изучения языка (например, усвоение произношения и некоторых разделов грамматики, в частности, системы личных окончаний во флективных языках).

Экзистенциальная компетенция (*savoir-être*, см. 5.1.3) понимается как совокупность индивидуальных характеристик человека, черт его характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию. Эта компетенция определяется не только набором постоянных характеристик человека. Она включает также факторы, являющиеся результатом воспитания и может модифицироваться.

Такие параметры как личностные характеристики, взгляды, темперамент должны учитываться при обучении и изучении языка. Соответственно, несмотря на то, что дать этим параметрам четкое определение довольно трудно, они должны быть включены в

общую систему компетенций. Эти характеристики относятся к общим компетенциям человека и, следовательно, тесно связаны с его способностями. Поскольку эти характеристики могут быть приобретены и изменены в процессе использования и изучения языка, их формирование может рассматриваться как одна из целей учебного процесса.

Как уже неоднократно отмечалось, экзистенциальная компетенция носит культурно обусловленный характер и потому имеет большое значение для межкультурного общения: так, формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление.

Познавательная способность (*savoir-apprendre*, см. 5.1.4) стимулирует развитие экзистенциальной компетенции, умений, рост декларативных знаний и включает различные компетенции. Познавательную способность можно так же определить как умение и желание открывать для себя «другое» – будь то другой язык, культура, новые люди или области знания.

Познавательная способность как общеучебное понятие имеет особое значение для изучения языка. У конкретных учащихся она проявляется в виде различных сочетаний следующих категорий и их составляющих:

- экзистенциальная компетенция: 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;
- декларативные знания; например, знание морфо-синтаксических связей, соответствующих данному типу склонения в определенном языке; понимание того, что в некоторых культурах могут существовать табу или ритуалы, связанные с национальными традициями или имеющие религиозное значение;
- умения и навыки, например, умение пользоваться словарем, способность быстро ориентироваться в информационном центре; умение пользоваться аудиовизуальными и компьютерными средствами общения (например, Интернет).

Один и тот же индивид может по-разному использовать свои умения и навыки в зависимости от следующих факторов:

- особенности ситуации: общение с незнакомыми людьми, знакомство с принципиально новыми отраслями знаний, с иной культурой, с иностранным языком;
- особенности контекста: в случае одной и той же проблемы (например, отношения между родителями и детьми в данном обществе) этнограф, турист, журналист или врач будут использовать разные подходы к поиску смысла;
- особенности довлеющих обстоятельств и предыдущего опыта: очевидно, что умения, используемые при изучении пятого иностранного языка, могут отличаться от навыков и умений, используемых при изучении первого.

Эти факторы должны учитываться наряду с такими понятиями, как «стиль учебной деятельности» или «характеристика изучающего язык» при условии, что последнее не является чем-то неизменным.

Стратегии, используемые индивидом для выполнения той или иной задачи в учебных целях, зависят от его способностей. С другой стороны, способности индивида к учебной деятельности развиваются в учебном процессе при условии его разнообразия.

2.1.2 Коммуникативная языковая компетенция

Коммуникативная языковая компетенция состоит из *лингвистического, социолингвистического и прагматического* компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя знания, умения и навыки. *Лингвистическая компетенция* включает знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций. Применительно к индивидуальной коммуникативной компетенции, этот компонент предполагает не только объем и качество знаний (например, знание смысловозначительной функции звуков, объем и точность словаря), но и их когнитивную организацию и способ хранения (например, ассоциативная сеть, в которую говорящий помещает определенную лексическую единицу), а также их доступность (припоминание, извлечение из долговременной памяти, использование). Знания не всегда носят осознанный характер и не всегда могут быть четко сформулированы (например, это может относиться к владению фонетической системой языка). Когнитивная организация словаря, его хранение и доступность могут варьироваться у различных людей и даже у одного человека (например, в условиях многоязычия) и зависят от индивидуальных особенностей учащихся, а также от культурной среды, в которой человек вырос и обучался.

Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка. В силу ориентации на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов, принятых в данном обществе), социолингвистический компонент оказывает большое влияние на речевое общение между представителями разных культур, которые могут даже не осознавать этого.

Прагматическая компетенция предполагает использование языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. Этот компонент также включает овладение дискурсом, когезию и когерентность, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на формирование прагматической компетенции оказывают социальное взаимодействие и культурная среда.

Все вышеперечисленные категории и их составляющие (например, внутренние репрезентации, механизмы и способности) характеризуют сферы и виды компетенций, приобретаемые субъектом в ходе социального взаимодействия и, существуя на когнитивном уровне, обуславливают поведение человека, в том числе и речевое. В то же время, эти компетенции можно развить или преобразовать в процессе обучения. Каждый из этих компонентов детально рассматривается в главе 5.

2.1.3 Речевая деятельность

Коммуникативная компетенция реализуется пользователями в различных *видах речевой деятельности*, связанных с восприятием, порождением, интерактивными действиями и медиацией (в частности, с устным и письменным переводом). Вся речевая деятельность осуществляется как в устной, так и в письменной форме.

Восприятие и порождение устных и/или письменных высказываний составляют основу речевой деятельности, так как являются неотъемлемой частью процесса интеракции. Однако в данном Документе восприятие и порождение рассматриваются как отдельные виды речевой деятельности, безотносительно к интеракции. Восприятие включает чтение про себя и понимание радио/телевизионных сообщений, а также имеет

большое значение для учебного процесса (понимание лекций и учебных материалов, чтение специальной и справочной литературы, документов). Порождение устных и письменных высказываний играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах (сообщения, доклады в устной или письменной форме) и обладает особой социальной значимостью (так, об авторе часто судят по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи).

Под *интеракцией* понимается устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться, либо (при устном общении) накладываться друг на друга. Собеседники зачастую говорят и слушают друг друга одновременно, и даже если строго соблюдается очередность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказывания и заранее сформулировать свой ответ. Следовательно, для того чтобы овладеть интеракцией, недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний. Интеракция имеет особое значение для речевого общения и изучения языка.

Письменная и/или устная *медиация* призвана обеспечить обмен информацией между людьми, которые, по той или иной причине, не могут общаться напрямую. Речь идет о письменном или устном переводе, обобщении, записи полученной информации с целью передачи ее другому человеку, не имеющему возможности ознакомиться с текстом оригинала. Медиация, заключающаяся в переработке уже существующего текста, имеет большое значение для нормального функционирования различных языковых сообществ в процессе их взаимодействия.

2.1.4 Сферы общения

Речевая деятельность человека осуществляется в различных *сферах общения*, которые применительно к практическим целям изучения языков могут быть представлены как **социально-общественная, повседневная, образовательная и профессиональная**.

Понятие «социально-общественная сфера» распространяется на социальное взаимодействие людей (контакты с коммерческими и административными структурами, органами власти; культурные мероприятия; отношения со СМИ и другие). Социально-общественная сфера дополняется повседневной сферой, включающей семейные отношения человека и его личные занятия в свободное время.

Профессиональная сфера включает все аспекты профессиональной деятельности. Образовательная сфера связана с ситуациями обучения (преимущественно в рамках образовательных учреждений), нацеленного на приобретение специальных знаний и умений.

2.1.5 Задачи, стратегии и тексты

В ситуациях общения и обучения могут решаться *задачи*, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными *стратегиями*. Решение этих задач предполагает переработку устных или письменных *текстов* в процессе восприятия и порождения высказываний, интеракции и медиации.

В рамках данного подхода важно, насколько использование стратегий субъектами коммуникативной деятельности связано с их компетенциями и как они воспринимают или представляют себе ситуацию с одной стороны, и выполнение задачи/задач в определенном контексте и при определенных условиях с другой стороны.

Так, человек, перед которым стоит задача переставить шкаф, может попытаться использовать собственную физическую силу; разобрать шкаф и собрать его уже на новом месте; позвать рабочих или вовсе махнуть рукой и отложить дело на потом. В зависимости от конкретной стратегии (уклонение от выполнения задачи, стремление отложить, переформулировать цели), в ходе выполнения задачи может (хотя и не обязательно) осуществляться речевая деятельность и обработка текста (например, чтение инструкции по сборке/разборке, разговор по телефону и др.). Так же и учащийся в школе, получивший задание перевести иноязычный текст, может попытаться найти уже готовый перевод; обратиться за помощью к товарищам; воспользоваться словарем; попробовать догадаться об общем смысле текста по известным словам и конструкциям или придумать благовидный предлог, чтобы не выполнять задание. В данном случае, все перечисленные стратегии предполагают осуществление речевой деятельности и переработку текста (устный/письменный перевод, разговор с товарищем, письменное или устное извинение перед учителем и др.).

Соотношение между стратегиями, задачами и текстами зависит от характера задачи. В некоторых случаях собственно речевая деятельность будет доминировать (например, при чтении и комментировании текста, при работе с упражнением на заполнение пропусков, при выступлении с лекцией, ведении конспекта устного сообщения). В других случаях, при выполнении задачи включается лишь определенный языковой компонент, т.е. речевая деятельность играет вспомогательную роль (например, чтение рецепта при приготовлении блюда). Наконец, многие задачи можно выполнить, не осуществляя речевую деятельность. Например, люди, знающие, как правильно поставить палатку, могут сделать это в полном молчании. Они могут по ходу работы обменяться парой фраз о том, как это лучше сделать, а могут и беседовать на отвлеченные темы или напевать какую-нибудь мелодию. Необходимость целенаправленной речевой деятельности возникает лишь, если один из участников не знает, что именно ему делать на данном этапе, или при каких-либо непредвиденных обстоятельствах. При таком подходе коммуникативные образовательные задачи и стратегии ничем не отличаются от любых других задач и стратегий, так же как и различные «аутентичные» тексты, используемые в учебном процессе, или тексты, специально составленные в учебных целях, тексты учебников или тексты, составленные учащимися, не отличаются от любых других.

Следующие главы содержат последовательное детальное описание каждой категории и ее компонентов, сопровождаемое примерами и там, где возможно, шкалой измерения. В главе 4 рассматриваются категории, относящиеся к процессу использования языка, требования, предъявляемые к пользователю или изучающему язык. В главе 5 рассматриваются компетенции, обеспечивающие деятельность пользователя языком.

2.2 Общая система уровней владения языком

В дополнение к приведенной выше описательной схеме, в главе 3 представлено «вертикальное измерение», т.е. расположенные в порядке возрастания уровни владения языком. В главах 4 и 5 дается «горизонтальное измерение», представленное параметрами коммуникативной деятельности и коммуникативной компетенции. Обычной практикой является представление уровней владения языком в виде совокупности параметров и схематически изображается в горизонтальном и вертикальном измерении. Это является значительным упрощением, поскольку включение в схему, например, категории «сфера общения», дает нам третье измерение, и превращает двухмерную сетку в трехмерное пространство. Полное графическое представление такой степени многомерности является весьма сложной, и, вероятно, невозможной задачей.

Тем не менее, добавление «вертикального измерения» позволяет более тщательно планировать учебный процесс. Это предпочтительно в силу ряда причин:

- «С помощью определений, которые даются уровням владения языком применительно к принятым в данном Документе категориям, можно получить более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах, а также сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса.
- Используя систему уровней можно более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, разбив их на этапы с учетом достижений учащихся, обеспечивая преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами.
- Приведенные параметры владения языком помогут оценить эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения.
- Представленные параметры владения языком обеспечивают также возможность оценки знаний, навыков и умений, полученных вне рамок формального образования.
- С помощью общих параметров владения языком можно легко сопоставить цели, уровни, материалы, тесты и достижения, относящиеся к разным образовательным системам и контекстам обучения.
- Использование двухмерной таблицы позволяет упростить процесс постановки асимметричных задач и принять во внимание неодинаковую степень владения различными видами речевой деятельности (применительно к одному и тому же учащемуся) и асимметрично сформированные компетенции.
- Предложенная система уровней и категорий, способствующая постановке задач в зависимости от тех или иных целей обучения, может оказаться полезной инспекторам государственных органов образования. Такая система уровней может помочь оценить, насколько уровень учащихся в различных областях соответствует существующим требованиям, предъявляемым на данном этапе обучения; поставить ближайшие и долгосрочные цели эффективного овладения языком и развития личности.
- Наконец, использование общей системы уровней может упростить сотрудничество между различными секторами образования. С увеличением свободы передвижения населения, учащиеся все чаще перемещаются из одного образовательного учреждения в другое как в конце, так и в середине определенного учебного курса. Таким образом, одной из важнейших задач становится выработка общей шкалы оценки достижений учащихся.

Рассматривая вертикальное измерение данной схемы, не следует забывать, что процесс изучения языка является непрерывным и носит индивидуальный характер. Невозможно найти двух пользователей, обладающих абсолютно одинаковой коммуникативной компетенцией (будь то родной или иностранный язык). Попытки установить надежные «уровни» владения языком являются в определенной степени относительными, Однако, исходя из практических целей (например, составление учебной программы, проведение аттестационных экзаменов), важно создать шкалу определенных уровней, помогающую разбить образовательный процесс на этапы. Количество самих уровней и их составляющих будут в основном зависеть от организации конкретной образовательной системы и от стоящих перед ней задач. В Приложении А дается подробная информация о возможных процедурах и критериях, используемых при разработке шкалы уровней владения языком и дескрипторов. Авторы данной монографии настоятельно рекомендуют внимательно ознакомиться с этими разделом и прилагающейся библиографией.

Не следует забывать, что шкала уровней отражает лишь так называемое «вертикальное измерение». Между тем, при овладении языком речь идет о движении не только по вертикали, но и по горизонтали, т.е. учащийся должен овладеть широким спектром видов коммуникативной деятельности. В тоже время учащийся может захотеть углубить свои знания в рамках определенной категории и вернуться на более низкий уровень, к основам.

Наконец, особое внимание следует уделять интерпретации шкалы уровней. Важно помнить, что деления на такой шкале (в отличие, например, от линейной) отнюдь не равны. Ни одна из существующих шкал или последовательностей уровней не представляет собой линейную последовательность. В рамках разработанных Советом Европы уровней, даже если уровни кажутся равноудаленными на шкале, для их достижения требуется разное время. Так, даже если «Допороговый» уровень (Waystage) расположен на полпути к «Пороговому» (Threshold Level), а «Пороговый» находится на уровне шкалы на полпути к «Пороговому продвинутому» (Vantage Level), опыт использования данной шкалы показывает, что для продвижения от «Допорогового» к «Пороговому продвинутому» уровню необходимо в два раза больше времени, чем на достижение «Порогового» уровня. Это объясняется тем, что на более высоких уровнях расширяется круг видов деятельности и требуется все большее количество знаний, навыков и умений. В силу этого уровневая шкала часто изображается в виде диаграммы, напоминающей «рожок мороженого» – трехмерное измерение, расширяющееся кверху.

Особенно осторожно нужно подходить к использованию шкалы уровней для расчета среднего периода времени, необходимого для достижения конкретной цели.

2.3 Изучение и обучение языку

2.3.1 Такая формулировка учебных целей не говорит о тех процессах, при помощи которых учащиеся приобретают возможность осуществлять требуемые виды деятельности, или о тех процессах, посредством которых они развивают/приобретают коммуникативную компетенцию, обеспечивающую эти виды деятельности. Они также ничего не говорят о тех методах, с помощью которых преподаватели обеспечивают изучение и усвоение языка. Вместе с тем, одна из главных целей «Общевропейских компетенций» – способствовать тому, чтобы все участники процесса обучения иностранным языкам и изучения иностранных языков были информированы самым понятным образом не только о целях и задачах, но также и о методах, которыми они пользуются, и о полученных результатах. Поэтому становится ясно, что «Общевропейские компетенции» не могут ограничиться только развитием знаний, умений, потребностей необходимых для компетентного использования иностранного языка. «Компетенции» также должны рассматривать процессы овладения и изучения иностранного языка равно как и методику преподавания. Эти вопросы обсуждаются в главе 6.

2.3.2 Необходимо еще раз прояснить роль «Общевропейских компетенций» в изучении, овладении и обучении иностранным языкам. В соответствии с демократическим принципом плюрализма, они должны быть не только всеобъемлющими, доступными и последовательными, но также и открытыми, динамичными, а не догматичными. По этой причине «Общевропейские компетенции» не могут принять ту или иную* решения по сторону в современных теоретических спорах о природе овладения иностранным языком и связанных с этим теориях обучения и изучения иностранного языка. Равным образом «Общевропейские компетенции» не должны отражать какой-то один подход к преподаванию в ущерб другим. Они призваны способствовать тому, чтобы все, принимающее участие в обучении/изучении иностранных языков, могли наиболее доступно и понятно изложить собственные теории и практические методики преподавания. Для выполнения этой задачи о воз

1) ДО

2) дл

ме

но

ш

Д*

ЭС

Далее

ния этой роли «Общеввропейские компетенции» задают параметры, категории, критерии и шкалы, которые доступны для всеобщего использования и которые могут ознакомить пользователей с большим разнообразием учебных методик и материалов или побудить их пересмотреть ранее не изученные послылки, на которых строится знакомая им традиция преподавания. Это не означает, что эти послылки неверны; это означает лишь, что все, ответственные за организацию изучения языков, должны извлечь пользу из пересмотра теории и практики с учетом изменений, внесенных их коллегами из их собственной страны и, что особенно важно, из других европейских стран.

Открытые, «нейтральные» «Общеввропейские компетенции» не означают, конечно же, отсутствие единой политики. Создавая «Общеввропейские компетенции», Совет Европы ни в коей мере не отходит от принципов, изложенных выше в главе 1, а также в рекомендациях R (82) 18 и R (98) 6, принятых Совещанием министров и адресованных правительствам стран-участниц.

2.3.3 Главы 4 и 5 в основном посвящены видам деятельности и компетенциям, необходимым пользователям, изучающим какой-либо конкретный язык для общения с другими говорящими на этом языке. Большая часть главы 6 посвящена тому, как могут быть развиты необходимые способности, и каким образом можно обеспечить развитие этих способностей. Глава 7 подробно рассматривает, какую роль играют коммуникативные задачи в процессе изучения и использования языка. Вместе с тем, еще не до конца изучен весь спектр проблем, связанных с новым подходом к изучению языков, который основывается на культурном и языковом многообразии. Поэтому глава 6 достаточно детально рассматривает сначала природу и развитие компетенции многоязычия. Ее влияние на разнообразие форм и методов преподавания языков и на разработку образовательной политики излагается в главе 8.

2.4 Оценка уровня владения языком

До настоящего времени в центре нашего внимания находились вопросы природы использования языка, характера пользователя и важность этих категорий для обучения и изучения языка.

В главе 9 (заключительной) основное внимание уделяется роли «Общеввропейских компетенций» в оценке уровня владения языком. Эта роль сводится к трем основным областям применения «Общеввропейских компетенций»:

- 1) для определения содержания тестов и экзаменов;
- 2) для отбора критериев успешного достижения учебной цели; при этом критерии могут быть применимы как к конкретному случаю оценки устного или письменного использования языка, так и к оценке в течение длительного периода, осуществляемой преподавателем, сверстниками или самими учащимися (при самооценке);
- 3) для описания уровня владения языком, выявляемым существующими тестами и экзаменами, что позволит сравнивать между собой различные системы аттестации.

Далее в главе достаточно подробно рассматриваются альтернативные способы решения проблем, с которыми сталкиваются те, кто осуществляет оценку уровня владения иностранным языком. Альтернативные варианты представлены в виде контрастных пар. В каждом случае используемая терминология снабжена четким определением, а относительные достоинства и недостатки каждого способа рассмотрены с точки зрения того, с какой целью осуществляется оценка уровня владения иностранным языком в том или ином образовательном контексте. В главе также содержится информация о возможностях использования того или иного альтернативного способа.

Далее в главе 9 излагаются вопросы осуществимости оценки. Приведенный подход основывается на положении о том, что практическая схема оценки уровня владения иностранным языком не должна быть чрезмерно сложной. Необходимо разумно установить степень детальности, к примеру, опубликованная программа экзамена не должна быть такой же подробной, как сами экзаменационные материалы или тесты. Экзаменаторы, особенно при оценке владения устной речью, существенно ограничены временными рамками и поэтому могут пользоваться только строго определенным количеством параметров оценки. Учащиеся, которые хотят самостоятельно оценить уровень своего владения языком, например, для выбора следующего этапа изучения языка, имеют больше времени, но должны обдуманно отобрать индивидуально значимые компоненты из общей системы параметров коммуникативной компетенции. Все это вместе наглядно иллюстрирует общий характер системы уровней, которые должны быть всеобъемлющими с одной стороны, но все, кто ими будет пользоваться должны руководствоваться принципами целесообразности и избирательности. Эта избирательность может предполагать использование упрощенной схемы классификации, которая, как мы видели при рассмотрении понятия «коммуникативная деятельность», может объединять воедино такие категории, которые в общей схеме рассматриваются по отдельности. С другой стороны, потребности пользователя могут обусловить необходимость дальнейшей разработки категорий и их применения в области узких профессиональных интересов. В этой главе рассматриваются все вышеуказанные проблемы и иллюстрируются дискуссионные моменты с помощью схем, принятых некоторыми экзаменационными комиссиями для оценки уровня владения языком.

Глава 9 позволит многим более критически и с лучшим пониманием ознакомиться с содержанием существующих экзаменов, даст им представление о том, какую информацию должны предоставить экзаменационные комиссии относительно целей, содержания, критериев и процедур квалификационных экзаменов на национальном и международном уровнях (таких как ALTE, ICC). Педагогическим учебным заведениям эта глава даст возможность ознакомить как будущих преподавателей, так и практикующих преподавателей, повышающих свою квалификацию, с этой новой системой аттестации. Однако ответственность преподавателей за оценку знаний своих учащихся как во время учебы, так и на заключительном этапе постоянно возрастает. Самых учащихся все в большей степени призывают осуществлять самооценку владения языком, как для планирования своего дальнейшего образования, так и для оценки своего уровня владения языком, которому их формально не обучали, но который будет способствовать формированию их индивидуального многоязычия.

В настоящее время рассматривается вопрос о широком внедрении в различных странах «Европейского языкового портфеля». Языковой портфель позволит учащимся документально фиксировать свое продвижение к многоязычию путем документальной презентации своего учебного опыта в различных языках, в том числе такого, который в противном случае был бы не замечен и не аттестован. Языковой портфель призван способствовать тому, чтобы учащиеся регулярно осуществляли самооценку уровня владения изучаемых иностранных языков. Для того, чтобы сведения в Языковом портфеле признавались достоверными, необходимо заполнять его обдуманно и недвусмысленно. Применение принципов «Общеввропейских компетенций» будет здесь особенно ценно.

Глава 9 и специальное «Руководство для экзаменаторов» (документ CC-Lang (96) 10 rev.) особенно рекомендуются тем, кто по роду своей деятельности связан с разработкой тестов и проведением экзаменов. Это «Руководство», детально рассматривающее вопросы разработки тестов и оценки, может использоваться в качестве дополнения к главе 9. В нем также содержатся библиография, приложение с анализом примеров и глоссарий.

ГЛАВА 3: УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

3.1 Критерии отбора дескрипторов уровней владения языком

Одной из задач «Общеввропейских компетенций» является оказание помощи странам – партнерам в описании уровней владения иностранными языками, предусмотренных соответствующими стандартами, тестами и экзаменами. Это облегчит сопоставление различных систем сертификации. С этой целью были разработаны системы уровней владения языком и система их описания. Эти два комплекса в совокупности создают сеть понятий, которая может быть использована для описания любой системы сертификации. В идеале шкала уровней должна отвечать четырем критериям. Два из них относятся к описанию, два – к системе измерений.

Критерии описания

- Общая система уровней не должна быть привязана к конкретному образовательному контексту. Например, она не должна быть разработана исключительно для школы, а затем применяться при обучении взрослых, и наоборот. В то же время, дескрипторы должны соответствовать определенному контексту, то есть они должны соотноситься с целевыми и содержательными аспектами преподавания и изучения языка в конкретных условиях. Это означает, что категории, используемые для описания умений учащихся, должны учитывать основные параметры, разработанные для изучающих язык в данной стране.
- Описание должно быть основано на теориях языковой компетенции. Это непростая задача, поскольку существующие теоретические знания и практические исследования не предполагают адекватной основы для такого описания. Тем не менее, категоризация и описание должны быть теоретически обоснованы. Одновременно с этим, такое теоретически обоснованное описание должно оставаться доступным и понятным для преподавателей. Оно должно побудить их задуматься о роли образовательного контекста в определении языковой компетенции.

Система измерений

- Градуирование дескрипторов речевых умений должно иметь теоретическую основу. Это позволит избежать систематических ошибок, вызванных использованием необоснованных приемов и неточных методов, а также существующих шкал измерения.
- Число принятых уровней должно быть достаточным для адекватного отражения успехов учащихся. В каждом конкретном контексте количество уровней не должно превышать числа, при котором различия между ними становятся едва заметными. Такое требование может вызвать необходимость применения различных степеней градации уровней, разработки двухуровневой системы: более широкой (общепринятой, конвенциональной) и более узкой (местной, учебной).

Эти критерии трудно выполнить, но по ним удобно ориентироваться. Ключом к их выполнению может служить сочетание интуитивных, количественных и качественных методов. Этот подход в корне отличается от чисто интуитивных методов, которыми

традиционно пользуются при разработке уровней владения иностранным языком. Интуитивная коллективная методика может быть полезна при разработке системы уровней в определенном контексте, однако при градуировании общей системы уровней она имеет определенные недостатки. Главная слабость интуитивного подхода заключается в том, что как формулировки, так и отнесение к тому или иному уровню носит субъективный характер. Во-вторых, существует возможность того, что пользователи, создатели шкал в различных секторах могут иметь различные представления о языковой компетенции ввиду специфических потребностей своих учащихся. Шкала измерения, подобно тесту, применима только к тем контекстам, в которых она эффективна. Определение эффективности шкалы, что также включает количественный анализ, это продолжающийся и теоретически бесконечный процесс. Поэтому методика разработки системы уровней и критерии отбора дескрипторов были определены очень строго. Было применено комплексное сочетание интуитивных, количественных и качественных методов. Прежде всего, существующие шкалы оценки были проанализированы и соотнесены с категориями описания, принятыми в рамках «Общевропейских компетенций». Затем, по интуиции, эти материалы были отредактированы, новые дескрипторы были сформулированы и утверждены экспертами. На следующем этапе при помощи ряда качественных методов была выявлена возможность использования преподавателями языков выбранных дескриптивных категорий и соответствие между категориями и дескрипторами. Наконец отобранные дескрипторы были отградуированы при помощи количественных методов. Точность градуирования была проверена повторными исследованиями.

В Приложениях рассматриваются технические вопросы, связанные с разработкой и градуированием системы уровней владения иностранными языками. Приложение А знакомит читателей со шкалами и градуированием шкал, а также описывает методики, которые могут быть использованы при разработке дескрипторов. Приложение В вкратце описывает проект, осуществленный Швейцарским национальным научно-исследовательским советом, который разработал систему уровней владения языком и их дескрипторы для разных ступеней образования. Приложения С и D знакомят читателей с двумя взаимосвязанными европейскими проектами, которые на основании сходной методики разработали и проверили систему дескрипторов для оценки владения языком учащимися старшего школьного возраста. Приложение С посвящено проекту DIALANG. В качестве инструмента оценки для более широкого применения DIALANG развил и адаптировал дескрипторы для самооценки из «Общевропейских компетенций». В Приложении G описывается проект ALTE – «Я умею» (проект Европейской ассоциации разработчиков тестов по языкам). В рамках этого проекта было разработано и проверено на практике значительное количество дескрипторов, которые соотносятся с категориями «Общевропейских компетенций». Разработанная в рамках этого проекта система дескрипторов дополняет систему «Общевропейских компетенций», поскольку она создана для таких областей использования языка, которые значимы для взрослых пользователей.

Описанные в Приложениях проекты демонстрируют значительную степень сходства между уровнями и концептами, включенными в шкалы иллюстративных дескрипторов. Таким образом, на основании растущего числа разработок можно сказать, что вышеизложенные критерии уже находят хотя бы частичное применение.

3.2 Система уровней владения языком

Создается впечатление, что на практике существует определенное, хотя и не всеобщее, согласие по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им. Представляется, что система, включающая шесть крупных уровней, является достаточной для европейских учащихся, изучающих языки:

- «Уровень Выживания», соответствующий тому, что Уилкинс в своем докладе 1978 г. назвал «начальной компетентностью», а Трим в том же документе - «вводным уровнем»;
- «Допороговый», перечень спецификаций которого разработан Советом Европы;
- «Пороговый», перечень спецификаций которого разработан Советом Европы;
- «Пороговый продвинутый», отражающий третий перечень спецификаций из принятого Советом Европы, описанный Уилкинсом как «ограниченная языковая компетенция», а Тримом как «адекватная реакция на типичные ситуации»;
- «Уровень профессионального владения», который Трим именовал «эффективное владение», а Уилкинс - «адекватная языковая компетенция» и который представляет собой продвинутый уровень языковой компетенции и подходит для достаточно сложных видов работы и учебных задач;
- «Уровень владения в совершенстве», (по Триму «всеобъемлющее мастерство», по Уилкинсу «всеобъемлющая языковая компетенция»). Этот уровень соответствует высшим экзаменационным целям в системе, принятой в рамках ALTE (Европейской ассоциации разработчиков тестов по языкам). Этот уровень может быть расширен за счет включения в него компетенций межкультурного общения, что обычно выходит за рамки владения языком преподавателями языка.

Вместе с тем, при рассмотрении этих шести уровней нельзя не заметить, что они представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни. Кроме того, некоторые названия, которые Совет Европы дал отдельным уровням, оказались слишком трудны для перевода (например, *Waystage* - Допороговый, *Vantage* - Пороговый продвинутый). Поэтому предложенная ниже схема построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается с разделения системы уровней на три крупных уровня - А, В и С:

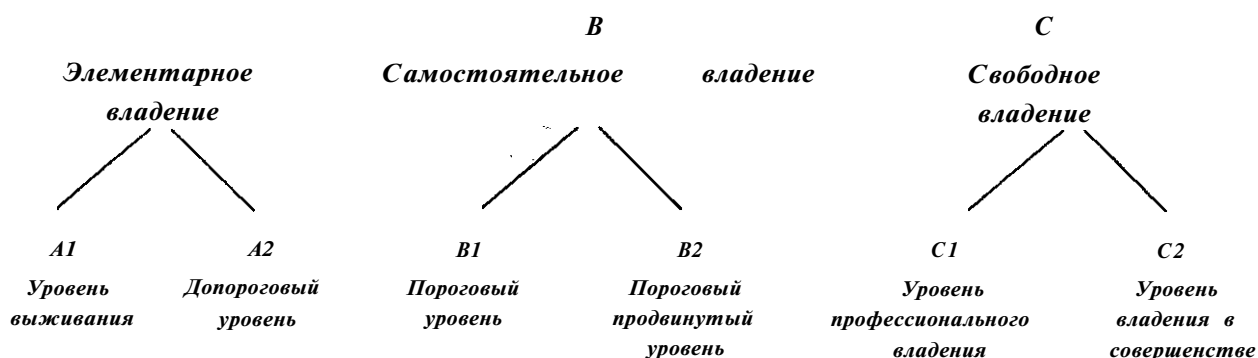


Рис.1

3.3 Представление уровней владения языком

Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения. Можно также ожидать, что с течением времени система уровней и формулировки дескрипторов будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта.

Желательно также, чтобы система уровней была представлена разными способами в зависимости от конкретных целей. В некоторых случаях для каждого из предложенных

шести уровней можно составить целостные дескрипторы в виде параграфа для каждого отдельного уровня, которые облегчат использование системы уровней для неспециалистов, а также будут служить руководством для преподавателей и составителей учебных программ.

Таблица 1. Уровни владения языком: общая шкала

Свободное владение	C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.
	C1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.
Самостоятельное владение	B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.
	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.
Элементарное владение	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.
	A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.

описани
модули,
Вме*
потребО]
катиwши
направлс

3.4 К

Три
основе б
рены на
В. Эти д
владения
большого
Для i
риями оп
следующ1

Коммут

Дескр
ных видо
соотносит
речевой д«
уровня влг
как цель н
i

Стратеги

Дескр!
используе»
связующее
могут с их
вания рече
их недоста
в главе 4, в
стратегий г

Для того чтобы помочь учащимся, преподавателям и другим пользователям в выборе конкретных целей, возможно, потребуется более подробное описание. Его можно представить в виде отдельной таблицы, отображающей основные аспекты владения языком по шести уровням. Таблица 2 (как инструмент самооценки) составлена на основе шести уровней. С помощью этой таблицы учащиеся могут выявить свои языковые умения и решить, какими листами самооценки, с более подробными дескрипторами, им нужно воспользоваться для определения своего уровня.

Для других целей желательно сконцентрировать внимание на определенном наборе уровней и определенном наборе категорий. Ограничение количества уровней и применяемых категорий в зависимости от конкретных целей, позволяет расширить и уточнить