

ОБЩЕНИЕ В ПИСЬМЕННОМ ВИДЕ

См. уровень C1

Умею выразить свою мысль ясно и четко, свободно и успешно приспосабливаясь к адресату сообщения.

Умею успешно рассказать в письме о новостях и мнениях, своих и чужих.

Умею передавать информацию и идеи как по абстрактной, так и по конкретной тематике, проверять информацию и запрашивать, или довольно точно объяснять суть проблем.

Умею писать личные письма и записки, запрашивая простую необходимую информацию, четко излагая то, что считаю важным.

Умею писать короткие, простые типовые записки по вопросам первой необходимости.

Умею запрашивать или предоставлять личные данные в письменном виде.

ОБМЕН КОРРЕСПОНДЕНЦИЕЙ

См. уровень C1

Умею точно и четко выразить свою мысль в личном письме, свободно и успешно пользуясь языком для выражения эмоций, намеков и шуток.

Умею писать письма с разной степенью эмоциональности, подчеркивая свою личную заинтересованность в событиях и комментируя новости и мнения человека, с которым ведется переписка.

Умею писать личные письма, рассказывая о новостях и своих мыслях по абстрактным темам или темам, касающимся культуры: музыки, фильмов.

Умею писать личные письма, довольно подробно описывая свой опыт, события и чувства.

Умею писать очень простые личные письма с выражением благодарности и извинениями.

Умею написать очень короткую открытку.

ЗАПИСКИ, СООБЩЕНИЯ, БЛАНКИ

См. уровень B1

См. уровень B1

См. уровень B1

Умею записывать сообщения, содержащие вопросы, поясняющие проблемы.

Умею писать записки с краткой важной информацией друзьям, обслуживающему персоналу, учителям или тем, кто фигурирует в моей повседневной жизни, вразумительно излагая то, что считаю важным.

Умею записать короткое, простое сообщение при условии, что могу попросить его повторить и переформулировать.

Умею писать короткие, простые заметки или записки по проблемам первой необходимости.

Умею вписать номера и даты, свое имя, гражданство, адрес, возраст, дату рождения или прилета в страну и др., например, в регистрационную карточку в отеле.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- Какие виды интеракций должен/может/будет использовать учащийся;
- Какие роли в интеракции должен/может/будет играть изучающий язык.

4.4.3.5 Стратегии взаимодействия (интеракции)

Языковое взаимодействие или интеракция включает восприятие и порождение, также особый вид деятельности, необходимый для построения совместного дискурса. Именно поэтому все упоминавшиеся ранее стратегии восприятия и порождения действуют и в отношении интеракции. Однако устная интеракция означает и коллективное построение смысла на основе общего до некоторой степени ментального контекста, определение того, что можно считать данным, определение партнеров по диалогу, дистанции между ними. Этот факт означает, что в дополнение к стратегиям восприятия должны существовать ряд стратегий, относящихся исключительно к интеракции, а именно к управлению данным процессом. Кроме того, так как интеракция осуществляется, как правило, лицом к лицу, это ведет к большей избыточности текстовых, лингвистических терминов. Что касается паралингвистических средств и контекстуальных опор, то они обычно эксплицитны в той степени, в какой сочтут нужным участники диалога.

Планирование устной интеракции (диалога) подразумевает, что активизируется сценарий или «праксеограмма» обмена репликами (Прогнозирование). При планировании также учитывается коммуникативная дистанция между собеседниками (*Определение информационных расхождений или расхождений в мнениях; выяснение того, что можно принять как данность*), на основании чего впоследствии определяются возможные шаги в процессе обмена репликами (*Планирование ходов*). Непосредственно в процессе интеракции владеющие языком применяют различные ролевые стратегии с тем, чтобы взять на себя инициативу в дискурсе (*Взятие слова*), чтобы укрепить взаимодействие в выполнении задачи и поддержать обсуждение (*Взаимодействие: межличностное*), помочь взаимопониманию и концентрации на выполнении ближайшей задачи (*Взаимодействие: понятийное*), а также, чтобы иметь возможность попросить о помощи в формулировании чего-либо (*Просьба о помощи*). Оценивание, также как и планирование, происходит на коммуникативном уровне: проверяется, насколько примененный сценарий соответствует тому, что происходит в действительности (*Контроль: сценарий «праксеограмма»*) и насколько все идет так, как хотелось бы (*Контроль: эффект, успех*). В случае непонимания или двусмысленности появляются просьбы сделать пояснения на лингвистическом или на коммуникативном уровне (*Обращение за разъяснениями/предоставление разъяснений*), непонимание и двусмысленности могут также привести к активному посредничеству с целью возобновления полноценной коммуникации и, при необходимости, устранения недопонимания (*Восстановление коммуникации*).

Планирование

- прогнозирование (выбор праксеограммы)
- определение информационных расхождений и расхождений в мнениях собеседников (условия успешной коммуникации)
- выявление предсказуемых элементов
- планирование шагов

Исполнение

- взятие слова
- взаимодействие: межличностное
- взаимодействие: понятийное
- реакция на неожиданное
- просьба о помощи

Оценивание

- контроль: схема, праксеограмма
- контроль: эффект, успех

Исправление

- обращение за разъяснениями
- предоставление разъяснений
- восстановление коммуникации

Ниже представлены шкалы:

- как взять слово
- диалог
- обращение за разъяснениями

КАК ВЗЯТЬ СЛОВО (КАК ВСТУПИТЬ В РАЗГОВОР)	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Умею подобрать из имеющегося набора функционального дискурса подходящую фразу для того, чтобы взять слово, или чтобы выиграть время и продумать высказывание, не упустив инициативу.</i>
B2	<i>Умею включиться в дискуссию, используя подходящие для этого языковые средства. Умею должным образом начать, поддерживать и заканчивать диалог, вовремя брать на себя инициативу. Умею начать диалог, в нужное время взять слово и закончить беседу тогда, когда это мне необходимо, хотя не всегда делаю это красиво. Умею пользоваться клише (например, «Это трудный вопрос»), чтобы выиграть время и не потерять инициативу пока буду формулировать что сказать.</i>
B1	<i>Умею включиться в дискуссию на знакомую тему, используя подходящую фразу, чтобы получить возможность высказаться. Умею начать, поддержать и закончить простую личную беседу на знакомые или интересные меня темы.</i>
A2	<i>Умею воспользоваться простыми техническими приемами, чтобы начать, поддержать и закончить короткую беседу. Умею начать, поддержать и закончить простую личную беседу. Умею попросить внимания.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

	ДИАЛОГ
C2	См. уровень C1
C1	Умею соотносить собственное высказывание с высказываниями других участников диалога.
B2	Умею реагировать, дополнять, строить предположения и таким образом способствовать дискуссии. Умею поддержать обсуждение на знакомую тему, демонстрируя понимание, приглашая к участию других, и т.д.
B1	Умею пользоваться основным набором языковых средств и стратегий в целях поддержания разговора или обсуждения. Умею обобщить результаты обсуждения и таким образом сосредоточить разговор на определенной теме. Умею повторить часть сказанного собеседником, чтобы подтвердить, что взаимное понимание достигнуто, и помочь развить обсуждаемые идеи. Умею пригласить других к участию в обсуждении.
A2	Умею показать, что понимаю о чем идет речь.
A1	Дескриптор отсутствует

	ОБРАЩЕНИЕ ЗА РАЗЪЯСНЕНИЯМИ
C2	См. уровень B2
C1	См. уровень B2
B2	Умею задавать уточняющие вопросы, чтобы убедиться, что понял собеседника, и прояснить двусмысленные высказывания.
B1	Умею попросить собеседника более ясно и четко повторить то, что он/она сказал(а).
A2	Умею обратиться за разъяснением ключевых слов или фраз, которые нельзя понять, используя клише. Умею сказать, что не понял(а), о чем шла речь.
A1	Дескриптор отсутствует

4.4.4 Медиативная (посредническая) речевая деятельность и стратегии

В процессе медиации владеющий языком не выражает свое собственное мнение, выступает только как посредник между собеседниками, которые не могут понять друг друга напрямую, как правило (но не всегда), потому, что говорят на разных языках. Посредническая деятельность может происходить как в процессе устного, так и письменного общения и может включать в себя перевод, перефразирование или сокращение текста на родном языке, когда язык оригинала непонятен реципиенту.

4.4.4.1 устная медиация

- синхронный перевод (конференций, собраний, официальных речей и др.);
- последовательный перевод (приветственных речей, экскурсий с гидом, и др.);
- неформальный перевод:
 - для иностранцев в своей стране;
 - для соотечественников за рубежом;
 - в формальных и неформальных ситуациях для друзей, членов семьи, клиентов, гостей из-за рубежа и др.;
 - обозначений, меню, объявлений и др.

ИСПОЛЬЗ
ЭКВИВАЛ
ПЛАНИР<
"ресурсь
того, эт
задач (<
процес>
(медиат
ватьто
Он/она
самым
создам
перера
ваться
прогно
уровне
ности
литер*
консул

и

Г

1

Рек

4.4.4.2 письменная медиация

- перевод, максимально приближенный к оригиналу (например, контрактов, научных и юридических текстов и др.);
- художественный перевод (романов, пьес, поэзии, либретто и др.);
- реферирование (газетных и журнальных статей, и т.д.) как на Я2 (языке оригинала), так и при переводе с Я1 на Я2 и наоборот;
- пересказ (специального текста для неспециалиста и т.д.)

4.4.4.3 *Стратегии медиации* отражают способы, которые позволяют путем использования ограниченных ресурсов перерабатывать информацию и определять эквивалент значения. Этот процесс может подразумевать стадию предварительного планирования, позволяющую организовать и максимально эффективно использовать ресурсы. (*Развитие фоновых знаний. Выявление опор. Подготовка глоссария.*). Кроме того, этот процесс предполагает обдумывание методов решения стоящих перед ним/ней задач (*Учет потребностей собеседника. Выбор размера переводческой единицы*). В процессе устного перевода, комментирования и письменного перевода посредник (медиатор) должен прогнозировать, что последует дальше и одновременно формулировать то, что только что было сказано, т.е. работать непосредственно над двумя блоками. Он/она должен(на) обращать внимание на способы передачи мыслей, обогащая тем самым словарный запас (*Запоминание вариантов, эквивалентов перевода*), а также создавать «беспроегрывные варианты» (стандартные блоки), которые облегчают процесс переработки и прогнозирования информации. С другой стороны, ему/ей могут потребоваться методы преодоления неуверенности и избегания неудач, не забывая при этом о прогнозировании (*Ликвидация разногласий*). Проверка происходит на коммуникативном уровне (*Проверка соответствия*) и на лингвистическом уровне (*Проверка употребительности*). В письменном переводе исправление осуществляется при помощи справочной литературы, а также специалистов в данной области (*словари, тезаурусы, а также консультации с экспертами и источниками информации*).

- | | |
|----------------|---|
| • Планирование | Развитие фоновых знаний;
Выявление опор;
Подготовка глоссария;
Учет потребностей собеседника;
Выбор размера переводческой единицы. |
| • Исполнение | Прогнозирование: перевод последнего отрезка текста и поступающей информации в режиме реального времени;
Запоминание вариантов, эквивалентов перевода;
Ликвидация разногласий. |
| • Проверка | Проверка соответствия исходного и полученного текстов;
Проверка употребительности. |
| • Исправление | Использование словарей, тезаурусов;
Консультации с экспертами, источниками. |

Шкалы пока отсутствуют.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- В какие виды медиации (посреднической языковой деятельности) будет/сможет/потребуется вступить изучающему язык.

4.4.5 Невербальная коммуникация

4.4.5.1 *Действия, сопровождающие языковую деятельность* (как правило, в устном непосредственном общении), включают:

- *указания*, например, пальцем, рукой, взглядом, кивком головы. Эти действия применяются для идентификации предметов, людей и др., например, «Может мне вот это? Нет, не то, а вот это»;
- *демонстрацию* действия говорящим с использованием глаголов в настоящем времени, и дейктических элементов. «Беру вот это и прикрепляю сюда. Теперь сделайте Вы!»
- *хорошо видимые действия*, которые предположительно известны слушающему в форме повествования, комментария, приказа, и т.п., как например: «Итак, делай этого!»; «Отличная работа!»; «Ой, уронил!» Во всех этих случаях высказывание не будет понятным, если само действие не известно.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- Насколько квалифицированными должны/смогут/потребуется быть учащимися чтобы соотносить слова с действиями и наоборот;
- В каких ситуациях они должны/могут/будут применять данные умения.

4.4.5.2 *Паралингвистическое поведение включает:*

Язык жестов. Паралингвистический язык жестов отличается от обычных действий, сопровождаемых вербальным языком тем, что язык жестов передает устойчивые значения, которые варьируют в разных культурах. Например, в странах Европы принято следующее:

- жест (например, потрясание кулаком в знак протеста);
- мимика (например, улыбка или хмурое лицо);
- поза (например, резко опуститься на стул значит показать отчаянье, податься вперед – интерес к собеседнику);
- движение глаз (например, заговорщицкое подмигивание или недоверчивый взгляд);
- прикосновения (например, поцелуй или рукопожатие);
- проксемика (например, разговор на близком и на большом расстоянии друг от друга).

Использование *экстралингвистических* звуков. Эти звуки (или слоги) являются паралингвистическими, поскольку имеют устойчивое значение и находятся при этом за пределами обычной фонологической системы языка, например, (по-английски):

«sh»	просьба помолчать
«s-s-s»	выражение всеобщего неодобрения
«ugh»	выражение отвращения
«humph»	выражение раздражения, недовольства
«tut, tut»	вежливое неодобрение и т.д.

Просодические характеристики. Использование данных характеристик является паралингвистическим, если они имеют устойчивое значение (например, относятся к выражению отношения к чему-либо и состояния), и находятся при этом за пределами обычной фонологической системы языка, в которой определенное место отводится таким просодическим характеристикам как долгота, тон, ударение, например:

качество голоса	(грубый, с придыханием, пронзительный и т.п.)
высота	(ворчание, причитание, вопль и т.п.)
громкость	(шепот, бормотание, крик и т.п.)
длина	(например, о-о-очень хорошо!)

Часто паралингвистический эффект достигается путем комбинирования высоты, длины, громкости и качества голоса.

Паралингвистическую коммуникацию не следует смешивать с разработанными языками жестов, что выходит за рамки данных «Компетенций». Хотя специалисты в этой области, возможно, сочтут многие концепции и категории паралингвистического языка важными для своих целей.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *Какие паралингвистические средства учащийся должен/может/будет: а) узнавать и понимать; б) применять.*

4.4.5.3 Паратекстуальные элементы: аналогичную «паралингвистическую» роль играют по отношению к письменным текстам такие приемы как:

- иллюстрации (фотографии, рисунки и др.)
- схемы, таблицы, диаграммы, графики и др.
- типографические элементы (шрифт, высота, промежутки, подчеркивание, формат и др.)

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *Какие паратекстуальные элементы учащийся должен/может/будет иметь необходимость: а) узнавать и понимать; б) применять.*

4.5 Коммуникативные процессы

Чтобы выступать в роли говорящего, пишущего, слушающего или читающего, учащийся должен владеть рядом умений.

Чтобы говорить, учащийся должен уметь:

- спланировать и организовать сообщение (когнитивные умения);
- сформулировать высказывание на языке (языковые умения);
- произнести высказывание (фонетические умения).

Чтобы писать, изучающий должен уметь:

- организовать и сформулировать сообщение (когнитивные и языковые умения);
- написать от руки или напечатать текст (умения письма) или каким-либо другим способом перенести текст на бумагу.

Чтобы слушать, учащийся должен уметь:

- воспринять высказывание (фонетические умения);
- идентифицировать языковое сообщение (языковые умения);
- понять сообщение (семантические умения);
- интерпретировать сообщение (когнитивные умения).

Чтобы читать, учащийся должен уметь:

- воспринять написанный текст (технические умения чтения);

- распознать почерк (орфографические умения);
- идентифицировать сообщение (языковые умения);
- понять сообщение (семантические умения);
- интерпретировать сообщение (когнитивные умения).

Наблюдаемые стадии этих процессов хорошо изучены. Другие стадии, например, процессы, протекающие в центральной нервной системе, изучены плохо. В предлагаемом анализе рассматриваются только те части процессов, которые являются существенными для развития коммуникативной деятельности.

4.5.1 Планирование

Выбор, взаимосвязь и координация компонентов общей и коммуникативной компетенций, имеющих отношение к речевому действию, с целью реализовать коммуникативные намерения пользователя/изучающего язык.

4.5.2 Выполнение

4.5.2.1 Порождение

Процесс порождения включает в себя две составляющие:

Формулирование – первая составляющая основывается на результатах планирования и преобразует его в лингвистическую форму. При этом происходят лексические, грамматические, фонологические (на письме орфографические) изменения, которые легко различить и которые обладают некоторой долей независимости (например, в случае дисфазии), но взаимосвязь данных изменений не изучена окончательно.

Произнесение/написание – вторая составляющая заключается в активизации голосового аппарата с целью преобразования результатов фонологических процессов в согласованные движения органов речи, производящих ряд звуковых волн, которые составляют устное высказывание; она также может заключаться в возбуждении мускулатуры руки, что приводит к возникновению рукописного или печатного текста.

4.5.2.2 Восприятие

Процесс восприятия можно разделить на четыре стадии. Они происходят одна за другой (по восходящей), и при этом постоянно обновляются и по-новому истолковываются (по нисходящей) в свете познаний о мире, схематических (фреймовых) прогнозов и нового понимания текста в результате интерактивного процесса, протекающего на подсознательном уровне.

- Восприятие речи и письма; распознавание звуков/букв (рукописных и печатных);
- Идентификация текста или его фрагмента;
- Семантическое и когнитивное понимание текста как лингвистического целого;
- Интерпретация сообщения в контексте.

Необходимые для этого умения включают:

- восприятие;
- память;
- декодирование;
- вывод значения (семантический вывод);
- прогнозирование;

- воображение;
- быстрое сканирование текста;
- установление смысловых связей в тексте.

Понимание, особенно написанных текстов, можно облегчить, если правильно использовать вспомогательные материалы, в том числе справочники, такие как:

- словари (одноязычные и двуязычные);
- тезаурусы;
- фонетические словари;
- электронные словари, грамматики, корректоры и другие вспомогательные программы;
- справочные грамматики.

4.5.2.3 Интеракция

Устная интеракция отличается от простого чередования слушания и говорения по трем параметрам:

- процессы порождения и восприятия накладываются друг на друга. В то время как один из собеседников еще не закончил высказывание, другой уже планирует ответ на основании предположений о природе, значении и путях интерпретации сообщения.
- дискурс носит накопительный характер. В процессе интеракции участники сближаются в прочтении ситуации, вырабатывают прогнозы и концентрируют свое внимание на существенных моментах. Эти процессы находят воплощение в форме порождаемых высказываний.

При письменной интеракции (например, при обмене письмами, факсами, посланиями по электронной почте и т.п.) процессы восприятия и порождения отстоят друг от друга по времени (хотя общение с использованием электронных средств связи, например, через «Интернет», все более сближается с общением в «реальном времени»).

4.5.3 Мониторинг (контроль)

Стратегический компонент заключается в переоценке мыслительных действий и компетенций в ходе коммуникации. Это касается как процесса восприятия, так и процесса порождения. Следует отметить, что важную роль в ходе контроля за процессами порождения играет ответная реакция реципиента(ов), которую говорящий/пишущий наблюдает на каждой стадии: формулирования, артикуляции и произнесения.

В более широком смысле на стратегической стадии происходит контроль процесса коммуникации и решение возникающих проблем, таких как:

- реакция на введение неожиданных элементов, например, смена сферы коммуникации, темы и т.п.;
- восполнение пробелов в коммуникации, вызванных такими факторами, как провалы в памяти;
- неадекватная коммуникативная компетенция для понимания данной задачи (восполняется путем использования стратегий компенсации, например, реструктурирование, уклонение, замена, просьба о помощи);
- неправильное понимание и интерпретация (восполняется при помощи просьбы о пояснении);

- оговорки, ошибки при восприятии на слух (восполняется путем использования специальных стратегий исправления).

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- *Какие умения и в какой степени необходимы изучающему язык для успешного выполнения коммуникативных задач;*
- *Какими умениями он обладает, а какие необходимо развивать;*
- *Какими справочными материалами придется/потребуется пользоваться учащемуся, сможет пользоваться учащийся.*

4.6 Тексты

Как объясняется в главе 2, под понятием «текст» подразумевается любой фрагмент как в устной, так и в письменной форме, который воспринимают, получают или который обмениваются использующие/изучающие язык. Таким образом, любой акт коммуникации с использованием языка приводит к возникновению текста; виды речевой деятельности и языковые процессы анализируются и классифицируются в соответствии с позицией использующего/изучающего язык и любого собеседника(ков) относительно текста. Последний может являться законченным продуктом, артефактом, или целым или продуктом незавершенной деятельности. Об этих видах деятельности и процессах довольно подробно говорится в пп. 4.4. и 4.5. Тексты выполняют множество различных функций в жизни общества и, как следствие, различаются по форме и содержанию. Различные средства создания текста используются в разных целях. Разница в средствах реализации, целях и функции приводят к соответствующим изменениям не только в контексте, в котором существует сообщение, но и в его организации и преподнесении. Соответственно, тексты можно классифицировать по жанрам. См. также раздел 5.2.3.2 (макрофункции).

4.6.1 Тексты и каналы их передачи

Каждый текст передается определенным каналом. Обычно это звуковые волны или письменные артефакты. В соответствии с физическими характеристиками каналов передачи, которые влияют на процессы порождения и восприятия текста, каналы могут подвергаться дальнейшей классификации, например, для речи, прямой записи речи в отличие от публичного выступления или телефонного разговора, для печатного текста в отличие от рукописного текста или других записей. Чтобы осуществлять коммуникацию по одному из каналов, использующие/изучающие язык должны обладать необходимыми сенсорными/двигательными средствами. Если они слушают речь, они должны быть способны хорошо слышать в существующих условиях и хорошо контролировать органы произношения. В случае обычного письменного текста они должны хорошо видеть и управлять движением руки. Кроме того, у них должны быть знания и умения, уже описанные нами, чтобы, с одной стороны, воспринимать, понимать и интерпретировать текст и, с другой стороны, организовывать, формулировать и порождать текст. Это то, что остается неизменным независимо от природы текста.

Все описанное выше не должно отбивать у людей, испытывающих трудности в обучении, или людей с ограниченными возможностями восприятия/моторики, желание изучать иностранные языки. Приборы, начиная от простых слуховых аппаратов и заканчивая компьютерными синтезаторами речи со зрительной опорой, были созданы

специальными/мот(позволило ных резул остаточно дефектам! или иност преодолев В при) передачи і в себе пс только из информации сонантное ческие ха любого ТУ Зато на го ственным текста знг положньк не стирае легко пер зательно < первом сј тальную ; людям, пј представ; зависимо существу являются Исходя и: текстов. 1 нямой ф

4.6.2 К

И
Т<
П
У<
К
К<
В!
а:
п
м
и

специально для того, чтобы помочь преодолеть сложности людям с серьезными сенсорными/моторными нарушениями. Использование подходящих методов и стратегий позволило молодым людям, испытывающим трудности в обучении, добиться значительных результатов в изучении иностранного языка. Чтение по губам, использование остаточного слуха и фонетические тренировки позволили людям со значительными дефектами слуха достигнуть высокого уровня коммуникативного владения вторым или иностранным языком. Если у людей есть решимость и мотивация, они способны преодолевать все трудности, мешающие общению, порождению и пониманию текстов.

В принципе любой текст может передаваться любым каналом. Тем не менее, канал передачи и текст тесно связаны между собой. Письменные тексты, как правило, не несут в себе полной значимой фонетической информации, которую возможно получить только из устной речи. Алфавитное письмо не несет в себе регулярной просодической информации (об ударении, интонации, паузах, стилистической редукации и т.п.). Консонантное или логографическое письмо несет еще меньше информации. Паралингвистические характеристики, как правило, не находят отражения в письменных текстах любого типа, хотя они, конечно, могут быть отображены в тексте романа, пьесы и т.п. Зато на письме отражаются паратекстуальные характеристики: они связаны с пространственным каналом передачи и отсутствуют в речи. Более того, характер канала передачи текста значительно влияет на природу текста и наоборот. Рассмотрим крайне противоположные примеры. Надпись на камне сделать трудно и дорого, зато она долговечна и не стирается. Письмо, отправленное авиапочтой, стоит дешево, им легко пользоваться, легко перевозить, но оно легкое и хрупкое. Письмо в электронном виде вообще не обязательно сохранять. Тексты, которые передаются этими каналами, тоже отличаются. В первом случае текст хорошо продуманный и краткий, он призван сохранить монументальную информацию для будущих поколений и полон глубокого почтения к месту и людям, прославляемым в тексте. В другом случае поспешно сделанная личная записка представляет важный, но кратковременный интерес. Таким образом, появляется некая зависимость между типами текстов и каналами их передачи, аналогично той, которая существует между типами текстов и видами деятельности. Книжки, журналы и газеты являются, по своей природе и внешнему виду, различными каналами передачи текста. Исходя из природы и структуры их содержания, они являются также и разными типами текстов. Текст и канал его передачи тесно связаны между собой и оба зависят от выполняемой функции.

4.6.2 Каналы передачи текста

- голос (живой голос);
- телефон, видеотелефон, телеконференции;
- громкоговорительные системы;
- радио;
- кинофильмы;
- компьютер (электронная почта, CD-rom и т.п.);
- видеозапись, видеокассета, видеодиск;
- аудиозапись, аудиокассета, аудио-компакт-диск;
- печать;
- манускрипт;
- и др.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- Какие каналы изучающий язык должен/может/будет использовать при: а) пороведении, б) восприятии, в) интеракции, г) медиации.

4.6.3 Типы текстов

Устные:

- объявления и пояснения по громкоговорителю;
- публичные выступления, лекции, доклады, проповеди;
- ритуальные церемонии, религиозные службы;
- развлекательные мероприятия (пьесы, шоу, чтения, концерты);
- спортивные комментарии (футбол, крикет, бокс, скачки и др.)
- выпуски новостей;
- дебаты и дискуссии;
- диалоги и разговоры;
- телефонные разговоры;
- собеседование.

Письменные:

- книги, художественные и нехудожественные, включая литературные журналы
- журналы;
- газеты;
- руководства (книги «Сделай сам», поваренные книги и т.д.);
- учебники;
- юмористические издания;
- брошюры, проспекты;
- листовки;
- рекламные материалы;
- предупредительные знаки и надписи в общественных местах;
- обозначения и надписи в универсамах, магазинах, на рынке;
- надписи на упаковках и товарных бирках;
- билеты и т.п.;
- формуляры и анкеты;
- словари (одноязычные и двуязычные), тезаурусы;
- деловая корреспонденция, факсы;
- личные письма;
- эссе и упражнения, распоряжения, доклады, деловые бумаги;
- записки;
- база данных (новости, литература, общая информация и др.).

В приведенных ниже шкалах, основанных на швейцарском проекте, описанном в Приложении В, даются примеры видов деятельности, в которых письменный текст создается как реакция на устное или письменное сообщение. Только владеющий на высоком уровне данными видами деятельности может соответствовать требованиям университетского образования или курсов профессиональной подготовки, хотя способность создавать письменные тексты в ответ на простые устные или письменные тексты предполагается и на более низких уровнях.

ВЕДИ

Поним
рующи

Умею т
инфор*

Поним >
завшие
часть

Умею
поздне
ясной

Умею
что ш

A2	
A1	

	ОБР.
C2	Умек и пре
C1	Умек
B2	Умек комм Умек филл Умек
B1	Уме либи Уме ров
A2	Уме неб Ум экз
A1	Ум

Рекоме

• Ск
при

Разл
связанн
пункте

ВЕДЕНИЕ ЗАПИСЕЙ-КОНСПЕКТОВ (ЛЕКЦИЙ, СЕМИНАРОВ И Т.Д.)	
C2	<i>Понимаю, что подразумевает и на что ссылается говорящий, и умею делать записи, фиксирующие то, что подразумевается, и собственно то, что говорится.</i>
C1	<i>Умею делать подробные записи во время лекций по интересующей меня теме, записывая информацию до такой степени подробно и точно, что ею могут пользоваться другие.</i>
B2	<i>Понимаю лекцию с четкой структурой на знакомую тему и умею записывать сведения, показавшиеся особенно важными, хотя при этом часто концентрируюсь на словах и поэтому теряю часть информации.</i>
B1	<i>Умею делать во время лекции достаточно точные записи, которыми могу воспользоваться позднее, при условии, что речь идет об интересующей меня теме, и лекция характеризуется ясной и четкой структурой.</i>
	<i>Умею делать записи в виде списка ключевых моментов во время простой лекции, при условии, что тема мне знакома, речь проста и произносится четко, на нормативном диалекте.</i>
A2	<i>Дескриптор отсутствует</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

ОБРАБОТКА ТЕКСТА	
C2	<i>Умею обобщить информацию из различных источников, воссоздавая систему аргументации и представляя в результате связный текст.</i>
C1	<i>Умею кратко изложить длинный сложный текст.</i>
B2	<i>Умею кратко изложить разнообразные тексты о реальных или вымышленных событиях, комментируя и обсуждая противоречивые моменты и основные темы.</i>
	<i>Умею кратко изложить содержание информационной статьи, интервью или документального фильма, включающего различные мнения, доводы и рассуждения. Умею кратко пересказать сюжет и последовательность событий в фильме или спектакле.</i>
B1	<i>Умею собрать информацию по частям из разных источников и кратко пересказать ее кому-либо еще.</i>
	<i>Умею простым языком перефразировать короткие письменные отрывки, используя формулировку и структуру исходного текста.</i>
A2	<i>Умею отобрать и воспроизвести ключевые слова и выражения или короткие предложения из небольшого текста, не выходящего за рамки моих ограниченных познаний.</i>
	<i>Умею переписать короткий текст с печатного или написанного аккуратным почерком экземпляра.</i>
A1	<i>Умею списывать отдельные слова и короткие тексты, представленные в печатном виде.</i>

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *С какими типами текста изучающий язык должен/может/будет сталкиваться при: а) порождении; б) восприятии; в) интеракции; г) медиации.*

Разделы с 4.6.1 по 4.6.3 сосредоточены на типах текста и каналах передачи. Вопросы, связанные с таким понятием как жанр, в настоящей монографии рассматриваются в пункте 5.2.3 «прагматические компетенции».

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- Учитываются ли, и если да, то каким образом различия в средствах и психологических лингвистических процессах, обеспечивающих говорение, аудирование, чтение и письмо в продуктивных, рецептивных и интерактивных видах речевой деятельности а) при отборе, адаптации или составлении устных и письменных тестов предлагаемых учащимся, в) в предлагаемых способах работы с текстами и с) при оценке текстов, продуцируемых учащимися;
- Знакомят ли учащихся и преподавателей, и если да, то каким образом их знакомят с текстовыми характеристиками: а) учебного дискурса, в) заданий и ответов в текстах и с) в учебных и справочных материалах;
- Обучают ли учащихся, и если да, то каким образом их обучают составлять тексты соответствующие а) их коммуникативным целям, в) контексту использования (сферам, реципиентам, ситуациям, ограничениям), с) используемым средствам.

4.6.4 Тексты и виды деятельности

Продуктом процесса порождения является текст, который с момента его произнесения или написания становится артефактом, передаваемым различными средствами и независимым от его создателя. Далее текст функционирует как поступающая информация в процессе восприятия речи. Письменные артефакты представляют собой конкретные объекты независимо от того, вырезаны ли они на камне, написаны от руки, напечатаны или произведены в электронном варианте. Они обеспечивают процесс коммуникации, несмотря на отсутствие непосредственного контакта во времени и пространстве; именно это свойство определяет в значительной степени жизнь общества. В процессе контактного устного взаимодействия (интеракции) используется акустический канал – звуковые волны, которые, как правило, эфемерны и не возобновляются. Действительно, мало кто из говорящих в состоянии воспроизвести в точности текст, который они только что произнесли в ходе разговора. Как только он выполнил свою коммуникативную задачу, он стирается из памяти, если он на самом деле там откладывался как законченное целое. Однако благодаря современным технологиям звуковые волны могут записываться и транслироваться или сохраняться в других средствах и позднее конвертироваться в речевые волны. Таким образом становится возможным пространственно-временное разделение создателя и получателя текста. Более того, записи спонтанного дискурса и разговора могут быть транскрибированы и проанализированы в качестве текстов. При этом обязательно существует корреляция между категориями описания коммуникативной деятельности и текстами как продуктами этой деятельности. Фактически для характеристики и первого, и второго может быть использовано одно и то же слово. «Трансляция» может обозначать как акт трансляции, так и собственно произведенный текст. Аналогично слова «разговор», «обсуждение» или «интервью» могут обозначать речевое взаимодействие, коммуникативную интеракцию партнеров и в равной степени последовательность обмена высказываниями, которая составляет текст определенного типа, принадлежащий соответствующему жанру.

Все виды деятельности в процессе порождения речи, ее восприятия, интеракции и медиации осуществляются в реальном времени. Реальная временная природа речи проявляется как в процессах говорения и аудирования, так и в непосредственном способе их осуществления. «До того» и «после того» имеет в устном тексте буквальное

значение.

отношении

ак. В прои

окращатьс

ют они ш

ессе воет

до возмож

делает реб

ществляют

определить

определен!

слова, фра

для их це;

тексту алы

для плани]

назначен і

текст с тет

что Накбој

речи. Про

Текст

объективи

ли общей

в схемати

централы

деятель»

1.1. Го>

1.2. Я|

2. Ва

говорящ*

2.1 А

0

Г

(

значение. В письменном тексте, который является статичным в пространственном отношении (за исключением так называемых «текстов-набросков»), это не обязательно так. В процессе создания письменный текст может редактироваться, расширяться или сокращаться. Мы не можем точно сказать, в каком порядке создавались элементы текста, хотя они представлены в линейной последовательности как цепочка символов. В процессе восприятия глаз читающего свободно движется по тексту в любом направлении, по возможности точно повторяя линейную последовательность, так как это обычно делает ребенок, который учится читать. Опытные, зрелые читатели скорее всего осуществляют сканирование текста в поисках наиболее значимой информации с тем, чтобы определить целостную картину значения, а затем вернуться к более полному прочтению определенных элементов текста, а если это необходимо, то перечитать несколько раз слова, фразы, предложения, абзацы, которые представляют непосредственную важность для их целей и потребностей. Автор или редактор может также использовать паратекстуальные средства (см. 4.4.5.3) для управления процессом чтения и, более того, для планирования текста в соответствии с ожиданиями читающего, для которого предназначен текст. Таким же образом может заранее тщательно планироваться и устный текст с тем, чтобы в момент произнесения обеспечивалась спонтанность, при условии, что наиболее важный смысл передается в любых условиях, ограничивающих восприятие речи. Процесс и продукт находятся в неразрывной связи.

Текст является центральным в любом акте речевой деятельности в качестве внешней объективной связи между создателем и получателем независимо от того, осуществляется ли общение контактно или дистантно. Диаграмма, представленная ниже, иллюстрирует в схематической форме взаимосвязь пользователя/ изучающего язык (который является центральным предметом рассмотрения в «Компетенциях»), собеседника(ов), видов деятельности и текстов.

1. *Порождение речи.* Пользователь/изучающий язык создает устный или письменный текст, получаемый часто на расстоянии одним или более слушающим или читающим, от которых не требуется мгновенной реакции.

1.1. *Говорение*



1.2. *Письмо*



2. *Восприятие речи.* Пользователь/изучающий язык воспринимает текст от одного или более говорящих или пишущих, также часто на расстоянии и без необходимости ответной реакции.

2.1. *Аудирование*



2.2. Чтение



3. **Интеракция.** Пользователь/изучающий вступает в контактный диалог с собеседником. Текст диалога состоит из высказываний, которые соответственно производятся и воспринимаются последовательно каждой стороной.

Пользователь	↔ дискурс	↔ Собеседник
Пользователь	→ Текст 1.	→ собеседник
Пользователь	← Текст 2.	← собеседник
Пользователь	→ Текст 3.	→ собеседник
Пользователь	← Текст 4.	← собеседник
и т.п.		

4. **Медитация** включает два вида деятельности.

4.1. **Перевод.** Пользователь/изучающий язык воспринимает текст говорящего или пишущего (который отсутствует) на одном языке или коде ($Я_x$) и производит параллельный текст на другом языке или коде ($Я_y$) в целях восприятия на расстоянии другим человеком – слушающим или читающим.

Пишущий ($Я_x$) → текст ($Я_x$) → ПОЛЬЗОВАТЕЛЬ → текст ($Я_y$) → читающий ($Я_y$).

4.2. **Устный перевод.** Пользователь/изучающий язык выслушивает текст на одном языке ($Я_x$) и в качестве посредника в процессе контактного общения (интеракции) между собеседниками, которые не пользуются одним и тем же языком (кодом) и производит соответствующий текст на другом языке ($Я_y$).

Собеседник ($Я_x$)	↔ дискурс ($Я_x$)	↔ пользователь	↔ дискурс ($Я_y$)	↔ Собеседник ($Я_y$)
Собеседник ($Я_x$)	→ Текст ($Я_{x1}$)	→ пользователь	→ Текст ($Я_{y1}$)	→ Собеседник ($Я_y$)
Собеседник ($Я_x$)	← Текст ($Я_{x2}$)	← пользователь	← Текст ($Я_{y2}$)	← Собеседник ($Я_y$)
Собеседник ($Я_x$)	→ Текст ($Я_{x3}$)	→ пользователь	→ Текст ($Я_{y3}$)	→ Собеседник ($Я_y$)
Собеседник ($Я_x$)	← Текст ($Я_{x4}$)	← пользователь	← Текст ($Я_{y4}$)	← Собеседник ($Я_y$)
и т.п.				

В дополнение к видам деятельности взаимодействия (интеракции) и медиации, определенным выше, существует много видов деятельности, в которых от использующего/изучающего язык требуется создание текстового ответа или текстового стимула. Текстовым стимулом может быть устный вопрос, серия письменных инструкций (например, экзаменационной рубрики), текст, аутентичный или составленный специально, и др., а также комбинация этих видов текста. Требуемый текстовым ответом может быть любой текст от отдельного слова до трехчасового эссе. Как воспринимаемый, так и продуцируемый текст может быть устным или письменным на Я1 или Я2. Между этими двумя текстами может присутствовать или отсутствовать семантическая связь. Соответственно может быть выделено около 24 видов деятельности, даже если не принимать во внимание в обучении/изучении современных языков те виды деятельности, в которых изучающий продуцирует текст на Я1 в ответ на стимул Я1 (как часто происходит при изучении социокультурного компонента). Например, в нижеследующих случаях (таблица 6) тексты и воспринимаются и продуцируются на изучаемом языке.

Поскольку подобная текстовая деятельность (текст 1 – текст 2) имеет место в повседневном общении, эти виды деятельности особенно часто встречаются в изучении/обу-

1*ении язык
 (повторени
 в современ*
 ности, что
 виды деят*
 «техническ!
 и компетенц
 проверки
 состоит Н(
 но и в том

Таблица 6.

Восприн!
 текст

Канал

устный

устный

устный

устный

письмен!

письмен

письмен

письмен

чении языку и тестировании. Механические виды деятельности по передаче значения (повторение, диктант, чтение вслух, фонетическое транскрибирование) не популярны в современном коммуникативно-направленном преподавании в силу их искусственности, что проявляется в нежелательной обратной реакции. По всей видимости эти виды деятельности могут найти применение как средство контроля в тестировании технических операций, обеспечивающих использование языковых средств (языковой компетенции) и информационное содержание текста. В любом случае преимущество проверки любых возможных комбинаций в наборе таксономических категорий состоит не только в том, что это позволяет управлять языковым и речевым опытом, но и в том, что это обнаруживает пробелы и выявляет новые возможности.

Таблица 6. Виды деятельности «текст 1 – текст 2»

Воспринимаемый текст		Продуцируемый текст			
Канал	Язык	Канал	Сохранение языка	Сохранение значения	Вид деятельности (примеры)
устный	Я.2	устный	Я.2	Да	повторение
устный	Я.2	письменный	Я.2	Да	диктант
устный	Я.2	устный	Я.2	Нет	устный вопрос/ответ
устный	Я.2	письменный	Я.2	Нет	письменные ответы на устные вопросы на Я2
письменный	Я.2	устный	Я.2	Да	чтение вслух
письменный	Я.2	письменный	Я.2	Да	переписывание, транскрибирование
письменный	Я.2	устный	Я.2	Нет	устный ответ на письменные рубрики на Я2
письменный	Я.2	письменный	Я.2	Нет	письменный ответ на письменные рубрики на Я2

ГЛАВА 5: КОМПЕТЕНЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ/УЧАЩЕГОСЯ

Рекоменд)

Для выполнения конкретных задач и осуществления различных видов речевой деятельности в ситуациях общения человек использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта. Участие в коммуникативных актах (в том числе и специально созданных учебных ситуациях общения), в свою очередь способствует дальнейшему развитию компетенций учащегося.

Все виды компетенций помогают человеку так или иначе развить у себя умения общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции. Однако, чтобы получить более полное представление о так называемых неязыковых и собственно языковых компетенциях, было бы целесообразно рассмотреть их по отдельности.

5.1 Общие компетенции

5.1.1 Декларативные знания (*savoir*)

5.1.1.1 Знания о мире

Картина мира, сформировавшаяся у взрослого человека, отличается сложной организацией как в концептуальном, так и в языковом плане и четко соотносится со словарем и грамматикой родного языка. И действительно, задавая вопрос «Что это?», человек может спрашивать как о названии нового предмета или явления, так и о значении нового слова. Основы картины мира закладываются еще в раннем детстве, а ее дальнейшее формирование происходит в течение всей жизни. Успешность коммуникации зависит от совпадения концептуальной и языковой картин мира участников общения.

Одной из задач научных исследований является познание устройства и законов Вселенной, а также создание соответствующей системы терминов.

Обычный, «ненаучный» язык развивается более естественным путем и на этом уровне в разных языках мира по-разному может проявляться соотношение между формой и ее значением, хотя и в пределах, задаваемых окружающей действительностью. Различия в обозначении социальных явлений отмечаются особенно часто, однако и на обозначении природных явлений может оказывать влияние роль и место указанного явления в жизни того или иного сообщества. При обучении второму или иностранному языку преподаватели часто исходят из того, что учащиеся уже овладели необходимыми знаниями о мире, что не всегда соответствует действительности (см. 2.1.1).

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

- знания населенных пунктов, общественных институтов и организаций, персоналий, предметов, событий и т.п. (см. таблицу 5, раздел 4.1.2). Особое значение имеют страноведческие знания (географическое положение, демографическая обстановка, экономика и политика стран изучаемого языка).
- знание основных понятий (конкретность/абстрактность, одушевленность/неодушевленность и т.д.) и отношений (пространственно-временных, ассоциативных, аналитических, логических, причинно-следственных и т.д.) (см. «Пороговый уровень» 1990, глава 6).

- *Каких страй*
- *Какил учаще*

5.1.1.2

По сут сообществ знаниям п поскольку при этом i привести ковом соо Социс могут охе

1. Л

4.
явлени:

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- Какими общими знаниями о мире должен обладать начинающий изучать иностранный язык?
- Какими новыми знаниями о мире, в том числе страноведческими, должен овладеть учащийся в процессе изучения языка?

5.1.1.2 Социокультурные знания

По сути, знания социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества являются составной частью общих знаний о мире. Однако социокультурным знаниям применительно к стране изучаемого языка следует уделять особое внимание, поскольку такие знания зачастую являются для учащегося принципиально новыми, при этом попытки опереться на уже имеющийся опыт и сложившиеся стереотипы могут привести к формированию у учащегося искаженных представлений об изучаемом языковом сообществе.

Социокультурные знания о том или ином языковом сообществе (особенно в Европе) могут охватывать следующие области:

1. Повседневная жизнь:

- питание, напитки, время приема пищи, поведение за столом;
- государственные праздники;
- продолжительность рабочего дня, его распорядок;
- досуг (увлечения, занятия спортом, чтение, СМИ).

2. Условия жизни:

- уровень жизни (региональные, классовые, этнические особенности);
- условия проживания;
- система социальной помощи.

3. Межличностные отношения (включая понятия власти и солидарности):

- классовая структура общества, отношения между классами;
- отношения между полами;
- семейные отношения;
- отношения между представителями разных поколений;
- отношения на работе;
- отношения между гражданами и официальными лицами, представителями правопорядка и т.д.;
- отношения между представителями разных рас и сообществ;
- отношения между политическими и религиозными группами.

4. Система ценностей, убеждений и отношений применительно к следующим явлениям и понятиям:

- социальные классы;
- профессиональные группы (сфера образования, управления, государственная служба, квалифицированный и другой труд);
- благосостояние (доход, наследство);
- культура отдельных регионов;
- безопасность;
- общественные институты;

- традиции и социальные изменения;
- история, в особенности общественные исторические личности, события;
- этнические и религиозные меньшинства;
- национальная принадлежность;
- другие страны и народы;
- политика;
- искусство (изобразительное, музыка, литература, театр, поп-музыка);
- религия;
- юмор.

5. *Язык жестов* (см. 4.4.5). Знание традиций данного аспекта поведения так способствует формированию социолингвистической компетенции.

6. *Правила этикета*, связанные с оказанием гостеприимства и нанесением визитов

- пунктуальность;
- подарки;
- одежда;
- угощение;
- общепринятые правила поведения и темы для разговора, запретные темы;
- продолжительность визита;
- прощание и уход.

7. *Выполнение ритуалов:*

- религиозные обряды;
- рождение, бракосочетание, похороны;
- поведение в общественных местах во время представлений и церемоний;
- увеселительные мероприятия, фестивали, танцы, дискотеки и т.д.

5.1.1.3 Межкультурные знания

Под межкультурным знанием понимается знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, а также знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран. Обогащению межкультурных знаний учащегося также способствует знание более широкого круга мировых культур. Помимо объективных знаний, межкультурные знания включают и представления друг о друге, традиционно существующие у носителей обеих культур, и часто проявляющиеся в форме национальных стереотипов.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *Какими социокультурными знаниями и опытом должен обладать учащийся, приступающий к изучению языка?*
- *Какими новыми социокультурными знаниями о своей стране и о стране изучаемого языка должен овладеть учащийся для осуществления коммуникации на изучаемом языке?*
- *Что необходимо знать учащемуся об отношении между родной и иноязычной культурами для развития адекватной межкультурной компетенции?*

1.2 Умения и навыки

5.1.2.1 Практические умения и навыки включают:

- навыки общественной жизни: умение действовать в соответствии с традициями данного культурного контекста (см. 5.1.1.2) и выполнять стандартные для данной ситуации процедуры в соответствии со своим статусом представителя иной культуры/иностранца;
- навыки и умения повседневного поведения: умение успешно осуществлять обычные повседневные процедуры (соблюдение личной гигиены, приготовление и прием пищи и т.д.); поддержание в порядке и ремонт бытовых приборов и т.д.;
- профессиональные навыки и умения: умение осуществлять мыслительные и физические действия, необходимые для выполнения своих профессиональных обязанностей;
- навыки и умения, связанные с проведением досуга:
 - искусство (живопись, скульптура, игра на музыкальных инструментах);
 - рукоделие и ремесла (вязание, вышивание, плетение, столярное дело и т.д.);
 - спорт (командные игры, бег трусцой, легкая атлетика, альпинизм, плавание и т.д.);
 - хобби (фотография, садоводство и т.д.).

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- *Какие практические навыки и умения потребуются учащемуся для эффективной коммуникации в конкретной сфере жизни?*

5.1.2.2 Межкультурные навыки и умения:

- способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры;
- восприимчивость к различным культурам. Умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур;
- умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями;
- умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- *Какие роли и функции межкультурного посредничества придется выполнять учащемуся в дальнейшем? Какие навыки и умения ему потребуются?*
- *Какие особенности родной и иноязычной культуры должен знать учащийся?*
- *Какими способами можно приобщить учащихся к иноязычной культуре?*
- *Будет ли у учащегося возможность выступать в роли межкультурного посредника? В каких ситуациях?*

5.1.3 Экзистенциальная компетенция

Коммуникативная деятельность владеющего языком/учащегося зависит не только от полученных знаний, умений и навыков. Она также находится под влиянием личностных факторов, которые определяются индивидуальностью человека. Индивидуальность человека характеризуется его взглядами, мотивациями его поступков, ценностями, убеждениями, типом познавательной способности и типом личности.

Все это в целом составляет экзистенциальную компетенцию, а именно:

1. Взгляды и отношения:

- открытость для восприятия новых впечатлений, новых людей, идей, обществ, культур и интерес к ним;
- готовность несколько изменить свое культурное восприятие и собственную систему ценностей;
- способность и готовность отойти от стереотипов в отношении культурных различий.

2. Мотивация:

- интуиция/обдуманность;
- язык как средство, язык как объединяющий фактор;
- потребность в общении.

3. Ценности, например, этические и нравственные.

4. Убеждения, например, религиозные, идеологические, философские.

5. Тип познавательной способности:

- конвергентный/дивергентный;
- целостный/аналитический/синтетический.

6. Личностные качества:

- разговорчивость/сдержанность;
- предприимчивость/робость;
- оптимизм/пессимизм;
- интравертность/экстравертность;
- стремление поддерживать/противостоять новым идеям;
- критическое отношение к себе/ к окружающим/ чувство безнаказанности;
- бескомпромиссность/уступчивость;
- открытость/скрытость;
- раскованность/самоконтроль;
- интеллект;
- дотошность/небрежность;
- память;
- трудолюбие/леность;
- честолюбие/его отсутствие;
- способность/неспособность объективно оценивать ситуацию;
- надежда на свои силы/ ее отсутствие;
- уверенность/неуверенность в себе;
- чувство собственного достоинства/его отсутствие.

§. 1.4 Пс

В наибольшей степени в новизну систему языка самостоятельную их раз! учиться ВКЛ1

5.1.4.11

Знание учащемуся структуру, а В результате приниматься венность ко

5.1.4.2

Многие способности

- умение
- мод

- ум<
- ум<

- по!
- по!

Общ

Произнос!

Рекоменш

Каки

ника

КОКУ

5.1.4.

Книж

- у¹

н

1.4 Познавательные способности (*savoir-apprendre*)

В наиболее широком смысле под способностью учиться понимается умение участвовать в новых видах деятельности и интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний, модифицируя последнюю в случае необходимости. Способность изучать язык развивается в процессе учения и позволяет индивиду более эффективно и самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в процессе обучения, знать способы их разрешения и успешно использовать имеющиеся возможности. Способность учиться включает:

5.1.4.1 Понимание механизмов языка и процесса коммуникации

Знание и понимание принципов организации и функционирования языков помогает учащемуся осмыслить новый опыт, преобразуя его результаты в упорядоченную структуру, а также рассматривать новый опыт как обогащение уже имеющихся знаний. В результате новый язык будет изучаться учащимся с большей готовностью, а не восприниматься им как угроза уже устоявшейся языковой системе, правильность и естественность которой не вызывает у него сомнения.

5.1.4.2 Общие фонетические навыки и умения

Многим учащимся, в особенности взрослым, могут помочь развить произносительные способности:

- умение распознавать и воспроизводить незнакомые звуки и просодические модели;
- умение различать незнакомые последовательности звуков;
- умение членить непрерывный поток звуков на значимые, последовательно расположенные фонологические элементы;
- понимание/владение процессами восприятия и порождения звуков.

Общие фонетические навыки и умения не следует отождествлять с умением произносить звуки конкретного языка.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *Какими способами развивается понимание механизмов языка и процесса коммуникации?*
- *Какие фонетические умения необходимы учащимся?*

5.1.4.3 Учебные умения

К ним относятся:

- умение эффективно использовать возможности, возникающие в процессе обучения, например:
 - внимательно воспринимать предоставляемую информацию;
 - осознавать конечную цель поставленной задачи;
 - эффективно работать парами и в группах;
 - использовать имеющиеся материалы для самостоятельной работы;
 - использовать на практике изучаемый материал;
 - умение подбирать и использовать материалы для самостоятельного обучения;
 - знание своих сильных и слабых сторон;
 - способность определить свои потребности и задачи;

- умение организовать свою учебную деятельность для достижения целей с учетом своих личностных характеристик и имеющихся ресурсов.

5.1.4.4 Эвристические умения

К ним относятся:

- способность учащегося познавать новое (новых людей, новую манеру поведения и т.д.) и использовать другие компетенции в учебных ситуациях;
- способность учащегося (особенно во время работы со справочными материалами на изучаемом языке) находить, понимать и, если необходимо, передавать новую информацию;
- умение пользоваться новыми информационными технологиями (например, работать с базами данных, с системой Интернетекст и т.д.)

Рекомендуется проанализировать и ответить на вопросы:

- *Какие учебные умения следует развивать у учащихся?*
- *Какие эвристические знания следует развивать и использовать учащемуся?*
- *Какие действия могут способствовать тому, чтобы учащийся стал более самостоятельным в процессе изучения и использования языка?*

5.2 Коммуникативные компетенции

Для выполнения коммуникативных задач владеющий языком/учащийся использует свои общие способности, раскрытые выше, в сочетании с собственно языковой компетенцией, которая включает в себя:

- лингвистическую компетенцию;
- социолингвистическую компетенцию;
- прагматическую компетенцию.

5.2.1 Лингвистическая компетенция

В настоящее время еще не существует исчерпывающего описания языка как формальной системы выражения всех значений. Все языки отличаются сложной организацией. Невозможно в совершенстве овладеть языком многочисленного неоднородного высокоразвитого сообщества. И это вполне естественно, поскольку любой язык постоянно изменяется в соответствии с потребностями коммуникации. Попытки многих государств создать так называемый языковой стандарт ни разу не увенчались полным успехом. Для обучения языкам использовалась модель лингвистического описания, построенная по образцу «мертвых» языков. Однако и она была отвергнута большинством профессиональных лингвистов более ста лет тому назад, которые полагали, что «традиционная» модель, разработанная для языков одного типа, не подходит для описания языков другого типа. Однако ни одной из разработанных альтернативных моделей не удалось получить всеобщего признания. Недавние разработки языковых универсалий пока не принесли результатов, способных реально облегчить изучение и преподавание языков.

Большинство современных лингвистов занимаются кодификацией сложившихся в процессе общественной практики языковых явлений, изучая соотношение между формой и значением, при этом в основном используется традиционная терминология (отклонение от нее происходит при описании языковых явлений, выходящих за рамки

традицио
ЛИНГВИСТ1
языковые
ный смы
которые
основа д
нельзя п<
за непос|
четко оп
Итак
5.2.1
5.2.1
5.2.1
5.2.1-
5.2.
5.2.
Про
быть ка

	О
C2	у. т у
C1	н
B2	В в з

B1

A2

A1

традиционных моделей). Подобный подход используется и в разделе 4.2., в котором лингвистическая компетенция рассматривается как знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний. В предлагаемой схеме приводятся параметры и категории, которые могут быть использованы для описания лингвистического содержания и как основа для размышления. Это не означает, что при изучении и преподавании языка нельзя пользоваться иными моделями, теориями и подходами. Выбор всегда остается за непосредственными участниками учебного процесса, однако преподавателям следует четко определить теорию и практику, которые они используют.

Итак, в рамках лингвистической компетенции выделяются следующие понятия:

- 5.2.1.1 Лексическая компетенция
- 5.2.1.2 Грамматическая компетенция
- 5.2.1.3 Семантическая компетенция
- 5.2.1.4 Фонологическая компетенция
- 5.2.1.5 Орфографическая компетенция
- 5.2.1.6 Орфоэпическая компетенция

Прогресс в развитии способностей учащегося пользоваться средствами языка может быть калиброван и представлен в виде следующей таблицы шкал.

ОБЩАЯ ШКАЛА ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМИ СРЕДСТВАМИ	
C2	<i>Умею четко формулировать свои мысли, подчеркнуть самое важное, исключить двоякое понимание, при этом свободно пользуюсь самым широким спектром языковых средств.</i>
C1	<i>Умею легко и свободно выбирать из широкого спектра языковых средств наиболее адекватные способы выражения своих мыслей.</i>
B2	<i>Умею четко выразить свою мысль, не испытывая при этом видимых затруднений. Владею запасом языковых средств, достаточных для четкого описания явлений и предметов, выражения точки зрения, построения аргументации. При этом не испытываю видимых затруднений в подборе слов, использовании некоторых сложных моделей предложений.</i>
B1	<i>Имеющийся запас языковых средств позволяет дать без подготовки описание нетипичной ситуации, достаточно четко изложить суть проблемы или вопроса, выразить свои мысли на абстрактную тему (например, связанную с культурой, наукой, кино и т.д.).</i>
	<i>Словарного запаса хватает для общения на повседневные темы (семья, работа, увлечения, последние события), однако испытываю трудности при подборе нужного слова, повторяюсь, иногда с трудом формулирую свои мысли.</i>
A2	<i>Владею базовым словарным запасом, достаточным для общения в простейших повседневных ситуациях, однако испытываю затруднения в выборе слов, что существенно ограничивает возможность общения.</i>
	<i>Умею кратко высказаться на простейшие темы: рассказать о себе, своих повседневных занятиях, изложить просьбу, задать вопрос. Умею рассказать о себе и других, сообщать, чем они занимаются, где живут, что у них есть, используя простейшие грамматические конструкции, заученные слова и словосочетания. Владею ограниченным числом коротких заученных фраз для общения в повседневных ситуациях.</i>
A1	<i>Владею весьма ограниченным запасом простых выражений, позволяющих сообщить информацию о себе, попросить/спросить что-либо.</i>

5.2.1.1 Под **лексической компетенцией** понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи.

Лексические элементы:

а) **фразеологические единицы:**

- **фразеологизмы-предложения**, как то:
 - речевые штампы, несущие определенную функциональную нагрузку (см. 5.2.3.2), например, приветствия (*How do you do? Good morning!*)
 - пословицы и поговорки (см. 5.2.2.3)
 - устаревшие устойчивые сочетания (*Be off with you!*)
- **устойчивые сочетания:**
 - идиомы, утратившие мотивировку значения (*He kicked the bucket. It's a long shot. He drove hell for leather*)
 - усилительные конструкции (использование таких конструкций часто бывает ограничено контекстом или стилем, например, сравните *as white as snow* и *as white as a sheet*)
- **устойчивые модели**, заполняемые определенными словами для передачи конкретного значения (*Please may I have ...*)
- **другие устойчивые сочетания:**
 - фразовые глаголы (*to put up with, to make do*)
 - сложные предлоги (*in front of*)
- **регулярные сочетания слов** (*to make a speech/mistake*)

б) **отдельные слова:** члены отдельных классов (существительные, прилагательные, глагол, наречие), а также закрытые тематические группы слов (дни недели, месяцы, единицы измерения и т.д.). Одна и та же форма слова с несколькими значениями (полисемия), например, *tank* – емкость для хранения жидкости и бронированная военная машина.

Грамматические элементы принадлежат к закрытым классам слов (на примере английского языка):

артиклы	(a, the)
квалификаторы	(some, all, many)
указательные местоимения	(this, that, these, those)
личные местоимения	(I, we, he, she, it, they, you, me и т.д.)
вопросительные и относительные местоимения	(who, what, which, whom и т.д.)
притяжательные местоимения	(my, your, his и т.д.)
предлоги	(in, at, by, with и т.д.)
вспомогательные глаголы	(be, do, have, модальные глаголы)
союзы	(and, but, if, though и т.д.)
частицы	(в немецком языке: ja, wohl, aber, doch и т.д.)

Як зраб
И сп

Г	•	слс
C2		Влад пони
C1		\Влас \рази Гили 1
B2		\Хор< \общ \ния [слое
		\Сло \уве
		\Сло
A1		\Слс

	У1
C2	Во
C1	Вс
1 B2	В(шт
B1	Ба ж
A2	Ул си
A1	

Реком
• Кс
ак
• Кс

5.2
По
языка
Фс
ность
есть с
мать 1

Разработаны шкалы, иллюстрирующие различные уровни знания словарного состава языка и способностей его использования.

СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС	
C2	<i>Владею обширным словарным запасом, включая идиоматические и разговорные выражения, понимаю коннотативные значения лексических единиц.</i>
C1	<i>Владею хорошим словарным запасом, в случае необходимости могу найти другой способ выразить свою мысль. Редко испытываю заметные для окружающих трудности в выборе того или иного выражения. Хорошо владею идиоматической и разговорной лексикой.</i>
B2	<i>Хороший словарный запас по профессиональной/представляющей интерес тематике и на общие темы. Умею по-новому сформулировать мысль, чтобы не допустить частого повторения одних и тех же слов, оборотов, однако иногда испытываю трудности при выборе нужного слова.</i>
B1	<i>Словарный запас достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, путешествия, последние события.</i>
A2	<i>Словарный запас достаточен для участия в знакомых ситуациях повседневного общения.</i>
A1	<i>Словарный состав состоит из отдельных простейших слов и словосочетаний на конкретные темы.</i>

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВАРЯ	
C2	<i>Всегда безошибочное и уместное употребление слов.</i>
C1	<i>В общем безошибочное употребление слов, допускаются незначительные оговорки.</i>
B2	<i>В основном высокий уровень владения лексикой, хотя иногда допускаю ошибки в выборе слов, что впрочем не мешает коммуникации.</i>
B1	<i>Базовая лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях.</i>
A2	<i>Умею правильно употреблять ограниченное количество слов в конкретных повседневных ситуациях.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- Какие лексические единицы (слова и устойчивые сочетания) должны входить в активный и/или пассивный словарь учащегося?*
- Как должен осуществляться отбор лексики?*

5.2.1.2 Грамматическая компетенция

Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи.

Формально грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, то есть строить предложения. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений,

построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов). Грамматическая структура любого языка характеризуется сложной организацией. В настоящее время существует целый ряд существенно отличающихся друг от друга теорий и моделей построения предложений. Авторы данного Документа не ставят перед собой задачи проанализировать и оценить достоинства и недостатки существующих теорий. Они лишь хотят, чтобы выбор теории был осознанным и чтобы преподаватели понимали роль избранной теории для практических целей. В данном разделе приводятся лишь параметры и категории, традиционно используемые при грамматическом описании языка. Описание грамматического строя языка включает конкретизацию следующих понятий:

- элементов: морфы
морфемы (корни и аффиксы)
слова
- категорий, например: число, падеж, род
конкретное/абстрактное, исчисляемое/неисчисляемое
переходность/непереходность
действительный/страдательный залог
прошедшее/настоящее/будущее время, прогрессивный, перфектный/имперфектный вид
- классов, например: спряжение
склонение
открытые классы слов: существительное, глагол
прилагательное, наречие; закрытые классы слов
(грамматические элементы – см. 5.2.1.1. (в))
- структур, например: сложные слова, словосочетания (субстантивные, глагольные и т.д.), главные и придаточные предложения
простые, сложносочиненные, сложноподчиненные предложения
- процессов, например: номинализация
аффиксация
супплетивизм
чередование гласных
транспозиция
трансформация
- видов связей, например: подчинение
согласование
примыкание и т.д.

Разработана шкала уровней, иллюстрирующая грамматическую правильность речи. Ее необходимо рассматривать совместно с общей шкалой владения языковыми средствами, приведенной в начале раздела. Следует отметить невозможность разработки единой шкалы для определения уровня владения учащимся грамматическим строем всех существующих языков.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ РЕЧИ	
C2	Стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если мое внимание сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников).
C1	Стабильно высокий уровень грамматической правильности речи: ошибки допускаются редко.
B2	Хороший уровень контроля: допускаю немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам могу исправить.
	Относительно высокий уровень грамматической правильности. Не допускаю ошибок, искажающих смысл высказывания.
B1	Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях общения. Заметное влияние родного языка. Ошибки допускаются, но общий смысл высказывания ясен.
	Достаточно грамотное употребление определенного числа стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями.
A2	Правильно использую простые грамматические конструкции, однако систематически допускаю типичные ошибки (например, путаю времена, неправильно оформляю согласование), тем не менее общий смысл высказывания обычно ясен.
A1	Умею пользоваться ограниченным числом простейших заученных конструкций и моделей предложений.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- Какую теорию грамматики Вы используете в своей работе?
- Какие грамматические элементы, категории, классы, структуры, процессы, виды связей и т.д. необходимо освоить изучающему язык?

При изучении грамматики традиционно выделяют морфологию и синтаксис.

Морфология изучает внутреннюю организацию слов, при этом в слове выделяются:

- корень;
- аффиксы (префиксы, суффиксы, инфиксы), в том числе:
 - словообразующие (re-, un-, -ly, -ness)
 - формообразующие (-s, -ed, -ing)

Словообразование:

Слова делятся на:

- простые однокорневые (например, six, tree, break)
- многоморфемные (корень + аффиксы, например, unbrokenly, sixes)
- сложные (состоящие из нескольких корней, например sixpence, breakdown, oak-tree, evening dress)

Морфология также изучает различные способы формообразования:

- чередование гласных (sing/sang/sung, mouse/mice)
- чередование согласных (lend/lent)
- неправильные формы глагола (bring/brought, catch/caught)
- супплетивные формы (go/went)
- нулевые формы (sheep/sheep, cut/cut/cut)

Морфология изучает фонетически обусловленные вариации морфем (s/z/iz в словах *walks, lies, rises*; t/d/id в *laughed, cried, shouted*) и морфологически обусловленные фонетические вариации (i:/e в *creep/crept, mean/meant, weep/wept*).

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- Какие морфологические элементы и процессы должны освоить учащиеся?

Синтаксис изучает сочетаемость и порядок следования слов внутри предложения (на уровне категорий, элементов, классов, структур, процессов, видов связей, которыми часто представляются в виде правил). Взрослые носители языка используют в речи сложные синтаксические структуры, причем их порождение происходит в основном неосознанно. Способность строить предложения для передачи определенного смысла является основной составляющей коммуникативной компетенции.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- Какие грамматические формы, категории, классы, структуры, процессы и отношения должны усвоить учащиеся?

5.2.1.3 Семантическая компетенция

Семантическая компетенция учащегося заключается в знании возможных способов выражения определенного значения и в умении их использовать.

Лексическая семантика занимается вопросами значения слова, например:

- слово в общем языковом контексте:
 - референция
 - коннотация
 - способы выражения некоторых общих понятий
- отношения между языковыми единицами:
 - синонимия/антонимия
 - гипонимия
 - сочетаемость
 - родо-видовые отношения
 - компонентный анализ
 - переводческие соответствия

Грамматическая семантика изучает значение грамматических форм, категорий, структур и процессов (см. 5.2.1.2).

Прагматическая семантика занимается логическими отношениями, такими как индукция, пресуппозиция, импликация и т.д.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- Какими видами семантических отношений должен владеть учащийся?

Вопросы значения являются центральными для коммуникации и, где необходимо, рассматриваются в настоящей работе (в частности, см. раздел 5.1.1.1)

Лингвистическая компетенция рассматривается здесь в формальном смысле.

Теоретическая или дескриптивная лингвистика рассматривает язык как чрезвычайно сложную систему символов. При попытке выделить (как это делается здесь)

тазличньк
'основном
одна из сс
зовать фс
опублико]
Vantage I
5.2.1-3. I
коммуни]
только за
Оба пода
взаимодс
Успех пе
препода!
зоваться
то, что >
выраже*

5.2..

вкль

C2

O

A2

A1

различные компоненты коммуникативной компетенции знание языковых структур (в основном неосознанное) и способность ими пользоваться естественно выделяется как одна из составляющих коммуникативной компетенции. Другое дело, нужно ли использовать формальный анализ в практическом изучении/преподавании языка? Так, в опубликованных Советом Европы документах Waystage 1990, Threshold Level 1990 Vantage Level лингвистическая компетенция рассматривается иначе, чем в разделе 5.2.1–3. данного Документа. Прежде всего, в них дается системная классификация коммуникативных функций и понятий, разделенных на общие и специфические, и только затем рассматриваются лексические и грамматические формы их выражения. Оба подхода («от смысла к форме его выражения» и «от формы к смыслу») являются взаимодополняющими, и выбор одного из них будет зависеть от конкретной цели. Успех подхода, принятого в «Пороговом уровне», свидетельствует о том, что многие преподаватели предпочитают идти от смысла к форме. В то же время, может использоваться и коммуникативная грамматика (например, Un niveau-seuil). Неоспоримо лишь то, что учащемуся в конечном итоге необходимо овладеть и значением, и формой его выражения.

5.2.1.4 Фонологическая компетенция

включает знание и умение воспринимать и воспроизводить:

- звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны)
- артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.)
- фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона)
- просодику:
 - ударение и ритм
 - интонацию
- фонетическую редукцию
 - редукцию гласных
 - сильные и слабые формы
 - ассимиляция
 - выпадение конечного гласного

ФОНОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Умею передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.</i>
B2	<i>Владею четким естественным произношением.</i>
B1	<i>Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускаю неправильное произношение отдельных слов.</i>
A2	<i>Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.</i>
A1	<i>Умею произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Их понимание вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.</i>

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- Какими новыми фонологическими умениями необходимо овладеть учащимся?
- Насколько важны: а) звуки и б) просодия?
- Должно ли достижение фонетической правильности и беглости речи являться целью раннего этапа обучения или долгосрочной целью учебного процесса?

5.2.1.5 Орфографическая компетенция

Орфографическая компетенция предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме. Как известно, письменность основана на алфавитном принципе, в то же время существуют и другие системы, например, иероглифическое письмо (китайский язык), консонантное письмо (арабский язык). В алфавитных системах учащиеся должны знать:

- форму букв (печатных и рукописных, заглавных и строчных)
- написание слов, в т.ч. общепринятых обращений
- знаки и правила пунктуации
- общепринятые условные обозначения, типы шрифтов и т.д.
- общеизвестные символы (@, &, \$ и т.д.).

5.2.1.6 Орфоэпическая компетенция

Учащимся иногда необходимо прочитать вслух подготовленный текст или произнести слово, которое они встречали только в письменном тексте.

Умение правильно прочитать слово по его графической форме включает:

- знание правил правописания
- умение пользоваться словарем, знание традиционно используемых систем транскрипции
- умение соотнести знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста
- умение определить по контексту значение слова или синтаксической конструкции в случаях омонимии, так называемой грамматической полисемии и пр.

ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ	
C2	<i>Орфографические ошибки отсутствуют.</i>
C1	<i>Четкая, понятная графическая организация текста, соблюдение правил орфографии, допускаются отдельные опуски.</i>
B2	<i>Умею создавать связные, понятные тексты, соблюдая правила организации абзацев и т.д. Правила орфографии и пунктуации в основном соблюдаются, но иногда наблюдается незначительное влияние родного языка.</i>
B1	<i>Умею создавать достаточно понятные связные тексты. Достаточно четкая орфография, пунктуация и организация текстов.</i>
A2	<i>Умею переписывать короткие предложения на повседневные темы. Умею писать короткие слова (с некоторыми отклонениями от норм правописания), известные по своей звуковой форме.</i>
A1	<i>Умею переписывать знакомые слова и короткие фразы (простые инструкции, названия магазинов, часто используемые выражения). Умею написать свой адрес, имя, национальность.</i>

Рекомен

т Каю.
учаи
для 1

5.2.2 С

В соі
эфекта
Как
того, чте
значение
Здес
вежливс

5.2..

Мар
зависим
Прк
могут и

5.

U

от та
ной с
разш

1

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- Какие орфографические и орфоэпические знания, навыки и умения необходимы учащимся для восприятия и порождения устной и письменной речи, а также для преобразования устных текстов в письменные и наоборот?

5.2.2 Социолингвистическая компетенция

В социолингвистическую компетенцию входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте.

Как уже отмечалось, язык относится к социокультурным явлениям. Многие из того, что содержится в данной работе относительно социокультурного аспекта, имеет значение для социолингвистической компетенции.

Здесь рассматриваются лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты.

5.2.2.1 Лингвистические маркеры социальных отношений

Маркеры социальных отношений разных языков и культур варьируются в зависимости от а) статуса общающихся, б) их отношений, в) регистра общения и т.д.

Приведенные ниже примеры на материале английского языка не универсальны и могут иметь или не иметь соответствия в других языках:

- Выбор и использование формул приветствия:
 - при встрече, например, «*Hello! Good morning!*»;
 - при знакомстве, например, «*How do you do?*»;
 - при прощании, например, «*Good bye... See you later.*».
- Выбор и использование форм общения:
 - устаревшие, например, *My Lord, Your Grace*;
 - официальные, например, *Sir, Madam, Miss, Mr., Miss, Ms.* (+ фамилия), *Dr., Professor* (+ фамилия);
 - неофициальные, например, только по имени: *John! Susan!* Без определенной формы обращения;
 - дружеские, например, *dear, darling, mate, love*;
 - властные, например, только по фамилии *Smith! You (there)!*
 - оскорбительные, например, «*you stupid idiot!*» (часто любя)
- Условности при ведении диалога
- Выбор и использование восклицаний, например, *Dear, dear! My God! Bloody Hell! (Smith! You (there)!*)

5.2.2.2 Правила вежливости

Правила вежливости являются одной из причин, заставляющих людей отступать от так называемых «принципов кооперации» (см.5.2.3.1). Именно незнание национальной специфики правил вежливости часто вызывает недопонимание между носителями разных языков, особенно при буквальном истолковании стандартных выражений.

1. «позитивная» вежливость
 - проявление интереса к собеседнику и т.д.
 - обмен мнениями и впечатлениями, «задушевный разговор» и т.д.

- выражение восхищения, благодарности и т.д.
- вручение подарка, проявление гостеприимства и т.д.

2. «негативная» вежливость

- исключение некорректного поведения (догматизм, приказание и т.д.)
- выражение сожаления, извинение за некорректное поведение (несогласие, запрет и т.д.)
- использование выражений, смягчающих категоричность, прямолинейность и т.д. («I think», расчлененные вопросы)

3. адекватное использование формул речевого этикета (please, thank you)

4. намеренное отклонение от норм вежливости

- чрезмерная прямолинейность, откровенность
- выражение презрения, недружелюбия
- жалобы, упреки
- выражение нетерпения, раздражения
- выражение чувства собственного превосходства

5.2.2.3 Народная мудрость

Во всех языках есть выражения, обобщающие многовековой опыт народа и являющиеся важной составляющей его культуры. Они часто используются или обыгрываются в речи (например, в газетных заголовках). Такие выражения являются важным языковым компонентом социокультурной компетенции.

- пословицы, например, *a stitch in time saves nine*
- идиомы, например, *a sprat to catch a mackerel*
- крылатые выражения, например, *a man's a man for a' that*
- поверья, приметы, например, *Fine before seven, rain by eleven*
- выражения отношения, например, *It takes all sorts to make a world*
- выражения оценки, например, *It's not cricket*

Граффити, надписи на футболках, запоминающиеся фразы из телепередач, различные плакаты.

5.2.2.4 Регистры общения

- торжественный, ритуальный, например, *Pray silence for his Worship the Mayor!*
- официальный, например, *May we now come to order, please.*
- нейтральный, например, *Shall we begin?*
- неформальный, например, *Right. What about making a start?*
- разговорный, например, *O.K. Let's got going.*
- интимный, например, *Ready dear?*

На ранних этапах обучения (например, до уровня B1) рекомендуется использовать нейтральный регистр (отклонение возможно в случаях крайней необходимости). Именно в нейтральном регистре обычно проходит общение между носителями языка и иностранцами или незнакомыми людьми. Знакомство с более формальными или более фамильярными регистрами может происходить на более поздних этапах, например, через чтение различных текстов, в особенности, художественной литературы (рецептивная компетенция). Такие регистры следует использовать с особой осторожностью, поскольку их

Шеверное у
Беловкое я

5.2.2.1

Социо
Языковые

- с о
- ме
- ш
- эт
- р<

Такие

- л
- ф
- м
- п
- я:

Язык
дают сво
ярко про
той же
Умение
собесед!
или ины
Со врем
диалект
следует
других,

ерное употребление может затруднить коммуникацию и поставить говорящего в
овкое положение.

4.2.2.5 Диалект и акцент

Социолингвистическая компетенция также включает способность распознавать
овые особенности человека с точки зрения его

• социальной принадлежности

- места проживания
- происхождения
- этнической принадлежности
- рода занятий

Такие особенности отмечаются на уровне

- лексики (шотландское *wee* вместо *small*)
- грамматики (на кокни *I ain't seen nothing* вместо *I haven't seen anything*)
- фонетики (нью-йоркское *Boid* вместо *bird*)
- манеры говорить (ритм, громкость)
- паралингвистики
- языка жестов

Языковые сообщества Европы неоднородны по своему составу, Все регионы обла-
ают своими языковыми и культурными особенностями. Специфические черты особенно
рко проявляются в речи носителей языка, круг общения которых ограничен людьми
той же социальной и профессиональной принадлежности, уровня образования.
Умение распознавать диалектные особенности говорящего позволяет больше узнать о
собеседнике. При этом очень важно умение преодолевать стереотипы, связанные с тем
или иным акцентом/диалектом (о развитии межкультурных навыков см. раздел 4.1.2.2).
Со временем учащиеся обычно приобретают опыт общения с носителями различных
диалектов. Но прежде чем использовать те или иные диалектные формы, учащимся
следует выяснить их социальные коннотации. Кроме того, в процессе использования
других диалектных форм следует быть последовательным.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ	
C2	Хорошо владею идиоматическими и разговорными выражениями, понимаю коннотации слов и выражений. Понимаю социолингвистический и социокультурный подтекст в речи носителей языка, умею адекватно реагировать. Умею выступать в роли посредника между носителями своего родного и изучаемого языков.
C1	Понимаю значение многих идиоматических и разговорных выражений, различаю регистры общения, однако иногда вынужден переспрашивать, особенно если акцент собеседника мне незнаком. Понимаю содержание фильмов, персонажи которых используют большое количество сленговых и идиоматических выражений. Гибко и эффективно пользуюсь средствами языка в различных ситуациях, в том числе для выражения эмоций, подтекста, шуток.
B2	Уверенно владею как официальным, так и неофициальным регистром общения, умею выбрать регистр, соответствующий конкретной ситуации. Умею с некоторым ограничением участвовать в групповых дискуссиях, даже при быстром темпе речи и большом количестве разговорных выражений. Умею общаться с носителями языка в естественной, привычной для них манере, не вызывая удивления или раздражения. Умею правильно выражать свои мысли в различных ситуациях, избегая грубых ошибок.
B1	Владею широким спектром языковых функций, умею использовать наиболее распространенные средства их выражения в нейтральном регистре общения. Знаком с наиболее распространенными нормами вежливости, соблюдаю их в своем речевом поведении. Знаю о наиболее существенных различиях традициях, системах ценностей и убеждений, принятых в родной стране и стране изучаемого языка, распознаю языковые сигналы этих различий.
A2	Умею участвовать в основных видах функционального использования языка, например, в простом обмене информацией, мнениями и взглядами. Владею простейшими, наиболее распространенными выражениями и стандартными процедурами, обеспечивающими возможность достаточно эффективного общения. Умею участвовать в простейших ситуациях общения, использовать повседневные вежливые формы приветствия, прощания и обращения. Умею выразить приглашение/принять приглашение, извиниться/отреагировать на извинение и т.д.
A1	Умею установить контакт, используя простейшие вежливые формы приветствия и прощания, благодарности, извинения и т.д.

12.3 Пра

Прагмат

- а) КОММЕНТ!
- б) ФУНКЦИОНАЛ
- в) КОММЕНТ

5.2.3.1

ЕДИНЫЙ СВ5

- ТОГ
- ест
- я е
- пр
- зщ
- те
- св
- лс
- С1
- В(
- "1

Отст
ность ГЦ

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- Какие формы приветствия, обращения, восклицания учащийся должен а) узнавать б) оценивать в) уметь использовать в своей речи?
- Какие формы вежливости учащийся должен а) знать и понимать в) уметь употреблять?
- Какие формы невежливого поведения учащийся должен а) узнавать и понимать б) уметь употреблять в определенных ситуациях (в каких именно ситуациях)?
- Какие пословицы, клише, какие выражения из народного фольклора учащийся должен а) узнавать и понимать б) уметь употреблять?
- Какие регистры общения учащийся должен а) узнавать б) использовать в своей речи?
- Представителей каких социальных групп в стране изучаемого языка или в других странах учащийся должен уметь распознать по характерным языковым особенностям?

На
самых
учащи*
вится <
III
включ

3. Прагматическая компетенция

Прагматическую компетенцию составляют

- а) компетенция дискурса (знание правил построения высказываний, их объединения в текст)
- б) функциональная компетенция (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций)
- в) компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия)

5.2.3.1 *Компетенция дискурса* включает умение упорядочивать предложения в связный текст с учетом

- тематика/фокуса
- известной/новой информации
- естественной последовательности действий (например, временной: *Он упал и я его ударил и Я его ударил и он упал*)
- причинно-следственных отношений (*цены растут – люди хотят повышения зарплаты*)
- тематики
- связности и целостности
- логики
- стиля и регистра общения
- воздействия на собеседника
- принципа сотрудничества Грайса «строить общение в соответствии с целью и направленностью разговора, соблюдая следующие максимы:
 - сообщать только истинную информацию (максима качества)
 - адекватно нормировать сообщаемую информацию (максима количества)
 - делать сообщение релевантным относительно темы (максима отношения)
 - делать речь ясной, недвусмысленной и последовательной (максима манеры речи)»

Отступление от этих принципов может быть оправдано особыми целями. Неспособность придерживаться этих принципов оправданием служить не может.

- **Построение текста:** знание основных принципов построения текста на изучаемом языке:
 - как располагается информация в текстах, выполняющих различные макрофункции (описание, повествование, экспозиция и т.д.);
 - как принято рассказывать истории, анекдоты и т.д.;
 - как строится аргументация (в судебных выступлениях, в споре и т.д.);
 - как строить связный письменный текст (сочинение, деловое письмо и т.д.).

На занятиях по родному языку работа над компетенцией дискурса начинается на самых ранних этапах обучения. При изучении иностранного языка на начальных стадиях учащиеся отрабатывают отдельные предложения. Развитие компетенции дискурса становится одной из важнейших целей обучения на более продвинутых этапах.

Шкалы, иллюстрирующие постепенное овладение учащимися компетенции дискурса, включают следующие аспекты:

- степень адаптации к речевым ситуациям;
- ведение диалога;
- развитие темы;
- целостность и связность.

СТЕПЕНЬ АДАПТАЦИИ	
C2	Свободно использую языковые средства для выделения наиболее важной информации, устранения двоякого толкования; умею легко перестроить высказывание с учетом ситуации, личности собеседника и т.д.
C1	См. уровень B2+
B2	Умею адаптировать свое высказывание, меняя языковые средства применительно к ситуации и личности собеседника. Умею переключиться на другой регистр общения; умею гибко реагировать на изменения в теме направленности, тоне разговора; при необходимости умею перефразировать высказывание.
B1	Умею выбрать наиболее адекватное из имеющихся в моем распоряжении средств языка для общения в нетипичных, трудных ситуациях. Умею изложить свои мысли, свободно используя широкий спектр простых языковых средств.
A2	Умею пользоваться хорошо заученными простыми фразами, заменяя в них некоторые лексические элементы в зависимости от обстоятельств. Умею менять заученные фразы путем простейшей перестановки его элементов.
A1	Дескриптор отсутствует

ВЕДЕНИЕ ДИАЛОГА	
C2	См. уровень C1
C1	Умею из широкого спектра языковых средств подобрать необходимые выражения, позволяющие попросить слово, выиграть время для обдумывания дальнейшего высказывания во время выступления.
B2	Умею выбрать подходящий момент для вступления в дискуссию, использовать для этого адекватные языковые средства. Умею начать и поддержать разговор, соблюдая очередность высказывания, и закончить его исходя из своих потребностей, хотя это может нарушить общий ход беседы. Умею использовать стандартные фразы (например, «Это очень интересный вопрос»), позволяющие выиграть время для обдумывания высказываний.
B1	Умею найти подходящую фразу для привлечения к себе внимания и вступить в дискуссию на известную тему. Умею начать, поддержать и закончить простой разговор на знакомую или интересующую тему.
A2	Владею простейшими способами начала, поддержания и завершения короткого разговора. Умею начать, поддержать и закончить простой разговор. Умею привлечь к себе внимание собеседников.
A1	Дескриптор отсутствует

РАЗВИТИЕ ТЕМЫ

См.уровень C1

Умею построить сложное, хорошо структурированное высказывание описательного или повествовательного характера, подробно осветить отдельные моменты, логично закончить высказывание.

Умею четко и понятно построить высказывание описательного или повествовательного характера, более подробно осветить отдельные моменты, иллюстрируя примерами.

Умею довольно бегло и последовательно изложить основные пункты простого описательного или повествовательного текста.

Умею изложить содержание рассказа, дать описание чего-либо в виде простой последовательности предложений.

Дескриптор отсутствует

ЦЕЛОСТНОСТЬ И СВЯЗНОСТЬ

Умею создавать целостные и связные тексты, свободно используя разнообразные текстовые модели и широкий спектр связующих средств.

Хорошо владею средствами организации высказывания, умею создавать понятные, логичные тексты с четкой структурой.

Умею четко и ясно передать отношения между элементами высказывания с помощью разнообразных средств связности.

Умею строить ясные, логичные высказывания, пользуясь определенным набором средств связи, однако более продолжительные высказывания могут быть недостаточно логичны.

Умею логично и последовательно расположить несколько простых коротких элементов высказывания.

Умею изложить содержание рассказа, дать описание чего-либо в виде последовательности простых предложений, используя для их связи наиболее часто встречающиеся союзы, союзные слова и т.д.

Умею пользоваться простыми союзами «and», «but», «because» для объединения групп слов в предложение.

A1 Умею пользоваться простейшими союзами для связи слов и словосочетаний.

5.2.3.2 Функциональная компетенция

Под функциональной компетенцией понимается умение использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций (см.4.2). Речь идет не только о знании того, какую функцию (микрофункцию) может выполнять определенный элемент языка, но и в первую очередь о понимании сущности процесса взаимодействия как последовательности тесно связанных между собой этапов и об умении управлять этими процессами. Микрофункции характеризуются интерактивной структурой. Более сложные ситуации имеют структуру, отражающую ряд макрофункций, которые выстраиваются по формальным или неформальным моделям социального взаимодействия.

1. *Микрофункции* – это категории функционального использования отдельных, как правило, коротких высказываний, обычно в ходе взаимодействия. Более подробно микрофункции описаны в документе Совета Европы «Пороговый уровень» (1990), глава 5.

1.1 Поиск и сообщение фактической информации:

- определение необходимой информации
- предоставление информации
- исправление
- вопросы
- ответы

1.2 Выражение собственного мнения, выяснение мнения других:

- факты (согласие/несогласие)
- знание (знание/незнание, припоминание, забывание, вероятность, уверенность)
- модальность (обязательность, необходимость, возможность, разрешение)
- желание (потребность, желание, намерение, предпочтение)
- эмоции (удовольствие/неудовольство, симпатии/антипатии, удовлетворение, интерес, удивление, надежда, разочарование, страх, беспокойство, признательность)
- мораль (извинение, одобрение, сожаление, сочувствие)

1.3 Убеждение:

- предложение, просьба, предостережение, совет, поощрение, просьба о помощи, приглашение

1.4 Общение:

- привлечение внимания, обращение, приветствие, знакомство, произнесение тоста, прощание

1.5 Построение разговора:

- (28 микрофункций, начало, ход, завершение и т.д.)

1.6 Исправление:

- (16 микрофункций)

2. *Макрофункции* – это категории функционального использования устной и письменной речи, состоящей из последовательности предложений (иногда очень продолжительной), например:

- описание
- повествование
- комментарий
- рассуждение
- объяснение
- доказательство
- наставление
- аргументация
- убеждение и т.д.

3. *Схемы взаимодействия*

Функциональная компетенция также включает в себя знание и умелое использование моделей социального взаимодействия, лежащих в основе коммуникации (например, моделей вербального обмена). Коммуникативная деятельность (см.4.4.3) предполагает четко организованную последовательность действий ее участников. В качестве простейших схем можно рассматривать двойные реплики:

вопрос:
утверж
просьб;
привет
Распро
са - реакп
репликами
сложного,

- со
- он
- О Г
- ог
- р*
- ОI

- о
- с
- з

Весі
смотри\
глава 8)

1.

2.

вопрос:	ответ
утверждение:	согласие/несогласие
просьба/предложение/извинение:	принятие/непринятие
приветствие/поздравление/тост:	ответная реакция

Распространенной моделью являются тройные реплики (слова первого собеседника – реакция второго собеседника – ответная реакция первого). Наравне с двойными репликами они обычно составляют часть более продолжительного разговора. В условиях спонтанного, имеющего четкую цель общения, язык используется для:

- создания рабочих групп и установления контакта между участниками
- определения наиболее важных аспектов ситуации и выработки единого мнения
- определения того, что можно и следует изменить
- определения единых целей и действий для их достижения
- распределения обязанностей
- организации практических действий, например,
 - определение поставленных задач и способов их решения
 - координация последовательности действий участников
 - взаимная поддержка
 - определение того, насколько выполнена промежуточная задача
- определения конечной цели
- оценки проделанного
- завершения совместных действий

Весь процесс общения можно представить схематично. В качестве примера рассмотрим общую схему приобретения товаров и услуг (см. «Пороговый уровень» (1990), глава 8):

1. Движение к месту совершения действия
 - 1.1 Поиск дороги до магазина, ресторана, вокзала, гостиницы
 - 1.2. Поиск конкретного отдела, столика, кассы и т.д.
2. Установление контакта
 - 2.1. Обмен приветствиями с продавцом/официантом, регистратором и т.д.
 - 2.1.1 Приветствие предлагающего товары/услуги
 - 2.1.2 Приветствие клиента
3. Выбор товаров/услуг
 - 3.1 Выбор категории необходимого товара/услуги
 - 3.1.1 Предоставление информации
 - 3.1.2 Выбор имеющихся товаров/услуг
 - 3.2 Обсуждение их достоинств и недостатков (качество, цена, цвет, размер и т.д.)
 - 3.3. Поиск информации
 - 3.3.1 Предоставление информации
 - 3.3.2 Обращение за советом
 - 3.3.3 Предоставление совета
 - 3.3.4 Выяснение предпочтения
 - 3.3.5 Высказывание предпочтения и т.д.
 - 3.4 Выбор конкретного товара

- 3.5 Осмотр товара
- 3.6 Согласие на приобретение
- 4. Обмен денег на товар
 - 4.1 Согласование цены каждой покупки
 - 4.2 Согласование общей цены всех покупок
 - 4.3 Передача/получение денег
 - 4.4 Передача/получение покупок и чека
 - 4.5 Обмен словами благодарности
 - 4.5.1 Благодарность со стороны продавца
 - 4.5.2 Благодарность со стороны покупателя
- 5. Прощание
 - 5.1 Выражение (взаимного) удовлетворения
 - 5.1.1 Слова продавца
 - 5.1.2 Слова покупателя
 - 5.2 Обмен информацией на общие темы (погода, местные сплетни)
 - 5.3 Непосредственное прощание
 - 5.3.1 Слова продавца
 - 5.3.2 Слова покупателя

Следует отметить, что покупатели и продавцы не всегда строго следуют представленной выше модели. В современных условиях язык используется более экономно, особенно при осуществлении обычных, многократно повторяющихся действий.

Нет необходимости разрабатывать шкалы, иллюстрирующие владение всеми аспектами функциональной компетенции, так как отдельные микрофункциональные действия калибруются при рассмотрении интерактивных и продуктивных умений.

Двумя основными показателями уровня функциональной компетенции являются:

- а) **беглость** – умение четко излагать свои мысли, справляться с затруднительными и тупиковыми ситуациями;
- б) **точность** – умение четко и ясно донести свои мысли до собеседников.

[БЕГЛО

C2

Легко, с
высказы
значени >

C1

Бегло, с
вызывав

Умею &

B2

Умею г >
констр
Умение
общем

B1

Доста
ций, н <
помощ

Умею
дальт
при д)

Умею

A2

Умею
\ выну..

A1

	ТО1
C2	Уме язык
	Уме
C1	Уме мне
B2	Уме
B1	Уме
	Уме
	Уме
A2	Уме те ре
A1	

БЕГЛОСТЬ УСТНОЙ РЕЧИ

Легко, свободно и естественно излагаю свои мысли, используя продолжительные по объему высказывания. Делаю паузы только при поиске слова, наиболее точно передающего определенное значение, при обдумывании подходящего примера, способа объяснения.

Бегло, почти свободно излагаю свои мысли, неподготовленные высказывания. Затруднения вызывает только очень сложная тема.

Умею вести неподготовленную беседу, выстраивая развернутые высказывания.

Умею говорить в достаточно ровном темпе, иногда делаю заметные паузы при поиске нужных конструкций и выражений.

Умение говорить бегло и без подготовки позволяет участвовать в свободном и непринужденном общении с носителями языка.

Достаточно свободно излагаю свои мысли, вынужден делать паузы при поиске слов и конструкций, не всегда нахожу нужное выражение, однако в целом могу общаться без посторонней помощи.

Умею понятно излагать свои мысли, однако делаю заметные паузы при планировании дальнейшего высказывания, часто вынужден переформулировать высказывания, особенно при длительном неподготовленном общении.

Умею ясно излагать свои мысли в коротких репликах, однако при этом делаю паузы, запинаюсь.

Умею строить короткие высказывания, однако делаю длительные паузы, часто запинаюсь и вынужден перефразировать свое высказывание.

Умею строить отдельные, очень короткие высказывания, в основном состоящие из заученных выражений.

Долго подбираю слова, часто делаю заметные паузы при поиске нужного выражения перед произнесением менее знакомых слов и при исправлении своего высказывания.

ТОЧНОСТЬ ПОСТРОЕНИЯ ПРОПОЗИЦИЙ

C2 Умею передавать тончайшие оттенки значения, используя для этого широкий спектр языковых средств (например, степени наречия, придаточные предложения).

Умею выделить наиболее важную информацию, устранить двоякое толкование.

C1 Умею дать точную оценку, выражая, например, уверенность\неуверенность, убежденность\сомнение и т.д.

B2 Умею достоверно передавать подробную информацию.

Умею довольно точно изложить суть вопроса, проблемы.

B1 Умею передавать простую информацию, умею выделять наиболее важное.
Умею понятно изложить суть вопроса.

A2 Умею понятно объясняться при простом обмене информацией на знакомые и повседневные темы, в других ситуациях могу сказать только то, что позволяют ограниченные языковые ресурсы.

A1 *Дескриптор отсутствует*

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *Какими параметрами дискурса должен владеть учащийся;*
- *Какие макрофункции должен уметь выполнять учащийся;*
- *Какие микрофункции должен уметь выполнять учащийся;*
- *Какими схемами взаимодействия должен владеть учащийся;*
- *Какими из этих моделей он владеет к началу обучения и каким его предстоит научить;*
- *По каким принципам отбираются микро- и макрофункции;*
- *По каким критериям можно оценить развитие прагматической компетенции.*

ГЛАВА 6: ИЗУЧЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ

В главе 6 рассматриваются следующие вопросы:

- Какими способами учащиеся приобретают умения и развивают компетенции, необходимые для выполнения коммуникативных задач и практических действий;
- Какова роль преподавателей в облегчении процесса освоения языков;
- Что могут сделать органы образования для оптимальной разработки учебных планов по современным языкам.

Однако сначала необходимо еще раз рассмотреть цели изучения языков.

6.1 Цели и задачи изучения и обучения языкам

6.1.1 Цели изучения и обучения языкам должны определяться исходя из потребностей учащихся и общества на основе задач, действий и процессов, необходимых для реализации этих потребностей, а также соответствующих компетенций и стратегий, которые необходимы учащимся в процессе коммуникации. В главах 4 и 5 приводится подробный перечень знаний, навыков и умений, характеризующих так называемого «компетентного пользователя языка». Так, для эффективного участия в коммуникации учащимся необходимо овладеть:

- определенными компетенциями (см. глава 5)
- умением применить компетенции на практике (глава 4)
- умением пользоваться адекватными стратегиями для практического применения компетенций

6.1.2 Для наглядного представления достижений учащихся, а также в целях их дальнейшего продвижения целесообразно представить умения учащихся в виде шкалы уровней (см. главы 4 и 5). На ранних этапах обучения, когда еще не определена профессиональная направленность учащихся, а также в случаях, когда необходимо дать общую оценку владения языком, наиболее разумно использовать единую суммарную характеристику уровня владения (см. таблицу 1, глава 3).

В главе 3 также приведена таблица для самооценки учащихся (таблица 2), позволяющая более гибко оценивать уровень владения языком по конкретным видам речевой деятельности, так как для каждого вида деятельности дается отдельная шкала. Это позволяет установить уровень владения языком учащихся с асимметричным развитием умений. Еще более подробные шкалы уровней по подвидам речевой деятельности приведены в главах 4 и 5. Для эффективного участия во всех типах коммуникативных ситуаций необходимо овладеть всеми перечисленными в указанных главах умениями. Однако на практике далеко не каждый учащийся испытывает желание или потребность овладеть всеми этими умениями на неродном языке. Некоторым учащимся, например, по роду их деятельности необходимо только понимание письменных текстов, другие, напротив, не испытывают потребности в овладении письменной речью. Это однако не означает, что такие учащиеся должны ограничивать изучение языка соответственно только письменной или устной формами.

Некоторым учащимся в зависимости от вида памяти проще запомнить звуковую форму слова с опорой на письменную форму или наоборот. Эту особенность можно использовать в качестве средства достижения конечной цели. В этом смысле важно

определить, в каком качестве (в качестве цели обучения или средства ее достижения) будет рассматриваться развитие той или иной компетенции, а так же стратегия, виды деятельности и т.д.

Также нет необходимости включать в учебную программу все компетенции, задачи, виды деятельности или стратегии, которые могут понадобиться учащимся для удовлетворения их коммуникативных потребностей. Лица, только начинающие изучать новые языки, уже обладают определенным объемом так называемых «знаний о мире», являющихся составной частью их общей компетенции и полученных благодаря предыдущему жизненному опыту или в ходе обучения на родном языке. В таком случае необходимо лишь найти во втором языке способы адекватной передачи понятийной категории первого языка. Трудности возникают в тех случаях, когда одно и то же концептуальное поле по-разному представлено в первом и втором языках, что приводит к несовпадению объема значения слова. В таких случаях необходимо определить, насколько серьезно такое несовпадение и какие проблемы в понимании оно может вызвать, какое внимание нужно уделять этим вопросам на конкретных этапах обучения, на каком уровне учащийся должен уметь справляться с подобными трудностями или можно рассчитывать на то, что подобные проблемы разрешатся сами собой по мере овладения языком.

То же самое относится и к произношению. Многие фонемы первого и второго языка практически идентичны и не вызывают у учащихся затруднений. В некоторых случаях имеют место значительные различия на уровне аллофонов. Наконец, отдельные фонемы первого языка вовсе отсутствуют во втором языке. Незнание и невладение такими фонемами может привести к потере значимой информации, искажению смысла высказываний. Как часто это может происходить и насколько значительной будет потеря информации? На каком этапе этому необходимо обучать? При решении вопроса о возрасте учащихся и этапе обучения необходимо помнить, что влияние родного языка особенно сильно проявляется на фонетическом уровне, а фонетические ошибки входят в привычку.

Развитие у учащихся умений осознанного исправления фонетических ошибок и отказ от автоматического применения фонетических норм родного языка потребуют больше времени и усилий, нежели обучение фонетике на начальном этапе в раннем возрасте.

Из вышеупомянутого следует, что при постановке целей обучения необходимо в первую очередь исходить из конкретного образовательного контекста, не применяя механически таблицы уровней владения языком, приведенные в данном документе.

6.1.3 Многоязычная и поликультурная компетенции

В «Компетенциях» предлагается не только общая шкала уровней коммуникативных умений, но и их составляющие, которые также распределяются по уровням. Это особенно важно при рассмотрении многоязычной и поликультурной компетенций учащегося.

6.1.3.1 Неравномерный и подвижный характер компетенций

Многоязычная и поликультурная компетенции являются неравномерными, что означает:

- более совершенное владение одним языком по сравнению с другими;
- разные уровни коммуникативных компетенций в различных языках (например, прекрасные навыки устного общения на двух языках, однако хорошие навыки письменной речи только на одном из них);

• ра
хо
вл

Подос
того, что¹
различия!
также св[^]
поликульт
коммуни!
многоязы
В зависи
хобби В J
существо
ствия, а i
совсем i
рот, соде!

6.1.5

Мно
вий, хар
компете)
от языке
задачи,
общенш
петенци
жестов,
тот же ч
Важ
ются П J
сообще
зовать d
набор с
для выг

6.1.

Мн
поним2
стратег
контро
особен
культу]

- разные уровни поликультурной и многоязычной компетенций (например, хорошее знание культуры, однако слабое владение языком или совершенное владение языком при плохом знании культуры страны изучаемого языка).

Подобные несоответствия являются абсолютно нормальными, особенно с учетом того, что человек даже в рамках родного языка и культуры сталкивается с диалектными различиями, культурным разнообразием общества и т.д. Подобное несоответствие также связано со свойством подвижности, изменчивости, присущим многоязычной и поликультурной компетенциям. Согласно традиционной точке зрения, «одноязычная» коммуникативная компетенция в родном языке быстро стабилизируется, тогда как многоязычная и поликультурная компетенции не имеют стабильных очертаний и форм. В зависимости от карьеры, семьи, опыта, путешествий, литературных пристрастий и хобби в лингвистической и культурной биографии каждого человека могут произойти существенные изменения, в результате которых исчезнут лингвистические несоответствия, а познания в области культуры различных вещей станут систематизированы. Это совсем не означает отсутствие стабильности, уверенности или гармонии, а скорее, наоборот, содействует в большинстве случаев осознанию своей национальной принадлежности.

6.1.3.2 Дифференцированная компетенция и переход с одного языка на другой

Многоязычная и поликультурная компетенции, вследствие упомянутых несоответствий, характеризуются тем, что индивид может по-разному использовать свои общие компетенции, языковые умения и знания (см. главы 4 и 5). Например, в зависимости от языка могут варьироваться стратегии, используемые для выполнения той или иной задачи. Так, человек, плохо овладевший лингвистической составляющей языка, при общении с носителями языка более активно использует свою экзистенциальную компетенцию (демонстрируя открытость, дружелюбие, доброжелательность с помощью жестов, мимики и т.д.). Напротив, говоря на языке, которым он владеет более свободно, тот же человек может вести себя более сдержанно или отстраненно.

Важно также отметить, что многоязычная и поликультурная компетенции не являются простой суммой так называемых «одноязычных» компетенций. При передаче сообщений говорящий может переходить с одного языкового кода на другой, использовать два языка. Таким образом, в распоряжении говорящего оказывается более широкий набор средств, позволяющий гибко и эффективно выбирать стратегии, необходимые для выполнения той или иной задачи.

6.1.3.3 Развитие «чувства языка» и процесс изучения и использования языка

Многоязычная и поликультурная компетенции способствуют более глубокому пониманию механизмов языка и коммуникации, а также развитию метакогнитивных стратегий, что помогает участнику социального взаимодействия лучше понимать и контролировать так называемые «спонтанные» способы решения различных задач, в особенности их лингвистической составляющей. Кроме того, многоязычная и поликультурная компетенции:

- используют и развивают существующие социолингвистические и прагматические компетенции;
- способствуют лучшему пониманию того, что является сходным и отличительным в лингвистической организации различных языков (понимание метаязыковых, интерлингвистических и так называемых гиперлингвистических механизмов);

- совершенствуют понимание методов и процесса обучения, а также способность вступать в общение и действовать в новых ситуациях.

Таким образом, изучение одного языка и культуры не всегда позволяет учащемуся преодолеть существующие стереотипы и предубеждения (напротив, зачастую способствует их укреплению), тогда как изучение нескольких языков в этом смысле может быть более эффективным, одновременно развивая способности к обучению.

В связи с этим особое значение приобретает воспитание уважения к языковому разнообразию и изучение в школе нескольких иностранных языков. При этом речь идет не просто о языковой политике, характерной для определенного этапа в истории Европы, и даже не о создании новых возможностей для молодежи, владеющей более чем двумя иностранными языками. Задача состоит в том, чтобы:

- сформировать у подрастающего поколения чувство принадлежности к определенному языку и культуре через знакомство с другими языками и культурами;
- развить у подрастающего поколения умение учиться через изучение других языков и культур.

6.1.3.4 Асимметрия компетенций применительно к многоязычной и поликультурной компетенциям

Понятие асимметрии компетенций не означает, что учащийся удовлетворяется каким-то ограниченным, неполным владением языком, не стремясь к дальнейшему развитию. Речь идет о взгляде на асимметричную компетенцию как на составляющую многоязычной компетенции, как очередной шаг на пути к ее совершенствованию. В то же время такая *асимметричная* компетенция является еще и *функциональной* компетенцией применительно к определенной цели обучения.

Асимметричная компетенция может подразумевать, например, владение только рецептивными видами *речевой деятельности* (с акцентом на устной или письменной форме); выполнение специфической задачи в определенной *ситуации общения* (получение информации у почтового служащего). В то же время речь может идти об *общих компетенциях* (лингвистические знания о других языках, культурах сообществ) при условии, что они способствуют развитию каких-то аспектов необходимых компетенций. Иными словами, в данном Документе асимметричная компетенция рассматривается применительно к компонентам приведенной в главе 3 модели и к различным целям обучения.

6.1.4 Различные подходы к целям обучения

При создании данного Документа авторы исходили из того, что составление учебной программы по иностранному языку предполагает выбор между разнообразными видами и уровнями целей. Каждая из представленных в «Компетенциях» категорий может рассматриваться в качестве учебной цели и стать поводом для обращения к этой монографии.

6.1.4.1 Возможные подходы к целям обучения:

а) В качестве цели рассматривается развитие общих компетенций учащихся (см 5.1): декларативных знаний, навыков и умений, личностных характеристик и т.д., умения учиться с акцентом на тот или иной компонент. В таком случае есть все основания полагать, что достижение конкретной цели, соотнесенной с определенным этапом

обучения,
иии), буде
иполикул
рассматр

б) В
тивной яз
И СОЦИОЛ
на достиг
зачастую
Рассматр
поликульт
можно Т5
деленны)
становил
регистра
изучение

в) I
деятель^
медиаци
деятеле
вниманк
концент
определ
текстов
Сам
венной
упором
в более

г)
сфере с
ной или
челове!
цели NI
можно
курсы*
языков
рения
вать св
ности,
матер*
опред*

ния, типом компетенции (т.е. развитие так называемой асимметричной компетенции) будет способствовать формированию или дальнейшему развитию многоязычной и поликультурной компетенции. Иначе говоря, работа по достижению такой цели может рассматриваться как часть общего учебного процесса.

б) В качестве цели рассматривается расширение и диверсификация коммуникативной языковой компетенции (см. 5.2), включающей лингвистический, прагматический и социолингвистический компоненты. Безусловно, обучение должно быть направлено на достижение гармоничного сочетания всех трех компонентов, однако на практике обычно отмечается концентрация на одном из них, безотносительно к остальным. Рассматривая коммуникативную языковую компетенцию как единую многоязычную и поликультурную компетенцию (включая варианты родного и иностранного языков), можно также утверждать, что в определенных образовательных контекстах на определенных исторических этапах основной целью обучения иностранному языку на деле являлось совершенствование владения родным языком (через перевод, обрабатывание жестов общения и адекватного употребления слов при переводе на родной язык, изучение сравнительной стилистики и семантики).

в) В качестве цели рассматривается более успешное овладение видами речевой деятельности: восприятием (чтение, понимание на слух), порождением, интеракцией, медиацией (устный и письменный перевод). Следует еще раз отметить, что все виды деятельности должны развиваться во взаимосвязи, при этом допустимо уделять особое внимание какому-либо конкретному виду. Целенаправленная и последовательная концентрация на одном из видов деятельности влияет на учебный процесс в целом: на определение содержания обучения, порядок изложения учебного материала, отбор текстов и т.д.

Само понятие «асимметрии компетенций» возникло применительно к преимущественной работе над определенным видом речевой деятельности (например, обучение с упором на развитие рецептивных навыков). Однако здесь это понятие рассматривается в более широком смысле и подразумевает:

- возможность выделить из всей совокупности целей обучения отдельные цели, связанные с понятием асимметрии компетенций;
- возможность включить любую из так называемых асимметричных компетенций в более общую систему коммуникативных и учебных компетенций.

г) В качестве цели рассматривается оптимальное функционирование в определенной сфере общения (см. 4.1.1): социально-общественной, профессиональной, образовательной или повседневной. В таком случае изучение иностранного языка призвано помочь человеку в работе, учебе или повседневной жизни в другой стране. Такая постановка цели находит свое отражение в программе курса, учебных материалах и т.д., при этом можно говорить о таких понятиях как «специфические цели», «специализированные курсы», «профессиональный язык», «подготовка к жизни за границей», «начальная языковая подготовка иностранных рабочих». Все это не означает, что для удовлетворения специфических потребностей целевой группы людей, вынужденных адаптировать свою многоязычную и поликультурную компетенцию к конкретной области деятельности, всегда необходимо создавать особую учебную среду со специфической методикой, материалами и т.д. Однако, как и во всех других случаях, постановка целей оказывает определенное влияние на процесс обучения и изучения языка.

Примерами образовательного контекста, в котором в качестве цели обучения выступает функциональная адаптация к определенной сфере деятельности, могут служить ситуации билингвального обучения, обучение методом «погружения» (эксперимент в Канаде), обучение на языке, отличном от языка, используемого в быту (например, обучение на французском в бывших колониях в Африке). Подобные ситуации «погружения» в язык, независимо от их лингвистических результатов, определенно имеют своей целью развитие асимметричной компетенции, связанной с образовательной сферой овладением неязыковых знаний. Так, в Канаде в ходе эксперимента по обучению детей методом «погружения» англоязычные школьники сразу начинали изучать общеобразовательные предметы на французском языке, при этом в расписании изначально не было предусмотрено занятий собственно по французскому.

д) Наконец, в качестве цели может рассматриваться совершенствование или расширение набора стратегий, а также выполнение конкретных задач (см. раздел 4.5. и главу 7), связанных с организацией обучения одному или двум языкам и изучением других культур.

На определенном этапе обучения предпочтительнее сосредоточиться на развитии стратегий, позволяющих учащимся выполнять те или иные задачи. Следовательно, целью становится совершенствование стратегий, традиционно используемых учащимися, усложнение и расширение этих стратегий, делая их более осознанными, а также применяя их в процессе выполнения заданий, для которых они раньше не использовались. Если мы полагаем, что коммуникативные и учебные стратегии способствуют совершенствованию коммуникативных языковых компетенций, то развитие таких стратегий следует принять в качестве учебной цели, хотя и не конечной.

Коммуникативные задачи, касающиеся определенной области, обычно рассматриваются как цели, которые должны быть достигнуты в этой области, как изложено в пункте (д). Однако существуют случаи, когда учебная цель ограничена более или менее шаблонным выполнением определенных задач с использованием ограниченного числа лингвистических элементов в одном или нескольких иностранных языках. Часто приводят примеры работы телефонистки, чей набор необходимых «многоязычных» навыков ограничен знанием нескольких закреплённых формулировок, касающихся установленных операций. Подобные примеры являются скорее вариантом полуавтоматического поведения, нежели частичных компетенций, однако нельзя отрицать, что выполнение подобных, четко определенных повторяющихся задач может также стать одной из целей учебного процесса.

Постановка перед учащимися конкретной задачи имеет свои преимущества, позволяя сформулировать практический результат и выступая в качестве стимула в ходе учебного процесса. Приведем простой пример: если сказать детям, что изучение последующего материала даст им возможность играть в «дочки-матери» на иностранном языке (цель является возможным выполнением «задачи»), то это может побудить их к изучению лексики, касающейся названий членов семьи. В этом смысле так называемый практический подход, имитация и разыгрывание сценки устанавливают, как правило, промежуточные цели для выполнения задач. Однако основной интерес с точки зрения обучения лежит в использовании имеющихся средств, видов речевой деятельности, стратегий, которые необходимы для выполнения одного или нескольких заданий, а конечной целью является развитие многоязычной и поликультурной компетенций.

6.1.4.2

Определе

юнной м

иру«

рмы обуч

«видно Ti

слу ае ряд

Если,

в определен

ной облае

достижение

заимодейс

деленных <

при этом б<

ливости, у

националь

понятие TE

6.2 Пр

6.2.1 Н

В нас
рассматр
широкого
может пр

а) д

д

т

г

л

б) I

Тері

для обо

навыко

Вн

не сущ

в их бо

вать, в

которь

Реко*

h

c

6.1.4.2 *Дополнительные асимметричные цели*

Определение целей обучения/изучения языка с точки зрения основных составляющих аналитической модели является не просто стилистическим упражнением. Такой подход иллюстрирует возможное разнообразие целей и форм обучения. Естественно, что многие формы обучения, школьные и внешкольные, решают одновременно несколько задач. Очевидно также, что выполнение специально установленной задачи повлечет в этом случае ряд других не запланированных данной задачей результатов.

Если, например, предположить, что задача изучения языка связана в основном с определенной сферой и сконцентрирована на требованиях, предъявляемых к конкретной области деятельности (как, например, к работе официанта в ресторане), то при достижении данной задачи особое внимание будет уделяться развитию умений речевого взаимодействия, изучению тематической лексики (например, описание блюд) и определенных социолингвистических норм (например, традиционных форм обращения), при этом большую роль будет играть и экзистенциальная компетенция (правила вежливости, умение проявлять такт, терпение, любезные улыбки и т.д.), а также знание национальных кулинарных традиций. Этот пример достаточно наглядно иллюстрирует понятие так называемой «асимметричной компетенции» (см. 6.1.3.1).

6.2 **Процессы изучения языка**

6.2.1 *Некоторые вопросы терминологии*

В настоящее время термины «овладение языком» и «изучение языка» могут либо рассматриваться как взаимозаменяемые, либо использоваться для обозначения более широкого или более узкого понятия соответственно. Так, термин «владение языком» может применяться в качестве общего понятия, либо:

- а) для обозначения использования языка лицами, не являющимися носителями данного языка. В этом смысле этот термин функционирует в современных теориях универсальной грамматики. Подобные исследования обычно ведутся в рамках теоретической психолингвистики и не представляют большого интереса для практики преподавания языков;
- б) для обозначения знания неродного языка и умения его использовать, полученного без помощи преподавателя, в результате непосредственного ознакомления с текстами или участия в коммуникации.

Термин «изучение языка» тоже может использоваться как в широком смысле, так и для обозначения организованной учебной деятельности по развитию языковых знаний, навыков и умений, в особенности в рамках образовательного учреждения.

В настоящее время не представляется возможным ввести единую терминологию, т.к. не существует одного точного термина, отражающего понятия «овладение» и «изучение» в их более узком смысле. Пользователям «Компетенций» рекомендуется проанализировать, в каком смысле они используют эти термины и не использовать их в тех значениях, которые противоречат современной практике.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *Какими способами можно обеспечить и использовать условия, необходимые для овладения языком (см. пункт б)?*

6.2.2 Как учащиеся учатся?

6.2.2.1 В настоящее время нет единого мнения о том, какие именно механизмы лежат в основе изучения языка. Некоторые ученые полагают, что присущей любому человеку способности обрабатывать информацию достаточно для овладения языком через ознакомление с определенным количеством понятных языковых образцов. По их мнению, процесс «овладения» языком нельзя проанализировать, на него нельзя оказать сознательного воздействия ни преподавателю, ни учащемуся. Соответственно, важнейшей задачей преподавателя становится воссоздание наиболее естественной языковой среды без использования формальных методов обучения.

6.2.2.2 Другие специалисты рассматривают в качестве необходимого и достаточного условия для овладения языком активное участие учащихся в процессе коммуникации и также не верят в возможность сознательного изучения механизмов языка. Наконец, существует противоположный взгляд, состоящий в том, что учащемуся достаточно выучить определенные правила грамматики, слова и выражения, и он сможет понимать и использовать иностранный язык, опираясь на имеющийся жизненный опыт и здравый смысл, без предварительной подготовки.

Однако на практике большинство учащихся и учителей прибегают к сочетанию различных подходов. Сторонники такой методики понимают, что учащиеся не всегда усваивают то, чему их учат учителя, что учащимся необходима солидная языковая подготовка и создание условий для интерактивного использования языка. Вместе с этим, процесс изучения языка становится менее трудоемким даже в условиях школьного обучения, если комбинировать метод осознанного изучения языка с его практикой в достаточном объеме, что приведет к автоматизации физических навыков говорения и письма, а также к морфологической и синтаксической грамотности речи. Все это позволяет учащимся сосредоточиться на коммуникативных стратегиях более высокого уровня.

Некоторые специалисты полагают, что эту задачу можно решить с помощью постоянной тренировки, «сверхзаучивания».

6.2.2.3 Восприимчивость учащихся к тому или иному способу обучения во многом зависит от их возраста, личностных характеристик, образовательного уровня и т.д. Кроме того, преподаватели и составители учебных программ при выборе определенного подхода руководствуются своими взглядами относительно большей значимости тех или иных видов речевой деятельности или каких-то ее характеристик, например, порождения или восприятия речи, ее правильности или беглости и т.д.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *На каких положениях основана используемая Вами методика преподавания?*

6.3 Что может сделать пользователь «Компетенций», чтобы облегчить изучение языка?

В учебный процесс, помимо его непосредственных участников, т.е. преподавателя и учащегося, вовлечены и многие другие специалисты. В этом разделе рассматривается роль каждого из участников процесса изучения языка.

6.3.1

определить
случае дол:
заданий, те
культуре ст

6.3.2

зировать це
подвергаю
уточнен сл
мый учащ
также уста
и поэтапн

6.3.3

формулир<
учащиеся,
В их обяз
и граммп
и/или инд
оказывает
того или ь
быть четю

6.3.4

ских указ
всегда мо
Преподав;
Они могу
учащихся

В з

уметь выя
учащимся
способности
методик с

6.3.5

учащийся
задач и р
коммуни
ровании,
иностран
преподав
воспринг
ципа авте
рассматр
чает, что
располаг

6.3.1 Лица, отвечающие за экзамен и квалификацию изучающих язык, должны определить необходимые для этого параметры и уровень владения языком. В каждом случае должны быть приняты конкретные решения относительно включаемых в экзамен заданий, тем, моделей, идиом и лексических единиц, необходимых умений, знаний о культуре страны изучаемого языка.

6.3.2 Ответственные за составление учебных программ и планов могут конкретизировать цели обучения. Конкретизации (с точки зрения заданий, тематики и компетенций) подвергаются цели более высокого уровня обучения. При желании может быть также уточнен словарный, грамматический и функциональный/понятийный запас, необходимый учащимся для выполнения заданий общения на повседневные темы и т.д. Можно также установить основные принципы или внести предложения, касающиеся методики поэтапной организации обучения языку.

6.3.3 Авторы учебников и составители учебных пособий могут, хотя и не обязаны, формулировать цели обучения в виде конкретных заданий, которые должны выполнять учащиеся, в виде компетенций и стратегий, которые необходимо развить у учащихся. В их обязанности входит тщательный отбор текстов, видов деятельности, лексического и грамматического материала, а также разработка подробных инструкций для групповой и/или индивидуальной работы над материалами учебника. Поскольку учебная литература оказывает огромное влияние на процессы изучения/обучения языку, включение в нее того или иного материала, порядок его расположения и способ подачи всегда должны быть четко обоснованы.

6.3.4 Преподавательская деятельность подразумевает использование методических указаний, учебников и других учебных материалов (которые преподаватель не всегда может аннулировать, оценивать, самостоятельно выбирать, дополнять и т.д.). Преподаватели должны уметь быстро принимать конкретные решения в ходе занятий. Они могут заранее подготовить общий план занятия, однако, в зависимости от реакции учащихся, должны уметь вносить в этот план изменения.

В задачу преподавателей входит также контроль за успеваемостью, они должны уметь выявлять, анализировать возникающие в процессе обучения проблемы и помогать учащимся их преодолевать. Кроме того, они должны развивать индивидуальные способности каждого учащегося. Важно, чтобы преподаватели понимали многообразие методик обучения. Такое понимание приходит, как правило, с опытом.

6.3.5 В конечном счете, главным действующим лицом учебного процесса является учащийся. Именно учащийся должен развивать компетенции и стратегии для выполнения задач и различных видов заданий, необходимых для эффективного участия в процессе коммуникации. Однако не все учащиеся проявляют активность и инициативу в планировании, организации и осуществлении учебной деятельности. Большинство изучают иностранный язык, пассивно следуя инструкциям и выполняя задания, предлагаемые преподавателями и учебными пособиями. Однако учащемуся необходимо не только воспринимать то, чему его учат, но и уметь учиться самостоятельно. Реализация принципа автономии учащегося возможна лишь в том случае, если положение «учись учиться» рассматривается как неотъемлемая часть учебного процесса. Данное положение означает, что учащиеся осознают процесс изучения языка, возможности, которыми они располагают, и способы изучения, которые более всего им подходят. Даже в рамках

учебной системы учащиеся начинают самостоятельно выбирать цели, материалы и методы, наиболее соответствующие их потребностям, мотивации, личностным характеристикам. В этом отношении данный Документ, а также прилагающиеся к нему материалы могут представлять интерес не только для преподавателей и административных работников в области образования, но и для самих учащихся, давая им четкую информацию о всех имеющихся в их распоряжении возможностях.

6.4 Некоторые вопросы методики изучения и обучения иностранным языкам

В предшествующих главах и разделах мы строили модель употребления языка и пользователя языка, обращая внимание на значимость отдельных компонентов для процессов изучения, обучения и оценки. Их значимость преимущественно рассматривалась в терминах содержания и целей процесса изучения. Они кратко излагаются в разделах 6.1 и 6.2.

Однако этот Документ должен также рассмотреть вопросы методологии, поскольку его пользователи могут анализировать методологические решения и сообщать о них в терминах общей модели.

Следует отметить, что в этой главе используются те же критерии, что и в других главах. Подход к рассмотрению методологии изучения/обучения языку должен быть всеобъемлющим, четко и ясно излагать возможные методики без пропаганды и догматизма. В соответствии с основополагающим методологическим принципом Совета Европы в процессе изучения/обучения языку необходимо использовать те методы, которые являются наиболее эффективными для достижения целей, адекватных потребностям учащихся в определенном социальном контексте. Эффективность обучения зависит от мотивации индивидуальных характеристик учащихся, а также от имеющихся человеческих и материальных ресурсов. Соблюдение этого основополагающего принципа неизбежно приведет к значительному разнообразию целей обучения и еще большему разнообразию методов и учебных материалов.

В настоящее время существует множество методов изучения и обучения языкам. В течение многих лет Совет Европы содействовал распространению подхода, основанного на использовании средств и методов, адекватных коммуникативным потребностям учащихся, а также соответствующих их индивидуальным характеристикам. Однако, как уже отмечалось в разделе 2.3.2., а также в других разделах, «Компетенции» призваны способствовать распространению не одной конкретной методики, а многообразию методик. Основной целью Документа является широкий обмен информацией о существующих методиках и опыте их применения, поэтому в них указаны возможности выбора, вытекающие из существующего опыта. На основе собственных знаний и опыта, в предложенную в Документе модель обучения языку можно вносить дополнения. Разработаны специальные рекомендации для преподавателей. Если некоторые преподаватели пришли к выводу о том, что цели обучения их учащихся могут быть достигнуты, используя методы, отличные от тех, которые предлагаются Советом Европы, они могут заявить об этом и рассказать о тех методах, которые они используют для достижения поставленных целей. Это может привести к более глубокому пониманию сложного разнообразия методик обучения языку или к оживленной дискуссии, которая всегда более предпочтительна, чем просто согласие с общепринятым.

11 Общие подходы

Общие подходы или методы изучения второго или иностранного языка можно отнести к следующему:

- а) непосредственное обращение к аутентичным образцам, что становится возможным в ходе:
 - общения с носителями языка;
 - присутствия при разговоре между носителями;
 - прослушивания радиопередач, аудиозаписей;
 - просмотра телепередач, видеозаписей;
 - чтения неадаптированных аутентичных текстов (газет, журналов, книг, вывесок и объявлений);
 - использования компьютерных программ, CD и т.д.;
 - участия в компьютерных конференциях в режиме on- и off-line;
 - изучения курсов, обучение которым осуществляется на изучаемом иностранном языке.
- б) непосредственное обращение к специально отобраным (например, по уровню сложности) устным и письменным текстам на иностранном языке;
- в) непосредственное участие в диалоге с носителями языка;
- г) непосредственное участие в специально разработанных заданиях на иностранном языке;
- д) самостоятельные занятия с использованием доступных средств обучения, при этом постановка целей обсуждается с преподавателем;
- е) подготовка различных выступлений, объяснений, выполнение тренировочных упражнений, различных видов речевой деятельности, осуществляемых только на иностранном языке;
- ж) сочетание различных видов речевой деятельности (как в пункте е), но с использованием родного языка в целях организации учебного занятия в классе, объяснения и т.д.;
- з) сочетание всех перечисленных выше методов, начиная с пункта (ж), с постепенным сокращением использования родного языка и включением в учебный процесс все большего числа заданий и аутентичных устных и письменных текстов, а также с усилением роли самообучения;
- и) сочетание всех перечисленных выше подходов с групповым и индивидуальным планированием, выполнением и оценкой, осуществляемыми под руководством преподавателя на занятиях в классе, а также с диалогом, необходимым для удовлетворения различных потребностей учащихся.

Рекомендуется определить подход(ы) из перечисленных выше, которые используются Вами.

6.4.2 Необходимо обратить внимание на роль преподавателя, учащихся и средств обучения

6.4.2.1 В процессе занятий разное время отводится на:

- а) объяснение учителя, изложение нового материала всей группе;
- б) вопросы и ответы (это могут быть вопросы справочного характера, для демонстрации и проверки материала);
- в) групповую или парную работу;
- г) индивидуальную работу учащихся.

6.4.2.2 **Преподавателям** следует помнить, что действия, отражающие их отношение и компетентность, являются важнейшим условием для успешного изучения языков/овладения языками. Поведение преподавателей представляет собой образец, которому учащиеся могут следовать в будущем, в том числе в роли преподавателей. Какую роль в учебном процессе играют:

- а) умения преподавания?
- б) умения организации работы в классе?
- в) умение использовать в работе научные исследования и анализировать накопленный опыт?
- г) стиль преподавания?
- д) владение методиками тестирования и оценки?
- е) социокультурные фоновые знания, умение передать их учащимся?
- ж) межкультурная компетенция?
- з) знание и способность развивать у учащихся эстетическое восприятие литературы?
- и) умение проявлять индивидуальный подход к учащимся, учитывать их личностные характеристики и способности?

Какими способами можно развивать перечисленные выше навыки и умения?
Как должен вести себя преподаватель во время парной или групповой работы:

- а) просто наблюдать за учащимися и поддерживать порядок?
- б) давать индивидуальные рекомендации?
- в) руководить работой, давать рекомендации и, помимо этого, наблюдать за процессом обучения, облегчать его, принимать замечания учащихся и реагировать на них, а также координировать их действия?

6.4.2.3 Как должны работать учащиеся?

- а) послушно и дисциплинированно следовать инструкциям преподавателя, говорить только тогда, когда их спрашивает преподаватель?
- б) активно участвовать в процессе обучения, сотрудничая с преподавателем и другими учащимися с целью достижения согласованных действий и компромиссов и развивая умения самостоятельной работы?
- в) работать самостоятельно с материалами и самостоятельно оценивать свою работу?
- г) соревноваться друг с другом в учебе?

6.4.2.4 Как должны использоваться **технические средства обучения** (аудио-, видеоаппаратура, компьютер и т.д.)?

- а) не
- б) ддс
- в) на
- г) ин
- д) Ви
- е) ка
- ш

Рекомен

- Как зацг
- Как

6A.3 t

6.4.1

с устныт

- а) 1
- б)

в)

г)

б
а

- а) не использоваться;
- б) для демонстрации всему классу нового материала, повторения и т.д.;
- в) *на занятиях в лингафонном (видео-), компьютерном классах;*
- г) индивидуально, при самостоятельной работе учащихся;
- д) в качестве основы для групповой работы (дискуссий, игр и т.д.)
- е) как часть международной компьютерной сети для обмена информацией между школами, классами, отдельными учащимися.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- Как соотносятся функции и обязанности преподавателей и учащихся при организации, проведении и оценке результатов учебного процесса?
- Как используются технические средства обучения?

6.4.3 Роль текстов в изучении и обучении языкам

6.4.3.1 Каких результатов можно добиться с помощью следующих форм работы с устным или письменным текстом (см. 4.6)?

- а) простое ознакомление учащегося с текстом;
- б) простое ознакомление, однако тексты отобраны таким образом, чтобы учащиеся могли понять новый материал по контексту, по иллюстрации и т.д.;
- в) ознакомление с последующим контролем понимания (ответы на вопросы на изучаемом языке, выбор правильного варианта ответа, составление рассказа по картинкам и т.д.);
- г) см. в) в сочетании с:
 - тестами на понимание (на родном языке);
 - объяснениями на родном языке;
 - объяснениями на изучаемом языке (в случае необходимости с переводом на родной язык);
 - систематическим переводом текста на родной язык;
 - различными видами предтекстовых упражнений (работа перед аудированием, групповое аудирование, упражнения перед чтением текста и т.д.).

6.4.3.2 Возможные подходы к отбору текстов:

- а) используются аутентичные тексты, например:
 - неадаптированные тексты, встречающиеся в повседневной жизни (газеты, журналы, объявления);
 - аутентичные тексты, специально подобранные и адаптированные с учетом знаний, интересов и индивидуальных характеристик учащихся.
- б) используются специально составленные тексты, например:
 - специально составленные тексты, максимально приближенные к аутентичным, например, тексты для аудирования, записанные актерами;
 - тексты, иллюстрирующие контекстуальное употребление языкового материала (например, текст урока);
 - отдельные предложения на отработку фонетических, грамматических и других явлений;

- инструкции, пояснения, задания в учебниках, тестах и т.д., реплики преподавателя, которые тоже могут рассматриваться как тексты особого типа. При этом имеет большое значение, насколько их содержание, формулировка и презентация отвечают потребностям и индивидуальным характеристикам учащихся.

6.4.3.3 Работа с текстами подразумевает как их обработку, так и создание новых текстов. Тексты подразделяются на:

а) устные тексты:

- письменные тексты, зачитываемые вслух;
- ответы на вопросы;
- воспроизведение заученных текстов (пьес, стихов и т.д.);
- работа в парах, в группах;
- участие в официальных и неофициальных дискуссиях;
- непринужденная беседа на свободную тему;
- выступления на различные темы.

б) письменные тексты:

- письмо под диктовку;
- письменные упражнения;
- сочинения;
- переводы;
- письменные сообщения, доклады;
- участие в проектах;
- переписка с друзьями;
- сообщения для передачи по факсу, электронной почте.

6.4.3.4 Работа с текстами

Какую помощь в ходе восприятия, порождения и интеракции можно оказать учащимся по использованию различных типов текста и овладению соответствующими стилями аудирования, чтения, говорения и письма, когда учащиеся действуют индивидуально или в составе группы.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- *Какая роль отводится устным и письменным текстам в вашей учебной/преподавательской деятельности, например:*
 - *Каковы принципы отбора, адаптации или составления тестов, их предъявления учащимся?*
 - *Распределяются ли тексты по уровню сложности (а) предполагается ли умение учащихся распознавать различные типы текстов, гибко использовать стили аудирования и чтения в зависимости от типа текста и поставленной задачи (например, ознакомительное, просмотровое чтение и т.д.); (б) помогает ли им в этом преподаватель?*

БЛ4

полнении

- а) учае
- б) учас
целя
- в) учас
а тат
- г) таю
ник<

6.4.5

коммуника

- а) уча
тег
- б) учг
орі
ва!
- в) то
ш і

Рекоменет

Какс
в ваг

6А.6 Р

6.4.6

знаний о
значения
ные пон
двадцату
Прежде
овладей
препода
то новы
прошло
рующш
в карти

6.4.

культу!
многое
ными с
внима!
языка,
ли исп
образ!

6.4.4 Какие знания, навыки, умения могут приобрести учащиеся, участвуя в выполнении различных заданий и видах деятельности (см. 4.3.4.4)?

- а) участвуя в неорганизованных, спонтанных видах деятельности;
- б) участвуя в организованных видах деятельности, с четко сформулированными целями, ролями участников, запланированными результатами и т.д.;
- в) участвуя не только в выполнении заданий, но и в предварительном планировании, а также в последующем анализе и оценке результатов;
- г) также как в пункте в, но с осознанием целей, характера заданий и роли участников.

6.4.5 Возможные подходы к развитию у учащегося умения использовать коммуникативные стратегии (см. 4.4):

- а) учащийся сам может перенести умение пользоваться коммуникативными стратегиями с родного языка на иностранный;
- б) учащемуся следует помогать, создавая специальные учебные ситуации (например, организуя ролевые игры), подразумевающие использование стратегий планирования, выполнения, оценки и т.д.;
- в) то же что и в пункте б в сочетании с подробным анализом деятельности учащихся (например, запись и последующий анализ ролевой игры).

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *Какое место отводится различным видам деятельности, заданиям и стратегиям в вашем учебном процессе?*

6.4.6 Развитие общей компетенции (см. 5.1)

6.4.6.1 Начиная изучать новый язык, человек уже обладает определенным объемом знаний о мире. Однако изучение языка нельзя свести к изучению новых слов для обозначения уже известных понятий (хотя, как это ни удивительно, многие общие и конкретные понятия, предложенные в «Пороговом уровне», оказались универсальными для двадцати европейских языков, некоторые из которых входят в разные языковые группы). Прежде всего необходимо ответить на вопрос о том, предполагает ли изучение языка овладение принципиально новыми знаниями о мире. Если да, то перед учащимися и преподавателями встает двойная задача. Так, если обучение ведется на неродном языке, то новым для учащегося будет как содержание предмета, так и сам язык обучения. В прошлом неоднократно предпринимались попытки создать языковые учебники, формирующие у учащегося четкое представление о мире (например, «Мир известных вещей в картинках» Амоса Каменского).

6.4.6.2 Ситуация относительно социокультурных знаний и развития умений межкультурного общения несколько иная. С одной стороны, европейские культуры имеют много общего. С другой стороны, существуют значительные различия, как между отдельными странами, так и между регионами, классами, этническими группами и т.д. Особое внимание следует уделять ознакомлению учащихся с культурой страны изучаемого языка, тщательно отбирая в качестве образца конкретные социальные группы. Будут ли использоваться в учебном процессе красочные, как правило, архаичные, фольклорные образцы (которые можно найти в детских книгах), такие как голландские деревянные

башмаки, голландские ветряные мельницы, английские домики с соломенными крышами и с розами вокруг? Эти образы захватывают воображение маленьких детей и служат им стимулом.

В этих образах зачастую отражается традиционное представление нации о самой себе, они заботливо сохраняются, их можно увидеть, например, на фольклорных праздниках. Именно в таком ракурсе их можно использовать в учебном процессе. В то же время эти патриархальные образы мало связаны с повседневной жизнью подавляющего большинства населения. Поэтому очень важно найти сбалансированный подход к развитию поликультурной компетенции учащихся.

6.4.6.3 Общие компетенции развиваются различными способами:

- а) учащийся уже владеет ими или их можно развить (например, изучая предметы на родном языке);
- б) произвольно или в случае возникновения трудностей;
- в) выбирая или создавая тексты, иллюстрирующие новые области и разделы знаний;
- г) с помощью специальных учебников и учебных пособий страноведческого характера (*на родном языке; на изучаемом языке*);
- д) в ходе межкультурного общения, в результате которого расширяются когнитивные и социокультурные знания у учащихся и носителей языка;
- е) с помощью ролевых игр и имитации;
- ж) изучая другие учебные предметы, преподавание которых осуществляется на изучаемом языке;
- з) общаясь с носителями языка и изучая аутентичные тексты.

6.4.6.4 Экзистенциальную компетенцию, индивидуальные черты характера, мотивы, систему ценностей, убеждения учащихся можно:

- а) не принимать во внимание, считая личным делом учащегося;
- б) учитывать в ходе планирования и руководства учебным процессом;
- в) включать в программу обучения в качестве цели.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- *Какие способы (включая вышеперечисленные) вы используете для развития общих компетенций?*
- *Какие возникают различия, если практические умения: а) обсуждаются с учащимися в виде тем, б) тренируются в упражнениях, в) демонстрируются действиями, сопровождаемыми пояснениями на иностранном языке, д) преподаются на иностранном языке?*

6.4.6.5 Возможные подходы к развитию умения учиться. Ожидается, что учащиеся могут (или должны) развивать свои учебные и эвристические умения, а также чувство ответственности за свое обучение (см. 5.1.4):

- а) в результате обучения, без какого-либо специального планирования или подготовки;
- б) постепенно перекладывая ответственность за обучение с преподавателя на учащихся и стимулируя их анализировать свои действия и обмениваться опытом друг с другом;

- в) постоянно повышая уровень осознания процесса обучения, в котором они участвуют;
- г) привлекая учащихся к участию в эксперименте по апробации различных методик обучения;
- д) побуждая учащихся к осознанию своих познавательных способностей и развитию индивидуальных стратегий.

Рекомендуется проанализировать предпринимаемые шаги, нацеленные на развитие у учащихся чувства ответственности и самостоятельности.

6.4.7 Важнейшей составляющей учебного процесса является развитие *лингвистической компетенции*, включающей словарный запас, грамматику, произношение и орфографию. Развитие лингвистической компетенции учащихся может осуществляться различными способами.

6.4.7.1 Способы развития словарного запаса:

- а) поиск слов или устойчивых словосочетаний, встречающихся в аутентичных устных и письменных текстах;
- б) выборка слов по усмотрению учащегося, поиск слов в словаре и выполнение определенных заданий;
- в) включение слов и выражений в контекст (например, в тексты учебных пособий) и последующая их тренировка в различных упражнениях;
- г) сопровождение слов видеорядом (картинки, тесты и мимика, движения, реалии и т.д.);
- д) запоминание слов во взаимосвязи с их эквивалентами на родном языке;
- е) изучение семантических полей и создание «карт для запоминания» и т.д.;
- ж) использование одноязычных и двуязычных словарей, тезаурусов и другой справочной литературы;
- з) объяснение и изучение лексических характеристик слов (например, словообразование, словосложение, сочетаемость слов, фразовые глаголы в английском языке, идиомы и т.д.);
- и) систематическое изучение дистрибутивных и семантических характеристик слова в родном и изучаемом языках (контрастивная семантика).

Рекомендуется проанализировать используемые способы изучения лексических единиц.

6.4.7.2 Объем словаря, его состав и контроль за его использованием являются основными параметрами овладения языком и оценки языковой подготовки учащегося, а также основой для планирования учебного процесса.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- Каким объемом (количеством слов и выражений) словаря должен овладеть учащийся?
- Каким составом (темами, разделами) словаря должен овладеть учащийся?
- Каким уровнем контроля за использованием словаря должен овладеть учащийся?
- Какое проводится различие, и проводится ли вообще, между изучением слов для узнавания и понимания, для формирования пассивного и активного словаря?
- Используются ли методы развития языковой догадки?

6.4.7.3 Принципы отбора лексики

Отбираются ключевые слова и словосочетания:

- определенной тематики, связанной с реализацией коммуникативных потребностей учащихся
- отражающие культурную специфику, ценности и убеждения, отличающие носителей изучаемого языка
- отбираются наиболее частотные слова общего словаря или специфические термины тематики
- отбираются аутентичные устные и письменные тексты и изучаются все встречающиеся в них слова
- развитие словарного запаса не планируется специально, предполагается его естественное развитие через участие учащихся в коммуникативной деятельности.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- Какие принципы отбора лексики используются в вашем образовательном контексте?

6.4.7.4 Грамматическая компетенция

Умение строить предложения для выражения определенного смысла является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции, поэтому грамматической компетенции уделяется большое внимание при планировании и реализации учебного процесса и разработке тестов. Работа над развитием грамматической компетенции включает отбор, упорядочение и постепенное изложение и отработку нового материала, начиная с коротких простых предложений и заканчивая сложными распространенными предложениями. Это не означает, что на начальном этапе нельзя изучать сложный аналитический материал, например, устойчивые формулы (т.е. лексические единицы), устойчивые обороты или слова популярной песни.

6.4.7.5 Сложность не является единственным параметром, который необходимо принимать во внимание.

1. Следует учитывать коммуникативную функцию грамматических категорий (их способность выражать общие понятия). Например, насколько эффективна учебная программа, если на третьем году обучения учащиеся не умеют рассказать на иностранном языке о своем предыдущем опыте.
2. Большое значение имеет сравнительно-сопоставительное изучение грамматических явлений родного и иностранного языков. Так, порядок слов в придаточных предложениях немецкого языка вызывает у голландцев меньше сложностей, чем у англичан или французов. В то же время говорящие на родственных языках (немецкий/голландский, чешский/словацкий) склонны к автоматическому дословному переводу.
3. При работе с аутентичными устными и письменными текстами, пусть даже отобранными по степени грамматической сложности, учащиеся могут сталкиваться с новыми структурами и категориями, не являющимися базовыми для данного этапа обучения. Способные учащиеся вполне могут начать активно их использовать в речи и с опережением, еще не овладев другими, более простыми структурами и категориями.

При

«ее

«Комп<

тавить че

для

6.4.7a

Декоторьк

местоиме

щую лин

John to fa

Рекомен

• По

кап

• Ка

• Ка

• Ка

их

• Ка

(б)

6.4

а)

б)

в)

г)

4. При планировании процесса изучения неродного языка можно также учитывать «естественный порядок» овладения грамматикой родного языка.

«Компетенции» не могут заменить справочное пособие по грамматике или предложить четко упорядоченную схему изучения языка, но задают лишь наиболее общие рамки для соответствующей деятельности преподавателей.

6.4.7.6 Предложения обычно относят к области грамматического описания. Однако некоторые отношения между предложениями (например, анафора: использование местоимений и слов, замещающих глагол) можно рассматривать скорее как составляющую лингвистической, а не прагматической компетенции (например, *we didn't expect John to fail. However he did*).

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- По какому принципу отбираются и классифицируются грамматические элементы, категории, структуры, процессы, отношения?
- Какими способами объясняется их значение учащимся?
- Какую роль в обучении и изучении языков играет сравнительная грамматика?
- Какое значение придается разнообразию конструкций, безглости и правильности их использования при оценке умения строить предложения?
- Каков должен быть обязательный уровень знаний (а) грамматики родного языка, (б) грамматики иностранного языка, (в) сравнительной грамматики двух языков?

6.4.7.7 Способы развития *грамматической компетенции* учащихся:

- а) индуктивный – ознакомление с новым грамматическим материалом, встречающимся в аутентичных текстах;
- б) индуктивный – демонстрация формы, функции и значения новых грамматических элементов, категорий, классов, правил и т.д. на примере специально составленных учебных текстов;
- в) см. б), в сочетании с объяснениями учителя и выполнением упражнений;
- г) предъявление учащимся формальной парадигмы, таблицы форм спряжения, склонения и т.д. с последующим объяснением преподавателя (при этом используется специальная терминология на изучаемом или родном языке) и выполнением упражнений;
- д) толкование нового материала самими учащимися с помощью преподавателя, который в случае необходимости вносит поправки, дает разъяснения и т.д.

6.4.7.8 Некоторые типы упражнений:

- а) заполнение пробелов
- б) выбор предложений по заданной модели
- в) выбор правильного варианта
- г) подстановочные упражнения
- д) построение сложного предложения из простых
- е) перевод предложений с родного на изучаемый язык
- ж) отработка определенных структур в форме «вопрос-ответ»
- з) грамматически ориентированные упражнения по развитию речи

Проанализируйте и ответьте на следующие вопросы:

- *Какими способами осуществляется анализ и представление новой грамматической структуры?*
- *Как учащиеся овладевают новой структурой?*
- *Какими способами преподаватель может ознакомить учащихся с лексическим, грамматическим и прагматическим значением элементов изучаемого языка, например:*
 - *перевод с/на родной язык;*
 - *дефиниция, объяснение на изучаемом языке;*
 - *догадка по контексту.*

6.4.7.9 Произношение

Способы развития произносительных умений учащихся:

- а) простое ознакомление с аутентичными устными высказываниями
- б) имитация всем классом:
 - i) высказываний учителя
 - ii) речи носителей языка (аудиозапись)
 - iii) речи носителей языка (видеозапись)
- в) индивидуальная работа в лингафонном классе
- г) фонетическое чтение специально подобранных текстов
- д) тренировка фонематического слуха, фонетические упражнения
- е) см. г) и д), с опорой на транскрипцию и интонационную разметку текста
- ж) изучение теоретической фонетики (см. 5.2.1.4)
- з) изучение звукобуквенных соответствий
- и) сочетание перечисленных способов

6.4.7.10 Орфография

Способы развития умений письма:

- а) перенос принципов написания родного языка на изучаемый
- б) ознакомление с аутентичными письменными текстами:
 - i) печатными
 - ii) машинописными
 - iii) рукописными
- в) заучивание алфавита с учетом звуко-буквенных соответствий, диакритических знаков и знаков препинания
- г) письмо от руки с учетом национальных особенностей рукописного шрифта
- д) заучивание написания отдельных слов, правил орфографии и пунктуации
- е) написание диктантов

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *Какими способами развития произносительных и орфографических умений Вы пользуетесь?*

6.4.8 Рассматривая понятие «*социолингвистическая компетенция*» (см. 5.2.2), необходимо ответить на ряд вопросов: а) нужно ли специально развивать социолингвистическую компетенцию или она, являясь производной от социального опыта учащихся, формируется самостоятельно? б) если нужно, то какими способами?

- а) через ознакомление учащихся с образцами аутентичной речи в адекватном социальном контексте;
- б) путем подбора или составления текстов, наглядно демонстрирующих социолингвистические различия между родной страной учащегося и страной изучаемого языка;
- в) путем привлечения внимания учащихся к встречающимся в ходе обучения примерам социолингвистических различий, их объяснения и обсуждения;
- г) через отслеживание ошибок социолингвистического характера, их анализ, объяснение и приведение примеров правильного употребления;
- д) через преподавание социокультурного компонента как теоретической дисциплины.

6.4.9 Рассматривая понятие «прагматическая компетенция» (см. 5.2.3), необходимо ответить на следующие вопросы:

- а) следует ли считать, что прагматическая компетенция учащегося развивается на основе его учебного и жизненного опыта, связанного с родным языком?

Если прагматическую компетенцию следует развивать, то какими способами:

- б) через постепенное усложнение дискурсной структуры и увеличение функционального разнообразия предлагаемых учащемуся текстов?
- в) через усложнение текстов для перевода с родного на изучаемый язык?
- г) через постановки перед учащимся задач, отличающихся большим функциональным разнообразием?
- д) через анализ и объяснение выполняемых практических заданий, использование специальной терминологии и т.д.?
- е) через преподавание теоретических основ и дальнейшую отработку функций, речевых моделей, дискурсной структуры?

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *В какой мере можно рассматривать развитие социолингвистической и прагматической компетенций как естественный, не требующий вмешательства процесс?*
- *Какие методы и приемы могут способствовать развитию указанных компетенций?*

6.5 Ошибки и просчеты

Следует различать ошибки на уровне компетенции и ошибки на уровне употребления. Ошибки первого рода указывают на несоответствие языковой компетенции учащегося нормам изучаемого языка, при этом использование языка в речи точно отражает уровень компетенции. При совершении ошибок на уровне употребления учащемуся по той или иной причине не удается адекватно реализовать свою компетенцию.

6.5.1 *Ошибки учащегося могут рассматриваться как:*

- а) свидетельство того, что учащийся не сумел выучить данный материал;
- б) свидетельство недостаточного уровня преподавания;
- в) свидетельство готовности учащегося к иноязычному общению, несмотря на риск потерпеть неудачу;

- г) временное явление, неизбежно возникающее в процессе освоения иностранного языка (на уровне компетенции);
- д) как неизбежное явление в речи любого человека, в том числе и носителя языка (на уровне употребления).

6.5.2 Возможные подходы к исправлению ошибок:

- а) учитель должен немедленно исправлять ошибки любого рода;
- б) учитель должен систематически поощрять исправление ошибок на уроке; компетенции другими учащимися;
- в) учитель не прерывает процесс коммуникации, однако фиксирует все ошибки на уровне компетенции и исправляет их позже (таким образом, развитие правильности речи отделяется от развития беглости);
- г) ошибки на уровне компетенции не только исправляются, но и анализируются и обсуждаются в специально отведенное время;
- д) незначительные ошибки (оговорки) можно оставить без внимания, однако грубые систематические ошибки необходимо искоренять;
- е) исправлять следует лишь грубые ошибки, искажающие смысл высказывания и затрудняющие коммуникацию;
- ж) ошибки можно не исправлять, рассматривая их как временное, промежуточное явление.

6.5.3 Какова роль отслеживания и анализа ошибок учащегося:

- а) в планировании дальнейшего учебного процесса, как для отдельных учащихся, так и для групп?
- б) в сопоставлении программы курса и разработке учебных материалов?
- в) для оценки учебного процесса, например:
 - являются ли ошибки, допущенные учащимся в ходе решения поставленной задачи, важнейшим критерием оценки?
 - если нет, то какие критерии оценки используются?
 - ранжируются ли ошибки; если да, то по какому критерию?
 - сколько внимания уделяется ошибкам в:
 - произношении
 - написании
 - лексике
 - морфологии
 - синтаксисе
 - употреблении слов
 - социокультурном компоненте

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- Какого подхода к ошибкам учащегося и каких стратегий их исправления Вы придерживаетесь?
- Меняется ли Ваш подход в зависимости от типа ошибок (фонетические, орфографические, лексические, морфологические, синтаксические, социокультурные и социолингвистические, прагматические)?

ИВА 7:

Описа!

В повседе
общест
задач ш
ествен
ьтатов г
опираются
© задачи
ерства
решение кр
дени; выс
сообщения
простой ил
иезнакомог
этапов или
Комму
ведут днях
или сразу
ным преде
с целью п
ИНСТРУКШ
вующим <
ПОДГОТОВ1
приезжее
Анал
учебнике
ционныз
а также i
Суш
партнер
действи
естеств
связань
на разв
вообще
КО!
текста
задачи
необх (<
быстр
попоi
учагш
языка

ГЛАВА 7: ЗАДАЧИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

7.1 Описание задач

В повседневной жизни человеку приходится выполнять разнообразные задачи личного, общественного, образовательного и профессионального характера. Выполнение этих задач предполагает формирование определенных компетенций, обеспечивающих осуществление целенаправленных действий, которые позволяют достичь желаемых результатов в какой-либо сфере коммуникации. Задачи различаются по своему характеру и опираются на речевую деятельность в разной степени. Существуют, например, творческие задачи (рисование, написание рассказа); задачи, требующие профессионального мастерства (ремонт или сборка чего-либо); решение головоломок (сборка мозаики, решение кроссвордов); заключение сделки; исполнение роли на сцене; участие в обсуждении; выступление с сообщением или докладом; разработка плана действий, чтение сообщения и ответ на него (по электронной почте) и т.д. Задача может быть очень простой или чрезвычайно сложной (изучение графиков и инструкций по эксплуатации знакомого и сложного аппарата). Выполнение задач может состоять из нескольких шагов или более мелких заданий. Таким образом, границы задачи определить сложно.

Коммуникация является неотъемлемой составляющей тех задач, в которых партнеры ведут диалог, участвуют в порождении и восприятии речи, интерпретации и переводе или сразу в двух и более видах речевой деятельности, например, разговор с официальным представителем и заполнение анкеты, чтение доклада и его обсуждение с коллегами с целью принятия решения по дальнейшему плану действий; выполнение письменных инструкций во время сборки какого-либо прибора, устройства; обращение к присутствующим с просьбой помочь собрать прибор, описать или прокомментировать сборку; подготовки в письменном виде текста лекции и ее прочтение; неформальный перевод приезжему и т.д.

Аналогичные задачи занимают центральное место во многих учебных программах, учебниках, классной работе и в текстах. Отбор таких реальных, конечных или «репетиционных» задач осуществляется исходя из потребностей учащихся в их личной жизни, а также в социально-общественной, профессиональной или образовательной сферах.

Существуют также «учебные» задачи, основывающиеся на взаимодействии партнеров и социальных принципах, а также на том, что учащиеся отвлекаются от действительности и используют для выполнения задач иностранный язык, а не более естественный и более легкий для них родной язык. Такие учебные задачи косвенно связаны с задачами из реальной жизни и с потребностями учащегося. Они направлены на развитие коммуникативной компетенции и основаны на знаниях об учебном процессе вообще и изучении языков в частности.

Коммуникативные учебные задачи (в отличие от упражнений, оторванных от контекста) имеют целью активное вовлечение учащихся в содержательное общение. Эти задачи актуальны (в формальном обучающем контексте), сложны, но выполнимы (при необходимости задания можно изменять). Они дают заметный результат (хотя и не так быстро). Такие задачи включают в себя «метакоммуникативные» задания, т.е. общение по поводу выполнения задачи и язык, используемый в ходе ее выполнения. Кроме того, учащийся участвует в выборе задачи, ее выполнении и оценке, что в процессе изучения языка становится неотъемлемой частью самих задач.

Учебные задачи, моделирующие реальную жизнь, или сугубо педагогические, должны быть коммуникативными, так как для достижения коммуникативной цели учащиеся должны понять задачу, обсудить ее выполнение и выразить свое понимание.

Акцент в задачах делается на успешном их выполнении, соответственно основное внимание уделяется тому, как учащиеся реализуют свои коммуникативные намерения. Однако, если задача направлена на изучение или обучение языку, важным становится и смысл, и как этот смысл понимается, трактуется и обсуждается. Между смыслом и формой, беглостью и правильностью речи, между отбором и последовательностью задач должен быть установлен некий непостоянный баланс, что облегчит выполнение задачи и позволит осознать свои достижения по изучению языка.

7.2 Выполнение задач

Рассматривая выполнение задачи в учебном контексте, необходимо учитывать компетенции учащегося, условия и ограничения по выполнению задачи и ее объем (последние могут меняться в зависимости от уровня ее трудности), а также стратегическую взаимосвязь между компетенциями и параметрами задачи

7.2.1 Компетенции

Задачи любого типа предполагают активизацию ряда общих компетенций, например знаний и опыта; социокультурных знаний (касающихся страны изучаемого языка и отличий от страны родного языка); умений, таких как умения межкультурного общения (посредничество между двумя культурами), умение учиться и практические умения. Для выполнения реальной или учебной коммуникативной задачи владеющий языком или учащийся опираются также на коммуникативные компетенции (лингвистические, социолингвистические, прагматические знания и умения). Помимо этого на качество выполнения задачи влияют личностные и поведенческие характеристики человека.

Эффективное выполнение задачи облегчается априорной активацией компетенций учащегося, например, на начальном этапе, где ставятся проблемы и формируются цели, подготовкой определенных языковых единиц, опорой на исходные знания и опыт при воспроизведении сценария и планированием или повторением выполненной задачи.

Таким образом, решение задачи облегчается, и учащийся сможет в этом случае уделить больше внимания неожиданным, содержательным или языковым проблемам. В результате задача выполняется успешно как в количественном, так и в качественном отношении.

7.2.2 Условия и ограничения выполнения задачи

Выполнение задачи в равной мере зависит от компетенций и индивидуальных характеристик учащегося, а также от условий и ограничений. Последние, в свою очередь, варьируются в зависимости от самой задачи. Учитель или автор учебника может контролировать число составляющих элементов и устанавливать уровень сложности задачи. В задачах на понимание начальное условие может быть одинаковым для всех, но конечные результаты могут быть разными в количественном (количество информации) или в качественном (определенный стандарт выполнения) отношении. Текст может быть разной величины или различной когнитивной или организационной сложности, или иметь разное количество опорных средств (визуальных средств, ключевых слов, подсказок, таблиц, графиков и т.д.). Задача может быть выбрана в соответствии с потребностями

...щегося
...да проел)
...свет мож
...случае инт
...гелях изме
...ди «ого на
...степень ш
...
• 7.2.3 С
...Выпо
...взаимоде!
...виться с:
...стратегии*
...учащийся
...ния в за
...учебной
...При
...компо
...ния, при
...Общие
...компете
...нием
7.3 (
...Суи
...и страт
...кативн
...условк
...сложн<
...в учеб
...задач,
...фекти
...к выб
...учаш<
...парак
...П
7.3.
...коп
...во в

ущегося (мотивация) или по каким-либо другим соображениям. Текст может читаться и прослушиваться неограниченное количество раз, но могут вводиться и ограничения. Ответ может быть простым (поднятие руки) или сложным (создание нового текста). В случае интерактивных и продуктивных задач условия их выполнения могут меняться в целях изменения уровня сложности задачи, например, варьируя количество времени, отводимого на планирование и исполнение; продолжительность диалога или речевого продукта, степень предсказуемости или непредсказуемости; количество и типы опорного материала.

7.2.3 Стратегии

Выполнение задачи – очень сложный процесс, который зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций учащегося и характеристик задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком/учащийся активирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для ее выполнения. Владеющий языком/учащийся адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения в зависимости от своих потребностей, возможностей (в учебном контексте) и учебного стиля.

При выполнении задачи учащийся выбирает, взвешивает, активирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения его/ее коммуникативной цели. Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями учащегося (врожденными или приобретенными) и успешным выполнением задачи.

7.3 Сложность задачи

Существуют разные подходы к выполнению одной и той же задачи. Сложность задачи и стратегии ее выполнения зависят от ряда взаимосвязанных факторов: общей и коммуникативной компетенций изучающего язык, его индивидуальных характеристик, а также условий и ограничений, налагаемых выполняемой задачей. По этой причине уровень сложности задачи не может быть предсказан однозначно для каждого учащегося, поэтому в учебном контексте важны дифференциация и гибкость при составлении и выполнении задач. Несмотря на проблемы, существующие с установлением уровня сложности, эффективность обучения в классе требует четкого и логически последовательного подхода к выбору задачи и последовательности этапов. Необходимо учитывать компетенции учащегося и факторы, влияющие на уровень сложности задачи. Следует также менять параметры задачи в соответствии с потребностями и способностями учащегося.

При оценке уровня сложности задачи необходимо учитывать:

- компетенции и характеристики владеющего языком/учащегося, включая его/ее цели и стиль обучения;
- условия и ограничения задачи, которые могут влиять на ее выполнение и которые в некоторых контекстах могут корректироваться в зависимости от компетенции и характеристик учащегося.

7.3.1 Компетенции и характеристики учащегося

Компетенции учащегося связаны с его/ее индивидуальными характеристиками когнитивного, эмоционального и лингвистического характера. Их необходимо принимать во внимание при выборе задачи определенного уровня сложности.