

М.Г. Заседателева

С.Л. Мишланова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

М.Г. Заседателева, С.Л. Мишланова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Учебное пособие

**Челябинск
2018**

УДК 378.147
ББК 74.58

Заседателева, М.Г. Методологические основы обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / М.Г. Заседателева, С.Л. Мишланова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 167 с.

ISBN 978-5-91283-972-6

Учебное пособие посвящено изложению особенностей системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков; содержит толкование основных методических понятий системно-деятельностного подхода, изменения их содержания в новой образовательной парадигме.

В учебном пособии приводятся словарные дефиниции термина *компетенция*, представлена эволюция понятия *компетенция* в современной науке, излагается история становления компетентностного подхода в современном образовании, описывается сценарий развития компетенций изучающего/пользователя иностранных языков, приводятся основные методические принципы системно-деятельностного подхода, требования ФГОС к преподаванию иностранного языка в средней школе.

Пособие адресовано студентам, обучающимся по направлению подготовки бакалавров и магистров «Педагогическое образование», а также учителям иностранных языков, преподавателям, слушателям факультетов и институтов повышения квалификации учителей.

Рецензенты: Е.А. Бароненко, канд. пед. н., доцент
Н.М. Нестерова, д-р филол. н., профессор

ISBN 978-5-91283-972-6

© Заседателева М.Г., Мишланова С.Л., 2018
© Издательство «Цицеро», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ	13
1.1. Словарные дефиниции термина компетенция	13
1.2. Употребление термина компетенция современ- ными науками	15
1.3. Становление компетентностного подхода в обра- зовании	17
1.4. Компетентностный подход в отечественной ме- тодике преподавания иностранных языков	27
1.5. Дефиниция терминов <i>компетенция</i> и <i>компетент- ность</i>	36
Вопросы к главе 1	40
ГЛАВА 2. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОД- ХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	41
2.1. Сценарий развития компетенций изучающего иностранные языки	43
2.2. Модель развития и формирования многоязыч- ной и поликультурной личности при изучении ино- стрannого языка	89
2.3. Методические принципы системно-деятельност- ного подхода	94
Вопросы к главе 2	98
ГЛАВА 3. ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К ИЗУЧЕНИЮ ИНО- СТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	104

Вопросы к главе 3	114
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	124
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	127
ГЛОССАРИЙ	137
ПРИЛОЖЕНИЯ	153
Приложение 1	153
Приложение 2	155
Приложение 3	160
Приложение 4	163

ВВЕДЕНИЕ

*Если мы будем учить сегодня так,
как мы учили вчера, мы украдем
у наших детей завтра...*

Джон Дью

Происходящие в настоящее время существенные изменения в области целей образования все более явно ориентируют преподавателя на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, и, следовательно, требуют формирования необходимых компетенций, а значит изменения парадигмы образовательного процесса.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новой образовательной парадигмы.

«Тенденции XXI века – это экономика знаний и постоянно изменяющаяся структура рынка труда: многих существующих ныне профессий пять лет назад не было, мы владеем теми компетенциями, о которых не догадывались три года назад». Какие компетенции нужны детям, которые пошли в первый класс в этом учебном году? Каким будет рынок труда через 10 лет? «Вопрос остается открытым, поэтому система образования на сегодняшний

день должна быть гибкой, адаптивной и обеспечивать успешную социализацию ребенка в быстро меняющемся мире» [Кондаков, 2012: 9].

«Информационный взрыв обуславливает необходимость формирования информационной культуры, а значит, формирования информационно-образовательной среды. Один из самых востребованных продуктов современного образования – креативность и творчество человека как основа национальной и личностной конкуренции. Именно поэтому в условиях глобализации особенно важна самоидентификация личности. Идентичность личности – это способность смотреть на мир через призму своей культуры, сохраняя и одновременно развивая ее содержание и традиции» [Кондаков, 2012: 9–10].

В настоящее время складывается мировой образовательный рынок. Этот рынок является высококонкурентным, поскольку образование все больше становится способом продвижения страны на глобализирующемся рынке труда и международном рынке новейших технологий, постепенно превращается в один из ведущих элементов геополитики и экономической стратегии государств при завоевании новых рынков.

Хорошее образование стало рассматриваться как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и как один из факторов прогресса экономики. Жак Делор справедливо отмечал, что образование «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждения и предпринимать различные действия» [Делор, 1998: 7].

В XXI веке все более очевидны тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. По сравнению с традиционной системой образовательные ориентиры стали иными, взято направление на проведение инновационной политики в образовании: информатизация образовательного пространства, социальное партнерство, компетентностный, гуманистический, личностно-ориентированный подходы, развивающее обучение, создание среды для развития индивидуальности, государственно-общественный подход в управлении образованием и т.п.

Необходимость модернизации образования в современной России стала вполне очевидной и потребовала смены образовательной парадигмы: перехода от традиционных авторитарных ценностей к ценностям личностного гуманизма. Настало время осмысления качественно нового пути становления человека, свободы выбора им своего пути, самоопределения своего существования.

На смену традиционному образованию, ориентированному на усвоение знаний, приходит практико-ориентированное образование, направленное на приобретение, кроме знаний, умений и навыков, еще и опыта практической деятельности; обозначился переход от парадигмы *знаний, умений, навыков* к *системно-деятельностной парадигме образования*. Происходит переход от принципа *образование на всю жизнь* к принципу *образование через всю жизнь*. Это находит свое выражение в стратегии разработки Федерального стандарта общего образования, рассматривающей

образование как институт социализации, обеспечивающей вхождение подрастающего поколения в общество.

В настоящее время системно-деятельностный подход называют средством повышения качества образования, он является и приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Системно-деятельностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Данный подход служит основой реализации основной образовательной программы образования и предполагает ориентацию на достижение основного результата – развитие личности обучающегося, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития человека.

Наступило время оптимизации, интенсификации и дифференциации нового качественного образовательного пространства. Осмысление нового образовательного пространства вбирает в себя, прежде всего, понимание человека как автора и соиздателя окружающей деятельности, оценивающего смысл своего бытия. На смену первичности учебного предмета, пришла личность со сложным внутренним миром, с ее способностями, интересами и запросами, со своей самооценкой и самостоятельностью, в том числе и в изучении учебного материала.

В условиях глобализации мультилингвизм является одним из объективных факторов интеграции в единое образовательное пространство. Вследствие этого изменяется

не только отношение к изучению иностранных языков, но и взгляды на цели и задачи языкового образования в целом. Изучение иностранного языка рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного и вузовского образования. Не случайно Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает изучение в средней школе второго иностранного языка, решается вопрос об обязательной сдаче выпускниками средней школы единого государственного экзамена по иностранному языку.

Методика преподавания иностранного языка как наука в последние десятилетия претерпела большие изменения. В помощь учителям-практикам, разработчикам курсов, ответственным за составление учебных программ и планов, авторам учебников и составителям учебных пособий, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям и т.д. в Европе была издана монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая отражает итоги многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами изучения иностранных языков. В данной монографии содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к изучению любых неродных языков на различных этапах и ступенях образования и в различных условиях. В ней дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются

уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определить свой уровень владения языком.

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» помогает понять, какие компетенции необходимы современному человеку, изучающему иностранные языки, а также оказывает неоценимую помощь специалистам в осознании изменений толкования основных методических категорий системно-деятельностного подхода.

Как отмечается в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (далее «Общеввропейские компетенции»), 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» [Общеввропейские компетенции, 2003: 139].

В России и в европейских странах разрабатываются национальные программы изучения иностранных языков, в основе которых лежит системно-деятельностный подход. Новый подход предполагает новую парадигму специального знания, что определяет изменение понимания традиционных методических понятий, появление новых. В качестве общего определения интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступило понятие *компетенция/компетентность* [Зимняя, 2005]. Появление термина *компетенция*

применительно к иноязычному образованию означает осознание важности практико-ориентированного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и отражает личностно-ориентированный деятельностный подход.

В настоящее время термин *компетенция* широко используется в научно-методической литературе, прочно вошел в лексикон учителей-практиков. Тем не менее в большом количестве работ наблюдается «разночтение» в трактовке не только термина *компетенция*, но и множества новых терминов, а также некоторых традиционных терминов, эволюционирующих в системе изменившейся парадигмы образования.

В докладе Министерства образования и науки РФ от 12.03.2012 г. «О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2011 году» одной из ключевых проблем, препятствующих решению научно-практических проблем, называется отсутствие соответствия значений терминов в силу того, что языковые единицы ФГОС «пришли» из разных «картин мира» и различных научных школ.

Несогласованность понятийной базы Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) приводит к тому, что у педагогов различных уровней образования отсутствует единый профессиональный язык, описывающий психолого-педагогическую реальность с точки зрения управления достижением обучающимися личностных и метапредметных результатов. Это снижает эффективность подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и делает практически

невозможным создание согласованных и адекватных требованиям системно-деятельностного подхода измерителей качества образования в соответствии с ФГОС.

В настоящее время перед учеными, учителями-практиками, составителями учебных программ, авторами учебников стоит задача овладения терминологией системно-деятельностного подхода.

Данное учебное пособие поможет бакалаврам, магистрам, учителям-практикам разобраться в сложных вопросах содержания основных методических понятий системно-деятельностного подхода, выяснить, как изменилось толкование основных методических категорий в новой образовательной парадигме. В учебном пособии приводятся словарные дефиниции термина *компетенция*, представлена эволюция понятия *компетенция* в современной науке, излагается история становления компетентностного подхода в современном образовании, описывается сценарий развития компетенций изучающего/пользователя иностранных языков. Кроме этого в учебном пособии представлена модель развития и формирования многоязычной и поликультурной личности при изучении иностранного языка, описываются основные методические принципы системно-деятельностного подхода, требования ФГОС к преподаванию иностранного языка в средней школе.

ГЛАВА 1

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

1.1. Словарные дефиниции термина *компетенция*

Овладение терминологией предполагает знание значения терминов. Выше указывалось, что одним из недавно вошедших в профессиональный язык методистов, преподавателей, учителей-практиков стал термин *компетенция*.

Рассмотрение дефиниции термина *компетенция* начнем со словарей. Нами были рассмотрены 16 словарных дефиниций термина *компетенция*. Все толковые, этимологические словари русского и немецкого языков указывают на происхождение данного термина от латинского слова *competentia*, что означает «принадлежность по праву». Данная лексема была образована от глагола *compete* – «совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу» [Большая энциклопедия, 2006]. Этимологический словарь немецкого языка указывает на то, что лексема *kompetenz* пришла в немецкий язык из латинского языка в XVII веке и была образована от лексемы *competencia*, что означало «встреча, совпадение, стечение». Но общеупотребимым стало в XVIII веке образованное от данного имени существительного имя прилагательное *kompetent*, что означало «полномочный, авторитетный, компетентный» [Дуден Этимологический словарь, 1989].

Анализ словарных статей показал, что более ранние словари дают лишь одно толкование данного термина.

Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля термин *компетенция* вообще отсутствует. Мы находим лишь термин *компетентность*. И словарная статья звучит следующим образом: «**Компетентность** – (нем. *kompetenz*, лат. *competentia*), полноправность. *Компетентный* судья, кто может, вправе судить о ком, о чем, или кого-либо; кому кто, что-либо подсудно; судья законный, прямой; полный, призванный и признанный; судья полноправный» [Даль Толковый словарь живого великорусского языка, 1994]. Данное толкование указывает на употребление термина *компетентность* лишь в области юриспруденции.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией профессора Д.Н. Ушакова термин *компетенция* трактуется следующим образом: «1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)» [Ушаков Толковый словарь русского языка, 1935]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова читаем следующую дефиницию данного термина: «**Компетенция** – 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен (книжн.). *Дело входит в чью-нибудь компетенцию*. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав (спец.)» [Ожегов Словарь русского языка, 2005]. Необходимо заметить, что практически все современные толковые словари русского и немецкого языков дают такое же определение данного термина. Исключение составляет «Первый толковый БЭС», где данный термин трактуется следующим образом: «**Компетенция** – 1. юрид.

Круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу (от лат. *competere* – соответствую, подхожу). 2. Круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. 3. Осведомленность в каком-либо круге вопросов, области знания» [Первый толковый БЭС, 2006]. Считаем данное толкование наиболее полной словарной дефиницией на данный момент.

1.2. Употребление термина *компетенция* современными науками

Заметим, что в настоящее время термин *компетенция* широко используется многими науками, что говорит о его универсальности. В *психологии* оно используется для обозначения совокупности когнитивных, эмоциональных, психических и т.д. навыков и умений, отвечающих определенным требованиям. В *педагогике* под компетенциями понимаются определенные навыки, которые могут быть переданы, получены или изучены. В *языкознании* – это способность произносить и понимать языковые выражения. В *юриспруденции* компетенция – это совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей органа международной организации, государственного органа, должностного лица, органа местного самоуправления, органов управления организацией, а также лиц, выполняющих управленческие функции. В *экономике и в науке об организации (производства)* под компетенциями понимаются личные способности специалиста (сотрудника)

решать определенный класс профессиональных задач, а также формально описанные требования к личностным, профессиональным и т.п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). В *биологии* компетенция означает готовность эмбриональных клеток реагировать на раздражители, а также способность и готовность клеток быть восприимчивыми к бактериям. Компетенция в *иммунологии* – это способность организма человека и теплокровных животных к специфическому иммунному ответу, к образованию антител, осуществляемому совместной деятельностью клеток нескольких категорий, в основном так называемых иммунокомпетентных лимфоидных клеток, которые «распознают» антиген благодаря тому, что еще до встречи с ним несут особый рецептор, то есть в небольших количествах синтезируют иммуноглобулины.

Таким образом, термин *компетенция* употребляется многими науками, в том числе и методикой преподавания иностранного языка. В XX веке в методике появился термин *компетентностный подход в образовании*. В настоящее время данный подход называют средством повышения качества образования, он является и приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Прежде чем дать определение термина *компетенция* в методике преподавания иностранных языков, считаем целесообразным рассмотреть вопрос, каким образом и когда он пришел в данную науку.

1.3. Становление компетентностного подхода в образовании

Исследователи отмечают, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году понятия *компетенция* применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отмечал Н. Хомский, «... мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... противопоставление, *вводимое мною*, связано с сосюровским противопоставлением *языка и речи*, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*» [Хомский, 1972: 9]. Обратим внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека [Зимняя, 2005]. Ранее в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959), категория *компетенция* содержательно

наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

В настоящее время исследователи выделяют три этапа становления компетентностного подхода (СВЕ-подхода) в образовании.

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории *компетенция*, созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция/компетентность*. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение Д. Хаймсом понятия *коммуникативная компетенция*. На первом этапе компетенция понималась Н. Хомским как знание носителя языка о своем языке. В концепции Н. Хомского разделялись знание и практика.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории *компетенция/компетентность* в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия *социальные компетенции/компетентности*. До 1990-х годов и в справочной литературе, и в отечественных педагогических исследованиях термин *компетентность* связывался с профессиональной компетентностью или компетентностью специалиста.

На втором этапе идеи Н. Хомского подверглись основательной критике, но термин остался в науке, и понятие развивалось. Отечественный ученый И.Н. Горелов пишет: «...Существует «реальное знание языка». То, что мы

называем этим словосочетанием, есть терминологически – «языковая компетенция», хранящаяся каким-то образом, во-первых, в индивидуальной памяти человека (именно поэтому он знает язык), и, во-вторых, в том, что можно условно назвать «коллективной памятью» – множеством индивидуальных и постоянно взаимодействующих «памятей»...» [цит. по: Божович, 2002: 56–57]. В отличие от позиции Н. Хомского, в интерпретации термина *языковая компетенция* И.Н. Гореловым центральной фигурой становится не язык, а его носитель, причем не абстрактный, а реальный, живой [там же: 58].

Существуют и другие определения термина *языковая компетенция*. Так, М.В. Вятютнев рассматривает ее как «приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, то есть поверхностные структуры. Знание правил не означает обязательного умения формулировать их ...» [цит. по Божович: 2002: 58]. В определении М.В. Вятютнева языковая компетенция фактически сводится к продуктам накопления речевого опыта.

В отечественной лингводидактике и методике преподавания языков того времени наметились тенденции рассматривать языковую компетенцию как совокупность конкретных практических умений, которые формируются у человека в практике общения и обучения. Причем, знание о языке здесь обычно не упоминается. Но при этом учитывается, что многими умениями можно овладеть, только усвоив некоторый объем знаний. К языковой компетенции в этом

понимании относят владение лексикой, грамматикой, произношением, интонацией и т.д. Многими исследователями термин *языковая компетенция* не использовался, его заменяли выражениями «знание языка», «владение языком» и подразумевали не совокупности отдельных умений, а целостные крупные блоки их [там же: 58–59].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование термина *компетентность*. Это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективно-го поведения» [Равен, 1984]. Дж. Равен выделяет 39 видов компетентностей. Исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от трех до 39 видов, но и строить обучение, имея в виду формирование компетенции как конечный результат этого процесса. Исследователи для разных деятельностей выделяют различные виды компетентности. Например, для языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную.

В 1990 году в России выходит книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности» [Зимняя, 2005].

Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в документах, материалах на уровне ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желательный результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», – определил основные глобальные компетентности. Так, согласно Жак Делору, одна из них гласит: «Научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [Зимняя 2005].

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В. Хутмахера было отмечено, что само понятие *компетенция*, входя в ряд таких понятий, как *умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство*, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, как отметил докладчик, все исследователи соглашаются с тем, что понятие *компетенция* ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер

подчеркивает, что «употребление есть компетенция в действии ...» [Зимняя, 2005].

Учитывая первоочередные задачи, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, многоязычие, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [Хутмахер, 1997: 11]. Эти компетенции следующие:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [Хутмакер, 1997: 11].

Исследования в области коммуникативной компетенции, проводившиеся Советом Европы в 1960–80-е гг., завершились публикацией документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В нем, помимо определения понятия *коммуникативная компетенция* и толкования входящих в её состав компетенций, были описаны шесть уровней владения языком (выживания, допороговый, пороговый, пороговый продвинутой, высокий, профессиональный), каждый из которых определял минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку. В этом же документе в научный обиход было введено также понятие *общая компетенция*, которое отражает не только уровень владения языком, но и индивидуальные характеристики человека, его черты характера, взгляды (например, представление о себе и других людях), отражающиеся на поведении индивида в процессе общения. Этот тип компетенции не является

неизменным, так как входящие в него личностные характеристики могут со временем меняться.

Документ «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком» был доработан, и в 2001 году были опубликованы французская и английская версии монографии «Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», в 2002 году – немецкая версия, в 2003 году монография была переведена на русский язык. Далее тремя европейскими странами: Германией, Швейцарией и Австрией – был разработан еще один документ, который носит название «Profile deutsch» и является конкретизацией предложений Совета Европы по более подробному описанию шести уровней владения немецким языком. Первая версия «Profile deutsch» появилась в 2002 году и она была разработана для уровней А – В. В 2005 году появляется новая, доработанная версия данного документа уже для уровней А – С. Документ является неопределимым для всех тех, кто занимается обучением и изучением немецкого языка. Здесь подробно описаны все шесть уровней владения немецким языком, дано четкое представление умений, целевых установок, стратегий, языковых средств, грамматики, текстов. Заметим, что это первый подобный документ, появившийся в Европе. Между тем уже разработан подобный документ для французского языка, полным ходом разрабатываются подробные описания шести уровней и для других европейских языков.

Монография «Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»

(далее: «Общеввропейские компетенции») преследует цель помочь людям, изучающим и владеющим иностранными языками, преодолеть препятствия, возникающие при общении профессионалов в области современных языков, вызванные различиями в образовательных системах Европы. В преамбуле Рекомендаций R(82) 18 Комитета министров Совета Европы указывается, что «только совершенствуя изучение современных языков, можно содействовать коммуникации и взаимному общению европейцев, говорящих на разных языках, повышению свободы передвижения населения, развитию взаимопонимания и сотрудничества, преодолению предрассудков и дискриминации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 2].

В монографии «Общеввропейские компетенции» установлена взаимосвязь между процессами использования и изучения языка; подход, принятый для изучения иностранных языков, называется деятельностным, «поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

В монографии подробно описываются все компетенции и составные части общей и коммуникативной компетенций; дается более полное определение термина *компетенция*: «**Компетенции** представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [Общеввропейские

компетенции, 2003: 8]. На немецком языке данное определение звучит следующим образом: «*Kompetenzen* sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen» [Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, 2002: 21].

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

В настоящее время в мире продолжается работа по разработке и изменению содержания стандартов общего образования и процедуры аттестации преподавателей, в частности и, прежде всего, иностранного языка.

1.4. Компетентностный подход в отечественной методике преподавания иностранных языков

По мнению многих исследователей, образование в настоящее время столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов.

Несомненно, что в конце XX века компетентностный подход в обучении, как средство повышения качества образования, являлся приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. И российская школа, находящаяся в активной фазе реформирования своей системы, не могла пройти мимо компетентностного подхода.

В статье В. Мясникова и Н. Найденовой «Компетенции и педагогические измерения» отмечается: «В период глобализации очень важно исследовать применение компетентностного подхода при обучении и измерении учебных достижений с позиций мирового образовательного сообщества и выявить связи компетентностного подхода в нашей стране с общими мировыми принципами реформирования среднего образования» [Мясников, Найденова, 2006]. Авторы

статьи указывают на необходимость «учитывать международные факторы, индикаторы и медиаторы среднего образования, выявленные и оцененные в глобальных международных исследованиях учебных достижений учащихся разных стран, в том числе и России» [Мясников, Найденова, 2006].

В данной связи следует отметить работы ученых, опубликованные в интернет-журнале «Эйдос», главным редактором которого является А.В. Хуторской, а также работы ученых лаборатории дидактики ИТИП РАО, публикации в журнале «Иностранные языки в школе» (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, Л.В. Садомова и др.).

В педагогической и методической литературе конца XX – начала XXI века отражена разработка стандарта, представлены разработки стандартов практико-ориентированного образования. Отмечается, что для построения практико-ориентированного образования необходим новый компетентностный подход. Ведь именно компетентностный подход рассматривался как отражение потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Образование не может быть практико-ориентированным без применения опыта деятельности, уровень которого определяется методами компетентностного подхода.

О.Е. Лебедев полагает, что «компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных

результатов» [Лебедев, 2004: 3]. Компетентностный подход, по мнению Ф.Г. Ялалова, «ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. *компетенции и деятельность* неразрывно связаны между собой» [Ялалов, 2007]. Таким образом, процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально- и социально-значимых компетенций.

В отечественной методической литературе подчеркивается, что компетентностный подход – это «приоритетная ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности путем создания условий для овладения системой компетенций, обеспечивающей способность и готовность выпускника к выживанию, устойчивой жизнедеятельности и профессиональной успешности в современном социально-экономическом пространстве» [Львов, 2007: 13].

Вопросами разработки компетентностного подхода в образовании занимались ученые Института теории и истории педагогики РАО (г. Москва). В основе компетентностного подхода, по их мнению, лежит формирование компетенций.

Таким образом, термины *компетенция, компетентностный подход* в конце XX века прочно вошли в педагогику, методику преподавания отдельных предметов. Причем,

говоря о реализации в образовательной практике компетентностного подхода, исследователи компетентностного подхода начинают с определения термина *компетенция*, называя его базовым для данного подхода. Нами были найдены и проанализированы 12 определений термина *компетенция*.

Одна группа исследователей (Е.О. Иванова, А.Н. Дахин, А.В. Хуторской, И.А. Орехова, Л.В. Львов, Ф.Г. Ялалов) предлагает следующее определение термина *компетенция*: «Мы понимаем термин *компетенция* как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ними» [Иванова, 2007: 1].

Другая группа исследователей (И.А. Зимняя, В.И. Байденко и др.) определяет *компетенции* «как некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека» [Байденко, 2006: 53].

Третья группа исследователей (И.М. Осмоловская, И.И. Логвинов, Ю.Б. Алиев, Т.М. Ковалева, М.В. Кларин, Л.А. Краснова и др.) понимают под *компетенцией* сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его самосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности.

Российские исследователи называют в своих работах и базовые компетенции, которые необходимы современному специалисту. А.В. Хуторской, описывая содержание

основных ключевых компетенций, включил в их перечень следующие: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную компетенции [Хуторской, 2002: 9–10].

И.А. Зимняя выделила три группы компетенций:

– «компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах» [Зимняя 2005: 5].

Повышенный интерес к компетентностному подходу в образовании не мог не послужить стимулом к рассмотрению возможностей его применения по отношению к иноязычному образованию.

Нами были проанализированы статьи журнала «Иностранные языки в школе» с 1995 по 2009 год. Методом сплошной выборки были выбраны все случаи употребления термина *компетенция*. Количественный анализ показал, что было зафиксировано 817 случаев употребления термина *компетенция*. Интересен, на наш взгляд, анализ употребления термина по годам, представленный на рисунке 1. Из диаграммы видно, что наиболее частотное употребление термина *компетенция* в статьях 2000, 2003, 2004, 2007, 2008, 2009 годов. И это неслучайно. Вспомним, что именно в 2003 году монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение,

оценка» переводится на русский язык. В 2004 году публикуется Федеральный компонент государственного стандарта по иностранным языкам. С 2007 года термины *компетенция*, *компетентностный подход* широко используются в литературе по методике преподавания иностранных языков.

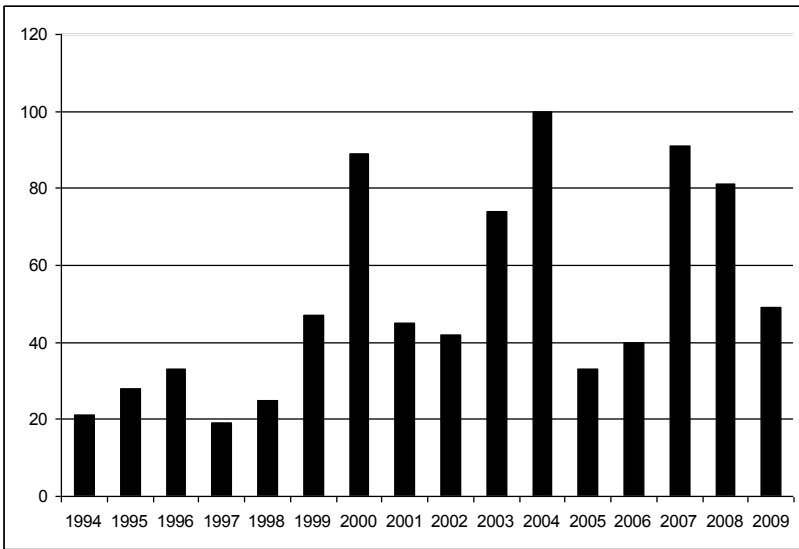
При рассмотрении контекстов употребления термина *компетенция* можно выделить наименования участников образовательного процесса: учащиеся – студенты – учителя иностранного языка. Было замечено, что наименования компетенций, которыми должен обладать тот или иной субъект – участник коммуникации на иностранном языке, которые должны быть у него сформированы, развиты, расширены и т.д., зависят от самого субъекта. Таким образом, все наименования компетенций были разбиты на три большие группы, каждая из которых была разбита на подгруппы.

Компетенции, которыми должны владеть все учителя иностранного языка, разделили на три подгруппы:

1) компетенции, характерные для всех изучающих иностранный язык (*филологическая, коммуникативная, языковая, лингвострановедческая, а также социокультурная компетенции*);

2) компетенции, характерные для учителей иностранного языка (*предметная, профессионально-коммуникативная, иноязычная методическая компетенции*);

3) компетенции, характерные для всех учителей (*общепедагогическая профессиональная компетенция, включающая методическую, психолого-педагогическую и информационную компетенции*).

Употребление термина *компетенция*

Компетенции студентов также разделили на три подгруппы:

1) компетенции, характерные для всех изучающих иностранный язык (*филологическая, коммуникативная иноязычная компетенция, включающая лингвистическую (языковую), дискурсивную (речевую), социолингвистическую, мультилингвальную, метаязыковую и общезыковую компетенции, а также общие компетенции (социальная, социокультурная, межкультурная и компенсаторная)*);

2) компетенции, характерные для будущих учителей иностранного языка (*профессиональная, методическая, профессионально-педагогическая, профессионально-направленная социокультурная, коммуникативно-дидактическая и специальная учебная*);

3) компетенции, характерные для всех студентов (*общеучебная, техническая, медийная/информационная, исследовательская, самообразовательная*).

Не вызывает сомнения, что при всей важности субъектов *учитель иностранного языка* и *будущий учитель иностранного языка* главным субъектом образовательного процесса является *учащийся*. Об этом свидетельствует и то количество компетенций, которыми он должен овладеть. Количественный анализ показал, что учащимся предстоит овладеть 42 компетенциями (против 15 компетенций учителей иностранного языка и 26 компетенций студентов).

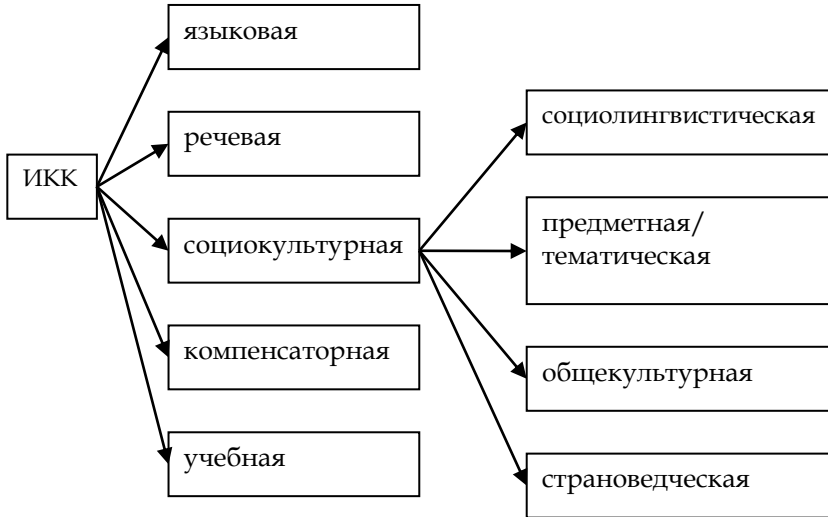
Учащимся предстоит овладеть *иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК)*, включающей *языковую, речевую, социокультурную, включающую социолингвистическую, предметно/тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции*. И.Л. Бим отмечает, что «современная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), включающей языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции» [Бим, 2005: 4].

Это интегративная цель обучения, имеющая четкую практическую направленность. Основной акцент делается на социокультурной составляющей ИКК, на включении школьников в диалог культур.

И.Л. Бим приводит схему основных компетенций (рисунок 2). Количественный анализ показал, что случаи употребления компетенций, приведенных на рисунке 2, составляют 78% от случаев употребления названий всех компетенций учащихся.

Рисунок 2

Основные компетенции, которыми должен овладеть учащийся при изучении иностранных языков



Помимо этого, учащимся предстоит овладеть и другими компетенциями, например, *билингвальной, многоязычной, мультилингвальной*.

Появление термина *компетенция* применительно к иноязычному образованию означало осознание важности практико-ориентированного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и отражало личностно ориентированный компетентностный подход в методике преподавания иностранных языков.

1.5. Дефиниция терминов *компетенция* и *компетентность*

Как указывалось выше, идея компетентностного подхода применительно к методике преподавания иностранных языков пришла к нам с Запада. Ключевым термином компетентностного подхода является термин *компетенция*. Но, говоря о компетенции, необходимо обязательно упомянуть и такой термин, как *компетентность*. Как указывает Е.Д. Божович, в научной литературе зачастую эти два термина употребляются как синонимы, тем не менее они различаются: «Компетенция – область знания, в которой человек может быть осведомлен как профессионал, возможно, как любитель; компетентность же предполагает, обычно высокий, уровень владения определенной областью, а мнение специалиста в данной области считается авторитетным» [Божович, 2002: 53].

Заметим, что различие терминов *компетентность* и *компетенция* в отечественной методической литературе не является результатом особенностей перевода или русского словообразования. В английском языке также существуют два термина с различными суффиксами (*competence* и *competency*), и соответственно, различные представления о значениях этих терминов [Francoise Delamare le Deist & Jonathan Winterton, 2005]. В немецком языке существует лишь один термин *Kompetenz*, следовательно, разграничения терминов *компетенция* и *компетентность* нет. В зарубежной методической литературе нет единого мнения о тождестве или разграничении этих терминов: одни зарубежные исследователи

противопоставляют эти понятия, другие считают их взаимодополняющими; в конечном итоге все констатируют, что договориться о четких определениях невозможно. Что касается *competency*, то выделяются когнитивные, функциональные и социальные компетенции, а также метакомпетенции, служащие условием для овладения другими перечисленными компетенциями; на этой основе и строятся различные модели, применяемые как в менеджменте, так и в образовании.

Отечественные исследователи подхватывают эту полемику и дают свои определения, также в разной мере противоречивые. Приведем одно из мнений. Как считает И.Я. Зимняя, понятие *компетентность* шире понятия *компетенция*, так как включает в себя и когнитивно-знаниевый, и мотивационный, и «отношенческий», и регулятивный компоненты. Компетентность развивается на основе более частных компетенций [Зимняя, 2003: 34–42].

Этого же мнения придерживается М.Д. Илязова: «...Мы... рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция» [Илязова 2008].

Рассмотрим некоторые дефиниции термина *компетентность*. Е.О. Иванова понимает под компетентностью «владение соответствующей компетенцией» [Иванова, 2007: 1]. Р.П. Мильруд замечает, что «в наиболее общем понимании *компетентность* означает соответствие предъявляемым

требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией» [Мильруд, 2004: 30]. Рассуждая далее, Р.П. Мильруд делает вывод, что *компетентность* можно представить как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. При этом он дает такое определение термина *компетентность*: «Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [там же: 31–32]. Составляющими компетентности школьника Р.П. Мильруд называет следующие: «Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели», «отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает компетентность дефектной» [там же: 31–32].

Е.И Огарев полагает, что компетентность складывается из пяти главных компонентов:

- глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем;
- хорошего знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями;
- умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;
- чувства ответственности за достигнутые результаты;

– способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей [цит. по: Львов, 2007: 9–10].

Л.В. Львов, обобщив основные дефиниции термина *компетентность*, выделил пять основных:

- социальный заказ на уровень образованности;
- потребность к адаптации;
- системный результат профессионального образования;
- совокупность проявленных компетенций;
- интегративное качество личности [Львов 2007: 13–14].

Приведем еще одну дефиницию данного термина, которая, на наш взгляд, кажется наиболее полной: «**Компетентность** – уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе способах практической деятельности. Иначе компетентность может характеризоваться как 1) углубленное знание предмета; 2) освоенное умение; 3) способность к **актуальному** выполнению деятельности» [Олешков, 2012: 59].

Вопросы к главе 1

1. Охарактеризуйте этапы становления компетентностного подхода в образовании.

2. Становление компетентностного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков.

3. Основные компетенции, которыми должен овладеть учащийся (студент) при изучении иностранных языков.

4. Основные компетенции учителя иностранных языков.

5. Компетенция и компетентность. Тождественны ли данные понятия?

6. Системно-деятельностный подход как эволюция педагогического знания.

7. Что такое системно-деятельностный подход и какова его роль в реализации ФГОС?

8. Каким должен быть урок в парадигме системно-деятельностного подхода?

9. Как меняется организация образовательного процесса при реализации системно-деятельностного подхода?

10. Системно-деятельностный подход как методологическая основа Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

11. Уровневая дифференциация как технология системно-деятельностного подхода.

ГЛАВА 2

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В конце XX века наступило время оптимизации, интенсификации и дифференциации нового качественного образовательного пространства. Осмысление нового образовательного пространства вбирает в себя, прежде всего, понимание человека как автора и созидателя окружающей деятельности, оценивающего смысл своего бытия. Как отмечалось выше, на смену старой знаниевой образовательной парадигме пришла новая, основанная на формировании и развитии помимо знаний, умений и навыков, компетенций и приобретении человеком опыта деятельности. Новый подход в образовании первоначально получил название компетентностный. В XXI веке, благодаря разработкам зарубежных и отечественных ученых, в зарубежной методической литературе новый подход в образовании получает название *деятельностный*, в отечественной – *системно-деятельностный*.

Системно-деятельностный подход служит основой реализации основной образовательной программы общего образования и предполагает ориентацию на достижение основного результата – развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий познания и освоения мира, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся.

Новый подход предполагает новую парадигму специального знания, что определяет изменение понимания традиционных методических понятий, появление новых. Системно-деятельностный подход, внедряемый в настоящее время в практику преподавания иностранных языков, направлен, в первую очередь, на формирование разного рода компетенций субъекта социальной деятельности, поэтому одним из основных терминов системно-деятельностного подхода будет термин *компетенция*.

В настоящее время термину и методической категории *компетенция* отводится центральное место в документах, описывающих системно-деятельностный подход в методике преподавания иностранных языков. Было замечено, что методическая категория *компетенция* тесно связана с другими методическими категориями и во многом их определяет. Категория *компетенция* является основополагающей при современной трактовке таких методических категорий, как *субъект, объект, цель, содержание, учебная задача, деятельность и стратегии её выполнения, а также оценка и результат учебной деятельности*. Появилась и новая категория – *уровни владения языком*.

В помощь учителям-практикам, разработчикам курсов, ответственным за составление учебных программ и планов, авторам учебников и составителям учебных пособий, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям в Европе была издана монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая отражает итоги многолетней работы

экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами изучения иностранных языков. В данной монографии содержатся основные концепции, отражающие современные положения к изучению любых неродных языков на различных этапах и ступенях образования и в различных условиях. В ней дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определить свой уровень владения языком.

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» помогает понять, какие компетенции необходимы современному человеку, изучающему иностранные языки, а также оказывает неоценимую помощь специалистам в осознании изменений толкования основных методических категорий системно-деятельностного подхода.

2.1. Сценарий развития компетенций изучающего иностранные языки

Изучая зарубежную и отечественную методическую литературу, посвященную описанию системно-деятельностного подхода в образовании, было замечено, что работа над развитием, формированием или совершенствованием

компетенций субъекта социальной деятельности осуществляется по единому сценарию.

Рассмотрение данного сценария считаем целесообразным начать с определения актуального в настоящее время подхода. Данный подход является компонентом системы обучения языку, «выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения» [Щукин, 2006: 95].

Принятый в настоящее время подход является деятельностным (системно-деятельностным), поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «**субъекты социальной деятельности**», то есть как члены социума, решающие **задачи** (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Под решением **задачи** понимаются **действия**, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного **результата**» [там же: 8]. В данном определении системно-деятельностного подхода можно выделить следующие методические категории: *субъект, деятельность, задача, результат*.

Рассмотрение методической категории *субъект* начнем с дефиниции ключевого термина. Под *субъектом* понимается «1) **человек**, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности; 2) **человек** как носитель каких-либо **свойств**;

личность» [Словарь иностранных слов, 1986: 478]. В данной дефиниции можно выделить следующие термины: *человек, личность, свойства личности*. Под свойством понимается «качество, признак, составляющий отличительную особенность кого-чего-н.» [Ожегов Толковый словарь русского языка, 1995: 694]. В настоящее время основной отличительной особенностью каждого человека является набор компетенций. Напомним, что «компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Таким образом, понятие *субъект* включает в себя как участников учебного процесса при изучении иностранных языков, так и характеристики изучающего иностранные языки или владеющего иностранными языками.

Необходимо отметить, что в традиционном понимании под участниками учебного процесса понимаются две основные стороны: обучающий и обучаемый, преподаватель и учащийся [Щукин, 2006: 250–260]. В традиционном понимании преподаватель обучает, значит, он активен, учащийся подвергается обучению, следовательно, он пассивен. Системно-деятельностный подход к обучению позволяет превратить ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности [Ялалов, 2007: 4; Пассов, 2007: 14], но ученик не является единственным участником учебного процесса: «В процесс обучения иностранным языкам вовлечено много сторон: сами учащиеся, преподаватели, экзаменаторы, авторы учебников, соответствующие руководители» [Общеввропейские

компетенции, 2003: viii]. При этом основным субъектом социальной деятельности является именно учащийся: в соответствии с принятым системно-деятельностным подходом предполагается, что изучающий язык постепенно становится пользователем языка.

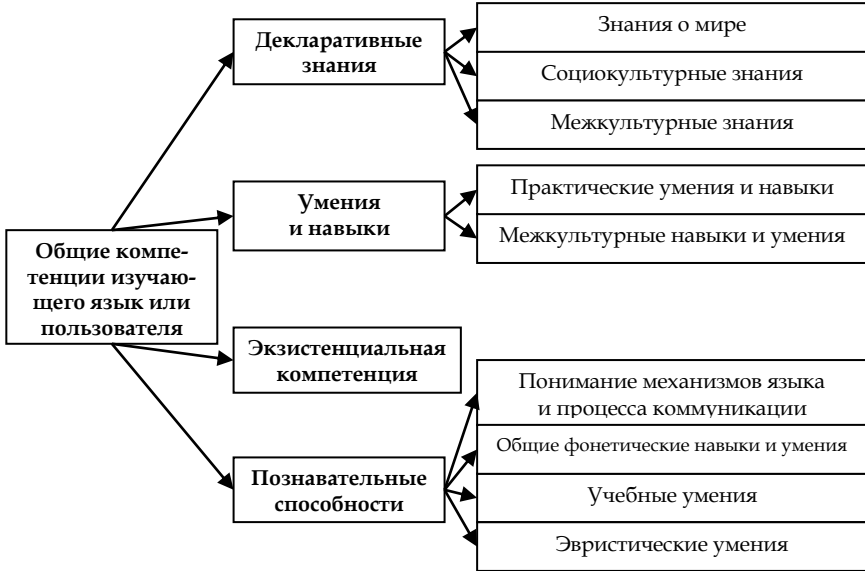
Помимо этого, системно-деятельностный подход «позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь, когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8], а также определенный уровень развития общих и коммуникативных компетенций. Следовательно, организовывать преподавание и изучение языков можно только, ориентируясь на потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности учащихся. На основании этого компетенции относятся к личностным характеристикам человека как субъекта деятельности.

Компетенции изучающего иностранный язык или пользователя делятся на общие и коммуникативные. При использовании языка или при его изучении человек совершает действия, в процессе выполнения которых он развивает как общие, так и коммуникативные компетенции.

Анализ монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» позволил нам представить общие компетенции в виде схемы (см. рис. 3).

Рисунок 3

Общие компетенции изучающего язык или пользователя



Как видно из данной схемы, общие компетенции включают в себя: декларативные знания, умения и навыки, экзистенциальную компетенцию и познавательные способности. Декларативные знания подразумевают: знания о мире, социокультурные знания, межкультурные знания. Знания о мире – страноведческие знания, знания географических реалий своей страны, знания основных понятий и отношений; социокультурные знания – знания о повседневной жизни, знания об условиях жизни, знания о межличностных отношениях, знания системы ценностей, убеждений и отношений, знания языка жестов, знания правил этикета, знания выполнения ритуалов

в странах изучаемых языков. Межкультурные знания включают: знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран [Общеввропейские компетенции, 2003: 10–12].

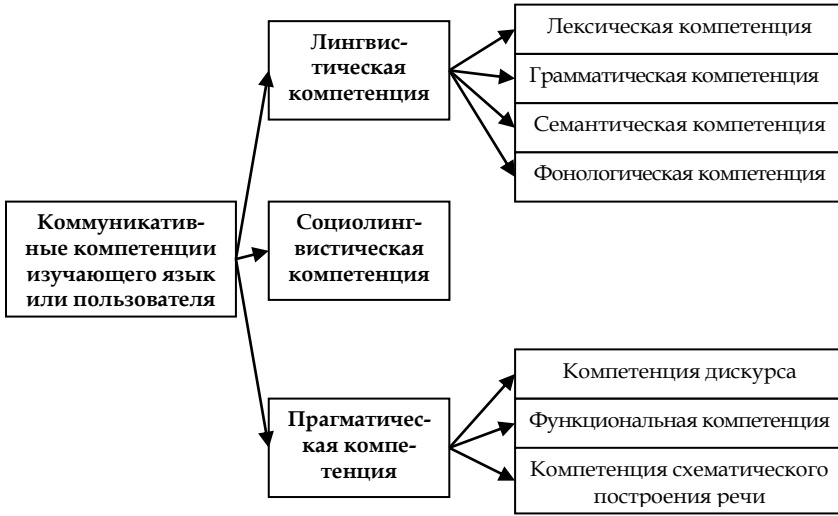
Умения и навыки делятся на *практические умения и навыки, межкультурные умения и навыки*. В свою очередь, под практическими умениями и навыками подразумеваются *навыки общественной жизни, навыки и умения повседневного поведения, профессиональные навыки и умения, навыки и умения, связанные с проведением досуга*. Под межкультурными навыками и умениями – *способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры, восприимчивость к различным культурам, умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры, умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы [Общеввропейские компетенции 2003: 10–12].*

Экзистенциальная компетенция включает *взгляды и отношения, мотивацию, ценности, убеждения, тип познавательной способности, личностные качества [Общеввропейские компетенции 2003: 10–12].*

Познавательные способности подразумевают *понимание механизмов языка и процесса коммуникации, общие фонетические навыки и умения, учебные умения и эвристические умения. [Общеввропейские компетенции 2003: 10–12].*

Помимо общих компетенций, у субъекта социальной деятельности развиваются и коммуникативные компетенции. Представим их на рисунке 4.

Коммуникативные компетенции изучающего язык
или пользователя



Как видно на данном рисунке, коммуникативная компетенция изучающего язык или пользователя состоит из трех составляющих: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, прагматическая компетенция. Лингвистическая компетенция включает лексическую компетенцию, грамматическую компетенцию, семантическую компетенцию и фонологическую компетенцию. Фонологическая компетенция включает орфографическую компетенцию и орфоэпическую компетенцию [Общеввропейские компетенции, 2003: 12–13].

Социолингвистическая компетенция подразумевает знание лингвистических маркеров социальных отношений, знание норм вежливости, знание выражений народной мудрости, знание

регистров общения, способность распознавать языковые особенности диалектов [Общеввропейские компетенции, 2003: 12–13].

Прагматическая компетенция включает компетенцию дискурса, функциональную компетенция, компетенцию схематического построения речи [Общеввропейские компетенции, 2003: 12–13].

Напомним, что с компетенциями субъекта социальной деятельности тесно связаны и индивидуальные характеристики когнитивного, эмоционального и лингвистического характера.

Под когнитивными факторами подразумеваются *осведомленность, организационные и коммуникативные умения, учебные умения и стратегии, умения межкультурного общения, умения преодолевать трудности обработки информации. Эмоциональная характеристика включает самооценку, включенность и мотивацию, состояние субъекта, отношение; лингвистические факторы – грамматическую правильность, лексическую правильность, точность построения, беглость речи, гибкость, связность, уместность речи [Общеввропейские компетенции 2003: 156-159].*

Итак, изучающего иностранные языки или пользователя иностранными языками как субъекта социальной деятельности отличают: общие и коммуникативные компетенции, а также когнитивные, эмоциональные и лингвистические характеристики.

Рассмотрение методической категории *объект* начнем с рассмотрения дефиниции ключевого термина. Словари дают следующее толкование: «*объект* – 1) существующий вне нас и независимо от нашего сознания внешний мир,

являющийся предметом познания, практического воздействия *субъекта*; 2) предмет, явление, на который направлена к.-л. деятельность» [Словарь иностранных слов, 1986: 341]. Ввиду того, что в рассматриваемых нами документах речь идет о деятельности, направленной на изучение иностранного языка, то вполне логично предположить, что объектом изучения будет иностранный язык. Но, по мнению исследователей, только знание языковых средств и способов их употребления в речи недостаточно для того, чтобы осуществлять общение. Американский лингвист Э. Сепир утверждал, что «язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [Сепир, 1993: 185]. Следовательно, невозможно изучать язык вне культуры, так как в процессе общения язык и культура тесно связаны. Изучение иностранного языка предполагает не только овладение новым языковым кодом, но и присущим его носителям традициями, навыкам, обычаями, достижениями культуры. Таким образом, «культура – это один из объектов обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью)» [Щукин, 2006: 136].

Заметим, что методическая категория *объект изучения/обучения* тесно связана с такой методической категорией, как *содержание иноязычного образования*. А.Н. Щукин считает, что содержание обучения находится «в зависимости от объекта обучения (усвоения) языка» [Щукин, 2006: 124]. Объект обучения (teaching) представлен у него следующими составляющими: язык (language), речь (speech), речевая деятельность (speech activities) и культура (culture).

Объект усвоения (learning) следующими: знания (knowledge), навыки (habits), умения (skills) и межкультурная коммуникация (intercultural competence) [там же: 124].

Е.И. Пассов, рассматривая содержание иноязычного образования как методическую категорию, заметил, что «содержанием иноязычного образования является иноязычная культура» [Пассов, 2007: 18]. Иноязычная культура как содержание является объектом овладения, так как, не овладев содержанием, нельзя достичь цели. Поэтому правомерно говорить о «процессе овладения иноязычной культурой» и о «владении иноязычной культурой» и разных уровнях этого владения [Пассов, 2007: 18].

Таким образом, иноязычная культура становится объектом овладения и владения как изучающего иностранные языки, так и пользователя. Заметим также, что понятие *иноязычная культура* очень широко. В «Общевропейских компетенциях» отмечается, что «язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры» [Общевропейские компетенции, 2003: 5].

В настоящее время в условиях многоязычия речь идет об овладении несколькими иностранными языками и, следовательно, об овладении различными культурами. Это значит, что в настоящее время на первый план выступает формирование многоязычной компетенции. Заметим, что «культурная компетенция человека, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная), не просто существуют рядом друг с другом. Они сравниваются, противопоставляются

и активно взаимодействуют, образуя обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция, взаимодействующая с другими компетенциями» [Общеввропейские компетенции, 2003: 5–6].

Таким образом, для развития личности с развитой многоязычной и поликультурной компетенцией от самой личности требуется овладение иноязычной культурой, а «перед системой обучения иностранным языкам ставится задача постижения концептуальных систем разных культур» [Пермякова, 2007: 42].

Следовательно, в качестве объекта иноязычного образования выступает иноязычная культура, и при овладении даже какой-то её частью у субъекта формируется культурная компетенция, которая далее при изучении двух или нескольких иностранных языков перерастает в обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция.

Методическая категория *уровни владения языком* впервые была описана в зарубежной методической литературе. Данная категория напрямую связана с категорией *компетенция*. Используя категорию *уровни владения языком*, можно «получить более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах», «оценить знания, навыки и умения», «оценить эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения», «сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса», «более эффективно организовать продолжительные

периоды обучения, разбив их на этапы с учетом достижений учащихся, обеспечивая преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами» [Общеввропейские компетенции, 2003: 15–16].

Введение такой категории, как *уровень владения языком*, позволяет добавить к характеристике субъекта деятельности и определение уровня владения языком. Под *уровнями владения языком* понимается «степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, её гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала» [Общеввропейские компетенции, 2003: 21]. Как видно из данной дефиниции, термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности компетенций*. Приведем ещё одну дефиницию рассматриваемого термина: «Под *уровнем владения языком* понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений» [Шукин, 2006: 56]. Из приведенной дефиниции следует, что термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности коммуникативной компетенции*.

Выше было замечено, что при изучении иностранных языков происходит развитие не только общих и коммуникативных компетенций, но и многоязычной и поликультурной

компетенции субъекта. При этом, как подчеркивается в документах, характеризующих системно-деятельностный подход, при изучении нескольких иностранных языков они могут быть развиты неравномерно для каждого языка в отдельности. Именно поэтому важна следующая схема овладения иностранными языками: «При овладении языком речь идет о движении не только по вертикали, но и по горизонтали, т.е. учащийся должен овладеть широким спектром видов коммуникативной деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 16]. Поясним, что под «вертикальным измерением» понимаются расположенные в порядке возрастания уровни владения языком, а под «горизонтальным измерением» – параметры коммуникативной деятельности и коммуникативной компетенции [Общеввропейские компетенции, 2003: 15].

Современная методика преподавания иностранных языков предполагает, что уровень развития компетенций учитывается как при формулировке задач для осуществления какой-либо деятельности, так и при определении уровня владения языком, более того, уровень развития компетенций зависит от предыдущего жизненного опыта человека, а «участие в коммуникативных актах (в том числе и специально созданных учебных ситуациях общения), в свою очередь, способствует дальнейшему развитию компетенций учащегося» [Общеввропейские компетенции, 2003: 103].

В настоящее время выделяются шесть уровней владения языком. Данная шестиуровневая система широко используется и принята целым рядом институтов, выдающих соответствующие сертификаты об уровне владения

языком. Хотя, как отмечается в «Общеввропейских компетенциях» количество уровней, выделяемых пользователем, зависит от целей, задач и планируемых результатов, но далее указывается, что нельзя чрезмерно дробить систему на подуровни [Общеввропейские компетенции, 2003: ix].

В монографии «Общеввропейские компетенции» при описании уровней владения языком даны дескрипторы, позволяющие не только оценить, на каком уровне находится изучающий язык, но и определить учебные цели для каждого изучающего язык [Общеввропейские компетенции, 2003: ix].

Таким образом, разработанная система уровней позволяет более тщательно планировать учебный процесс, получить более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах, а также сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса. Используя систему уровней, можно более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, обеспечить преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами. Параметры владения языком помогут оценить не только эффективность деятельности учащихся по достижению тех или иных целей на определенном этапе обучения, но и знания, навыки и умения, полученные вне рамок формального образования. С помощью общих параметров владения языком можно легко сопоставить цели, уровни, материалы, тесты и достижения, относящиеся к разным образовательным системам и контекстам обучения. Система уровней может оказаться полезной инспекторам

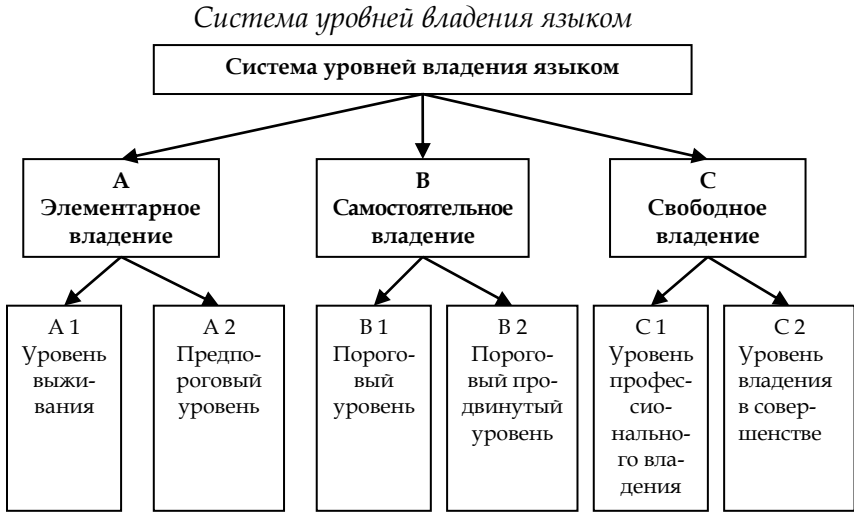
государственных органов образования и упростить сотрудничество между различными секторами образования [Общеввропейские компетенции 2003: 15-16].

Авторы монографии отмечают, что «рассматривая вертикальное измерение данной схемы, не следует забывать, что процесс изучения языка является непрерывным и носит индивидуальный характер. Невозможно найти двух пользователей, обладающих абсолютно одинаковой коммуникативной компетенцией (будь то родной или иностранный язык) [Общеввропейские компетенции, 2003: 16].

Как следует из вышеизложенного, методическая категория *уровни владения языком* включает в себя две системы: систему описания каждого уровня и систему измерений. Таким образом, для организации процесса изучения иностранного языка и оценки степени владения им разработана система, включающая шесть крупных уровней. Условно это можно представить схеме, изображенной на рис. 5.

Система уровней владения языком (рис. 5) первоначально разделяется на три уровня: *A – элементарное владение*, *B – самостоятельное владение*, *C – свободное владение*. В свою очередь, каждый их вышеназванных уровней разделяется далее на два подуровня. Итак, уровень *A – элементарное владение* разделяется на: *A1 – уровень выживания*, *A2 – предпороговый уровень*. Уровень *B – самостоятельное владение* включает следующие уровни: *B1 – пороговый уровень*, *B2 – пороговый продвинутый уровень*, а уровень *C – свободное владение* следующие: *C1 – уровень профессионального владения*, *C2 – уровень владения в совершенстве*.

Рисунок 5.



Авторы «Общеввропейских компетенций» указывают на то, что «введение общеввропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности разных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения» [Общеввропейские компетенции, 2003: 24]. Они предполагают, что система уровней и формулировки дескрипторов с течением времени будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта. Так, в настоящее время уже выделяют дополнительные уровни: А2+, В1+, В2+. Данные дополнительные уровни называются следующим образом: А2+ – *предпороговый усиленный уровень*, В1+ – *пороговый усиленный уровень*, В2+ – *пороговый продвинутый усиленный уровень*.

Следует остановиться еще на таком термине, как *дескриптор*. В «Общевропейских компетенциях» разработаны градуированные дескрипторы для лингвистической, прагматической и социолингвистической компетенций. Дескрипторы:

- соотносятся с общевропейскими уровнями владения языком;
- характеризуются краткостью и ясностью формулировок;
- необходимы для описания конкретных достижений учащегося (в области изучения неродного языка) и постановки дальнейших целей в процессе получения среднего образования, обучения во взрослом возрасте;
- представляют банк четко сформулированных критериев оценки уровня владения иностранным языком.

Такой фонд может быть использован при разработке различных шкал оценки [Общевропейские компетенции, 2003: 38].

В зависимости от цели использования авторы монографии различают три вида шкал: шкала, ориентированная на пользователя языка; оценочная шкала; шкала, ориентированная на разработчиков тестов.

Цель шкалы, ориентированной на пользователя языка, – показать типичное или вероятное языковое поведение человека на любом уровне. В данном случае формулировки имеют позитивный характер и дают информацию о том, что учащийся может делать даже на самых низких уровнях. Данные шкалы носят общий характер и предлагают один дескриптор на один уровень [Общевропейские компетенции, 2003: 39].

Оценочные шкалы определяют процесс оценки. Формулировки, как правило, отражают ожидаемый уровень качества речи. Здесь имеется в виду суммарная оценка определенного аспекта речи. Эти шкалы отражают то, насколько хорошо учащийся владеет языком, и часто имеют отрицательную формулировку [Общеввропейские компетенции, 2003: 40].

Дескрипторы шкал, ориентированных на разработчиков тестов, представлены как коммуникативные задачи, которые учащийся должен выполнить в ходе тестирования. Цель шкал данного типа – способствовать разработке тестов для соответствующих уровней. Данные шкалы будут иметь еще большую ценность, если в них будет говориться не только о том, что учащиеся могут делать, но также и о том, насколько хорошо они могут это делать. Предполагается, что дескрипторы данной шкалы можно использовать как для оценки, так и для самооценки. Дескрипторы для самооценки будут более эффективными, если в них указывается, насколько хорошо учащийся должен уметь выполнять задачи на разных уровнях [Общеввропейские компетенции, 2003: 40-42].

Таким образом, дескрипторы, описывающие *уровни владения языком*, могут быть использованы для описания каждого уровня в целом и по какому-либо виду речевой деятельности в частности, что важно для определения целей, составления программ, написания учебников и подбора материала. Дескрипторы могут быть использованы и для составления шкал оценивания.

Приложение 1 содержит дескрипторы, описывающие уровни владения языком. Таблицу, приведенную в приложении 2, можно использовать как инструмент самооценки, она отображает основные аспекты владения языком по шести уровням, составлена также на их основе. Таблица, содержащаяся в приложении 3, разработана для оценки говорения, поэтому она направлена на качественно иные аспекты использования языка.

Методическая категория *цель* тесно связана со всеми вышеописанными методическими категориями. Данная методическая категория относится к числу базовых категорий методики. От постановки цели будет зависеть «выбор содержания, методов, средств, организационных форм обучения» [Щукин, 2006: 106]. Таким образом, «цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [Щукин, 2006: 106]. Заранее планируемый результат можно сформулировать как цель, в методике обучения иностранным языкам для этого существует термин *постановка цели*.

Традиционно считалось, что «цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в подготовке всесторонне образованного человека, хорошо владеющего избранной им специальностью» [Щукин, 2006: 106].

При системно-деятельностном подходе процесс определения цели трактуется иначе. Итак, «цели изучения и преподавания языков 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» [Общеввропейские компетенции, 2003: 130]. Таким образом, не только потребности общества, но и потребности субъекта социальной деятельности должны учитываться при формулировке цели. В этом также состоит отличие новой парадигмы знания от прежней, следовательно, понятие *цель* получает новое толкование.

Равно как и для того, чтобы стать «компетентным пользователем языка», учащийся должен овладеть «определёнными компетенциями, умением применять компетенции на практике, умением пользоваться адекватными стратегиями для практического применения компетенций» [Общеввропейские компетенции, 2003: 130].

Как отмечает А.Н. Шукин, «практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение и разные уровни реализации в зависимости от этапа и профиля обучения. Цели обучения могут быть *избирательными* (овладение одним из видов речевой деятельности) и *комплексными* (овладение средствами языка и видами речевой деятельности в разных видах и формах)» [Шукин, 2006: 111].

В «Общеввропейских компетенциях» цель обучения определяется как «достижение компетентности в языке» [Общеввропейские компетенции, 2003: viii]. Но данная цель является глобальной, её также можно рассматривать и как конечную цель обучения. Нами уже упоминалось, что в современных условиях становится особенно важно формирование и развитие многоязычной, поликультурной компетенции. И как отмечается в «Общеввропейских

компетенциях», в настоящее время цель «языкового образования изменяется», теперь овладение несколькими иностранными языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. «Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям», образовательные учреждения должны предлагать «широкий выбор языков для изучения» и обеспечивать учащимся «возможность развивать многоязычную компетенцию» [Общевропейские компетенции, 2003: 4]. В этом же документе отмечается, что такая методическая категория, как *уровни владения языком*, поможет не только дать «более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах», но и «сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса», отмечается, что «на каждом уровне ставится определенная цель» [Общевропейские компетенции 2003: 15, 43]. И, тем не менее, «при постановке целей обучения необходимо, в первую очередь, исходить из конкретного образовательного контекста, не применяя механически таблицы уровней владения языком» [Общевропейские компетенции, 2003: 131].

В настоящее время существуют различные подходы к формулировке целей обучения. Более полно это изложено в «Общевропейских компетенциях». Здесь описаны пять подходов к целям обучения:

1) в качестве цели рассматривается развитие общих компетенций учащихся, с акцентом на тот или иной компонент. В таком случае достижение конкретной цели, соотношенной с определенным этапом обучения, типом компетенции,

будет способствовать формированию и дальнейшему развитию многоязычной и поликультурной компетенции. Работа по достижению цели может рассматриваться как часть общего учебного процесса;

2) в качестве цели рассматривается расширение и диверсификация коммуникативной языковой компетенции. Обучение должно быть направлено на достижение гармоничного сочетания всех составляющих коммуникативной компетенции. Рассматривая коммуникативную языковую компетенцию как единую многоязычную и поликультурную компетенцию (включая варианты родного и иностранного языков), можно утверждать, что в определенных образовательных контекстах на определенных исторических этапах основной целью обучения иностранному языку на деле становилось совершенствование владения родным языком;

3) в качестве цели рассматривается более успешное овладение видами речевой деятельности: восприятием, порождением, интеракцией, медиацией. Все виды деятельности должны развиваться во взаимосвязи, при этом допустимо уделять особое внимание какому-либо конкретному виду;

4) в качестве цели рассматривается оптимальное функционирование в определенной общей сфере общения: общественной, профессиональной, образовательной или личной. В таком случае изучение иностранного языка призвано помочь человеку в работе, учебе или повседневной жизни в другой стране;

5) в качестве цели может рассматриваться совершенствование или расширение набора стратегий, а также выполнение конкретных задач, связанных с организацией обучения одному или двум языкам и изучением других культур [Общеввропейские компетенции, 2003: 133–136].

Вследствие этого программы обучения могут быть:

– *глобальными*, всесторонне развивающими умения и коммуникативную компетенцию обучающегося;

– *модульными*, развивающими умения в определенной области для конкретной цели;

– *взвешенными*, акцентирующими развитие умений в отдельных областях, в результате чего в некоторых областях умения достигают более высокого уровня, чем в других;

– *частичными*, асимметричными, развивающими только определенные умения и виды деятельности, игнорируя остальные [Общеввропейские компетенции 2003: 6].

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» цель изучения иностранных языков в российской школе формулируется следующим образом: «Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 16].

Как видим, в методике существуют различные подходы к формулировке целей обучения. Необходимо заметить, что от того, что мы изберем в качестве основной цели обучения, будут зависеть содержание, методы, средства

и организационные формы обучения, это «дает основание относить цели к числу базисных категорий методики и одновременно к одному из ведущих компонентов системы обучения» [Шукин, 2006: 106]. Определение цели будет зависеть не только от подходов к формулировке целей обучения, но и от конкретного образовательного контекста, который включает: *потребности учащихся; потребности общества; задачи, действия и процессы, необходимые для реализации потребностей; соответствующие компетенции и стратегии, необходимые учащимся в процессе коммуникации.*

Таким образом, мы видим, что обучение становится антропоцентричным. Эффективность обучения «зависит от мотивации индивидуальных характеристик учащихся, а также от имеющихся человеческих и материальных ресурсов». А соблюдение принципа антропоцентричности «неизбежно приведет к значительному разнообразию целей обучения и еще большему разнообразию методов и учебных материалов» [Общеввропейские компетенции, 2003: 139].

С методической категорией *цель* напрямую связана методическая категория *задача*. Главный акцент в толковании методической категории *задача* делается «на успешном ее выполнении» [Общеввропейские компетенции 2003: 154], поэтому *задача* «определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели» [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Считаем целесообразным остановиться на понимании термина *задача*. Заметим, что в методике преподавания

иностранных языков понятие *задача* тесно связано с понятием *цель*, одно понятие определяется через другое. Под *задачами* обучения в методике понимается «объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий» [Щукин, 2006: 111]. В «Общеввропейских компетенциях» «*задача* определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата» [Общеввропейские компетенции, 2003: 9]. В приведенной дефиниции содержится указание на связь понятия *задача* с понятиями *деятельность*, *результат*. В то же время в дефиниции содержится указание на *выполнение задачи*.

Вполне очевидно, что компетенции формируются, развиваются в течение учебного процесса, под которым понимается как привычный процесс взаимодействия учителя и ученика, так и самостоятельное изучение языка учеником. В рамках системно-деятельностного подхода учебный процесс понимается также как решение разного рода задач в деятельности с использованием определенных стратегий. В «Общеввропейских компетенциях» читаем: «В ситуациях общения и обучения могут решаться задачи, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными стратегиями. Решение этих задач предполагает переработку устных и письменных текстов в процессе восприятия и порождения высказываний, интеракции и медиации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 14]. Из этого контекста понятна схема учебного процесса.

При этом отмечается, что пользователи и изучающие язык решают задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Таким образом, выбор языковых средств определяется контекстом. Понятие *контекст использования языка* включает в себя: сферы коммуникации, ситуации, условия и ограничения, ментальный контекст пользователя/изучающего язык и ментальный контекст собеседника.

Остановимся сначала на таком понятии, как *сфера общения*, поскольку от него будет зависеть и характер задачи. Заметим, что «каждый акт использования языка осуществляется в контексте определенной ситуации, входящей в одну из сфер общественной деятельности», а выбор «сфер деятельности, в которых придется действовать учащимся, имеет огромное значение для отбора ситуаций, целей, задач, тем и текстов в процессе преподавания, составления тестов и планирования учебной деятельности. В целях мотивации учащемуся необходимо при отборе сфер коммуникации обеспечить сбалансированный учет настоящих и будущих потребностей учащихся» [Общеввропейские компетенции, 2003: 47].

В «Общеввропейских компетенциях» указывается на то, что «число сфер применения языка не ограничено, поскольку любая определенная сфера деятельности может вызвать интерес того или иного человека, пользующегося языком и стать основой курса» [Общеввропейские компетенции, 2003: 47]. Тем не менее в учебных целях можно

выделить основные сферы коммуникации. Применительно к практической цели изучения языков различают общественную (социокультурную), личную, образовательную и профессиональную сферы общения. Под общественной сферой понимается повседневное социальное взаимодействие людей. Общественная сфера дополняется личной сферой, включающей семейные отношения человека и его личные занятия в свободное время. Профессиональная сфера включает все аспекты профессиональной деятельности. Образовательная сфера связана с ситуациями обучения, нацеленного на приобретение специальных знаний и умений [Общеввропейские компетенции, 2003: 14].

В рамках различных сфер общения выделяются различные темы общения, которые являются предметом дискурса, разговора, размышлений или сочинений, составляют основу определенных коммуникативных действий. В «Общеввропейских компетенциях» представлена классификация тематических категорий с их последующим делением на темы, подтемы и «специфические понятия» [Общеввропейские компетенции, 2003: 53–54].

Напомним, что к контексту использования языка относят и ситуации, возникающие в каждой из сфер общения. Ситуации могут быть описаны «в следующих терминах: место и время; общественные институты и организации, структура и правила функционирования которых определяют в большой степени обычный ход развития событий; участники коммуникации и их социальная роль по отношению к пользователю/учащемуся; предметы (одушевленные и неодушевленные), окружающие говорящего/учащегося;

происходящие события; действия, выполняемые участниками общения; тексты, которые используются в данной ситуации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 48].

Коммуникация проходит во внешних условиях, которые накладывают на пользователя/изучающего язык и его собеседников определенные ограничения. Условия можно разделить на физические условия (для устной речи и для письменной речи); социальные условия; временные ограничения; другие ограничения (финансовые, стрессовые ситуации и др.).

К контексту использования языка относится и ментальный контекст пользователя/изучающего язык. Заметим, что организация внешнего контекста не зависит от индивидуума. Эта организация настолько сложна, что отдельный индивидуум не в состоянии не только влиять на внешний контекст, но и полностью его воспринять, поэтому вводится понятие ментальный контекст пользователя/изучающего язык [Общеввропейские компетенции, 2003: 52].

Говоря об акте коммуникации, необходимо принимать во внимание и партнера (партнеров) по общению. «Потребность в коммуникации предполагает наличие «коммуникативного пробела», который может быть заполнен полным или частичным совпадением ментальных контекстов учащегося и его собеседников» [Общеввропейские компетенции, 2003: 53].

В «Общеввропейских компетенциях» отмечается, что «в повседневной жизни человеку приходится решать разнообразные задачи личного, общественного, образовательного и профессионального характера» [там же: 153].

Таким образом, характер задачи зависит от характера сферы общения. Выполнение задач предполагает формирование определенных компетенций, обеспечивающих осуществление целенаправленных действий, которые позволяют достичь желаемых результатов в какой-либо сфере коммуникации. Задачи могут быть различны по своему характеру и опираться в разной степени на речевую деятельность.

В зарубежной методической литературе различают реальные, конечные и «репетиционные» задачи. Как указывается в «Общевропейских компетенциях», отбор таких задач «осуществляется исходя из потребностей учащихся в их личной жизни, а также в общественной, профессиональной или образовательной сферах» [там же: 153]. В данном документе выделяют также «педагогические» задачи, «основывающиеся на взаимодействии партнеров и социальных принципах, а также на том, что учащиеся отвлекаются от действительности и используют для выполнения задач иностранный язык». Педагогические 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» [там же].

Целью коммуникативных педагогических задач является «активное вовлечение учащихся в содержательное общение» [там же]. Данные задачи «актуальны, сложны, но выполнимы», они «дают заметный результат» [там же].

Коммуникативные педагогические задачи «включают в себя «метакоммуникативные» подзадачи, т.е. общение по поводу выполнения задачи и язык, используемый в ходе ее выполнения» [там же]. Неотъемлемой частью поставленных задач в процессе изучения языка является и участие учащегося в выборе задачи, ее выполнении и оценке [там же: 153–154].

Коммуникативными являются как «учебные задачи, моделирующие реальную жизнь, так и сугубо педагогические», «так как для достижения коммуникативной цели учащиеся должны понять задачу, обсудить ее выполнение и выразить свое понимание» [там же: 154]. Акцент в задачах делается «на успешном их выполнении, соответственно главное внимание уделяется тому, как учащиеся реализуют свои коммуникативные намерения» [там же: 154].

Выполнение задачи напрямую связано с деятельностью субъекта. Очевидно, что при системно-деятельностном подходе методическая категория *деятельность* является основополагающей.

Основы деятельностного подхода в образовании были заложены в работах зарубежных и отечественных педагогов и психологов (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, Д. Буннер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.), которые рассматривали деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности. Психологические и педагогические исследования выявили закономерную связь между воспитанием, обучением и развитием, эффект их слияния как «воспитывающего и развивающего обучения»,

«воспитания, основанного на знании и сознании» [Выготский, 1999]. Они установили, что обучение и воспитание, опираясь на достигнутый (актуальный) уровень развития, должны «забегать вперед развития» (Л.С. Выготский), опережать его, создавая «зону ближайшего развития», поэтому продвигаясь с учеником (воспитанником) в этой зоне, необходимо стимулировать его познавательную и практическую активность и самостоятельность.

При изучении иностранного языка речевая деятельность является составляющей деятельности изучающего язык. А.А. Леонтьев высказал следующее мнение: «Речевая деятельность в психологическом смысле этого слова, имеет место лишь в тех, сравнительно редких, случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь, так сказать, самоценна» [Леонтьев, 1974: 25]. Далее он замечает, что «речь – это обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [там же: 25]. «Речевое действие, как и любое действие, представляет собой своего рода взаимодействие общих характеристик деятельности и конкретных условий и обстоятельств ее осуществления», «может осуществляться на базе различных речевых операций» [там же: 26]. Главными структурными компонентами речевого действия являются компоненты, обозначенные А.А. Леонтьевым как «звено ориентировки», «звено планирования или программирования», «реализация в языковом коде» [там же: 26–28]. Л.С. Выготский называет четыре фазы речевого действия. Под речевой деятельностью

им понимается «вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля» [Выготский, 1999: 49].

В качестве «звена ориентировки» в рамках системно-деятельностного подхода может служить определение уровня владения языком, уровня развития компетенций, а также определение потребностей, мотивации, личностных характеристик и возможностей учащихся. «Звено планирования» в методике преподавания иностранных языков предполагает постановку цели, задач.

И.А. Зимняя в качестве основных характеристик деятельности называет следующие: «наличие побудительно – мотивационной части (потребность – мотив – цель); предмет деятельности; соответствие предмета деятельности и её мотива; наличие продукта или результата деятельности»; планируемость, структурность, целенаправленность (целесообразность)» [Зимняя, 1974: 69].

В монографии «Общеввропейские компетенции» под речевой деятельностью понимается «практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Из данной дефиниции следует, что методическая категория *речевая деятельность* тесно связана с методической категорией *задача*. В «Общеввропейских компетенциях» подчеркивается, что выполнение

задачи – очень сложный процесс, который «зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций учащегося и характеристик задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком/ учащийся активизирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для выполнения задачи». В зависимости от своих потребностей, возможностей и учебного стиля владеющий языком/ учащийся «адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения» [там же: 8]. Важно и то, что «при выполнении задачи человек выбирает, взвешивает, активизирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения коммуникативной цели. Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями обучающегося и успешным выполнением задачи» [там же: 14–15]. Отсюда следует и тесная связь методической категории *деятельность* и категории *компетенция*.

Подтверждение тесной связи методических категорий *компетенция* и *деятельность* мы находим и в следующем контексте: «Коммуникативная компетенция реализуется пользователем в различных видах речевой деятельности, связанных с восприятием, порождением, интерактивными действиями и медиацией. Вся речевая деятельность осуществляется как в устной, так и в письменной форме» [там же: 13]. Выше указывалось, что категория *деятельность* тесно связана и с категорией *задача*. Для того чтобы «выполнить коммуникативные задачи, пользователи должны

участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять коммуникативные стратегии» [там же: 58].

Под *стратегиями* понимаются «средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью» [там же: 59]. Приведенная дефиниция содержит указание на тесную связь категории *стратегии* с категориями *субъект*, *задача*, *цель*. Необходимо учесть, что «прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности учащегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями». Поэтому их называют «основанием для определения уровня владения языком», а «шкала уровней» соотносится «с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий» [там же].

На наш взгляд, необходимо привести толкование термина *коммуникация*: «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанные на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц» [Словарь иностранных слов 1986: 240]. Таким образом, термин *коммуникация* объясняется через термин *общение*. В методике обучения иностранным языкам данные термины синонимичны. От термина *коммуникация* образован термин *иноязычная коммуникативная компетенция*. Анализ методической литературы показал, что в отечественной методической

литературе употребляется термин *общение*, а в зарубежной – *коммуникация*.

Говоря о речевой деятельности, необходимо подчеркнуть, что её основу составляют *восприятие* и *порождение* устных и/или письменных высказываний, так как они являются неотъемлемой частью процесса *интеракции*.

Восприятие включает в себя чтение про себя и понимание радио-телевизионных сообщений. Оно имеет большое значение для учебного процесса: без восприятия невозможно понимание лекций и учебных материалов, чтение специальной и справочной литературы, документов.

Порождение устных и письменных высказываний, таких как сообщения, доклады в устной или письменной форме, играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах. Оно обладает особой социальной значимостью, так как об авторе можно судить по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи.

Под *интеракцией* понимают устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться либо (при устном общении) накладываться друг на друга. Как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», «собеседники зачастую говорят и слушают друг друга одновременно, и даже если строго соблюдается очередность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказывания и заранее сформулировать свой ответ» [Общеввропейские компетенции 2003: 13]. Именно поэтому для того,

чтобы овладеть интеракцией, недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний.

Следует остановиться еще на одном виде речевой деятельности. Устная и/или письменная *медиация* призвана обеспечить обмен информацией между людьми, которые не могут общаться напрямую. Здесь речь идет об устном или письменном переводе, обобщении, записи полученной информации с целью передачи её другому человеку, который не имеет возможности ознакомиться с текстом оригинала. Медиация имеет большое значение для нормального функционирования различных языковых сообществ в процессе их взаимодействия [там же].

Вышеизложенное наглядно представлено в таблице, приведённой в Profile deutsch [Profile deutsch, 2005: 58] (см. рис. 6).

Рисунок 6.

Виды коммуникативной деятельности

Коммуникативная деятельность	Форма	Виды деятельности
Интеракция (взаимодействие)	устная письменная	аудирование и говорение (устный диалог) чтение и письмо (письменный диалог)
Продуктивные виды речевой деятельности (порождение)	устная письменная	монолог письмо
Рецептивная деятельность (восприятие)	устная письменная	аудирование чтение
Медиация	устная письменная	устный перевод письменный перевод

На рисунке 6 представлены четыре вида коммуникативной деятельности: *интеракция, порождение, восприятие и медиация*, каждый из которых имеет две формы: письменную и устную.

Приведем примеры некоторых видов коммуникативной деятельности:

1) устное порождение речи (говорение): *чтение написанного текста вслух; речь, основанная на контексте, написанном тексте или визуальных пособиях; исполнение отрепетированной роли; неподготовленная речь; пение;*

2) письменное порождение речи (письмо): *заполнение бланков и анкет; написание статей для журналов, газет, информационных бюллетеней; написание объявлений; написание отчетов, докладных записок; написание рабочих справочных заметок; написание диктантов; написание сочинений и творческих работ; написание личных и деловых писем;*

3) слуховое восприятие (аудирование): *прослушивание объявлений по громкоговорителю; прослушивание/просмотр радио- и телепрограмм, записей, кинофильмов; восприятие сообщения в аудитории; прослушивание случайных разговоров;*

4) зрительная рецептивная деятельность (чтение): *чтение в целях общей ориентации по проблеме; чтение с целью получения информации; чтение с последующим выполнением инструкций; чтение ради удовольствия;*

5) диалог (устная интеракция): *процесс заключения сделки; случайный разговор; неформальное обсуждение; формальное обсуждение; дискуссия; интервью; переговоры; совместное планирование; практическое целевое сотрудничество;*

6) письменный диалог (письменная интеракция): *письменный диалог посредством записок, памяток; письменный диалог*

посредством переписки; письменный диалог в процессе согласования текстов договоров, контрактов, коммюнике; участие в компьютерных конференциях on-line и в автономном режиме;

7) *устная медиация: синхронный перевод; последовательный перевод; 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, обозначений, меню, объявлений;*

8) *письменная медиация: перевод, максимально приближенный к оригиналу; художественный перевод; реферирование как на Я2 (языке оригинала), так и при переводе с Я1 на Я2 и наоборот; пересказ [Общеввропейские компетенции 2003: 58–89].*

Понятно, что для того, чтобы выполнить коммуникативные задачи, пользователи или изучающие язык должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять при этом коммуникативные стратегии. Прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности учащегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями. Именно поэтому они являются основанием для определения уровня владения языком, а шкала уровней соотносится с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий [там же: 59].

В монографии «Общеввропейские компетенции» подчеркивается, что использование коммуникативных стратегий может рассматриваться как «применение метакогнитивных принципов: предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление к различным видам коммуникативной деятельности: восприятию, интеракции, порождению и медиации» [там же].

Очевидно, что вышеперечисленные принципы стратегий имеют свои особенности по отношению к различным видам речевой деятельности. Удобнее всего их представить в таблице (см. рис. 7).

В данной таблице наглядно представлена зависимость стратегии выполнения задач от вида речевой деятельности. Все их можно разделить на четыре группы: стратегии, связанные с планированием; стратегии, связанные с исполнением; стратегии, связанные с контролем, и стратегии, связанные с исправлением.

Необходимо отметить, что стратегии *порождения* текстов и высказываний на иностранном языке подразумевают мобилизацию ресурсов, балансирование между различными компетенциями. Используя сильные и скрывая слабые стороны своих компетенций, учащийся приводит имеющиеся возможности в соответствие с характером задач.

Стратегии *восприятия* включают в себя идентификацию контекста в общем плане, а также связанные с этим контекстом знания о мире, что приводит к активации соответствующего сценария.

В процессе взаимодействия постоянно применяются стратегии *продуктивной и рецептивной* речевой деятельности. Применяются также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия (которые называют стратегиями дискурса и сотрудничества), связанные с управлением взаимодействием.

Стратегии *медиации* отражают способы, которые позволяют путем использования ограниченных ресурсов перерабатывать информацию и определять эквивалент значения [там же: 65–89].

Рисунок 7

Коммуникативные стратегии, используемые при осуществлении различных видов речевой деятельности

Коммуникативные стратегии	Коммуникативная деятельность			
	Продуктивные виды речевой деятельности (порождение): говорение письмо	Восприятие: аудирование чтение	Интеракция: устный диалог письменный диалог	Медиация: устный перевод письменный перевод
Планирование	репетирование; учет особенностей аудитории; обращение к справочным материалам; корректировка задачи; корректировка высказывания по содержанию	общее прогнозирование: выбор направления; активация сценария; формирование ожиданий	прогнозирование (выбор праксеограммы); определение информационных расхождений и расхождений во мнениях собеседников (условия успешной коммуникации); выявление предсказуемых элементов; планирование шагов	развитие фоновых знаний; выявление опор; подготовка глоссария; учет потребностей собеседника; выбор размера переводческой единицы
Исполнение	компенсация; опора на имеющиеся знания; попытка построить высказывание	выявление ключевых опор и вывод смысла	взятие слова; взаимодействие: межличностное; взаимодействие: понятийное; реакция на неожиданное; просьба о помощи	прогнозирование: перевод последнего отрезка текста и поступающей информации в режиме реального времени; запоминание вариантов, эквивалентов перевода; ликвидация разногласий
Контроль	контроль успеха; исправление ошибок; самостоятельное исправление ошибок	проверка гипотезы; соотнесение ключевых опор со сценарием	контроль: схема, праксеограмма; контроль: эффект, успех	проверка соответствия исходного и полученного текстов; проверка употребительности
Исправление		пересмотр гипотезы	обращение за разъяснениями; предоставление разъяснений; восстановление коммуникации	использование словарей, тезаурусов; консультации с экспертами, источниками

В монографии «Общеввропейские компетенции» подчеркивается, что выполнение задачи – очень сложный процесс, который «зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций учащегося и характеристик задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком/учащийся активизирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для выполнения задачи» [там же: 155]. В зависимости от своих потребностей, возможностей и учебного стиля владеющий языком/учащийся «адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения» [там же]. Важно и то, что «при выполнении задачи человек выбирает, взвешивает, активизирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения коммуникативной цели. Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями обучающегося и успешным выполнением задачи» [там же].

Заметим, что в монографии «Общеввропейские компетенции» помимо описания видов, форм коммуникативной деятельности, примеров того или иного вида деятельности и стратегий выполнения задач даются дескрипторы, описывающие как некоторые виды деятельности, так и отдельные стратегии.

В монографии указывается и на то, что наряду с речевой деятельностью существует и невербальная коммуникация, под которой подразумеваются действия, сопровождающие языковую деятельность, паралингвистическое

поведение и паратекстуальные элементы. Действия, сопровождающие языковую деятельность, включают: *указания, демонстрацию действия; хорошо видимые действия*. Паралингвистическое поведение включает: *язык жестов (жесты, мимика, поза, движение глаз, прикосновения, проксемика; экстралингвистические звуки; просодические характеристики (качество голоса, высота, громкость, длина)*. Паратекстуальные элементы включают: *иллюстрации, схемы, таблицы, диаграммы, графики; типографические элементы*.

«Реализация в языковом коде» (А.А. Леонтьев) предполагает этап контроля, оценки. Следовательно, методические категории *контроль, оценка* также будут связаны с вышеназванными категориями системно-деятельностного подхода.

Рассмотрим дефиниции данных терминов. Под *контролем* в методической литературе понимается «определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения» [Шукин, 2006: 295]. Термин *оценка* определяется как «оценка умений человека пользоваться языком» [Общеввропейские компетенции, 2003: 172]. Необходимо заметить, что понятие *оценивание* шире, чем понятие *оценка*. Но как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», «все оценки – это форма оценивания, однако, в языковой программе оценивается не владение изучаемым языком, а некоторые другие аспекты, например, эффективность конкретных методов или материалов, тип и качество дискурса, успешность сотрудничества между учителем и учеником, эффективность обучения и т.д.» [там же].

Системно-деятельностный подход предполагает оценивание компетенций, для чего разработаны оценочные шкалы, которые помогут оценить «эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения» [там же: 15].

В монографии «Общеввропейские компетенции» называются 13 типов оценки [там же: 178]. Удобнее всего представить их в таблице (см. рис. 8).

Рисунок 8

Типы оценки

1)	Оценка усвоения	Оценка владения
2)	Соотнесение с нормами (СН)	Соотнесение с критериями (СК)
3)	Оценка владения, соотнесенная с критериями	Спектр-оценка
4)	Промежуточная оценка	Итоговая оценка
5)	Формативная оценка	Суммарная оценка
6)	Непосредственная оценка	Косвенная оценка
7)	Оценка речевого поведения	Оценка лингвистической компетенции
8)	Субъективная оценка	Объективная оценка
9)	Определение уровня учащегося по контрольному листу самооценки	Определение уровня учащегося по речевому поведению
10)	Оценка-впечатление	Направленное суждение
11)	Общая оценка	Аналитическая оценка
12)	Серийная оценка	Категориальная оценка
13)	Внешняя оценка	Самооценка

Приведенный перечень не является исчерпывающим.

Одним из типов оценки является *самооценка*. Именно самооценке в настоящее время уделяется большое внимание.

И это одно из основных отличий системно-деятельностного подхода от знаниевого в методике преподавания иностранных языков. Одной из форм самооценки является «Европейский языковой портфель», который позволяет учащимся «документально фиксировать свое продвижение к многоязычию путем документальной презентации своего учебного опыта в различных языках», он «призван способствовать тому, чтобы учащиеся регулярно осуществляли самооценку уровня владения изучаемыми иностранными языками» [там же: 19–20]. Заметим, что Европейский языковой портфель включает в себя три взаимосвязанных компонента: *лингвистический паспорт*, *лингвистическую биографию* и *досье*. *Лингвистический паспорт* содержит сведения о владении иностранными языками, сертификатами и дипломами, а также об имеющемся опыте межкультурного общения. В *лингвистической биографии* фиксируются успехи по овладению иностранными языками, анализируется личный опыт в изучении языков и знакомства с жизнью и культурой изучаемых языков, планируются дальнейшие образовательные стратегии. В *досье* представлены работы, отражающие достигнутый уровень компетенции.

Любая деятельность предполагает наличие определенного результата. Остановимся на дефиниции термина *результат*. Под *результатом* понимается «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог» [Ожегов, Толковый словарь русского языка, 1995: 663]. Понятие *результат* является одним из основных понятий методики преподавания иностранных языков. Напомним,

что, давая дефиницию термина *цель*, авторы монографии использовали термин *результат*, определяли *цель* как *планируемый результат деятельности по овладению языком*.

При системно-деятельностном подходе «продуктом (результатом) овладения иноязычной культурой является интегрированное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур и основой для дальнейшего самосовершенствования в самообразовании» [Пассов, 2007: 22]. «Интегрированное сложное умение» есть не что иное, как компетенция. Так завершается полный цикл работы над формированием (развитием) компетенции. Таким образом, методическая категория *компетенция* является центральным звеном, связывающим все категории в одну цепочку, которая наглядно представляет сценарий работы субъекта социальной деятельности над развитием компетенций. Наглядно это можно представить на схеме (см. рис. 9).

Напомним этот сценарий: сначала необходимо принять во внимание потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности учащихся, а также уровень развития компетенций субъекта. Далее поставить цель, определить задачи. Этап работы над выполнением задач включает деятельность субъекта и использование стратегий для выполнения поставленных задач. Затем наступает этап контроля, оценки, самооценки. Результат работы – выполнение задач, развитие компетенций. На этом заканчивается сценарий. Но учебный процесс заключается в постоянном выполнении задач, следовательно, последующие задачи будут также выполняться по описанному

сценарию. При успешном выполнении задач уровень владения компетенциями у субъекта постепенно будет повышаться.

Рисунок 9



Описанный сценарий работы над развитием компетенций характерен для внедряемого в настоящее время в методику преподавания иностранных языков системно-деятельностного подхода.

2.2. Модель развития и формирования многоязычной и поликультурной личности при изучении иностранного языка

Напомним, что при системно-деятельностном подходе обучение становится антропоцентричным, то есть основной задачей всего процесса обучения является развитие личности. Таким образом, потребности, мотивации, личные характеристики и возможности учащихся становятся основанием как для формулирования цели, так и для написания программы обучения, отбора содержания, выбора метода и средств обучения. Напомним, что к личностным характеристикам относят и уровень развития компетенций. Но, используя новую методическую категорию *уровни владения языком*, при формулировке цели обучения мы должны учитывать и то, на каком уровне находится учащийся. Далее учебный процесс представляет собой выполнение задач речевого и неречевого характера, то есть осуществление определенного вида деятельности. При этом учащийся овладевает/использует определенные стратегии для осуществления той или иной деятельности. Выполнение поставленной задачи оценивается другим лицом, либо осуществляется самооценка. Результатом помимо выполнения/невыполнения поставленной задачи, как правило, является развитие общих и коммуникативных компетенций обучающегося.

Говоря о *субъекте* как о методической категории системно-деятельностного подхода, необходимо остановиться и на понятии *поликультурная языковая личность*. Благодаря

развитию лингвистики и, в первую очередь, когнитивного направления, в современной методике преподавания иностранных языков появились понятия *вторичная языковая личность*, а позднее и *многоязычная и поликультурная языковая личность*.

Как отмечает Н.Д. Гальскова, «категория 'вторичная языковая личность' соотносится с уровнями языковой личности. Вербально-семантический уровень отражает языковую картину мира инофона; когнитивный приобщает к концептам, адекватным к концептам инофона, и формирует систему отношения к ним; эмоционально-мотивационный уровень связан с изменением мотивов, отношений, личностных позиций обучающихся, т.е. того эмоционально-оценочного опыта, который каждый из них приобретает (или должен приобрести) в ходе познания чужой лингвокультуры и приобретения лингвокультурного опыта» [Гальскова, 2008: 9]. Вторичная языковая личность «есть совокупность черт человека, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка и концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [Пермякова, 2007: 42].

Из требований сегодняшнего дня следует, что в настоящее время в большей степени востребована не вторичная языковая личность, которая в процессе обучения иностранному языку приобщается к концептуальной системе носителей изучаемого языка, а *многоязычная и поликультурная языковая личность*, в которой сформирована

способность и готовность взаимодействовать с представителями разных стран и культур. Этому в большей степени способствовали создание Европейского Союза, сближение культур и народов и как следствие этого – мультилингвизм. В монографии «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» основная задача языкового образования определяется как «положительное развитие личности и ее самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта» [Общевропейские компетенции, 2003: 1]. Необходимость развития многоязычной и поликультурной языковой личности подчеркивается и в преамбуле Рекомендаций R (82) 18 Комитета министров Совета Европы.

Развитие многоязычной и поликультурной языковой личности возможно лишь при реализации компетентностного подхода. У изучающего иностранные языки развивается многоязычная и поликультурная компетенция, под которой понимается «способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации. При этом отмечается разная степень владения несколькими языками и знания нескольких культур» [там же: 163].

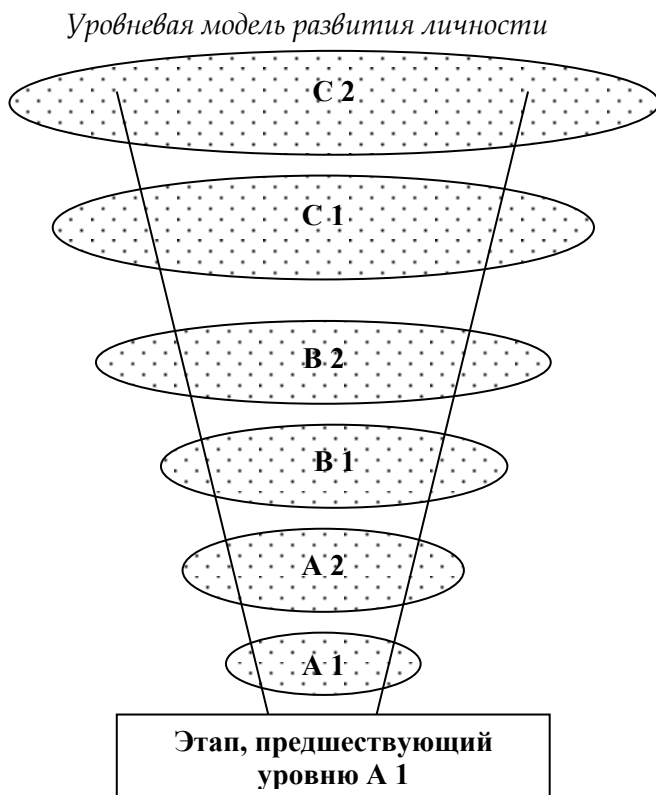
Несмотря на то, что в «Общевропейских компетенциях» высказывается мнение о том, что «полное графическое представление» всех категорий владения языком «является весьма сложной, и, вероятно, невозможной задачей» [там же: 15], нами была предпринята попытка изобразить графически уровневую модель развития личности.

Как видно на рисунке 10, движение учащихся начинается снизу. Первому этапу овладения коммуникативной компетенцией предшествует этап развития личности до обучения и изучения иностранного языка. Далее, изучая иностранный язык и иноязычную культуру, решая коммуникативные задачи, изучающий язык формирует компетенции, характеризующие тот или иной уровень владения языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Таким образом, субъект деятельности двигается не только по горизонтали, решая коммуникативные задачи, но и по вертикали, от одного уровня владения языком к другому. Эллипсами, расположенными на горизонтальной плоскости, на рисунке 10 представлены модели коммуникативной деятельности учащихся по выполнению различного рода коммуникативных задач. Вертикальными линиями – продвижение по уровням владения иностранным языком. Поскольку с каждым этапом происходит усложнение задач, увеличение объема материала, необходимого для усвоения, то на формирование компетенций, соответствующих следующему уровню, будет требоваться больше времени. Поэтому считаем целесообразным, сделать вертикальные линии наклонными, а эллипсы – большими по размеру при переходе от одного уровня к другому. Таким образом, наша модель расширяется вверх.

Как видно на рисунке 10, процесс изучения иностранного языка не начинается с нуля и не заканчивается уровнем C2 (уровень владения в совершенстве). Изучение иностранного языка продолжается в течение всей жизни. Следует заметить, что не всегда движение идет вверх.

Иногда учащийся хочет «углубить свои знания в рамках определенной категории, в таком случае он может вернуться на более низкий уровень, к основам» [там же: 16].

Рисунок 10



Используя данную схему (рисунок 10), можно описать модель развития поликультурной, многоязычной личности. Не вызывает сомнений, что невозможно научиться всем иностранным языкам одинаково, человек как субъект

социальной деятельности может находиться на одном уровне при оценке его уровня владения одним языком и на другом уровне – при оценке уровня владения другим языком. Таким образом, здесь и поможет уровневая модель для описания компетенций владения иностранными языками.

2.3. Методические принципы системно-деятельностного подхода

Системно-деятельностный подход в образовании выдвинул на передний план следующие методические принципы: ориентация на развитие компетенций, ориентация на деятельность, ориентация на ученика, активизация деятельности ученика, ориентация на интерактивные формы обучения, автономное обучение, ориентация на межкультурный аспект обучения, ориентация на многоязычие и ориентация на выполнение поставленных задач [DLL6 2013: 26]. Среди перечисленных принципов центральное место занимает **принцип ориентации на деятельность**. В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» указывается, что «пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, то есть как члены социума, решающие задачи в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Вследствие этого во многих программах обучения иностранному языку в средней и высшей школе на первый план ставится принцип ориентации на деятельность.

Применение принципа ориентации на деятельность на уроках иностранного языка означает, что учащиеся должны быть в состоянии действовать в аутентичных ситуациях общения. Это подразумевает, что учащиеся должны обладать определенным уровнем развития лексических и грамматических компетенций [DLL6 2013: 27].

С принципом ориентации на деятельность тесно связан **принцип ориентации на развитие компетенций**. Каждый урок иностранного языка нацелен на развитие определенных компетенций. На таком уроке должен быть проведен и контроль того, в каком объеме после определенного времени учащиеся владеют указанными в целях урока компетенциями. Однако необходимо учитывать, что не все компетенции подлежат контролю. Так, развитие общих компетенций невозможно проверить на уроке иностранного языка. В основном подлежит контролю формирование и развитие лингвистической компетенции и её составляющих, а также способность и готовность осуществлять устное и/или письменное общение.

Учитель иностранного языка, планирующий урок на основании принципа ориентации на развитие компетенций, должен четко представлять себе не только те компетенции, которые подлежат формированию и развитию на данном уроке, но и то, как, с использованием каких упражнений и заданий он достигнет данного результата. Принцип ориентации на развитие компетенций означает, что желаемый результат обучения должен быть сформулирован как дескриптор, т.е. должно быть описано, что учащийся должен знать, что уметь, чем владеть на определенном

уровне развития данной компетенции. Необходимо также представлять, как будет осуществляться контроль/самоконтроль развития той или иной компетенции. При этом учащиеся должны четко представлять себе, для чего они изучают тот или иной материал, выполняют то или иное задание, тест, контрольную работу и т.д. [DLL6 2013: 28–29].

Принцип активизации деятельности ученика исходит из того, что учащиеся, которые принимают участие в планировании и проведении самого урока, активны на уроках, глубоко и основательно занимаются предметом изучения, глубже перерабатывают материал, достигают лучших результатов. Активные учащиеся задают вопросы, участвуют в проведении рефлексии на уроке, обмениваются мнениями, самостоятельно изучают и открывают для себя новые языковые структуры и пытаются сформулировать правило, могут самостоятельно провести контроль и самоконтроль выполненного задания. Активные учащиеся работают над выполнением определенных задач мотивированнее и более сконцентрировано, тем самым развивают у себя понимание того, как можно и нужно изучать иностранный язык [там же: 29]. Применение принципа активизации деятельности ученика предполагает то, что учащиеся, которые активно участвуют в учебном процессе, достигают лучших результатов обучения. Вследствие этого повышается мотивация учащихся к овладению того или иного предмета.

Принцип ориентации на интерактивные формы обучения означает, что учащиеся при выполнении различных заданий урока взаимодействуют друг с другом,

учатся лучше понимать друг друга, они учатся выражать свои собственные мысли и свою собственную точку зрения, объяснять её при необходимости другим. Они могут понимать тексты на иностранном языке и сами их создавать, могут общаться с представителями различных культур. Учитывая данный принцип, учитель может предложить учащимся на уроке различные формы взаимодействия учащихся друг с другом, например, ролевую игру, а также использовать различные социальные формы взаимодействия (парную, групповую, фронтальную работу) или сформулировать задания, к примеру, убеди своего одноклассника, выясни у своего одноклассника что-либо, проинформируй своего одноклассника о том, что ему незнакомо и т.д. [там же].

Принцип автономного обучения предполагает, что учитель должен научить учащихся осознанно выполнять различные задания, понимая, для чего они выполняются, как их выполнение будет влиять на результат обучения. Применение данного принципа поможет более эффективно использовать имеющийся у учащегося опыт в изучении иностранного языка и нацелить ученика на его дальнейшее изучение [там же: 30].

Принцип ориентации на межкультурный аспект обучения предусматривает, что языковая деятельность тесно связана с культурным контекстом, поэтому на уроке иностранного языка необходимо создавать такие ситуации обучения, чтобы учащиеся познакомились с культурой изучаемого языка. На уроке учащиеся должны понять общие черты и различия коммуникативных действий на родном

и на иностранном языке, приобрести знания и коммуникативные стратегии, чтобы в дальнейшем суметь ориентироваться в культурной среде изучаемого языка [там же].

Принцип ориентации на выполнение поставленных задач тесно связан с принципом ориентации на деятельность. Принцип ориентации на выполнение поставленных задач исходит из того, что учащиеся постоянно выполняют поставленные перед ними задачи, не обязательно связанные с языком. На уроке иностранного языка применение данного принципа подразумевает, что учащиеся, выполняя задания, применяют языковые средства и правила, но в отличие, к примеру, от грамматических заданий, они не ставятся в фокус интересов учащихся [там же].

Соблюдая **принцип ориентации на многоязычие**, учитель должен учитывать предыдущий языковой опыт учащихся, как опыт изучения какого-либо другого иностранного языка, так и опыт изучения родного языка. Это поможет в изучении второго и всех последующих иностранных языков [там же].

Данные методические принципы не должны пониматься как отдельные принципы. Они представляют собой единое целое, дополняют друг друга. Соблюдение данных принципов поможет по-новому построить урок иностранного языка с соблюдением всех требований системно-деятельностного подхода.

Вопросы к главе 2

Среди предложенных ответов укажите верный.

1. Основная задача языкового образования определяется как:

- 1) развитие языковой компетенции;
- 2) положительное развитие личности и её самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта;
- 3) развитие общих компетенций.

2. Под многоязычной и поликультурной компетенцией понимается:

- 1) способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации;
- 2) способность к изучению нескольких иностранных языков;
- 3) владение несколькими иностранными языками.

3. Для эффективного участия в коммуникации учащимся необходимо овладеть:

- 1) определенными социокультурными знаниями, компенсаторной компетенцией;
- 2) определенными знаниями грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка, а также определенными умениями и навыками;
- 3) определенными компетенциями, умением применять компетенции на практике, умением пользоваться адекватными стратегиями для практического применения компетенций.

4. Под термином «компетенция» понимается:

- 1) знания, умения и навыки человека как субъекта деятельности;
- 2) сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия;
- 3) умения, навыки и личностные качества человека как субъекта деятельности.

5. Компетенции изучающего или пользователя делятся на:

- 1) всеобщие и коммуникативные;
- 2) экзистенциальные и коммуникативные;
- 3) общие и коммуникативные.

6. Изучающего иностранные языки или пользователя иностранных языков как субъекта социальной деятельности отличают:

- 1) общие и коммуникативные компетенции, когнитивные, эмоциональные и лингвистические характеристики;
- 2) общие и коммуникативные компетенции, знание менталитета народа страны изучаемого языка;
- 3) знания, умения и навыки человека как субъекта деятельности, а также знание страноведения страны изучаемого языка.

7. Объектом иноязычного образования выступает:

- 1) страноведение;
- 2) иностранный язык;
- 3) иноязычная культура.

8. Система уровней владения языком позволяет фиксировать:

- 1) достижения учащегося на основании оценки за единый государственный экзамен;
- 2) достижения учащегося в процессе обучения в соответствии с параметрами дескрипторов;
- 3) уровень обученности учащихся на основании портфолио.

9. Задачи должны быть:

- 1) адекватны целям обучения;
- 2) адекватны видам речевой деятельности;
- 3) адекватны стратегиям выполнения задач.

10. Коммуникативными являются:

- 1) общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи;
- 2) учебные задачи, моделирующие реальную жизнь и педагогические задачи;
- 3) задачи, возникающие в ходе коммуникации.

11. Устная интеракция включает:

- 1) аудирование и говорение (устный диалог);
- 2) аудирование;
- 3) говорение.

12. Письменная интеракция включает:

- 1) письмо;
- 2) чтение;
- 3) чтение и письмо (письменный диалог).

13. Устными продуктивными видами речевой деятельности являются:

- 1) монолог;
- 2) диалог;
- 3) устный перевод.

14. Письменными продуктивными видами речевой деятельности являются:

- 1) письменный перевод;
- 2) письмо;
- 3) чтение.

15. Устными рецептивными видами речевой деятельности являются:

- 1) аудирование;
- 2) диалог;
- 3) монолог.

16. Письменными рецептивными видами речевой деятельности являются:

- 1) письменный перевод;
- 2) письмо;
- 3) чтение.

17. Медиация включает:

- 1) устный перевод;
- 2) устный перевод, письменный перевод;
- 3) письменный перевод.

18. Коммуникативные стратегии включают:

- 1) предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление;
- 2) предварительное планирование, исполнение;
- 3) исполнение, контроль и исправление.

19. Какой из перечисленных принципов не является собственно методическим принципом:

- 1) принцип коммуникативности;
- 2) принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся;

3) принцип учета родного языка учащихся.

20. Что не может быть объектом контроля на занятиях по иностранному языку:

- 1) уровень развития экзистенциальной компетенции;
- 2) уровень развития языковой компетенции;
- 3) уровень развития коммуникативной компетенции.

21. В настоящее время в большей степени востребована:

- 1) вторичная языковая личность;
- 2) двуязычная и культурная языковая личность;
- 3) многоязычная и поликультурная языковая личность.

ГЛАВА 3

ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Главное предназначение ФГОС – определение и обеспечение устанавливаемых на федеральном уровне условий и требований, направленных на реализацию общественного заказа на воспитание нового, успешного и конкурентоспособного поколения граждан России.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) представляет собой систему трех взаимосвязанных требований, выполнение которых обязательно при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) был утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) – приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.

ФГОС НОО/ООО – принципиально новые для российской школы документы. По сравнению со стандартами первого поколения их предмет, сфера действия значительно

расширились и стали охватывать области образовательной практики, которые одновременно с единых системных позиций никогда ранее не нормировались.

В настоящее время ФГОС нормирует практически все важнейшие стороны работы школы, во многом определяет весь уклад школьной жизни.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям.

Главный смысл разработки ФГОС заключается в создании условий для достижения стратегической цели развития российского образования – повышения его качества, достижения новых образовательных результатов, обеспечивающих готовность современной школы к удовлетворению образовательных потребностей личности, общества и государства.

Методологические и содержательные основы ФГОС изложены в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», разработанных в ходе подготовки ФГОС.

Духовно-нравственное развитие гражданина России – это процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать и оценивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок.

«Фундаментальное ядро содержания общего образования» – базовый документ, необходимый для создания базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий. Основным назначением «Фундаментального ядра» в системе нормативного сопровождения стандартов является определение:

1) системы базовых национальных ценностей, определяющих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, характер отношения человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни;

2) системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;

3) системы ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования.

Функциями ФГОС являются:

– обеспечение права на полноценное образование посредством стандарта гарантированных Конституцией Российской Федерации «равных возможностей» для каждого гражданина «получения качественного образования», т.е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования;

– обеспечение единства образовательного пространства страны за счет инвариантного содержания базисной части образовательного стандарта в условиях перехода к многообразию образовательных систем и типов учреждений образования;

– обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества;

– обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования;

– содействие сохранению и развитию культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, обеспечение права на изучение родного языка, обеспечение возможности получения начального общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;

– обеспечение дальнейшей демократизации образования и всей образовательной деятельности, в том числе через развитие форм государственно-общественного управления, расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников, обеспечение использования различных форм образовательной деятельности обучающихся, развития культуры образовательной среды образовательного учреждения;

– формирование критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом;

обеспечение условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Принципиальным отличием ФГОС ООО является его структура. ФГОС ООО включает три вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (ст. 9) основные общеобразовательные программы:

- определяют содержание образования;
- направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ;
- обеспечивают реализацию ФГОС с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся.

Основная образовательная программа общего образования содержит обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса. Обязательная часть основной образовательной программы, например, начального общего образования составляет 80%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса, – 20% от общего объема основной образовательной программы начального общего образования.

Разработка и утверждение образовательным учреждением основной образовательной программы осуществляется самостоятельно на основе примерной основной образовательной программы общего образования, которая разрабатывается в настоящее время в соответствии со структурой, утвержденной во ФГОС.

Основная образовательная программа общего образования должна содержать следующие разделы:

- 1) пояснительная записка;
- 2) планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы;
- 3) базисный учебный план;
- 4) программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся;
- 5) примерные программы отдельных учебных предметов;
- 6) примерная программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;
- 7) примерная программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;
- 8) примерная программа коррекционной работы;

9) система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Рассмотрим базисный учебный план начального общего образования и примерные программы отдельных учебных предметов.

Базисный учебный план начального общего образования является важнейшим нормативным документом по введению и реализации ФГОСа, определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав учебных предметов, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам и учебным предметам. В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся учебный план предусматривает время:

- на увеличение учебных часов, отводимых на изучение отдельных обязательных учебных предметов;
- на введение учебных курсов, обеспечивающих различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.

Количество учебных занятий за четыре учебных года не может составлять менее 2904 часов и более 3210 часов.

Основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, кроме учебного плана, и через внеурочную деятельность как важную составную часть содержания образования, увеличивающую его вариативность и адаптивность к интересам, потребностям и способностям школьников.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное,

духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д. Реализация основной образовательной программы начального общего образования осуществляется самим образовательным учреждением. При отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности образовательное учреждение в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, использует возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта.

В период каникул используются возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных учреждений и образовательных учреждений дополнительного образования детей.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в образовательной программе начального общего образования предусматриваются учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.

Примерные программы отдельных учебных предметов служат ориентиром для разработчиков соответствующих рабочих и авторских программ, позволяют на их основе определять акценты в реализации конкретных приоритетных содержательных линий, реализовывать этнокультурные

традиции, включать дополнительные доступные учащимся технико-технологические приемы, виды работ на основе одного из предложенных содержательных вариантов (тематического планирования) или составления собственного. В соответствии с ФГОС примерные программы отдельных учебных предметов включают пояснительную записку, а также разделы, отражающие: личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета; основное содержание учебного предмета; примерное тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся; описание материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни разрабатывается образовательным учреждением на основе примерной и обеспечивает формирование у детей заинтересованного отношения к собственному здоровью.

Примерная программа коррекционной работы разрабатывается при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Чтобы гарантировать достижение уровня образования, задаваемого стандартом, в его структуру введён компонент *требования к условиям реализации основных образовательных программ*, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям. Ответственность за выполнение этих требований должно взять на себя государство.

Третьим видом требований в соответствии с Законом РФ «Об образовании» являются требования к результатам освоения основных образовательных программ. В настоящее время во многом меняется смысл самого понятия *образовательные результаты*.

Сегодня под образовательными результатами понимаются «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Личностные ресурсы можно разделить на мотивационные (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности), инструментальные или операциональные (освоенные универсальные способы деятельности), когнитивные (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки).

Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования: личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные – инструментальных, предметные – когнитивных.

Принципиальным отличием школьных стандартов основного общего образования является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение учащимися универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Вопросы к главе 3

Сокращения:

ООП – основная образовательная программа общеобразовательной организации

ООП НОО – основная образовательная программа начального общего образования

ООП ООО – основная образовательная программа основного общего образования

ООП СОО – основная образовательная программа среднего общего образования

ОО – общеобразовательная организация (общеобразовательное учреждение, школа)

Выберите один правильный ответ и аргументируйте свой выбор ссылкой на ФГОС общего образования (при необходимости на другие нормативные документы).

№	Вопрос	Варианты ответов	Ссылки на документы федерального уровня
1	Сколько разделов включают в себя ФГОС НОО, ФГОС ООО и ФГОС СОО	а) три, б) четыре, в) пять	
2	Сколько разделов должно быть в основной образовательной программе ОО	а) три, б) четыре, в) пять	

3	Методологической основой ФГОС ООО является:	а) личностный подход, б) гуманитарный подход, в) системно-деятельностный подход	
4	ООП разрабатывается на основе:	а) соответствующего ФГОС, б) предложений администрации и учителей ОО, в) соответствующих ФГОС и примерной ООП	
5	ООП разрабатывается:	а) рабочей группой (педагогическим коллективом), состав которой определен директором ОО, б) учителем, в) администрацией	
6	Учитель осуществляет свою педагогическую деятельность в соответствии с:	а) своей авторской программой, б) Уставом ОО, в) программой по соответствующему предмету, разработанной на основе ООП	

7	ООП разрабатывается:	<p>а) поэтапно на каждый класс (сначала для 5-го класса, потом для 6-го и т.д.),</p> <p>б) по уровням образования (начальный 1 – 4 класс, основной 5 – 9 класс; средний 10 – 11 классы),</p> <p>в) сразу на весь период обучения ребенка в школе (с 1 по 11 классы)</p>	
8	Каково должно быть соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса в ООП ООО:	<p>а) 70% и 30%,</p> <p>б) 80% и 20%,</p> <p>в) 60% и 40%,</p> <p>г) 2/3 и 1/3</p>	
9	Каково должно быть соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса в ООП СОО:	<p>а) 70% и 30%,</p> <p>б) 80% и 20%,</p> <p>в) 60% и 40%,</p> <p>г) 2/3 и 1/3</p>	

10	Как часто вносятся изменения в программу по отдельным учебным предметам, курсам:	а) в соответствии с локальными документами ОО, б) по мере необходимости и желания учителя, в) по решению методического объединения учителей	
11	В структуру программ по отдельным предметам и курсам информация из раздела ООП «Система условий реализации ООП»:	а) входит, б) не входит	
12	В структуру программ по отдельным предметам и курсам информация из раздела ООП «Программа развития (формирования) универсальных учебных действий»:	а) входит, б) не входит	

13	Реализацию раздела ООП НОО «Программа формирования универсальных учебных действий» и ООП ООО (ФГОС СОО) «Программа развития универсальных учебных действий» должны осуществлять:	а) администрация ОО, б) классный руководитель, в) все учителя и классные руководители, г) учителя школы, д) родители, е) сами учащиеся	
14	Оценка результатов освоения ООП должна осуществляться:	а) в бальной системе, б) в пятибалльной системе, в) с использованием различных видов оценивания.	
15	Система оценивания результатов освоения ООП должна строиться на основе:	а) оценочной деятельности учителя, б) оценочной деятельности учащихся, в) формирующего оценивания	

16	По результатам освоения ООП НОО, ООП ООО и ООП СОО оцениваются следующие индивидуальные достижения учащихся:	а) предметные, мета-предметные, личностные, включающие ценностные ориентации обучающегося и индивидуальные личностные характеристики; б) предметные и мета-предметные; в) предметные	
17	Учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся реализуются:	а) в рамках урочной деятельности, б) в рамках внеурочной деятельности, в) в рамках урочной и внеурочной деятельности	
18	Учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся должна реализовываться в рамках:	а) исследовательского проекта; б) исследовательского и социального проектов; в) исследовательского, социального, инженерного, прикладного, информационного, игрового, творческого и др. проектов	

19	Формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности:	а) творческие конкурсы; б) олимпиады, научные общества; научно-практические конференции; в) олимпиады, научные общества; научно-практические конференции, творческие конкурсы, национальные образовательные программы и др.	
20	Изучение второго иностранного языка в основной школе:	а) обязательно для всех учащихся, б) по желанию, в) предлагается только для способных детей	
21	Внеурочная деятельность организуется:	а) по предмету, б) по направлениям развития личности, в) для одаренных детей	

22	Программа воспитания и социализации не включает в себя направления:	<p>а) духовно-нравственного развития,</p> <p>б) экологической культуры,</p> <p>в) культуры и здорового и безопасного образа жизни,</p> <p>г) коррекционной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами</p>	
23	Индивидуальный учебный план учащегося в соответствии ФГОС СОО:	<p>а) должен быть разработан для каждого учащегося,</p> <p>б) может быть разработан для развития потенциала обучающихся,</p> <p>в) может реализовываться в рамках внебюджетной деятельности ОО</p>	

24	ОО может реализовывать в рамках ООП СОО:	<p>а) только один профиль,</p> <p>б) один или несколько любых на выбор профилей,</p> <p>в) любое количество профилей при наличии необходимых условий профессионального обучения для выполнения определенного вида трудовой деятельности</p>	
25	Общеобразовательная организация при недостатке необходимых кадровых условий для профессионального обучения и выполнения определенного вида трудовой деятельности:	<p>а) не может разработать и утвердить ООП по любым направлениям обучения,</p> <p>б) может разработать и утвердить ООП по любым направлениям обучения при определенных условиях,</p> <p>в) может разработать и утвердить ООП только по одному направлению обучения</p>	

26	Педагогические работники ОО обязаны:	<p>а) повышать квалификацию один раз в 5 лет,</p> <p>б) повышать квалификацию один раз в 3 года,</p> <p>в) непрерывно повышать свою квалификацию,</p> <p>г) повышать квалификацию накануне аттестации</p>	
27	В чем основная роль учителя в разработке и реализации ООП ООО:	<p>а) разработка (корректировка) программы по учебному предмету, курсу;</p> <p>б) разработка/при необходимости корректировка и реализация программы по учебному предмету, курсу;</p> <p>в) реализация программы по учебному предмету, курсу, утвержденной директором ОО</p>	

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Применение системно-деятельностного подхода составляет ключевой элемент новизны государственных образовательных стандартов общего и высшего образования, один из главных принципов их проектирования. Следует напомнить, что основы системно-деятельностного подхода в образовании были заложены в работах зарубежных и отечественных педагогов и психологов; исследования в области коммуникативной компетенции, проводившиеся Советом Европы в XX веке, завершились публикацией монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка». В данной монографии содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к обучению/изучению иностранных языков, дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком. В настоящее время компетенции выступают «ядром» нового поколения государственных образовательных стандартов, смещаемых в сторону «результатов образования».

Системно-деятельностный подход «открывает возможности для более качественной подготовки учащихся к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов» [Мильруд, 2004: 36]. Таким образом, для построения практико-ориентированного образования необходим именно системно-деятельностный подход. Образование

не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, так как «вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер» [Ялалов, 2007].

Системно-деятельностный подход ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Как мы видели, овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, таким образом, компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности.

Формирование компетенций, рассматриваемых как единый и целостный *новый* образовательный результат, затрагивает не только содержание, но и организационные формы, методы и средства обучения, о также оценку достижений ученика.

Заметим, что как содержательная, так и процессуальная составляющие системно-деятельностного подхода нацелены на достижение нового, целостного образовательного результата, который отражает итог одновременного усвоения содержания образования и развития личности. В течение всей жизни человек может развивать имеющиеся у него компетенции и приобретать новые, обеспечивающие ему культурное развитие.

В заключение добавим, что появление нового подхода в образовании, как ни странно, было вызвано экономическим спадом в Европе и ростом безработицы в конце

XX века. Планы по завершению строительства общего европейского рынка требовали наличия людских ресурсов, обладающих определенными умениями и навыками для использования его возможностей. Экономическая ситуация в Европе и России показала несоответствие систем образования и подготовки требованиям времени и новой экономики знаний и заставила по-новому оценить место иностранных языков в образовательной политике многих государств и в новом обществе знаний. Следствием этого стало изменение образовательной парадигмы. На смену знаниевому подходу пришел системно-деятельностный. Данный подход нашел отражение в стандартах общеобразовательной школы 2004 года. Но в сегодняшнем мире все изменяется стремительно. После 2004 года прошло несколько лет, и мы говорим уже о системно-деятельностном подходе как о новой образовательной парадигме, широко внедряемой в практику образования с 2011 года.

В настоящее время построение Евросоюза еще не окончено, мир становится все более глобальным, ускоряется взаимодействие наций и народов, воздействие на этот процесс как внутренних, так и внешних факторов носит комплексный и изменчивый характер, поэтому языковая политика современного общества может изменяться и развиваться в дальнейшем. Следствием этого может быть и изменение образовательной парадигмы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Бим, И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования [Текст] // И.Л. Бим // Иностранные языки в школе – 2005 – № 8. – С. 2-10.
3. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования [Текст] / Е.Д. Божович. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 288 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
5. Гальскова, Н.Д. Еще раз о лингводидактике [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008 – № 8. – С. 2-10.
6. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия [Текст] / Ж. Делор // Педагогика. – 1998 – № 5. – С. 3-12.
7. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи [Текст] / И.А. Зимняя, Л.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности [Текст]: монография. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – С. 64-72.
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

9. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–15.
10. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
11. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е.О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
12. Илязова, М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований [Текст] / М.Д. Илязова // Профессиональное образование. Столица // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 1. – С. 28–31.
13. Кондаков, А. Введение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: задачи и перспективы [Текст] / А. Кондаков // Вестник образования. – 2012. – № 10. – С. 9–16.
14. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

15. Леонтьев, А.А. Личность, деятельность, образование [Текст] / А.А. Леонтьев // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 7-12.
16. Леонтьев, А.А. Психологическая структура значения [Текст] / А.А. Леонтьев // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С. 7-18.
17. Леонтьев, Л.А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности [Текст] / Л.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности: монография. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – С. 36-63.
18. Леонтьев, Л.А. Речевая деятельность [Текст] / Л.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности: монография. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – С. 21-28.
19. Ломакина, И.С. Изучение иностранных языков в ЕС в контексте политики [Текст] / И.С. Ломакина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 101-108.
20. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст]: монография / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ; ЮУНОУ РАО, 2007. – 151 с.
21. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
22. Мясников, В. Компетенции и педагогические измерения [Текст] / В. Мясников, Н. Найденова // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 147-151.
23. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст]. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 256 с.

24. Олешков, М.Ю. Пропозициональная синхронизация в дидактическом дискурсе [Текст] / М.Ю. Олешков // Известия УрГПУ. Лингвистика, Выпуск 15. – Екатеринбург, 2005. – С. 201–208.
25. Олешков, М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект) [Текст] / М.Ю. Олешков // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. – С. 68–86.
26. Олешков, М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса [Текст] / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006.
27. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: методическое пособие [Текст] / М.Ю. Олешков. – Тюмень: АОУ ТОГИРРО, 2012. – 60 с.
28. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Златоуст, 2007.
29. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория [Текст] / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 13–23.
30. Пермякова, Т.М. Межкультурная коммуникация в свете теории дискурса [Текст]: монография / Т.М. Пермякова. – Пермь: Пермский университет, 2007. – 141 с.
31. Сепир, Э. Статус лингвистики как науки [Текст] / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 259–265.
32. Стандарты второго поколения. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с.

33. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие [Текст] / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2006. – 230 с.
34. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 259 с.
35. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.
36. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
37. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
38. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
39. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
40. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
41. Francoise Delamare le Deist & Jonathan Winterton Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Текст] / F.D. le Deist & J. Winterton // Human Resource Development International, Vol.8. № 1. 27–46, March 2005. – 140 S.

42. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Text]. – Linz: Landesverlag, 2002. – 244 S.
43. Glaboniat Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen [Text] / Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz; Wertenschlag. – Berlin und München: Langenscheidt, 2005. – 240 S.
44. Habermas, J. Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handels [Text] / J. Habermas // Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handels. – 3. Aufl. - Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1989. – S. 571–606.
45. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe [Text] / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.
46. Karin Ende Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch lehren lernen 6 [Text] / Karin Ende, Rüdiger Grotjan, Karin Kleppin, Imke Mohr. – München: Langenscheidt, 2013. – 152 S.
47. Sprachen lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene [Text]. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 2006. – 67 S.

Список словарей

1. Большая экономическая энциклопедия [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – 816 с.
2. Большая энциклопедия [Текст]. В 62 томах. Т. 22. – М.: ТЕРРА, 2006. – 592 с.

3. Большой толковый словарь официальных терминов: более 8000 терминов [Текст] / сост. Ю.И. Фединский. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», ООО «Издательство «Транзиткнига», 2004. – 1165 с.
4. Большой толковый словарь русского языка [Текст]. – Санкт-Петербург: «НОРИНТ», 2003. – 153 с.
5. Большой экономический словарь [Текст] / под ред. А.Н. Азрилияна. – М.: Институт новой экономики, 1999. – 1248 с.
6. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 1998. – 685 с.
7. Брокгауз, Ф.А. Энциклопедический словарь. Современная версия [Текст] / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 672 с.
8. Бунимович, Н.Т. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст] / Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова, В.А. Макаренко, Л.Д. Петрова, С.П. Табунов. – М.: Республика, 2000. – 670 с.
9. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] Т. 2 / В. Даль. – М.: А/О Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 912 с.
10. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь [Текст] / И.Х. Дворецкий. – М.: Русский язык, 2000. – 846 с.
11. Дреслер, К. Иммунология [Текст]: словарь / К. Дреслер. – Киев: Выща школа, 1988. – 223 с.
12. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст]. – М.: Республика, 2000. – 669 с.

13. Леденев, С.Д. Большой словарь русского языка [Текст] / С.Д. Леденев. – М.: Дрофа, 1999. – 663 с.
14. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика [Текст] / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
15. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. – Минск: Современный литератор, 2006. – 976 с.
16. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: около 53000 слов [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2005. – 1200 с.
17. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
18. Первый толковый БЭС – более 120000 словарных статей. Более 147000 толкуемых единиц [Текст]. – Санкт-Петербург, Москва: РИПОЛ-НОРИНТ, 2006. – 2143 с.
19. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. – Питер, 2003. – 1096 с.
20. Рождественский, Ю.В. Словарь терминов (общеобразовательный тезаурус): мораль, нравственность, этика [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 86 с.
21. Словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Русский язык, 1986. – 608 с.
22. Словарь русского языка [Текст]: В 4-х т. Т. 2. / РАН, Институт лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999. – 736 с.
23. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник +, 2006. – 191 с.

24. Толковый словарь русского языка [Текст] Т. 1. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Государственный институт. Советская энциклопедия, ОГИЗ, 1935. – 1565 с.
25. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер. – М.: «Прогресс», 1973. – 852 с.
26. Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА – М., 1999. – 574 с.
27. Шанский, Н.М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Прозерпина: ТОО «Школа», 1994. – 398 с.
28. Юридическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б.Н. Топорнина. – М.: Юристъ, 2001. – 1272 с.
29. VI Universallexikon. Band 3 [Text]. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1986. – 480 S.
30. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Text]. – Mannheim: Bibliographisches Institut & F/A Brockhaus AG, 1989. – 1816 S.
31. Duden. Ethymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache [Text]. – Mannheim: Dudenverlag, 1989. – 839 S.
32. Falken – Lexikon: das Wissen unserer Zeit [Text]. – Niederhausen: Falken-Verlag, 1993. – 1008 S.
33. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache [Text]. – М.: Изд-во МАПТ, 1998. – 1248 с.
34. Meyers Neues Lexikon. Band 7 [Text]. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1973. – 704 S.
35. Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache [Text]. München: Wissen Media Verlag GmbH, 2008. – 1213 S.

Список источников

1. Иностранные языки в школе. – 1995. – № 1–6.
2. Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1–6.
3. Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1–6.
4. Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1–6.
5. Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1–6.
6. Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1–6.
7. Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1–6.
8. Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1–6.
9. Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1–6.
10. Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1–7.
11. Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1–8.
12. Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1–8.
13. Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1–8.
14. Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1–8.
15. Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1–8.

ГЛОССАРИЙ

Виды коммуникативной деятельности предполагают реализацию коммуникативной компетенции в процессе смысловой переработки/создания (восприятия и/или порождения) одного или более текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности [Общеввропейские компетенции 2003: 9].

Восприятие и порождение устных и/или письменных высказываний – это основа речевой деятельности, так как они являются неотъемлемой частью процесса интеракции. **Восприятие** включает в себя чтение про себя и понимание радио-/телевизионных сообщений, а также имеет большое значение для учебного процесса (понимание лекций и учебных материалов, чтение специальной и справочной литературы, документов). **Порождение** устных и письменных высказываний играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах (сообщения, доклады в устной или письменной форме) и обладает особой социальной значимостью (так как об авторе часто судят по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи) [Общеввропейские компетенции 2003: 13].

Грамматическая компетенция – это знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи [Общеввропейские компетенции 2003: 112].

Деятельностный подход – подход, в рамках которого пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Европейский языковой портфель (ЕЯП) – документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения [Общеввропейские компетенции 2003: 5].

Задача – целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели [Общеввропейские компетенции 2003: 9].

Знания (декларативные знания) – знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания) [Общеввропейские компетенции 2003: 10].

Интеракция – это устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться либо (при устном общении) накладываться друг на друга [Общеввропейские компетенции 2003: 13].

Коммуникативные процессы – это последовательность неврологических действий и психологических процессов, обеспечивающих порождение и восприятие в устном и письменном общении [Общеввропейские компетенции 2003: 9].

Компетенции представляют собой сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Контекст – спектр событий и ситуативных факторов (физических и др.), внутренних и внешних по отношению к человеку, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Лексическая компетенция – это знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы, и способность их использования в речи [Общеввропейские компетенции 2003: 111].

Лингвистическая компетенция включает в себя знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие системы языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций [Общеввропейские компетенции 2003: 12].

Лингвистическая компетенция – это знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний. В рамках лингвистической компетенции выделяются следующие понятия: *лексическая компетенция, грамматическая компетенция, семантическая компетенция, фонологическая компетенция* [Общеввропейские компетенции 2003: 110].

Медиация (устная и/или письменная) призвана обеспечить обмен информацией между людьми, которые, по той или иной причине, не могут общаться напрямую. Речь идет об устном или письменном переводе, обобщении, записи полученной информации с целью передачи её другому человеку, не имеющему возможности ознакомиться с текстом оригинала. Медиация, заключающаяся в переработке уже существующего текста, имеет большое значение для нормального функционирования различных языковых сообществ в процессе их взаимодействия [Общеввропейские компетенции 2003: 13].

Межкультурное знание – это 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 [Общевропейские компетенции 2003: 105].

Многоязычная и поликультурная компетенция – это способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации. При этом отмечается разная степень владения несколькими языками и знания нескольких культур. Данная компетенция предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь [Общевропейские компетенции 2003: 163].

Орфографическая компетенция – это знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме [Общевропейские компетенции 2003: 117].

Оценка – оценка умений человека пользоваться языком [Общевропейские компетенции 2003: 172]. Существуют

три понятия, которые традиционно считаются основополагающими в обсуждении вопросов оценки: *валидность*, *надежность* и *осуществимость* [Общеввропейские компетенции 2003: 172].

Валидность – это мера соответствия того, насколько методика и результаты исследования соответствуют поставленным задачам. Тест или оценочные мероприятия могут характеризоваться как валидные, если они (всем своим содержанием) оценивают действительно тот аспект, который они должны оценивать, и если результаты оценки с точностью определяют уровень владения языком тестируемых [Общеввропейские компетенции 2003: 172].

Надежность означает степень совпадения результатов тестирования групп учащихся одного уровня в двух отдельных (реальных и смоделированных) случаях проведения одних и тех же мероприятий по оценке [Общеввропейские компетенции 2003: 172].

Осуществимость особенно важна при тестировании речевого поведения. Те, кто оценивают, ограничены во времени. Они имеют перед глазами лишь небольшой образец речевого поведения, и в их распоряжении находится ограниченное число категорий и их типов, которые могут использоваться в качестве критериев [Общеввропейские компетенции 2003: 173].

Прагматическая компетенция предполагает языковые средства в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. В этот компонент также включается овладение дискурсом, когезия и когерентность, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на формирование прагматической компетенции оказывают социальное взаимодействие и культурная среда [Общеввропейские компетенции 2003: 13].

Прагматическую компетенцию составляют: *компетенция дискурса* (знание правил построения высказываний, их объединение в текст); *функциональная компетенция* (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); *компетенция схематического построения речи* (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия) [Общеввропейские компетенции 2003: 122].

Речевая деятельность – практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Решение задачи в рамках деятельностного подхода – действия, производимые одним человеком или группой

людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного результата [Общеввропейские компетенции 2003: 8].

Семантическая компетенция – это знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать [Общеввропейские компетенции 2003: 115].

Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка [Общеввропейские компетенции 2003: 12].

Социолингвистическая компетенция – это знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте [Общеввропейские компетенции 2003: 118].

Способность учиться – умение и желание открывать для себя «другое», будь то другой язык, культура, новые люди и области знания [Общеввропейские компетенции 2003: 11].

Стратегия – это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать [Общеввропейские компетенции 2003: 9].

Стратегии понимаются как связующее звено между ресурсами (компетенциями) учащегося и тем, что он может

с их помощью делать (коммуникативная деятельность) [Общеввропейские компетенции 2003: 25].

Стратегии – это средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью [Общеввропейские компетенции 2003: 59].

Стратегия – это принятие определенной линии поведения с целью повысить эффективность до максимума [Общеввропейские компетенции 2003: 59].

Сфера общения – широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка в данном документе выделяются *образовательная, профессиональная, общественная и личная* сферы [Общеввропейские компетенции 2003: 9].

Личная сфера – это сфера коммуникации индивида, связанная с домом, друзьями, со всеми видами деятельности личного характера, как, например, чтение для удовольствия, ведение дневника, интересы, хобби и др.

Общественная (социокультурная) сфера – это сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или как член какой-либо организации и вовлечен в различные виды общения с самыми разнообразными целями.

Профессиональная сфера – это сфера коммуникации, сопряженная с работой или специальностью человека.

Образовательная сфера – это сфера коммуникации, связанная с организованным обучением, особенно (хотя не всегда) в учебном заведении [Общеввропейские компетенции 2003: 47].

Текст – это связная последовательность устных и/или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи [Общеввропейские компетенции 2003: 9].

Текст – это любой фрагмент как в устной, так и в письменной форме, который воспринимают, получают или которым обмениваются использующие/изучающие язык [Общеввропейские компетенции 2003: 94].

Типы оценки:

Оценка усвоения – это оценка выполнения определенных заданий, оценка того, чему обучали. Следовательно, она относится к работе в течение недели/ семестра,

к учебнику, к программе курса обучения. Оценка усвоения ориентирована на курс обучения. Она представляет внутреннюю перспективу.

Оценка владения – это оценка умений практического использования языка. Она представляет внешнюю перспективу.

Соотнесение с нормами – дифференциация учащихся по успеваемости.

Соотнесение с критериями – это оценка учащегося только с точки зрения его способностей по данному предмету без соотнесения с успехами его одноклассников.

Критериально соотнесенная оценка владения – это такой подход, при котором один «стандарт минимальной компетенции» или «пропущенный пункт» направлен на дифференциацию учащихся на «овладевших» и «не овладевших» без учета качества достижения конкретной цели.

Критериально соотнесенная спектр-оценка – это подход, с помощью которого определяются индивидуальные способности учащегося, с учётом всех уровней способностей, установленных для выполнения данного задания.

Промежуточная оценка – оценка работы в классе, заданий и проектов, осуществляемая учителем и, если возможно, учеником в течение курса обучения. Таким

образом, выставляемая конечная оценка отражает работу в течение целого курса/года/семестра.

Итоговая оценка выводится на основе результатов экзамена или другого вида контроля, происходящего в какой-то определенный день, обычно в конце курса или перед началом нового курса. Предыдущие оценки не имеют значения. Важным является то, что учащийся умеет делать на изучаемом языке.

Формативная оценка – это постоянный процесс сбора информации об изучении языка учащимися, их сильных и слабых сторонах. Эту информацию учитель может использовать для дальнейшего планирования курса, а также при обсуждении с учениками результатов их достижений. Понятие формативной оценки часто трактуется широко и включает данные, полученные в ходе анкетирования, не поддающиеся количественному измерению.

Суммарная оценка выставляется в конце курса. Это не обязательно оценка уровня владения. В действительности большая часть суммарного контроля включает элементы оценки по успеваемости, итоговой оценки и оценки усвоения материала.

Непосредственная оценка – это оценка того, чем конкретно занимается учащийся. Например, небольшая группа что-то обсуждает, оценивающий наблюдает, сравнивает

с таблицей, сопоставляет действия с соответствующими категориями и дает оценку.

При **косвенной оценке** используется тест, обычно письменный, с помощью которого осуществляется контроль умений, обеспечивающих процесс общения.

При **оценке речевого поведения** от учащегося требуется непосредственно продемонстрировать умение практически пользоваться языком в устной и письменной форме.

При **оценке лингвистической компетенции** (знаний) от учащегося требуется умение ответить на вопросы по различным темам для установления его лингвистических знаний и владения этими знаниями.

Субъективная оценка – это суждение оценивающего о качестве речевого поведения учащегося.

Объективная оценка – это оценка, при которой устраняется субъективность. Обычно под этим подразумевается тест косвенной оценки, например, тесты выбора из множества предлагаемых вариантов.

Определение уровня учащегося по шкале уровней – оценка, связанная с определением уровня учащегося в последовательной системе уровней.

Определение уровня учащегося по листку контроля – оценивание индивида в соответствии с пунктами листка контроля, предположительно значимыми для данного уровня или модуля.

Оценка-впечатление – это полностью субъективное суждение, получаемое на основе речевого поведения ученика на занятиях, без учета специфических критериев определенного типа оценки.

Направленное суждение – это суждение, при котором субъективность уменьшена за счет того, что впечатление дополняется сознательной оценкой своего субъективного мнения на основе определенных критериев.

Общая оценка – это вынесение глобального обобщающего суждения. Экзаменатор оценивает различные аспекты интуитивно.

При **аналитической оценке** каждый аспект рассматривается отдельно.

Категориальная оценка выставляется по итогам выполнения одного оценочного задания, в котором речевое поведение оценивается в соответствии с категориями.

Серийная оценка базируется на серии изолированных оценочных заданий (ролевые игры с участием других

учеников или учителя), выполнение которых оценивается простой общей оценкой по шкале, например, 0–3 или 1–4.

Внешняя оценка – это оценка, которую выводит учитель или экзаменатор.

Самооценка – это оценка учащимся собственно уровня владения изучаемым языком [Общеввропейские компетенции 2003: 178–187].

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), просодию (ударение и ритм, интонацию), фонетическую редукцию (редукцию гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного) [Общеввропейские компетенции 2003: 116].

Функциональная компетенция – это умение использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций. 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 и неформальным моделям социального взаимодействия.

Микрофункции – это категории функционального использования отдельных, как правило, коротких высказываний, обычно в ходе взаимодействия.

Макрофункции – это категории функционального использования устной и письменной речи, состоящей из последовательности предложений (иногда очень продолжительной) [Общеввропейские компетенции 2003: 124–125].

Основные показатели уровня функциональной компетенции: *беглость* – умение четко излагать свои мысли, справляться с затруднительными и тупиковыми ситуациями; *четкость* – умение четко и ясно донести свои мысли до собеседников [Общеввропейские компетенции 2003: 127].

Экзистенциальная компетенция понимается как совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию [Общеввропейские компетенции 2003: 11].

Язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры [Общеввропейские компетенции 2003: 5].

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Уровни владения языком: общая шкала

Свободное владение	C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях
	C1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов
Самостоятельное владение	B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений

	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее
Элементарное владение	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информации на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни
	A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь

[Общеввропейские компетенции 2003: 24].

Приложение 2

Основные аспекты владения языком

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности	Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/ интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»)	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение	Я могу понять и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против»	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы	Я умею бегло и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересные меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» и «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения

[Общеввропейские компетенции 2003: 26–27].

Приложение 3

Основные аспекты для оценивания говорения

	ДИАПАЗОН	ТОЧНОСТЬ	БЕГЛОСТЬ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	СВЯЗНОСТЬ
C2	<p>Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи оттенков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности.</p> <p>Также отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями</p>	<p>Осуществляет постоянный контроль за правильностью сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний, на реакцию собеседников</p>	<p>Способен/способна к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника</p>	<p>Общается умело и с легкостью, практически без затруднений, понимая также невербальные и интонационные сигналы. Может принимать равноправное участие в беседе, без затруднений вступая в нужный момент, ссылаясь на ранее обсуждаемую информацию или на информацию, которая должна быть вообще известна другим участникам и т.д.</p>	<p>Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных организационных структур, служебных частей речи и других средств связи</p>
C1	<p>Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего стиля выражать любые свои мысли на большое количество тем (общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания</p>	<p>Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении немедленно исправляются</p>	<p>Способен/способна к беглым спонтанным высказываниям практически без усилий. Гладкое, естественное течение речи может быть замедлено только в случае сложной малоизвестной темы для беседы</p>	<p>Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискурса и использовать его вначале своего высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы</p>	<p>Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно организованное высказывание, показывающее уверенное владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности</p>

	ДИАПАЗОН	ТОЧНОСТЬ	БЕГЛОСТЬ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	СВЯЗНОСТЬ
В2	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточно ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, но заметно продолжительных пауз в речи немного	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и т.д.	Может использовать ограниченное количество средств связи для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечаются отдельные «перескакивания» от темы к теме
В1	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объясниться с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как «семья», «хобби», «увлечения», «работа», «путешествия» и «текущие события»	Достаточно аккуратно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями	Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в высказываниях значительной протяженности	Может начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя тем самым свое понимание	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов

	ДИАПАЗОН	ТОЧНОСТЬ	БЕГЛОСТЬ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	СВЯЗНОСТЬ
A2	Использует элементарные синтаксические структуры с заученными конструкциями, словосочетания и стандартные обороты для того, чтобы передать ограниченную информацию в простых каждодневных ситуациях	Правильно употребляет некоторые простые структуры, но по-прежнему систематически делает элементарные ошибки	Может понятно выразить свою мысль очень короткими предложениями, хотя паузы, самоисправления и переформулирование предложения непосредственно бросаются в глаза	Может отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания. Может показать, когда он/она еще следит за мыслью собеседника, но очень редко понимает достаточно, чтобы поддерживать беседу самостоятельно	Может соединять группы слов при помощи таких простых союзов, как «и», «но», «потому что»
A1	Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, которые служат для изложения сведений о себе и для описания конкретных частных ситуаций	Ограниченно контролирует употребление заученных наизусть нескольких простых грамматических и синтаксических конструкций	Может очень коротко высказаться, произнести отдельные высказывания, в основном составленные из заученных единиц. Делает много пауз для поиска подходящего выражения, выговаривания менее знакомых слов, исправления ошибок	Может задавать вопросы личного характера и рассказывать о себе. Может элементарно реагировать на речь собеседника, но в целом общение зависит от повторений, перефразирования и исправления ошибок	Может соединять слова и группы слов с помощью таких простых союзов, выражающих линейную последовательность, как «и», «затем»

[Общеввропейские компетенции 2003: 28–29].

Приложение 4

Краткое содержание монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»

Глава 1. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» в их политическом и образовательном контексте

В главе 1 определяются цели, задачи и функции предлагаемых «Общеввропейских компетенций» в свете общей языковой политики Совета Европы и, в частности, развития многоязычия в условиях языкового и культурного многообразия в Европе; определяются критерии, которым должны отвечать «Общеввропейские компетенции».

Глава 2. Выбор подхода

В главе 2 раскрывается суть принятого деятельностного подхода. Общая схема описания основана на анализе использования языка с точки зрения стратегий, используемых учащимися при реализации общей и коммуникативной компетенций с целью осуществления действий и процессов порождения и восприятия текстов, построения дискурса на определенные темы. Это позволяет изучающим выполнять задачи, возникающие в определенных условиях и при некоторых ограничениях в ситуациях общения в различных сферах общественной жизни. В данной главе дается толкование основных терминов деятельностного подхода при изучении иностранных языков. Термины обозначают параметры описания использования языка и описания способности пользователя/учащегося к языку.

Глава 3. Уровни владения языком

В главе 3 вводятся уровни владения языком. Достижения в изучении языка в соответствии с параметрами общей схемы описания могут быть обозначены в терминах гибкой системы уровней достижения, описываемых с помощью соответствующих дескрипторов. Этот аппарат позволяет учитывать в полном объеме потребности учащегося и таким образом различные цели изучения языка или оценки владения им.

Глава 4. Употребление языка, пользователь языка/учащийся

В главе 4 устанавливаются (неисчерпывающе и неокончательно) категории (градуированные по уровням), необходимые для описания использования языка и описания пользователя/изучающего язык в соответствии с установленными параметрами: сферы и ситуации, определяющие контекст использования языка, темы, цели и задачи общения; коммуникативные действия; стратегии и процессы, а также тексты, особенно в связи с видами и способами коммуникативных действий.

Глава 5. Компетенции пользователя/учащегося

В главе 5 подробно описываются общая и коммуникативная компетенции пользователя/изучающего язык; там, где возможно, дается уровневая шкала.

Глава 6. Изучение и преподавание языков

В главе 6 рассматриваются процессы изучения и обучения языку, раскрывается связь между овладением и изучением языка, природой и развитием многоязычной компетенции, а также методологические позиции общего

и специального характера в соответствии с категориями, обозначенными в главах 3 и 4.

Глава 7. Задачи и их роль в процессе обучения языку

В главе 7 более подробно рассматривается роль задач в процессе изучения и обучения языку.

Глава 8. Языковое многообразие и учебная программа

В главе 8 показано, как языковое многообразие отражается на разработке учебных программ, и рассматриваются такие вопросы, как многоязычие и поликультурность; дифференцированные цели изучения языка; принципы составления учебных программ; варианты программ; непрерывное изучение языка; модульность и асимметрия коммуникативных компетенций.

Глава 9. Оценка

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

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

В приложении А «Формулирование дескрипторов» рассматриваются вопросы разработки дескрипторов уровней владения иностранным языком; раскрываются

методы и критерии градуирования, а также требования, предъявляемые к дескрипторам, описывающим параметры и категории, сформулированные в других источниках.

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

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

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

Учебное издание

Марина Геннадьевна ЗАСЕДАТЕЛЕВА

Светлана Леонидовна МИШЛАНОВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Учебное пособие

ISBN 978-5-91283-972-6

Рекомендовано РИС ЮУрГГПУ

Протокол № 17 от 2018 г.

Издательство «Цицеро»

454080, г. Челябинск, Свердловский пр., 60

Редактор О.В. Боярская

Технический редактор А.Г. Петрова

Подписано в печать 12.11.2018

Формат 60x84/16

Объем 5,3 уч-изд. л. (9,65 усл. п. л.)

Тираж 100 экз.

Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии «Цицеро»

484080, г. Челябинск, Свердловский пр., 60