



COUNCIL
DE LEUROI

CONSEIL
OF EUROPE

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

Департамент по языковой политике, Страсбург

**Издание подготовлено при поддержке Департамента по языковой политике Генерального директората (DG IV) по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы
МГЛУ выражает сердечную благодарность
Джозефу Шилсу и Джоанне Пантье
за практическую помощь и содействие
в публикации русской версии монографии**

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

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

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

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

© Совет Европы (французская и английская версии), 2001

© Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	v
<i>К читателю</i>	vii
<i>Краткое содержание xi</i>	

ГЛАВА 1: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» в их политическом и образовательном контексте 1

1.1 Что такое «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?	1
1.2 Цели и задачи языковой политики Совета Европы	2
1.3 Что такое многоязычие?	4
1.4 Для чего нужны «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?	5
1.5 Как и для чего использовать «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?	6
1.6 Каким критериям соответствуют «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?	7

ГЛАВА 2: Выбор подхода 8

2.1 Деятельностный подход	8
2.2 Общая система уровней владения языком	15
2.3 Изучение и преподавание языка	17
2.4 Оценка уровня владения языком	18

ГЛАВА 3: Уровни владения языком 21

3.1 Критерии отбора дескрипторов уровней владения языком	21
3.2 Система уровней владения языком	23
3.3 Представление уровней владения языком	24
3.4 Иллюстративные дескрипторы	25
3.5 Применение принципа «гипертекста»	31
3.6 Преемственность уровней владения языком	33
3.7 Как читать шкалы уровней иллюстративных дескрипторов	38
3.8 Как использовать шкалы дескрипторов владения языком	39
3.9 Уровни владения языком и оценка процесса	42

ГЛАВА 4: Употребление языка, пользователь языка/учащийся 45

4.1 Контекст использования языка	46
4.2 Темы коммуникации	53
4.3 Коммуникативные цели и задачи	55
4.4 Виды речевой деятельности и стратегии	58
4.5 Коммуникативные процессы	91
4.6 Тексты	94

ГЛАВА 5: Компетенции пользователя/учащегося	103
5.1 Общие компетенции	103
5.2 Коммуникативные компетенции	109
ГЛАВА 6: Изучение и преподавание языков	130
6.1 Цели и задачи изучения и преподавания языков	130
6.2 Процессы изучения языка	136
6.3 Что может сделать пользователь «Компетенций», чтобы облегчить изучение языка?	138
6.4 Некоторые вопросы методики изучения и преподавания иностранных языков	139
6.5 Ошибки и просчеты	151
ГЛАВА 7: Задачи и их роль в процессе обучения языку	153
7.1 Описание задач	153
7.2 Выполнение задач	154
7.3 Трудности выполнения задач	155
ГЛАВА 8: Языковое многообразие и учебная программа	163
8.1 Определение и первоначальный подход	163
8.2 Варианты учебных программ	163
8.3 Составление учебных программ	165
8.4 Оценка и школьное, внешкольное и послешкольное изучение языков	169
ГЛАВА 9: Оценка	172
9.1 Введение	172
9.2 Система уровней как инструмент оценки	173
9.3 Типы оценки	178
9.4 Возможность оценки и метасистема	188
<i>Общая библиография</i>	<i>192</i>
<i>Приложение А: Формулирование дескрипторов</i>	<i>201</i>
<i>Приложение В: Иллюстративные шкалы дескрипторов</i>	<i>214</i>
<i>Приложение С: Шкалы DIALANG</i>	<i>223</i>
<i>Приложение D: Дескрипторы с формулировкой «Умею» в системе ALTE</i>	<i>242</i>

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее переработанное издание проекта «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» является результатом интенсивной работы преподавателей иностранных языков Европы и других стран, начатой еще в 1971 году.

В связи с этим Совет Европы выражает благодарность:

- Проектной группе «Изучение языков для граждан Европы» за общее руководство проектом в период его разработки. В этой группе представлены все страны-члены Совета по культурному сотрудничеству, а также Канада в качестве наблюдателя.

- Рабочей комиссии, созданной проектной группой и включающей двадцать представителей стран-членов, представляющих профессиональные интересы различных специалистов; а также представителям Европейской Комиссии (DG XXII) и ее программе LINGUA за практические советы и общее руководство проектом.

- Авторской группе, созданной Рабочей комиссией, в состав которой входят: доктор Дж. Л.М.Трим (директор проекта), проф. Д.Косте (Педагогический институт Фонтеней/Сан Клу, КРЕДИФ (CREDIF), Франция), доктор Б.Норт (фонд ЕВРОЦЕНТР, Швейцария), а также Дж.Шейлз (член Секретариата). Совет Европы выражает признательность всем перечисленным институтам за предоставление своим экспертам возможности сотрудничать в этом важном проекте.

- Постоянной комиссии Министров образования кантонов Швейцарии и Швейцарскому Совету по научным исследованиям за их вклад в разработку дескрипторов уровней владения языком.

- Евроцентру за передачу опыта по определению и дифференциации уровней владения языком.

- Американскому национальному центру по изучению иностранных языков за предоставление стипендий доктору Триму и доктору Норту, что позволило им заниматься данным проектом.

- Многим коллегам и институтам Европы, откликнувшимся и предоставившим свои замечания и соображения (часто детально разработанные), при обсуждении первых проектов.

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

К ЧИТАТЕЛЮ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Полагая, что достижение компетентности в языке является целью обучения, и используя данную схему, можно четко определить и описать задачи обучения. Возможно, схема предоставляет даже больше информации, чем требуется. Начиная с главы 4, в конце каждого раздела даны вопросы, которые позволят определить, насколько актуален данный раздел для достижения определенных целей и задач, стоящих перед вами. Возможно, некоторые разделы не представляют интереса для конкретной группы учащихся, или раздел был бы полезен для вашей группы, но из-за

недостатка времени или по другим причинам он не может быть приоритетным. В этом случае вы можете не использовать материал данного раздела. Если же материал раздела актуален для вас (или вы заинтересуетесь более подробной информацией), то главы 4, 5 представят вам необходимую иллюстрированную информацию о типах параметров и категорий.

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

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

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

Пользователи «Компетенций» могут проанализировать и поделиться с нами замечаниями по предложенной системе шкал и соответствующих дескрипторов. Отдел современных языков Совета Европы ждет ваши отклики по практическому использованию «Компетенций». Обратите внимание, что мы предлагаем шкалы оценки не только владения языком вообще, но и шкалы по различным параметрам

ix

владения языком (см. главы 4, 5). Это позволяет охарактеризовать/оценить не только конкретных изучающих, но и группы учащихся.

Глава 6 посвящена методам. Каким образом изучается и усваивается язык? Как совершенствовать процесс изучения и овладения языком? Здесь, как и ранее, «Компетенции» не предписывают и не рекомендуют использование конкретных методик. Мы предоставляем вам право выбора, предлагаем вам проанализировать ваш собственный опыт и практику, принять соответствующие решения и описать проделанное. Конечно, мы бы хотели, чтобы, определяя цели и задачи, вы приняли во внимание рекомендации Комитета Министров, но цель «Компетенций» – помочь вам принимать самостоятельные решения.

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

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

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

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

x

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. В главе 1 определяются цели, задачи и функции предлагаемых «Компетенций» в свете общей языковой политики Совета Европы и, в частности, развития многоязычия в условиях языкового и культурного многообразия в Европе. Далее в данной главе определяются критерии, которым должны отвечать «Компетенции».

Глава 2. В главе 2 раскрывается принятый подход. Общая схема описания основана на анализе использования языка с точки зрения стратегий, используемых учащимися при реализации общей и коммуникативной компетенций с целью осуществления действий и процессов порождения и восприятия текстов, построения дискурса на определенные темы. Это позволяет изучающим выполнять задачи, возникающие в определенных условиях и при некоторых ограничениях в ситуациях общения в различных сферах общественной жизни. Выделенные слова обозначают параметры описания использования языка и описания способности

пользователя/учащегося к языку.

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

Глава 4. В главе 4 устанавливаются (неисчерпывающе и 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. В главе 5 подробно описываются общая и коммуникативная компетенции пользователя/изучающего язык; там, где возможно дается уровневая шкала.

Глава 6. В главе 6 рассматриваются процессы изучения и обучения языку, раскрывается связь между овладением и изучением языка, природой и развитием многоязычной компетенции, а также методологические позиции общего и специального характера в соответствии с категориями, обозначенными в главах 3 и 4.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Что такое «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?

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

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

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

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

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

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

1.2 Цели и задачи языковой политики Совета Европы

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

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

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

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

(F14) Поддерживать национальное и международное сотрудничество правительственных и неправительственных институтов, разрабатывающих методику преподавания и оценки в области современных языков, и занимающихся созданием соответствующих материалов, в том числе мультимедийных материалов. (F17) Предпринять необходимые шаги для завершения процесса создания европейской системы обмена информацией по проблемам преподавания, изучения языков и научных исследований, используя все возможности информационных технологий.

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

Основные мероприятия:

1. Сделать доступными для всех слоев населения все эффективные средства изучения языков стран-участниц (или языков других народностей в своей стране). Обеспечить возможность развития умений общения на языках, которые позволят удовлетворять коммуникативные потребности такие, как:

1.1 решать повседневные вопросы проживания в другой стране; помогать иностранцам, проживающим в вашей стране, в решении повседневных вопросов;

1.2 обмениваться информацией с молодыми людьми и людьми старшего возраста, говорящими на иностранном языке, уметь передать в процессе коммуникации свои мысли и чувства;

1.3 развивать более глубокое понимание культуры, образа жизни и мыслей других народов.

2. Поощрять, стимулировать и поддерживать усилия преподавателей и изучающих языки на всех уровнях по внедрению принципов создания системы изучения языков в соответствии с программой «Современные языки», разработанной Советом Европы:

2.1 основывая преподавание и изучение языков на потребностях, мотивации, личных особенностях и возможностях учащихся; 2.2. четко и ясно формулируя реально достижимые и актуальные для учащихся цели;

2.3 развивая соответствующие методики и материалы;

2.4 развивая соответствующие формы и инструменты оценки учебных программ.

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

- Подготовить европейцев к решению задач, возникающих в связи с возрастающей свободой передвижения населения, более тесным сотрудничеством в области образования, культуры, науки, а также торговли и производства.

- Способствовать развитию взаимопонимания, терпимости, уважения личности и культурного многообразия, поощряя международные контакты.

- Поддерживать и развивать богатство и многообразие культур в Европе, стимулируя изучение языков других стран и народностей, включая мало-изучаемые языки.

- Содействовать удовлетворению потребностей в межкультурном общении европейцев, живущих в поликультурной и многоязычной Европе, что требует длительной централизованной поддержки и финансирования со стороны соответствующих институтов на всех этапах образования.

- Предотвратить возможные проблемы тех граждан, кто не владеет умениями, необходимыми для общения в интерактивной Европе.

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

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

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

1.3 Что такое многоязычие?

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

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

особое значение. Обязанности преподавателей, экзаменаторов и соответствующих руководителей не могут ограничиваться лишь достижением необходимого уровня владения определенным языком в какое-то время, хотя это, безусловно, и важно.

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

1.4 Для чего нужны «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?

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

1. Дальнейшее развитие процесса изучения и обучения языкам в странах-участницах необходимо для обеспечения: большей свободы передвижения, более успешного общения между представителями разных народов в сочетании с уважением к национальной самобытности и культурному многообразию, облегчения доступа к информации, более тесных личных контактов, совершенствования деловых взаимоотношений, достижения более глубокого взаимопонимания.

2. Для достижения этих целей непрерывное изучение языка в течение всей жизни должно получать постоянную поддержку и содействие во всех образовательных системах, начиная с дошкольного образования и кончая обучением взрослых.

3. Желательно разработать систему «Общеввропейских компетенций» владения языком для всех уровней, чтобы:

- оказывать поддержку и содействие сотрудничеству образовательных учреждений разных стран;
- предоставить надежную основу для взаимного признания присвоенных квалификаций;
- помочь учащимся, преподавателям, разработчикам курсов, экзаменаторам и соответствующим руководителям направлять и координировать свои усилия.

Многоязычие можно рассматривать только в поликультурном контексте. Язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры. Многое из сказанного выше можно отнести и к более широкому контексту. Культурная компетенция человека, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная), не просто существ-

вуют рядом друг с другом. Они сравниваются, противопоставляются и активно взаимодействуют, образуя обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция, взаимодействующая с другими компетенциями.

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

«Компетенции» могут использоваться -

Для планирования программ изучения языков при решении вопросов:

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

Для планирования языковой аттестации при решении вопросов:

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

Для составления планов самостоятельного изучения языка, включая:

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

Программы обучения и аттестации могут быть:

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

«Компетенции» составлены с учетом этих различных форм.

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

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

1.6 Каким критериям соответствуют «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?

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

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

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

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

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

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

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

ГЛАВА 2: ВЫБОР ПОДХОДА

2.1 Деятельностный подход

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

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

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

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

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

- *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.

- *Коммуникативные процессы* - это последовательность неврологических действий и психологических процессов, обеспечивающих порождение и восприятие в устном и письменном общении.

- *Текст* - это связная последовательность устных и/или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи.

- Под *сферой общения* понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка в данном документе выделяются образовательная, профессиональная, общественная и личная сферы.

- *Стратегия* - это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать.

- *Задача* определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели. К этому относятся самые разнообразные действия (например, передвинуть шкаф, написать книгу, добиться от партнера включения в контракт определенных условий, сыграть в карты, сделать заказ в ресторане, перевести иноязычный текст, вместе с товарищами подготовить выпуск школьной газеты).

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

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

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

9

2.1.1 Общие компетенции

Общие компетенции (изучающего язык или пользователя (см. 5.1.) включают *знания, умения и экзистенциальную компетенцию*, а также *способность учиться*. Под *знаниями*, т.е., декларативными знаниями (*savoir*, см. 5.1.1.) понимаются знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания). Эффективность общения зависит от того, насколько его участники владеют общими для всех знаниями об окружающем мире. При использовании и изучении языка особое значение приобретают знания, связанные не только с языком и культурой. Очевидно, что академические знания из области науки и техники и эмпирические знания из профессиональной сферы играют важную роль в восприятии и понимании иноязычных текстов по специальности. Для осуществления иноязычного речевого общения также важны и эмпирические знания, связанные с повседневной общественной и личной жизнью (планирование дня, питание, транспорт, коммуникация и информация). Для осуществления межкультурной коммуникации необходимы знания о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных группах других стран и регионов (например, о религиозных убеждениях, табу (запретах), общественных, исторических фактах и др.). Каждый человек владеет определенной совокупностью знаний, как присущих конкретной культуре, так и имеющих более универсальный характер.

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

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

Так в упомянутом примере управления машиной человек выполняет ряд действий, доведенных до автоматизма путем многократного повторения (например, выключение сцепления, переключение скорости и т.д.). При этом эти действия эксплицированы и представлены как осознанные и определенным образом сформулированные операции («медленно отпустите педаль сцепления, переключите на третью скорость» и т.д.) и подразумевают овладение конкретными фактами (у машины три педали, расположенные в определенной последовательности), которые уйдут на задний план, когда человек «освоит технологию вождения». И если начинающему водителю необходимы предельная концентрация внимания и сосредоточенность, поскольку он не уверен в себе (риск ошибки, боязнь показаться некомпетентным), то по мере совершенствования умений водитель будет чувствовать

и вести себя более раскованно и уверенно (в противном случае он может создать проблему как пассажирам, так и другим водителям). В данном случае вполне можно провести параллели с некоторыми аспектами изучения языка (например, усвоение произношения и некоторых разделов грамматики, в частности, системы личных окончаний во флективных языках).

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

Такие параметры как личностные характеристики, взгляды, темперамент должны учитываться при преподавании и изучении языка. Соответственно, несмотря на то, что дать этим параметрам четкое определение довольно трудно, они должны быть включены в общую систему компетенций. Эти характеристики относятся к общим компетенциям человека и, следовательно, тесно связаны с его способностями. Поскольку эти характеристики могут быть приобретены и изменены в процессе использования и изучения языка, их формирование может рассматриваться как одна из целей учебного процесса.

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

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

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

- экзистенциальная компетенция: готовность проявлять инициативу или даже идти на риск при непосредственном общении с носителями языка, обращаться за помощью к собеседнику, например, попросить его выразить ту же мысль более простыми словами; внимательно слушать собеседника, осознавать риск возможного культурно обусловленного непонимания в ходе общения;
- декларативные знания; например, знание морфо-синтаксических связей, соответствующих данному типу склонения в определенном языке; понимание того, что в некоторых культурах могут существовать табу или ритуалы, связанные с национальными традициями или имеющие религиозное значение;
- умения и навыки, например, умение пользоваться словарем, способность быстро ориентироваться в информационном центре; умение пользоваться аудиовизуальными и компьютерными средствами общения (например, Интернет).

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

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

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

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

2.1.2 Коммуникативная языковая компетенция

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

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

Прагматическая компетенция предполагает 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.

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

2.1.3 Речевая деятельность

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

Восприятие и порождение устных и/или письменных высказываний составляют основу речевой деятельности, так как являются неотъемлемой частью процесса интеракции. Однако в данном Документе восприятие и порождение рассматриваются как отдельные виды речевой деятельности, безотносительно к интеракции. Восприятие включает чтение про себя и понимание радио/телевизионных сообщений, а также имеет большое значение для учебного процесса (понимание лекций и учебных материалов, чтение специальной и справочной литературы, документов). Порождение устных и письменных высказываний играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах (сообщения, доклады в устной или письменной форме) и обладает особой социальной значимостью (так, об авторе часто судят по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи).

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

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

2.1.4 Сферы общения

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

Понятие «общественная сфера» распространяется на повседневное социальное взаимодействие людей (контакты с коммерческими и административными структурами, органами власти; культурные мероприятия, отношения со СМИ и другие). 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 (преимущественно в рамках образовательных учреждений), нацеленного на приобретение специальных знаний и умений.

2.1.5 Задачи, стратегии и тексты

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

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

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

Соотношение между стратегиями, задачами и текстами зависит от характера задачи. В некоторых случаях собственно речевая деятельность будет доминировать (например, при чтении и комментировании текста, при работе с упражнением на заполнение пропусков, при выступлении с лекцией, ведении конспекта устного сообщения). В других случаях, при выполнении задачи включается лишь определенный языковой компонент, т.е. речевая деятельность играет вспомогательную роль.

(например, чтение рецепта при приготовлении блюда). Наконец, многие задачи можно выполнить, не осуществляя речевую деятельность. Например, люди, знающие, как правильно поставить палатку, могут сделать это в полном молчании. Они могут по ходу работы обменяться парой фраз о том, как это лучше сделать, а могут и беседовать на отвлеченные темы или напевать какую-нибудь мелодию. Необходимость целенаправленной речевой деятельности возникает лишь, если один из участников не знает, что именно ему делать на данном этапе, или при каких-либо непредвиденных обстоятельствах. При таком подходе коммуникативные образовательные задачи и стратегии ничем не отличаются от любых других задач и стратегий, так же как и различные «аутентичные» тексты, используемые в учебном процессе, или тексты, специально составленные в учебных целях, тексты учебников или тексты, составленные учащимися, не отличаются от любых других.

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

2.2 Общая система уровней владения языком

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

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

- С помощью определений, которые даются уровням владения языком применительно к принятым в данном Документе категориям, можно получить более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах, а также сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса.
- Используя систему уровней можно более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, разбив их на этапы с учетом достижений учащихся, обеспечивая преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами.
- Приведенные параметры владения языком помогут оценить эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения.

- Представленные параметры владения языком обеспечивают также возможность оценки знаний, навыков и умений, полученных вне рамок формального образования.
- С помощью общих параметров владения языком можно легко сопоставить цели, уровни, материалы, тесты и достижения, относящиеся к разным образовательным системам и контекстам обучения.
- Использование двухмерной таблицы позволяет упростить процесс постановки асимметричных задач и принять во внимание неодинаковую степень владения различными видами речевой деятельности (применительно к одному и тому же учащемуся) и асимметрично сформированные компетенции.
- Предложенная система уровней и категорий, способствующая постановке задач в зависимости от тех или иных целей обучения, может оказаться полезной инспекторам государственных органов образования. Такая система уровней может помочь оценить, насколько уровень учащихся в различных областях соответствует существующим требованиям, предъявляемым на данном этапе обучения; поставить ближайшие и долгосрочные цели эффективного овладения языком и развития личности.
- Наконец, использование общей системы уровней может упростить сотрудничество между различными секторами образования. С увеличением свободы передвижения населения, учащиеся все чаще перемещаются из одного образовательного учреждения в другое как в конце, так и в середине определенного учебного курса. Таким образом, одной из важнейших задач становится выработка общей шкалы оценки достижений учащихся.

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

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

Наконец, особое внимание следует уделять интерпретации шкалы уровней. Важно помнить, что деления на такой шкале (в отличие, например, от линейной) отнюдь не равны. Ни одна из существующих шкал или последовательностей уровней не

представляет собой линейную последовательность. В рамках разработанных Советом Европы уровней, даже если уровни кажутся равноудаленными на шкале, для их достижения требуется разное время. Так, даже если «Допороговый» уровень (Waystage) расположен на полпути к «Пороговому» (Threshold Level), а «Пороговый» находится на уровневой шкале на полпути к «Пороговому продвинутому» (Vantage Level), опыт использования данной школы показывает, что для продвижения от «Допорогового» к «Пороговому продвинутому» уровню необходимо в два раза больше времени, чем на достижение «Порогового» уровня. Это объясняется тем, что на более высоких уровнях расширяется круг видов деятельности и требуется все большее количество знаний, навыков и умений. В силу этого уровневая шкала часто изображается в виде диаграммы, напоминающей «рожок мороженого» - трехмерное измерение, расширяющееся кверху.

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

2.3 Изучение и преподавание языка

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

2.3.2 Необходимо еще раз прояснить роль «Компетенций» в изучении, овладении и обучении иностранным языкам. В соответствии с демократическим принципом плюрализма, «Компетенции» должны быть не только всеобъемлющими, доступными и последовательными, но также и открытыми, динамичными, а не догматичными. По этой причине «Общевропейские компетенции» не могут принять ту или иную сторону в современных теоретических спорах о природе овладения иностранным языком и связанных с этим теориях обучения и изучения иностранного языка. Равным образом «Общевропейские компетенции» не должны отражать какой-то один подход к преподаванию в ущерб другим. «Общевропейские компетенции» призваны способствовать тому, чтобы все, принимающие участие в обучении/изучении иностранных языков, могли наиболее доступно и полно изложить собственные теории и практические методики преподавания. Для выполнения этой роли «Общевропейские компетенции» задают параметры, категории, критерии и шкалы, которые доступны для всеобщего использования и которые могут осязательно поль-

завателей с большим разнообразием учебных методик и материалов или побудить их пересмотреть ранее не изученные послышки, на которых строится знакомая им традиция преподавания. Это не означает, что эти послышки неверны; это означает лишь, что все, ответственные за организацию изучения языков, должны извлечь пользу из пересмотра теории и практики с учетом изменений, внесенных их коллегами из их собственной страны и, что особенно важно, из других европейских стран.

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

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

2.4 Оценка уровня владения языком

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

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

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

Далее в главе достаточно подробно рассматриваются альтернативные способы решения проблем, с которыми сталкиваются те, кто осуществляет оценку уровня владения иностранным языком. Альтернативные варианты представлены в виде контрастных пар. В каждом случае используемая терминология снабжена четким определением, а относительные достоинства и недостатки каждого способа рассмот-

рены с точки зрения того, с какой целью осуществляется оценка уровня владения иностранным языком в том или ином образовательном контексте. В главе также содержится информация о возможностях использования того или иного альтернативного способа.

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

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

В настоящее время рассматривается вопрос о широком внедрении в различных странах «Европейского языкового портфеля». Языковой портфель позволит учащимся документально фиксировать свое продвижение к многоязычию путем документальной презентации своего учебного опыта в различных языках, в том числе такого, который в противном случае был бы не замечен и не аттестован. Языковой портфель призван способствовать тому, чтобы учащиеся регулярно осуществляли самооценку уровня владе-

19

ния изучаемыми иностранными языками. Для того, чтобы сведения в Языковом портфеле признавались достоверными, необходимо заполнять его обдуманно и недвусмысленно. Применение принципов «Общеввропейских компетенций» будет здесь особенно ценно.

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

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

Критерии описания

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

Система измерений

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

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

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

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

3.2 Система уровней владения языком

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

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

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



Рис.1

3.3 Представление уровней владения языком

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

Желательно также, чтобы система уровней была представлена разными способами в зависимости от конкретных целей. В некоторых случаях для каждого из предложенных шести уровней можно составить целостные дескрипторы в виде параграфа для каждого отдельного уровня, которые облегчат использование системы уровней для неспециалистов, а также будут служить руководством для преподавателей и составителей учебных программ.

Таблица 1. Уровни владения языком: общая шкала

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

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

Для других целей желательно сконцентрировать внимание на определенном наборе уровней и определенном наборе категорий. Ограничение количества уровней и применяемых категорий в зависимости от конкретных целей, позволяет расширить и уточнить описание содержания уровней и категорий. Такая детализация позволяет сопоставить модули друг с другом и с системой общеевропейских компетенций.

Вместо выделения категорий, лежащих в основе речевой деятельности, может потребоваться оценить языковое поведение на основе отдельных аспектов коммуникативной компетенции. Таблица 3 разработана для оценки говорения, поэтому она направлена на качественно иные аспекты использования языка.

3.4 Иллюстративные дескрипторы

Три таблицы, отражающие общеевропейскую систему уровней, составлены на основе банка «иллюстративных дескрипторов», которые были разработаны и проверены на практике в ходе исследовательского проекта, описанного в Приложении В. Эти дескрипторы в дальнейшем были градуированы и распределены по уровням владения языком на основе того, каким образом они интерпретировались в ходе оценки большого количества учащихся.

Для простоты пользования шкалы дескрипторов соотнесены с основными категориями описательной схемы, изложенной в главах 4 и 5. Дескрипторы соотносятся со следующими тремя метакатегориями описательной схемы:

Коммуникативная деятельность

Дескрипторы типа «Я умею» используются для описания восприятия интерактивных видов деятельности и порождения речи. Одни и те же дескрипторы не могут соотноситься с категориями всех без исключения уровней, поскольку некоторые виды речевой деятельности становятся осуществимыми только при достижении определенного уровня владения языком, в то время как другие виды деятельности не рассматриваются как цель на более высоких уровнях.

Стратегии

Дескрипторы типа «Я умею» применяются для описания некоторых стратегий, используемых в процессе коммуникативной деятельности. Стратегии понимаются как связующее звено между ресурсами (компетенциями) учащегося и тем, что он/она могут с их помощью делать (коммуникативная деятельность). Принципы а) планирования речевого акта; б) отбора языковых ресурсов и поиск выхода из положения при их недостаточности; в) оценки результата и внесения необходимых поправок описаны в главе 4, в разделах, посвященных вопросам интеракции (речевого взаимодействия) и стратегий порождения речи.

Таблица 2

		A1	A2	B1
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.
	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.
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»).
	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.
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 интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.

B2	C1	C2
-----------	-----------	-----------

<p>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.</p>	<p>Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.</p>	<p>Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.</p>
<p>Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.</p>	<p>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.</p>	<p>Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.</p>
<p>Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».</p>	<p>Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.</p>	<p>Я умею бегло свободно 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.</p>
<p>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» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Таблица 3

	ДИАПАЗОН	ТОЧНОСТЬ	БЕГЛОСТЬ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	СВЯЗНОСТЬ
C2	Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи оттенков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности. Также отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями.	Осуществляет постоянный контроль за правильностью сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний, на реакцию собеседников.	Способен/способна к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника.	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.	Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных организационных структур, служебных частей речи и других средств связи.
C1	Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего стиля выразить любые свои мысли на большое количество тем (общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания.	Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении немедленно исправляются.	Способен/способна к беглым спонтанным высказываниям практически без усилий. Гладкое, естественное течение речи может быть замедленно только в случае сложной малознакомой темы для беседы.	Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискурса и использовать его в начале своего высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы.	Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно организованное высказывание, показывающее уверенное владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности.
B2+					
B2	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.

B1+					
B1	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.
A2+					
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 грамматических и синтаксических конструкций.	Может очень коротко высказаться, произнести отдельные 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».

Градуированные дескрипторы разработаны для лингвистической, прагматической и социолингвистической компетенций. Некоторые аспекты этих компетенций не могут быть выделены на всех шести уровнях, поэтому в шкалах указываются только значимые различия.

Формулировки дескрипторов должны быть целостными, чтобы создавать полную картину умений; более подробное описание микрофункций языка, грамматических форм и словаря, подлежащих усвоению на определенном уровне, представлены в спецификациях для каждого конкретного языка (например, «Пороговый уровень» 1990). Анализ функций языковых категорий, грамматики и словарного состава, знание которых необходимо для выполнения коммуникативных задач (осуществления акта коммуникации), может привести к разработке новых языковых спецификаций. Общие компетенции (например, знания о мире, когнитивные способности) могут быть представлены в виде аналогичного перечня.

Сопоставление текста глав 4 и 5 и данных дескрипторов показывает, что:

- данные дескрипторы формулировались с учетом опыта различных организаций, занимающихся разработкой уровней владения языком;
- их разработка шла параллельно с разработкой модели, представленной в главах 4 и 5, и осуществлялась на основе а) теоретических изысканий авторской группы; б) анализа существующих шкал владения языком и в) результатов проведения семинаров с преподавателями. Хотя категории, представленные в главах 4 и 5, отражены в данных дескрипторах не полностью, в них указывается на возможность разработки таких всеобъемлющих дескрипторов;
- дескрипторы соотносятся с общеевропейскими уровнями владения языком: А1 («Выживание»), А2 («Предпороговый»), В1 («Пороговый»), В2 («Пороговый продвинутый»), С1 («Уровень профессионального владения»), С2 («Владение в совершенстве»);
- они отвечают установленным в Приложении А критериям оценки эффективности дескрипторов, поскольку они характеризуются краткостью и ясностью формулировок, позитивны по форме, описывают конкретные условия и обладают самостоятельной ценностью - восприятие и понимание дескриптора не требует обращения к другим (остальным) дескрипторам;
- прозрачность формулировок, полезность и необходимость дескрипторов была признана как группами преподавателей-носителей, так и преподавателей-носителей иностранного языка с различным уровнем педагогической квалификации и языковой подготовки, работающих в различных секторах образования. Преподаватели понимали дескрипторы в том виде, в каком они были разработаны в процессе семинаров, на которых рассматривались тысячи примеров;
- дескрипторы необходимы для описания конкретных достижений учащегося (в области изучения неродного языка) и постановки дальнейших целей в процессе получения среднего образования, обучения во взрослом возрасте;
- дескрипторы (за отдельными исключениями) «градуированы объективно» в рамках единой шкалы. Это означает, что местоположение большинства дескрипторов определялось в соответствии с их интерпретацией при оценке достижений учащихся, а не на основании субъективного мнения разработчиков;

- дескрипторы представляют банк четко сформулированных критериев оценки уровня владения иностранным языком. Такой фонд может быть использован при разработке различных шкал оценки. При этом критерии сформулированы таким образом, что их легко привести в соответствии с уже существующими местными системами оценки достижений учащегося, разработанными эмпирически и/или создать на основе данных критериев новые комплексы задач.

Хотя данный комплект дескрипторов не является всеобъемлющим, а шкалы относятся лишь к обучению иностранным языкам (разумеется, разным или нескольким иностранным языкам, в различных секторах образования), в целом он характеризуется:

- **гибкостью.** Один и тот же комплект дескрипторов может быть представлен - как в данном случае - в виде крупных «условных уровней», определенных на межгосударственном симпозиуме в Рушликоне, используемых в проекте Европейской Комиссии DIALANG (см. Приложение С), а также организацией ALTE (Европейская ассоциация разработчиков тестов по языкам) (см. Приложение D). В то же время тот же комплект может быть представлен в форме более мелких «педагогических уровней».
- **связностью** с точки зрения содержания. Похожие или идентичные элементы, входящие в состав различных дескрипторов, оказались очень похожими и по степени значимости (по местоположению в шкалах). Наблюдается значительная преемственность в местоположении дескрипторов в шкалах относительно шкал-источников, перечней Совета Европы, а также уровней, разработанных DIALANG'OM и ALTE.

3.5 Применение принципа «гипертекста»

Уровень А1 («Выживание») является, по-видимому, самым низким из уровней владения иностранным языком. Однако, на этапе, предшествующем достижению этой стадии, учащийся может выполнять определенные коммуникативные задания, которые отвечают его потребностям, эффективно используя весьма скудный арсенал языковых средств. Отчет 1994-1995 годов о работе Национального научно-исследовательского совета Швейцарии, занимавшегося разработкой и градуированием иллюстративных дескрипторов, содержит указание на ограниченный набор языковых средств, позволяющих выполнить отдельные коммуникативные задания. Умение выполнять данные задания является исходной предпосылкой достижения Уровня А1. В некоторых случаях, например, когда речь идет об учащихся младшего школьного или дошкольного возраста, детальная разработка такого «отправного» этапа может быть очень актуальна. Нижеследующие дескрипторы описывают простые задания общего характера. Они классифицируются как предшествующие Уровню А1 и могут использоваться в качестве исходных целей начинающего учащегося:

- Я могу, делая покупки, показывать жестом, что мне нужно, если не могу объяснить это словами.
- Я могу спросить и сказать, какой сегодня день недели, какое число, который час.
- Я могу говорить да, нет, пожалуйста, спасибо, простите, извините.
- Я умею заполнять несложные анкеты: вписывать имя, адрес, национальность, семейное положение.

- Я умею писать короткие простые открытки.

Приведенные дескрипторы описывают коммуникативные задания туристического плана из «реальной (повседневной) жизни». В учебных целях можно составить отдельный список «учебных заданий», включая игровые аспекты языка, особенно в начальной школе.

Помимо этого, в Швейцарии по результатам исследований была разработана шкала из девяти взаимозависимых уровней, примерно одного объема (см. рис. 2). Были добавлены уровни между A2 («Предпороговый») и B1 («Пороговый»), между B1 («Пороговый») и B2 («Пороговый продвинутый») и между B2 («Пороговый продвинутый») и C1 («Уровень профессионального владения»). Введение подобных промежуточных, более мелких уровней имеет смысл в учебном контексте, но они могут быть соотнесены с более крупными уровнями, используемыми в целях контроля.



Рис.2

В дескрипторах проводится различие между «основными уровнями» (A2 или A2.1) и «дополнительными уровнями» (A2+ или A2.2). Последние отделяются от первых горизонтальной линией, как в данном примере из раздела аудирования.

Таблица 4.

A2	Я понимаю обращенную ко мне медленно и четко звучащую речь
	Я понимаю фразы и выражения, касающиеся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о месте, где живу, о работе) при условии, что речь звучит четко и медленно

Определение границ между уровнями - процесс субъективный. Некоторые учреждения предпочитают более общие уровни, другие - более мелкие (конкретные). Преимущество подхода «гипертекстов» состоит в том, что единый комплекс уровней и/или дескрипторов может быть разбит на разных этапах и разными пользователями на более мелкие уровни, отвечающими необходимым потребностям, причем от каждого из подуровней можно вернуться к единой системе. Этот подход позволяет дальнейшее деление на промежуточные уровни, не забывая главные цели. При помощи подробной гибкой схемы деления каждое образовательное учреждение может разработать важный для них подуровень с нужной степенью конкретизации в терминах общеевропейских языковых компетенций.

Пример 1:

При обучении языку в начальной школе, младших классах средней школы или в системе обучения взрослых (вечерние занятия), где необходимо получить заметные результаты на начальных уровнях, уровень элементарного владения можно подразделить на 6 уровней с дальнейшей более мелкой дифференциацией

уровня A2 («Допороговый»). На этом уровне могут оказаться большое число учащихся.

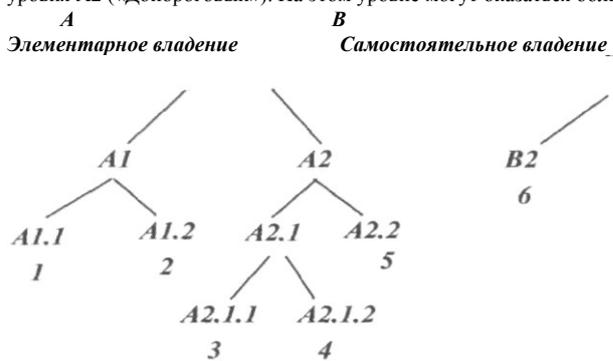


Рис.3

Пример 2:

Если речь идет об обучении языку в условиях погружения в языковую среду, то есть основание достичь уровня «владения языком». Внутри этого уровня выделяются B1 и B2, каждый из которых в свою очередь может подразделяться на два более мелких уровня.



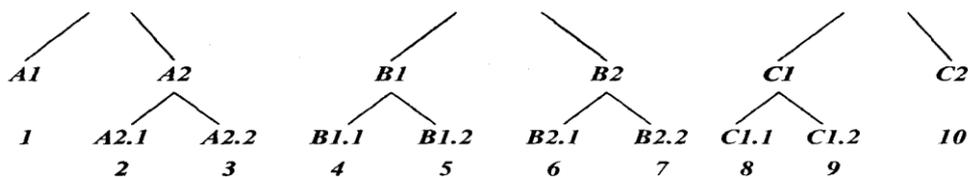


Рис.4

Пример 3:

Для описания систем профессиональной языковой подготовки на более высоких уровнях будет необходимо детализировать уровень компетентного владения языком.

В **С**
 Самостоятельное владение Свободное владение

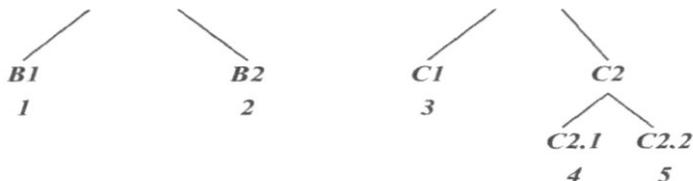


Рис.5

3.6 Преемственность уровней владения языком

Анализ содержащихся в шкалах языковых категорий, функций, грамматики и словарного состава, знание которых необходимо для выполнения коммуникативных задач, может привести к разработке новых языковых спецификаций.

33

- **Уровень А1 («Выживание»)** считается самым низким уровнем владения языком - это тот этап, на котором учащиеся могут принимать участие в простых диалогах; задавать и отвечать на простые вопросы личного характера о том, кто они, где живут, о людях, которых знают, о том, что у них имеется; умеют начинать и поддерживать простую беседу на знакомую и интересующую их тему; при этом учащийся не только опирается на ограниченный репертуар заученных фраз, относящихся к определенной ситуации.
- **Уровень А2** соответствует спецификациям «Предпорогового уровня». Именно на этом уровне появляется большинство дескрипторов, отражающих социальные функции языка. Например, учащиеся могут использовать простые повседневные вежливые формы приветствия и обращения; могут поприветствовать человека, спросить у него, как дела и отреагировать на полученный ответ; могут поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы; задавать и отвечать на вопросы о том, чем они занимаются на работе и в свободное время; пригласить и ответить на приглашение; обсудить планы, что делать, куда пойти и договориться о встрече; сделать предложение и откликнуться на предложение. Кроме того, на этом же уровне появляются дескрипторы, касающиеся повседневных бытовых тем: упрощенный, сокращенный вариант полного комплекта дескрипторов по повседневному общению содержится в монографии «Пороговый уровень» для взрослых, проживающих за границей. Например, умения общаться в магазине, на почте, в банке; получить простую информацию о путешествиях; пользоваться общественным транспортом: автобусами, поездами, такси, запрашивать элементарную информацию; спрашивать и показывать дорогу, купить билет; попросить о предоставлении или предоставить товары повседневного пользования и услуги.
- Следующий пласт языковых умений соответствует уровню «Предпороговый усиленный» (А2+). Этот уровень отличается более активным участием в беседах, хотя учащиеся по-прежнему ограничены в средствах выражения и им может потребоваться помощь. Вот примеры дескрипторов этого уровня: учащиеся могут начать, поддержать и закончить простую беседу; понимают достаточно, чтобы вести простые диалоги на бытовые темы без видимых усилий; могут выражаться понятно и обмениваться мыслями и информацией по знакомым темам в предсказуемых ситуациях повседневного общения при условии, что собеседник помогает им в случае необходимости; могут успешно общаться на простейшие темы, если есть возможность попросить собеседника помочь с формулировкой; могут общаться в предсказуемых ситуациях повседневного общения, хотя при этом вынуждены иногда отказываться от части задуманного высказывания из-за недостаточности словарного запаса; могут, не без помощи собеседника, достаточно уверенно поддерживать разговор с четкой структурой, в открытом же обсуждении их возможности ограничены. В то же время, данный уровень предполагает более широкие возможности монологической речи. Так, учащиеся данного уровня могут, например, выражать свои чувства простыми словами, давать подробное описание того, что окружает

34

их в повседневной деятельности (людей, мест, работы, учебы); описать, чем занимались раньше, свой личный опыт; описать привычки и быт; рассказать о планах и договоренностях; объяснить, что им нравится/не нравится; дать простейшее описание событий; описать любимое животное или какие-либо вещи; кратко высказываться о каких-либо предметах, о том, что у них имеется, сравнивать их, используя элементарные описательные средства языка.

• **Уровень В1** соответствует спецификациям «**Порогового уровня**», которые адресованы приезжающим в страну на короткий период. У этого уровня есть две отличительные черты. Первая состоит в том, что на этом уровне учащиеся могут вести диалог и достигать цели коммуникации в целом ряде различных ситуаций. Например, *они понимают основное содержание происходящих вокруг них длительных обсуждений, если говорят медленно и придерживаясь литературной нормы, могут высказывать свое мнение или расспросить о мнениях других в дружеской беседе; выразить ясно и четко основную мысль своего высказывания; достаточно свободно пользоваться большим количеством простых языковых средств, чтобы выразить почти любую мысль; поддерживать разговор или обсуждение, хотя бывает трудно следить за ходом их мысли, когда они пытаются подобрать точное выражение; говорить понятно, хотя с заметными паузами на обдумывание грамматических конструкций и лексического оформления или на исправление ошибок, особенно в продолжительных отрезках монологической речи.* Вторая черта состоит в том, что на этом уровне учащиеся могут свободно справляться с задачами повседневной жизни, например, *могут справляться с менее стандартными ситуациями, возникающими в общественном транспорте; справляться с большинством ситуаций при планировании путешествия через агента или собственно в процессе путешествия; без подготовки участвовать в беседе на знакомую тему; подавать жалобу; брать на себя инициативу в интервью/консультации (поднять какой-либо вопрос), на при этом очень зависят от собеседника; могут попросить собеседника разъяснить или уточнить, что было сказано.*

• Следующий набор языковых умений, соответствует «**Пороговому Усиленному уровню**» (В1+). Вышеупомянутые характеристики остаются в силе и добавляется целый ряд дескрипторов, касающихся способности учащихся обмениваться информацией различного объема, например: *учащиеся могут принимать сообщение-запрос о возникших проблемах; предоставить фактическую информацию, необходимую в процессе интервью/консультации (например описать свои симптомы врачу), однако при этом не всегда точно формулируют; могут объяснить, почему что-либо является проблемой; изложить сюжет короткого рассказа, статьи, содержание беседы, обсуждения, обсуждения документального фильма, выразить к этому свое отношение и ответить на ряд уточняющих вопросов; провести заранее подготовленную беседу (интервью), проверяя и подтверждая имеющуюся информацию, хотя иногда приходится переспрашивать, когда собеседник отвечает слишком быстро или развернуто; могут рассказать, как что-либо делается, давая четкие указания; достаточно уверенно обмениваются накопленной фактической*

информацией по бытовым и не бытовым вопросам, лежащим в сфере их интересов.

Уровень В2 стоит выше В1 («Пороговый») и А2 («Предпороговый») и называется Пороговый Продвинутой. Имеется в виду, что продвигаясь вперед по среднему уровню, учащиеся обнаруживают, что достигли какой-то качественно новой точки, с которой открываются новые горизонты, - теперь он может по-другому смотреть на вещи. Такое впечатление, в массе своей, производят дескрипторы этого уровня. Они значительно отличаются от тех, что были до сих пор. Возьмем, к примеру, дескрипторы, с которых начинается данный уровень. Они касаются умений эффективно вести дискуссию: учащиеся могут *объяснить и отстаивать свою точку зрения, приводя необходимые пояснения и аргументы, давая собственные комментарии; выразить свою точку зрения по актуальному вопросу, приводя аргументы «за» и «против»; представить обоснование чего-либо; развивать систему аргументации, объясняя «+» и «-» той или иной позиции; объяснить суть проблемы и указать противоположной стороне в ходе переговоров на необходимость уступки с их стороны; рассуждать о причинах, следствиях, гипотетическом развитии событий; принимать активное участие в неформальной дискуссии по знакомой тематике; давать комментарии, ясно выражая свою точку зрения, взвешивать альтернативные предложения, высказываться по поводу гипотезы, выдвигать свою гипотезу.* Кроме того, на этом уровне появляются две новые группы дескрипторов. Первая касается умения свободно общаться, например: учащиеся могут *вести естественную, непринужденную беседу; понимать во всех подробностях, что им говорят на литературном языке, даже если вокруг шумно; могут начать беседу, вступить в беседу или завершить ее в нужный момент, хотя и не самым изысканным образом; использовать слова-заполнители (например, «трудно сказать...»), чтобы выиграть время и сформулировать ответ; могут без подготовки и довольно свободно участвовать в диалоге с носителями изучаемого языка; приспособливаться к смене направления, стиля, акцентов в разговоре; вступать в контакт с носителями языка, при этом их поведение и речь не раздражает и не смущает собеседников, а также не заставляет их вести себя с изучаемым иностранным языком иначе, нежели чем с носителем языка.* Вторая группа дескрипторов относится к более совершенному владению языком как таковому: учащиеся могут *исправить ошибки, ведущие к недопониманию, обращать внимание на свои «любимые» ошибки и следить за своей речью, чтобы не допустить их; исправлять оговорки и ошибки, если их замечают; могут заранее спланировать, что и как сказать, принимая во внимание реакцию собеседника/ов.* Таким образом, данный уровень является действительно новым на пути освоения учащимися иностранного языка. Следующий пласт языковых умений составляет **«Пороговый Продвинутой Усиленный уровень» (В2+)**. Дескрипторы по-прежнему касаются умений вести аргументированную дискуссию, общаться; некоторые из них нацелены на осознание языка. Однако эту направленность на аргументированную дискуссию и общение можно считать новым аспектом в развитии дискурсивных умений. Новизна дискурсивной компетенции проявляется в процессе беседы (стратегии сотрудничества): учащиеся могут *следить и реагировать*

на высказывания собеседника, помогая тем самым вести обсуждение. Новизна уровня видна и на примере дескрипторов, касающихся когезии/когерентности текста: учащиеся могут пользоваться ограниченным набором соединителей, позволяющих создавать ясное и связанное высказывание на иностранном языке; использовать разнообразные слова-соединители, чтобы обозначить связь между идеями; выработать систему аргументации, умело выделяя главные позиции и используя различные факты в качестве доказательств. Кроме того, именно на этом уровне собрана большая часть дескрипторов, касающихся навыков ведения деловых переговоров: учащиеся могут затребовать компенсацию, используя языковые средства убеждения и прозрачную систему аргументации; четко обозначить границы уступок.

- **Уровень С1** назван уровнем «**Профессионального владения**». Характерным для данного уровня является доступ к широкому кругу языковых средств, позволяющих общаться бегло и без подготовки. Приведем примеры дескрипторов: учащиеся могут выражать свои мысли бегло и без подготовки, почти без усилий. Уверенно владеют достаточно обширным запасом лексических единиц, позволяющих подобрать нужные слова в зависимости от ситуации. Если нужно подобрать слова или избежать употребления какого-либо слова/конструкции, учащиеся данного уровня делают это незаметно; естественную и плавную речь может затруднить лишь сложная в понятийном отношении тема. Умения общения остаются такими же, что и на предыдущем уровне С1; акцент при этом делается на возросшую беглость, например: учащиеся могут выбрать из обширного запаса подходящую фразу, чтобы обратить на себя внимание, добиться слова или выиграть время на обдумывание; создавать ясные, связные устные выступления с четкой инструкцией, в которых просматривается осознанное употребление композиционных моделей, соединительных слов и приемов, обеспечивающих когезию текста.

- **Уровень С2**, хотя и называется «**Владение в совершенстве**», не предполагает языковую компетенцию учащегося на уровне носителя языка. Этот уровень призван характеризовать ту степень точности и легкости учащегося в использовании языковых средств, которая присуща наиболее преуспевающим учащимся. Дескрипторы, относящиеся к данному уровню, включают в себя следующие: учащиеся умеют выражать любые нюансы значения, используя, с высокой степенью точности, различные приемы; владеют разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями, ориентируются в их коннотациях, если и возникают трудности в использовании языковых средств, умеют быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.

Система уровней может быть представлена и использована в самых разнообразных форматах и с разной степенью детализации. При этом фиксированные точки отсчета позволяют обеспечить прозрачность и согласованность, а также могут стать средством для дальнейшего планирования и разработки. Цель составления конкретных иллюстративных дескрипторов, критериев, а также методик дальнейшей разработки дескрипторов - помочь применить разработки на практике в образовательном контексте.

3.7 Как читать шкалы уровней иллюстративных дескрипторов

В главе 3 представлены шесть основных уровней: А1 («Уровень Выживания»), А2 («Предпороговый уровень»), В1 («Пороговый уровень»), В2 («Пороговый продвинутый уровень»), С1 («Уровень профессионального владения»), С2 («Уровень владения иностранным языком в совершенстве»). Уровни, расположенные в середине шкалы – «Предпороговый», «Пороговый» и «Пороговый продвинутый» — часто разделяются тонкой горизонтальной линией, как было упомянуто ранее. Там, где этот факт имеет место, дескрипторы, находящиеся ниже тонкой линии, представляют стандартный уровень из шкалы. Дескрипторы, помещенные выше этой линии, определяют более высокий уровень владения языком, но он является более низким относительно выше расположенного стандартного уровня. Деление на подуровни осуществляется на основе эмпирических данных. Там, где отсутствует подразделение на подуровни (А2 - «Предпороговый уровень», В2 — «Пороговый уровень» или В2 - «Послепороговый уровень»), дескрипторы представляют стандартный уровень из шкалы. В этих случаях не было найдено никакой формулировки, какую можно было бы поместить между двумя последовательными уровнями из шкалы.

Некоторые предпочитают читать шкалу дескрипторов начиная с низшего уровня, поднимаясь к высшему, другие предпочитают обратный порядок. Для большей логичности, все шкалы имеют своим верхним уровнем С2 («Уровень владения иностранным языком в совершенстве») и нижним уровнем А1 («Уровень Выживания»).

Каждый уровень надо рассматривать как включающий в себя все уровни, расположенные ниже по шкале. Это означает, что любой человек, чей уровень определяется как В1 («Пороговый уровень»), должен уметь делать все, что предусматривается на уровне А2 и его языковая компетентность должна быть выше уровня А2. Это также означает, что требования, предъявляемые к речи владеющих языком на уровне А2 («Предпороговый уровень») - например, «при условии, что текст произносится отчетливо и медленно» будут менее важны или неприменимы к владеющим языком на уровне В1 («Пороговый уровень»).

Не каждый элемент или аспект дескрипторов повторяется на каждом последующем уровне. Следует отметить, что в дескрипторах каждого уровня отмечается то, что является наиболее важным или новым для данного уровня. Дескрипторы не повторяют методично все элементы, упомянутые на предыдущем уровне, при наличии незначительных изменений для указания возросшей сложности.

В шкалах дескрипторов дано описание не всех уровней. Сложно указать причину отсутствия какого-либо аспекта при описании определенного уровня, так как этому может быть несколько разных причин или их совокупность:

- некий аспект присутствует на данном уровне: отдельные дескрипторы были включены в проект, но отвергнуты в ходе проверки качества;
- некий аспект, возможно, существует на данном уровне: вероятно, дескрипторы, могут быть созданы, но этого не было сделано;
- может быть, данный аспект и существует на данном уровне, но сформулировать соответствующие дескрипторы очень трудно или даже невозможно;
- данный дескриптор не существует или не является существенным для данного уровня. Невозможно провести дифференциацию.

Если пользователи «Общеввропейских компетенций владения языком» желают использовать банк дескрипторов, им придется обратить внимание на пробелы в представленных дескрипторах. Вполне вероятно, что эти пробелы могут быть компенсированы дальнейшими уточнениями в контексте, имеющем отношение к данному аспекту и/или сходной информацией, которой пользователь уже владеет. С другой стороны, некоторые пробелы могут, естественно, оставаться. Это может объясняться тем, что какая-то определенная категория является лишней в иерархии уровней. Пробел в середине шкалы, однако, указывает на то, что дифференциальные признаки не могут быть легко сформулированы.

3.8 Как использовать шкалы дескрипторов владения языком

Система уровней, проиллюстрированная в Таблицах 1, 2 и 3 представляет вербальную шкалу языковых умений. Технические вопросы, связанные с разработкой данной шкалы, рассмотрены в Приложении А. Глава 9 описывает, как уровни могут использоваться для оценки языковых умений.

При рассмотрении шкал уровней важно точно сформулировать цель, в соответствии с которой разрабатывается данная шкала и осуществляется подбор формулировок дескрипторов, релевантных этой цели.

Функциональные различия были выявлены между тремя видами шкал: а) шкала, ориентированная на пользователя языка; б) оценочная; в) шкала, ориентированная на разработчиков тестов.

Чтобы избежать проблем, связанных с использованием шкалы, разработанной для одних целей, в совершенно других целях, предлагается четкая формулировка типов шкал.

а) **шкала, ориентированная на пользователя языка.** Ее цель - показать типичное или вероятное языковое поведение человека на любом уровне. Формулировки дескрипторов обычно имеют позитивный характер и дают информацию о том, что учащийся может делать даже на самых низких уровнях.

«Понимаю несложную английскую речь, если она произносится медленно и четко. Могу уловить смысл коротких, ясных и простых сообщений и объявлений».

Сертификационная шкала владения языком. Евроцентр 1993. Аудирование.

Уровень 2.

Данная шкала может указать и на некоторые ограничения в уровне владения языком.

«Умею общаться в простых повседневных ситуациях. С помощью словаря понимаю простые письменные сообщения.

Без словаря понимаю основной смысл. Допускаю ошибки и недопонимания в незнакомых ситуациях». *Финская 9-уровневая шкала владения языками. 1993. Уровень 2.*

Шкалы, ориентированные на пользователя, часто носят общий характер и предлагают один дескриптор на один уровень. Упомянутая финская шкала относится к такому типу. Таблица 1, приведенная выше в этой главе, также предлагает пользователям общую картину типичных умений для каждого уровня. Шкала может также предлагать дескрипторы для всех четырех видов речевой деятельности, как это сделано в шкале Евроцентра, упомянутой выше, но простота - главная характеристика этих шкал.

б) **оценочные шкалы определяют процесс оценки.** Формулировки, как правило, отражают ожидаемый уровень качества речи. Имеется в виду суммарная оценка определенного аспекта речи. Эти шкалы подчеркивают то, насколько хорошо учащийся владеет языком и часто имеют отрицательную формулировку, даже в высоких уровнях, особенно когда это касается проходного балла на экзамене:

«Несвязная речь и/или частые паузы затрудняют коммуникацию и мешают слушающему понять смысл высказывания.»

Сертификация английского языка продвинутого уровня. 1991 (Экзамены в Кембриджском университете. Билет 5, устная часть. Критерий для оценок — беглость 1—2 (нижний уровень из четырех возможных)).

Однако отрицательной формулировки можно в значительной мере избежать, если использовать качественный подход, при котором информанты анализируют и описывают черты основных образцов речи.

Некоторые из оценочных шкал являются холистическими, т.е. предлагают один дескриптор для одного уровня. Другие, напротив, являются аналитическими сфокусированными на разных аспектах речи, как например, словарный запас, правильность речи, беглость, произношение. Таблица 3, представленная выше в данной главе, является примером положительно сформулированной аналитической шкалы, взятой из иллюстративных дескрипторов «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком...»

Некоторые аналитические шкалы охватывают большое количество категорий для описания достижений учащихся. Такой подход был признан менее удобным, так как преподавателям обычно бывает трудно работать с более чем 3-5 категориями. Поэтому аналитические шкалы, типа представленных в Таблице 3, называются диагностирующими, так как одной из их целей является определение существующего уровня владения языком, определение конечных целей по соответствующим категориям и определение путей достижения этих целей.

в) **шкалы, ориентированные на разработчиков тестов.** Дескрипторы шкал представлены как коммуникативные задачи, которые учащийся должен выполнять в ходе тестирования. Шкалы этого типа, или перечни спецификаций, также основаны на том, что умеет делать учащийся. Их цель - **способствовать разработке тестов для соответствующих уровней.**

«Учащийся умеет подробно рассказать о своей семье, жилищных условиях, образовании; может описать и рассказать о повседневных вещах в знакомых ситуациях (например, мой район, погода); может рассказать о своем последнем месте работы или занятии, может без предварительной подготовки общаться с коллегами или непосредственными начальниками (может задавать вопросы, касающиеся работы, жаловаться по поводу условий работы, выходных дней и т.д.). Может делать краткие сообщения по телефону; может давать простые указания и инструкции по выполнению простых заданий в повседневной жизни (например, в магазине). Неуверенно владеет формами выражения вежливой просьбы, например, с использованием «could», «would». Иногда может непреднамеренно обидеть чрезмерной агрессивностью или раздражать излишней вежливостью в ситуациях, в которых носитель языка выбрал бы нормальный тон».

Австрийский рейтинг владения вторым языком. 1982. Говорение. Уровень 2. Примеры специальных заданий.

Такие дескрипторы могут быть разбиты на более короткие: обмен информацией (личная жизнь, сфера делового общения), описание, беседа, телефонный разговор, указание/инструктирование, социокультурный компонент.

Итак, перечни или шкалы дескрипторов, используемые для оценки и самооценки, имеют большую ценность, если в них говорится не только о том, что учащиеся могут делать, но также и насколько хорошо они могут это делать. Отсутствие адекватной информации о том, насколько хорошо учащиеся должны уметь выполнять соответствующие задания английской национальной программы, затрудняет достижение конечных целей, предусмотренных в вариантах австралийской программы. С одной стороны, учителя предпочитают более детальное представление программных задач (связующее звено со шкалами, ориентированными на разработчиков тестов), с другой стороны, более подробное представление качественных критериев (связующее звено с диагностирующими шкалами).

Дескрипторы для самооценки, безусловно, будут более эффективными, если в них указывается, насколько хорошо учащийся должен уметь выполнять задачи на разных уровнях. Таким образом шкалы уровней владения языком могут быть ориентированы следующим образом:

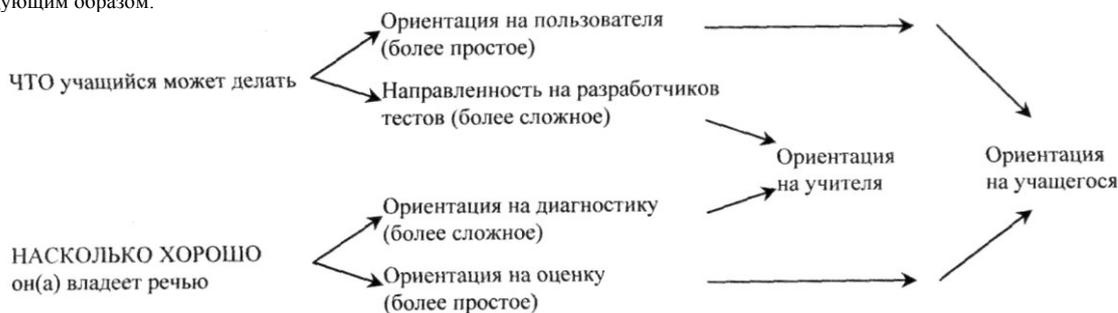


Рис.6

Все названные выше ориентации признаны релевантными в системе «Общеввропейских компетенций». Четыре представленных выше вида ориентации могут рассматриваться по-иному. Шкала, ориентированная на пользователя, может рассматриваться как менее детальная версия шкалы с ориентацией на разработчика тестов, цель которой - дать общее представление. Оценочная шкала является менее детализированной версией шкалы, ориентированной на диагностику, которая позволяет составить общее представление об уровне владения языком. Некоторые шкалы, ориентированные на пользователя, доводят процесс сокращения деталей до своего логического конца, представляя глобальную шкалу с типичными для каждого уровня достижениями. В некоторых случаях это делается вместо детализированной разбивки (например, финская шкала, упомянутая выше). В других случаях сокращение деталей придает значимость показателям, разработанным для определенных умений (например, международная система тестов по английскому языку). Иногда это является своего рода введением или обзором, предваряющим более подробные спецификации (например, Евроцентр). Во всех этих случаях представление аналогично компьютерной презентации гипертекста. Пользователю представляется информационная пирамида, с вершины которой он может получить общий вид (здесь глобальная шкала). Спускаясь вниз, он получает более подробную картину. Но в каждой конкретной точке видимое ограничивается одним или двумя экранами от листов бумаги. В таком случае понимание сложностей не затрудняется нагромо-

41

ждением неуместных деталей или их чрезмерным упрощением. Детали предоставляются, если в этом возникает необходимость.

Гипертекст является удачной аналогией для системы дескрипторов. Именно этот подход принят в системе шкал, разработанных в «Союзе англоговорящих» для экзаменов по английскому языку как иностранному. В шкалах, представленных в главах 4 и 5 данной монографии, этот подход получает дальнейшее развитие. Например, шкала, разработанная для диалогических видов речевой деятельности (интеракции), является кратким изложением более мелких шкал.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- *В какой степени интерес, проявленный учащимся к уровням владения языком, соотносится с целями изучения языка, содержанием программы, деятельностью учителя и постоянными оценочными заданиями (шкала, ориентированная на разработчиков тестов).*
- *В какой степени интерес учащегося к уровням соотносится с оценками и их динамикой (оценочная шкала).*
- *В какой степени интерес учащегося к уровням соотносится с предоставлением результатов обучения работодателю, другим образовательным учреждениям, родителям и самим учащимся (ориентация на пользователя), с четкими критериями умений (ориентация на оценку).*

3.9 Уровни владения языком и оценка процесса

В отношении шкал, существенное различие может быть отмечено между определением уровней владения языком и оценкой достижений в соответствии с целями, которые ставит каждый отдельный уровень. Любая шкала языковой компетенции, как, например, общеевропейская система уровней, определяет серию уровней, восходящих по сложности умений. Она может охватывать весь диапазон языковой компетенции учащегося или лишь сферу умений, имеющую значение для какой-либо области или организации. Оценка владения языком на уровне B2 для одного учащегося означает большой прогресс (если ещё два месяца назад его знания оценивались как достигающие уровня B1), но для другого - достаточно посредственные результаты (если и два года назад его уровень уже определялся как B2).

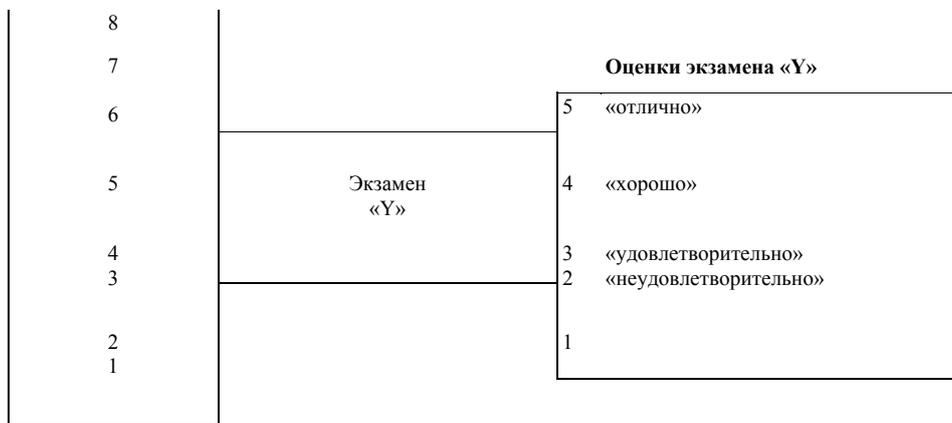


Рис.7

На каждом уровне ставится определенная цель. На рисунке 7 показано, что экзамен «Y» имеет своей целью охватить ряд умений, представленных на уровнях 4 и 5 шкалы языковых компетенций. Могут иметь место и другие экзамены, направленные на другие уровни, и шкала умений может помочь понять отношения между ними. В этом состоит смысл проекта «Союза англоговорящих», в рамках которого была разработана система шкал для экзаменов по английскому языку как иностранному, и проекта ALTE - соотнести друг с другом экзамены для разных европейских языков.

Результаты экзамена «Y» могут быть оценены по шкале баллов от 1 до 5, причем 3 считается удовлетворительным баллом. Такая система оценок может использоваться для непосредственной оценки языковой подготовки учащегося - как правило, говорения и письма - и/или общей экзаменационной оценки. Экзамен «Y» может быть звеном из ряда экзаменов «X», «Y» и «Z». Подобная оценочная шкала может использоваться на каждом из этих экзаменов. Но совершенно очевидно, что оценка 4 как результат экзамена «X» не равна оценке 4, полученной на экзамене «Y» в плане уровня владения языком.

Если экзамены «X», «Y» и «Z» являлись бы ступенями одной шкалы языковой компетенции, было бы возможно, через какое-то время, установить соотношение между оценками, полученными на этих экзаменах. Это может быть достигнуто в процессе суммирования, анализа, сравнения существующих образцов и полученных результатов.

Существует возможность установить связь между экзаменационными оценками и уровнями владения языком, поскольку экзамены ориентированы на определенные стандарты, в них участвуют профессиональные экзаменаторы, способные интерпретировать эти стандарты. Необходимо сделать нормы оценки понятными и ясными, продемонстрировать примеры по их использованию и затем упорядочить их.

Школьные системы оценок во многих странах основаны на шкале баллов от 1 до 6, где 4 является проходным баллом, нормой или удовлетворительной оценкой. Учителям понятно что стоит за каждой оценкой, но этому редко дается определение. Характер отношений между оценкой учителя и уровнем владения языком в принципе тот же, что и характер отношений между экзаменационной оценкой и уровнем владения языком. Но дело осложняется тем, что существует огромное количество вариантов нормы. Причина этого в том, что кроме вопроса об использованной форме оценки и уровне понимания каждой оценки учителем, значение понятия нормы варьируется в зависимости от класса (года обучения), типа школы, региона. 4 балла в конце четвертого года обучения не равны 4 баллам в конце третьего года обучения в одной и той же средней школе. Равно как 4 балла в конце четвертого года обучения будут иметь разное значение для двух разных школ.

Тем не менее, возможно установить примерные связи между существующими понятиями нормы в определенном образовательном центре или уровне. Это может быть достигнуто посредством совокупного процесса, включающего следующие операции. В зависимости от цели могут быть определены понятия нормы для каждого уровня. Учителей можно попросить упорядочить средние достижения учащихся и схематично представить их как в таблицах 1 и 2. Затем типичные образцы языковой компетенции могут быть сгруппированы и представлены в виде шкалы. Первоначально учителей можно просить оценивать стандартизированные видеозаписи, используя оценки, которые они обычно применяют, оценивая своих учащихся.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- *какова степень заинтересованности пользователей в установлении уровней, определяющих прогресс учащихся в овладении языком;*
- *какова степень их заинтересованности в обеспечении четких критериев оценки в соответствии с задачами каждого конкретного уровня, которые могут быть использованы учителями на экзаменах;*
- *какова степень их заинтересованности в разработке общей системы с целью установления четкой связи между образовательным сектором, уровнем владения языком и системой оценки.*

ГЛАВА 4: УПОТРЕБЛЕНИЕ ЯЗЫКА, ПОЛЬЗОВАТЕЛЬ ЯЗЫКА/УЧАЩИЙСЯ

В главах 4 и 5, следующих за первыми тремя вводно-пояснительными главами, приводится достаточно подробно разработанная система категорий для описания того, что значит владение/использование языка и кого можно назвать владеющим языком/пользователем. В соответствии с принятым деятельностным подходом предполагается, что изучающий язык постепенно становится пользователем языка. Таким образом, для их описания можно воспользоваться тем же комплексом категорий. Следует, однако, внести одну существенную поправку. Осваивая какой-либо второй или иностранный язык и культуру, изучающий остается компетентным в родном языке и культуре. Новые знания воспринимаются учащимся не изолированно, а в соответствии с прежним языковым и культурным опытом. Было бы неверным считать, что в результате обучения у изучающего должны возникнуть два несвязанных между собой образа мысли и способа общения. Основными характеристиками изучающего язык должны стать многоязычие и способность осуществлять межкультурное общение. Лингвистическая и культурная компетенции, приобретенные в одном языке, подвергаются изменениям под влиянием других языков, способствуя тем самым развитию межкультурной компетенции, накоплению знаний и умений. В результате личность человека обогащается, возрастает его способность к изучению языков, он становится более открытым к контакту с другими культурами. Кроме того, изучающие могут выступать в качестве языковых посредников, помогая при помощи устного или письменного перевода людям, которые не могут общаться напрямую. Данные виды деятельности описаны в разделе 4.4.4. а компетенции, позволяющие отличить изучающего язык от носителя языка, в разделах 5.1.1.3, 5.1.2.2 и 5.1.4.

Вопросы в конце разделов. В конце каждого раздела читателю предлагается ответить на ряд вопросов. Вопросы сформулированы не как предписания, а как приглашение к размышлению, что подчеркивает недирективный характер монографии. Если читатель решит, что какая-то часть монографии находится вне сферы его интересов, он может изучать ее не так подробно как другие. Тем не менее, мы полагаем, что в большинстве случаев читатель сочтет необходимым обдумать вопросы, предлагаемые в каждом разделе и принять то или иное решение. Если это решение покажется читателю важным, он может сформулировать его с использованием предлагаемых и прилагаемых в монографии категорий и примеров, которые необходимы в конкретных целях.

Содержащийся в главе 4 анализ понятий «использование» и «пользователь» имеет первостепенное значение для читателя. Представляя

собой собранные в единую структуру параметры и категории, материалы главы 4 позволяют всем вовлеченным в процесс изучения языка, обучения языку и оценки полученных знаний рассматривать и формулировать четко и однозначно: чего следует ожидать от учащихся, которых они берутся обучить владению языком; что им следует знать для того, чтобы быть в состоянии это сделать. Цель данной главы осветить эти вопросы если не исчерпывающе, то по возможности максимально подробно. Составителям курсов, авторам учебников, преподавателям и экзаменаторам придется самостоятельно принимать конкретные решения по содержанию текстов, упражнений, видов деятельности, тестов и т. д. Эта работа ни в коем случае не должна сводиться к простому выбору из

уже готового набора вариантов. Решения такого порядка должны приниматься заинтересованными в них специалистами-практиками с опорой на собственную точку зрения и творческие способности. В то же время, в данной главе они найдут описание всех основных аспектов владения языком и компетенций, которые им следует учитывать. Таким образом, глава 4 выступает в роли некоего свода основных понятий и категорий. Мы рекомендуем читателям обращаться к этой главе при решении следующих вопросов:

- Могу ли я предугадать сферы деятельности и ситуации, в которых предстоит общаться моим учащимся? Если да, то какие роли им придется играть?
- С какого рода людьми им придется общаться?
- В какие личные и профессиональные контакты им придется вступать, и в каких учреждениях?
- Какие предметы попадут в поле их деятельности?
- Какие задания им придется выполнять?
- Какова будет тематика их деятельности?
- Придется ли им говорить или от них потребуются просто слушать/читать и понимать?
- Что именно им придется слушать или читать?
- В каких условиях им придется действовать?
- На какие общие знания или знания другой культуры им придется опираться?
- Какие умения необходимо у них сформировать? Как им сохранить свою национально-культурную принадлежность и в то же время избежать недопонимания?
- За развитие каких умений я могу взять на себя ответственность?
- Если у меня нет возможности предугадать, в каких именно ситуациях мои учащиеся будут пользоваться языком, как наилучшим образом подготовить их к использованию языка, не уделяя при этом слишком много внимания отработке ситуаций, с которыми им, возможно, никогда не придется столкнуться?
- Чему и как я должен (должна) учить, чтобы приобретенные учащимися знания не утратили актуальности, какие бы изменения не происходили в их карьере?
- Какую роль может играть изучение иностранного языка в развитии личности и культуры учащегося, в становлении его как ответственного гражданина плюралистического демократического общества?

Очевидно, что в монографии нет ответов на эти вопросы. В самом деле, ответы на данные вопросы целиком зависят от конкретной ситуации изучения/обучения и, кроме того, от потребностей, мотивации, характеристик и возможностей учащихся и других участников учебного процесса, и именно поэтому положения монографии не являются жестко установленными правилами, а оставляют место для творчества. Последующие главы призваны обеспечить рациональный и прозрачный подход к рассмотрению вопросов изучения/преподавания языков.

В конце каждого раздела везде, где это возможно, указываются ссылки на соответствующий пункт Библиографии.

4.1 Контекст использования языка

Общепризнанно, что выбор языковых средств определяется контекстом. Учитывая этот факт, язык не может быть нейтральным как, например, математика.

Потребность и желание вступить в коммуникацию возникает в конкретной ситуации, и форма, равно как и содержание коммуникации, является ответом на данную ситуацию. Поэтому первый раздел главы 4 посвящен различным контекстуальным аспектам общения.

4.1.1 Сферы коммуникации

Каждый акт использования языка осуществляется в контексте определенной ситуации, входящей в одну из сфер общественной деятельности. 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 учащегося необходимо при отборе сфер коммуникации обеспечить сбалансированный учет настоящих и будущих потребностей учащихся. Например, мотивацию ребенка можно повысить, если обратиться к тому, что его интересует на данном этапе, но впоследствии может оказаться, что он недостаточно подготовлен к общению в мире взрослых. Преподавая взрослым, вы можете столкнуться с конфликтом интересов работодателя, финансирующего курсы и заинтересованного в том, чтобы акцент в обучении делался на профессиональную деятельность, и учащегося, заинтересованного в языке для личных контактов.

Число возможных сфер применения языка не ограничено, поскольку любая определяемая сфера деятельности может вызывать интерес того или иного человека, пользующегося языком, или стать основой курса. В учебных целях можно выделить следующие основные сферы коммуникации:

- **Личная:** 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):** 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:** это сфера коммуникации, сопряженная с работой или специальностью человека;
- **Образовательная:** это сфера коммуникации, связанная с организованным обучением, особенно (хотя не всегда) в учебном заведении.

Следует отметить, что в ряде ситуаций наблюдается совмещение нескольких коммуникативных сфер. Для преподавателя профессиональная и образовательная сферы в значительной степени совпадают. Общественная сфера коммуникации, включающая социальное и административное общение, а также контакты со средствами массовой информации, открыта для других сфер общения. И в образовательной, и в профессиональной сфере деятельности общение и использование языка зачастую проходит в рамках общего функционирования социальной группы, не связанной с профессиональной деятельностью или учебными заданиями, то есть также имеет место в сфере деятельности индивида, воспринимающей в широком смысле (влияние средств массовой информации на семейную или личную жизнь, рассылка равногорода «общественных» документов по «линьям» почтовых ящикам, реклама, тексты на упаковке продуктов повседневного пользования и т.д.)

С другой стороны, личная сфера общения влияет на остальные, индивидуализируя или персонализируя их. Человек осознает себя как личность, не переставая при этом быть членом общества; технический отчет, доклад в классе, покупка - все это, к счастью, предоставляет личности возможность самовыражения не только в профессиональной, образовательной и общественных сферах коммуникации, включающих при определенных обстоятельствах, языковую деятельность.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *В каких сферах коммуникации учащемуся придется/потребуется или он сможет функционировать.*

4.1.2 Ситуации

Ситуации, возникающие в каждой из сфер общения, можно описать 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.

В таблице 5 приводятся примеры вышеупомянутых ситуативных категорий по сферам коммуникации, наиболее характерным для европейских стран. Таблица носит чисто иллюстративный характер и не является обязательной. Она не претендует на то, чтобы быть исчерпывающей. В частности, она оставляет за рамками динамику диалога, в котором участники понимают существенные черты ситуации по мере того как она разворачивается; причем целью диалога скорее является изменение ситуации, чем ее описание. Более подробно взаимоотношения партнеров в процессе коммуникации описаны в пунктах 4.1.4 и 4.1.5. О внутренней структуре коммуникативного взаимодействия см. пункт 5.1.1.2, о социокультурных аспектах - см. пункт 5.1.1.2. о стратегиях учащегося или пользователя языка см. пункт 4.4.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *С какими ситуациями придется/потребуется иметь дело учащемуся; с какими ситуациями сможет иметь дело учащийся;*
- *Место, институты/организации, лица, предметы, события и действия, с которыми будет связана жизнь учащегося.*

4.1.3 Условия и ограничения

Внешние условия, в которых проходит коммуникация, накладывают на пользователя/изучающего язык и его/ее собеседников определенные ограничения.

- Физические условия:
 - а) для устной речи:
 - четкость произношения;
 - посторонние шумы (поезда, самолеты, «статический шум» и др.);
 - отвлекающие звуки (оживленная улица, рынок, бар, вечеринки, дискотеки и др.);
 - помехи (шумы при общении по телефону, приеме радиопередач, прослушивании объявлений по громкоговорителю);
 - погодные условия (ветер, сильный мороз т. д.);
 - б) для письменной речи:
 - плохое качество печати;
 - неразборчивый почерк;
 - плохое освещение и др.
- Социальные условия:
 - количество собеседников;
 - статус участников коммуникации по отношению друг к другу (различные должности, взаимоотношения и др.);
 - наличие/отсутствие аудитории и случайных слушателей;
 - отношения между участниками коммуникации (например, дружелюбие/враждебность, сотрудничество).
- Временные ограничения:
 - разница в отведенном времени для говорящего/слушающего (в реальном времени) и пишущего/читающего (более гибкие ограничения);
 - время для подготовки (речей, докладов и др.);
 - ограничение по времени для выступлений и общения (из-за правил, затрат, других более важных дел или обязательств и др.).
- Другие ограничения:
 - финансовые, стрессовые ситуации (например, экзамены) и др.

Способность говорящего, особенно изучающего язык, использовать свои коммуникативные умения во многом зависит от физических условий, в которых протекает коммуникация. Понимание речи значительно затрудняется шумом, помехами и искажениями, примеры которых приведены выше. Способность действовать эффективно и уверенно в трудных условиях может оказаться жизненно важной, если дело касается, скажем, пилотов, получающих указания на посадку – у них нет права на ошибку. Тем, кто учится выступать на иностранном языке, следует обратить особое внимание на четкость произношения, повторять ключевые слова, и т.д., чтобы обеспечить понимание. В лингвистических классах часто пользовались записями, переписанными скопией. Шум и искажение на этих пленках настолько велики, что их невозможно прослушивать, и это серьезно затрудняет обучение языку.

Необходимо следить за тем, чтобы все участники пассивного аудирования оказывались в равных условиях. То же, с некоторыми поправками, верно и для письменной речи и письма. Преподаватели и составители тестов должны также учитывать влияние социального и временного факторов на процесс обучения, взаимодействие учащихся в классе, а также на умения учащегося его способность адекватно вести себя в тех или иных ситуациях.

Таблица 5. Внешние характеристики ситуаций использования языка: категории описания

Сферы	Место	Общественные институты и организации	Участники общения
Личная	Дом: дом, комнаты, сад свой членов семьи друзей чужой	Семья Общественные организации	Родители, бабушки, дедушки, (двоюродные) братья и сестры, тети и дяди. Родственники жены и мужа. Супруги, друзья Знакомые
Общественная	Общественные места: улица, площадь, парк и т.д. Общественный транспорт Магазины, рынки Больницы, клиники, госпитали Стадионы, спортплощадки Кинотеатры, театры, концертные залы Ресторан, паб, гостиница Религиозные заведения	Власти Политические организации Юридические организации Здравоохранение Клубы, общественные организации Политические партии Религиозные заведения	Официальные лица Продавцы, полицейские военные, охранники Водители, кондукторы пассажиры Игроки, поклонники, болельщики, актеры, зрители Официанты, бармены Телефонисты Священники
Профессиональная	Офисы Фабрики Мастерские Порты, вокзалы Фирмы Аэропорты Магазины, рынки и т.д. Сфера обслуживания Гостиницы	Фирмы Вооруженные силы Транснациональные корпорации Национализированные отрасли промышленности Профсоюзы Трейд-юнионы	Работодатели, работа Менеджеры Коллеги Подчиненные Клиенты Заказчики Телефонисты, секретари Уборщики и т.д.
Образовательная	Школа: актовый зал, классные комнаты, игровая площадка, спортплощадка коридоры Колледжи, университеты Лекционные залы Помещения для проведения семинаров Студенческий профсоюз Общежитие Лаборатория Столовая	Школа Колледж, университет Обучающие общества Институты повышения квалификации Учебные заведения для взрослых	Учителя и учительский персонал Воспитатели Ассистенты Родители Одноклассники Профессора, лекторы Студенты, сотрудники лаборатории Работники столовых, уборщики, швейцары, секретари и др.

Предметы	События	Действия	Тексты
Мебель, одежда, бытовая техника, игрушки, инструменты, предметы личной гигиены Произведения искусства, книги Дикие/домашние животные Деревья, растения, травы, водоемы Семейное имущество, сумки, товары для спорта и отдыха	Семейные торжества Встречи, несчастные случаи Явления природы Вечеринки, визиты Прогулки, езда на транспортном средстве, экскурсии Спортивные соревнования	Повседневные заботы, например, одевание, раздевание, приготовление и прием пищи, мытье «Сделай сам», садоводство Чтение, радио, телевидение Развлечение Хобби Игры и занятия спортом	Телетекст Гарантии Рецепты Инструкции Книги, журналы, газеты Брошюры Почта, личные письма Выступление по радио и ТВ Тексты, записанные на пленку Рекламная продукция
Деньги, кошелек, бумажник Бланки Товары Оружие Рюкзаки, чемоданы, сумки Мячи Программы Еда, напитки, закуски Паспорта, лицензии	Происшествия Несчастные случаи, заболевания Собрания Тяжбы, суды Скандалы, штрафы, аресты Матчи, состязания Выступления, свадьбы, похороны	Покупки и пользование сферой услуг Пользование услугами здравоохранения Путешествие на автомобиле/в поезде/на корабле/в самолете Посещение развлекательных мероприятий Религиозные службы	Объявления по громкоговорителю Наклейки и упаковки Листовки, граффити Билеты, расписание Объявления, правила Программы Контракты, меню Священное писание Проповеди, песнопения
Офисное оборудование Промышленное оборудование Станки и машины	Встречи, собеседования Приемы, конференции Ярмарки Консультации Сезонные распродажи Несчастные случаи на производстве Производственные споры	Ведение бизнеса Управление производством Производственные операции Офисные процедуры Перевозка грузов Продажа, маркетинг Работа на компьютере Работа в офисе Техническое обеспечение	Деловая переписка Отчеты Инструкции по технике безопасности Инструкции, правила Рекламные проспекты Наклейки и упаковки Требования к работнику Объявления, визитки и т.д.
Письменные принадлежности Школьная форма Приспособления и одежда для игр Еда Аудио- и видеотехника Доска и мел Компьютеры Портфели и сумки	Приход/уход из школы Закрытие школы на каникулы Посещение и обмен студентами Родительские дни/вечера Спортивные дни/игры Дисциплинарные проблемы	Собрания, уроки Игры, время для игр Клубы и общества Лекции, написание сочинений Лабораторные работы. Работы в библиотеке Семинары, практика, домашнее задание Дебаты и обсуждения	Подлинные тексты Учебники: книги для чтения Справочная литература Текст на доске Сочинения Текст на экране компьютера Видеотекст Материалы упражнений Записи в журнале Конспекты

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- как физические условия, в которых придется общаться учащемуся, влияют на его действия;
- как количество и статус собеседников влияют на те действия, которые должен совершить изучающий язык;
- в каких временных рамках придется действовать изучающему язык.

4.1.4 Ментальный контекст пользователя/изучающего язык

Организация внешнего контекста не зависит от индивидуума. Эта организация чрезвычайно сложна. Она дает очень богатую картину мира, отраженную в языке общества и приобретенную его носителями в процессе взросления, образования и получения опыта по крайней мере, настолько, насколько это кажется им необ-ходимым. Однако для определения факторов, детерминирующих акт коммуникации, необходимо проводить различие между внешним контекстом, который настолько велик, что отдельный индивидуум не в состоянии не только влиять на него, но и полностью его воспринять, и ментальным контекстом пользователя/изучающего язык

Внешний контекст воспринимается и интерпретируется пользователем за счет:

- органов чувств;
- механизмов восприятия;
- длительного опыта, влияющего на память, ассоциации, конотации;
- классификации объектов, событий и др.;
- существующих лингвистических категорий.

Эти факторы влияют на восприятие контекста. Однако насколько воспринятый контекст формирует ментальный контекст акта коммуникации, решается пользователем с учетом следующих соображений:

- *намерений* принять участие в коммуникации;
- *образа мыслей*: потока мыслей, идей, чувств, соображений, впечатлений и др.;
- *ожиданий* в свете имеющегося опыта;
- *рефлексии* - хода мыслительного процесса на фоне имеющегося опыта (например, дедукция, индукция);
- *потребностей, стремлений, мотивов, интересов*, которые подталкивают его на действие;
- *условий и ограничений*, которые контролируют действие;
- *внутреннего состояния* (усталость, воодушевление и т.д.), здоровья и личных качеств (см. п.4.7.1.3).

Таким образом, ментальный контекст не ограничивается информационной составляющей непосредственно наблюдаемого внешнего контекста. На процесс мышления могут оказывать даже более сильное влияние память, накопленные знания воображение и другие внутренние когнитивные (и эмотивные) процессы. В этом случае язык имеет лишь незначительную связь с наблюдаемым внешним контекстом. В качестве примера этому могут служить экзаменуемый в пустой аудитории, а также математик или поэт в своем кабинете. Внешние условия и ограничения также существенны в той степени, в которой пользователь/изучающий язык приспосабливается (или не приспосабливается) к ним.

Это, во многом, зависит, от того, как человек интерпретирует ситуацию в свете своих общих компетенций (см. главу 5.1), таких как прежние знания, ценности, убеждения.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *какие предположения можно сделать относительно способности изучающего язык воспринимать и идентифицировать существенную информацию во внешнем контексте коммуникации;*
- *насколько коммуникация и обучение соответствуют интересам, мотивам и побуждениям изучающего язык;*
- *должен ли изучающий язык размышлять о своем опыте, если да, то в какой степени;*
- *каким образом умственные способности изучающего язык обуславливают и ограничивают коммуникацию.*

4.1.5 Ментальный контекст собеседника(ов)

Рассматривая акт коммуникации, необходимо принимать во внимание и партнера по общению. Потребность в коммуникации предполагает наличие «коммуникативного пробела», который может быть заполнен полным или частичным совпадением ментальных контекстов учащегося и его собеседников.

При личном общении внешний контекст учащегося и собеседника(ов) совпадает (разумеется при условии, что другого контекста нет), но по причинам, упомянутым выше, контекст воспринимается и интерпретируется ими по-разному. Цель акта коммуникации состоит в достижении наибольшего понимания ситуации, что, в свою очередь, способствует эффективному общению.

Собеседник(и) могут быть подвержены воздействию условий и ограничений, полностью или частично отличающихся от условий и ограничений говорящего, и реагировать на них по-другому. Например, человек, использующий громкоговоритель, может не знать, что он неисправен. У одного из собеседников в телефонном разговоре может быть много свободного времени, а другого ждет клиент и т.д. Эти различия значительно влияют на говорящего.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *насколько изучающему язык потребуется приспособливаться к внутреннему контексту собеседника;*
- *как наилучшим образом научить учащегося приспособливаться к такому контексту.*

4.2 Темы коммуникации

В рамках различных сфер мы можем выделить темы общения, которые являются предметом дискурса, разговора, размышлений или сочинений, которые составляют основу определенных коммуникативных действий. Существует много классификаций тематических категорий. Одна из них, с делением на темы, подтемы и «специфические понятия», представлена в главе 7 книги «Пороговой уровень» (1990):

53

1. О себе
2. Дом и ближайшее окружение
3. Повседневная жизнь
4. Свободное время, развлечения
5. Путешествия
6. Отношения с другими людьми
7. Здоровье
8. Образование
9. Покупки
10. Еда и напитки
11. Услуги
12. Места
13. Язык
14. Погода

В каждой из указанных тематических областей выделяются подтемы. Например, в теме 4 - «Свободное время и развлечения» - можно выделить следующие подтемы:

- 4.1 отдых
- 4.2 хобби и интересы
- 4.3 радио и телевидение
- 4.4 кино, театры, концерты и др.
- 4.5 выставки, музеи и др.
- 4.6 интеллектуальная и художественная деятельность
- 4.7 спорт
- 4.8 пресса

В рамках каждой из подтем существуют «специфические понятия», описывающие место, заведения и т.д., имеющие отношение к подтеме. Например, для пункта 4.7 - «спорт» - авторы книги «Пороговой уровень» (1990) называют следующие «понятия»:

1. Указание на место: поле, спортплощадка, стадион
2. Заведения и учреждения: спортклуб, спортивная команда
3. Участники коммуникации: игроки
4. Предметы
5. События: бега, игры
6. Действия: смотреть, играть в (название вида спорта), бежать, побеждать проигрывать, проводить жеребьевку, матч

Очевидно, что подобный выбор и организации тем, подтем и специфических понятий не является окончательной и

определяющей. Авторы исходят из собственной оценки коммуникативных потребностей изучающих. Большинство из упомянутых тем относятся к личной и социальной сферам, что вполне логично для тех, кто приехал в страну на время и вряд ли собирается принимать участие в деловой или образовательной жизни страны. Некоторые (например, тематическая область 4) отчасти принадлежат к личной, а отчасти к социальной сфере. Читатели, а также, по возможности, изучающие язык сами примут решения относительно тем, исходя из оценки коммуникативных потребностей, мотивации, своих возможностей в значимой для них сфере или сферах. Например, изучение языка с целью профессиональной деятельности порождает потребности в материалах, касающихся профессиональной деятельности. Учащиеся старших классов средней школы могут

виться более подробно на темах, связанных с наукой, техникой, экономикой и др. Использование иностранного языка как средства обучения должно неизменно подразумевать особое внимание к содержательной стороне изучаемого вопроса.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *Какие темы учащиеся должны/могут/будут затрагивать в определенных сферах коммуникации?*
- *Какие подтемы в рамках каждой темы они должны знать?*
- *Какие специфические понятия, касающиеся мест, заведений/организаций, участников коммуникации, предметов, событий и действий, они смогут/должны/будут затрагивать в рамках каждой (под)темы?*

4.3 Коммуникативные цели и задачи

4.3.1 Пользователь языка начинает коммуникацию с участием одного или нескольких собеседников с целью реализации своих потребностей в данной ситуации. В личной сфере такой потребностей может быть желание развлечь гостя разговором о семье, друзьях, симпатиях, антипатиях, обменяться опытом и мнениями и др. В социальной сфере - заключить сделку, например, приобрести хорошую одежду по приемлемым ценам. В профессиональной сфере - понять новые правила и их последствия для клиента. В образовательной сфере - принять участие в ролевой игре или семинаре, написать доклад на определенную тему для конференции или для печати и др.

4.3.2 За годы изучения потребностей и специфики языка опубликовано множество книг, посвященных исследованию коммуникативных задач, которые должен и сможет выполнять учащийся для удовлетворения своих потребностей в различных сферах общения. Один из многих примеров - список коммуникативных задач в профессиональной сфере в книге «Пороговый уровень» (1990) гл. 2, п. 1.12.

Коммуникация на рабочем месте

В качестве временно проживающих за рубежом изучающие язык должны уметь:

- получить разрешение на работу в соответствии с законодательством;
- получить информацию (например, в агентствах по трудоустройству) о требуемых профессиях, вакансиях и условиях найма (например, обязанностях, оплате, требованиях к работникам, графике работы и отпусках, сроках предупреждения об увольнении);
- прочитать объявления о вакансиях;
- написать заявление о приеме на работу и пройти собеседование, сообщить в устной или письменной форме информацию о себе, своем образовании, профессии, предыдущих местах работы и ответить на соответствующие вопросы;
- понять и выполнить формальности, связанные с оформлением на работу;
- понять и задавать вопросы об обязанностях на рабочем месте;
- понять правила и инструкции по технике безопасности;
- сообщить о несчастном случае и оформить заявление на возмещение убытков;

- пользоваться программами социальной защиты;
- должным образом общаться с начальством, коллегами и подчиненными;
- участвовать в общественной жизни предприятия или организации (наприр, в столовой, спортзале, в клубе и др.).

Как член общества, которое его принимает, работающий/учащийся должен уметь помочь англоговорящему человеку (носителю или неносителю языка) справиться с перечисленными выше задачами.

В главе 7, п. 1 в книге «Пороговый уровень» (1990) приведен список задач, релевантных для личной сферы.

Информация о себе:

Обучающие могут сказать, кто они такие, написать свое имя, назвать свой адрес, номер телефона, сказать, где и когда они родились, сообщить свой возраст, пол, описать свою семью, сообщить свою национальность, сказать, верующие ли они и если да, какого вероисповедания, сообщить, откуда они приехали и кем работают, перечислить свои симпатии и антипатии, описать других людей, получать/понимать подобную информацию от других людей.

Работающие с языком (учителя, разработчики учебных программ, экзаменаторы, составители расписаний и т.д.), пользователи языка (родители, воспитатели, служащие и т.д.) и сами изучающие сочли столь детальную и конкретную спецификацию коммуникативных задач весьма полезной и стимулирующей процесс обучения. Однако таких задач может быть бесконечно много. Поэтому в рамках общей структуры невозможно указать в полном объеме все коммуникативные задачи, которые придется решать изучающим язык в реальной жизни. Работающие с языком должны сами определить каковы потребности изучающих и затем, в полной мере используя возможности «Компетенций» (подробнее см. главу 7), указать какие конкретно задачи те должны уметь выполнять. Учащиеся также необходимо научить анализировать самостоятельно свои коммуникативные потребности. Это является одним из способов повышения осознанности учащимися учебного процесса и развития самоуправления в изучении языка.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *какие коммуникативные задачи в личной, социальной, профессиональной и/или образовательной сфере должен/может/будет выполнять изучающий язык;*
- *оценка потребностей изучающего язык, на которых основан выбор тех или иных задач.*

4.3.3 В образовательной сфере будет также полезно провести различие между задачами, которые изучающие язык должны/могут выполнять как пользователи языка, и задачами, которые являются частью учебного процесса. Что касается задач как средств планирования, осуществления учебного процесса и контроля за его выполнением, необходимая информация может включать в себя:

- *Типы задач*, например, моделирование, ролевая игра, общение в классе и др.;
- *Цели*, например, учебные цели всей группы в отличие от менее предсказуемых целей отдельных учащихся;

- *Введение информации*, например, задания, материалы и др., выбранные или составленные преподавателями и/или изучающим язык;
- *Результаты*, например, внешние конкретные продукты, такие как тексты, изложения, таблицы, доклады и др. и внутренние, такие как улучшенная компетентность, внимательность, понимание, стратегии, опыт в принятии решений и ведении переговоров др.;
- *Деятельность*, например, когнитивная/эмотивная, физическая/рефлексивная, групповая/в парах/индивидуальная и другие процессы восприятия и порождения и т.д. (см. раздел 4.5.);
- *Роли участников* как в выполнении задач, так и в планировании;
- *Контроль и оценка* выполнения задачи по таким критериям, как значимость, трудности и ограничения, а также уместность.

Более подробная информация о роли задач в изучении языка и обучении языку дана в главе 7.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *какие задачи изучающие язык должны/могут/будут выполнять в образовательной сфере в моделируемых ситуациях: а) как участники бесед, проектов, ролевых игр и т.д., направленных на достижение какой-либо цели; б) в других ситуациях, когда преподавание ведется на иностранном (втором языке) 1) на занятиях по изучению языка как такового; 2) на занятиях по другим предметам в рамках программы и др.*

4.3.4 Использование языка в целях развлечения

Использование языка в целях развлечения часто имеет большое значение в его изучении и совершенствовании, но не ограничивается образовательной сферой. Можно привести следующие примеры употребления языка в развлекательных целях:

Групповые языковые игры:

- устные (история с ошибками «как, где, когда» и др.);
- письменные (логические цепочки, виселица и др.);
- аудио-визуальные (лотто, мозаика и др.);
- настольные и карточные игры («Каракули», «Лексикон», «Дипломатия» и др.);
- шарады, пантомима и т.д.

Индивидуальные игры:

- головоломки (кроссворды, ребусы, анаграммы и т.д.);
- телекоммуникационные игры (теле- и радионгры, зашифрованные письма, «Лозунги»).

Шутки (каламбуры и т.д.), например, в

- рекламных объявлениях;
- газетных заголовках;
- настенных надписях.

4.3.5 Эстетическое использование языка

Образное и творческое использование языка имеет ценность как в образовательном контексте, так и само по себе. Язык может использоваться рецептивно, продуктивно, интерактивно, медиативно (см. 4.4.4) как в устной, так и в письменной форме. Он употребляется в следующих видах деятельности:

- пение (детские, народные, популярные песни и др.);
- пересказ и изложение историй и др.;
- прослушивание, чтение, написание и воспроизведение в устной форме литературных художественных произведений (рассказов, стихов и т.д., в том числе аудиовизуальных текстов, мультфильмов, комиксов и т.д.);
- постановка пьес (как по сценарию, так и без него);
- создание, восприятие и представление художественных произведений, например: чтение и постановка текстов (рассказов, романов, стихов и др.); новка и просмотр/прослушивание концертов, пьес, опер и др.

Приведенное здесь обобщенное описание того, что традиционно являло собой основной, а зачастую и главный аспект изучения иностранных языков в старших классах средней школы и в высших учебных заведениях, может показаться упрощенным. Но это ошибочное впечатление. Национальная и региональная литература – ценнейший вклад в европейское культурное наследие, являющееся, по мнению Совета Европы, «ценным общим ресурсом, который следует охранять и развивать». Изучение литературы преследует не только и не столько эстетические, сколько образовательные, интеллектуальные, духовные и эмоциональные цели. Мы очень надеемся, что учителя литературы, преподающие учащимся разного уровня, сочтут возможным и нужным использовать многие из разделов компетенций с тем, чтобы сделать цели и методы обучения более прозрачными.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- для каких развлекательных и эстетических целей должен/может/будет использоваться язык?

4.4 Виды речевой деятельности и стратегии

Для того, чтобы выполнить коммуникативные задачи, пользователи должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять коммуникативные стратегии.

Многие виды коммуникативной деятельности, такие как беседа и переписка, интерактивны, т.е. участники попеременно, иногда неоднократно то порождают, то получают информацию.

Существуют другие случаи, когда речь записана или передается по радио и телевидению или письменные тексты рассылаются или публикуются. В этом случае те, кто порождает текст или высказывание, отделены от получателей, которых они могут даже не знать и которые не смогут им ответить. В этих случаях коммуникативным актом считается говорение, письмо, восприятие со слуха или чтение текста. В большинстве случаев говорящий или пишущий на языке создает свой собственный текст/высказывание, чтобы выразить свое мнение. Иногда он/она

выступает в качестве коммуникативного канала (часто, но не всегда, коммуникация проходит на разных языках) между двумя и более людьми, которые по тем или иным причинам не могут общаться напрямую. Этот процесс, медиация (посредничество) может быть интерактивным.

Многие, если не все, ситуации подразумевают несколько видов деятельности. Например, на уроках иностранного языка в школе от учащегося может потребоваться прослушать рассказ учителя, прочесть что-то из учебника про себя или вслух, поработать вместе с одноклассниками над проектом или групповым заданием, написать упражнение или сочинение и даже выступить в роли медиатора, иногда в учебных целях, иногда чтобы помочь другому ученику.

Стратегии - это средства, которое 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. Таким образом, к коммуникативным стратегиям не следует относиться как к средству для сглаживания недостатков, как к средству восполнения недостающих языковых средств и устранения недопонимания. Носители языка регулярно прибегают к разного рода коммуникативным стратегиям (о которых речь пойдет ниже), когда та или иная стратегия соответствует требованиям коммуникации.

Использование коммуникативных стратегий может рассматриваться как применение метакогнитивных принципов: *предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление* - к различным видам коммуникативной деятельности: восприятие, интеракция, порождение и медиация.

Слово «стратегия» имеет различные значения. Здесь под ним подразумевается принятие определенной линии поведения с целью повысить эффективность до максимума. Умения, являющиеся неотъемлемой частью процесса понимания или воспроизведения сказанного или написанного (например, деление потока звуков на отрезки с тем, чтобы увидеть в нем цепочку слов, обладающих определенным смыслом), рассматриваются как умения более низких уровней соответствующих коммуникативных процессов (см. раздел 4.5).

Прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности учащегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями. Поэтому они являются основанием для определения уровня владения языком. Шкала уровней, приведенная в данной главе, соотносится с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий.

4.4.1 Продуктивные виды речевой деятельности и стратегии

Продуктивные виды речевой деятельности и стратегии включают устные и письменные виды деятельности.

4.4.1.1 При устном порождении речи {говорение} владеющий языком продуцирует текст в устной форме, который воспринимается аудиторией, состоящей из одного или более слушателей. Можно привести следующие примеры устного порождения:

- объявления по громкоговорителю (информация, правила и др.);

- обращения к аудитории (речь на митинге, лекция в университете, проповедь, шоу, спортивный комментарий, предложение товаров и услуг и др.).

При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- чтение написанного текста вслух;
- речь, основанная на конспекте, написанном тексте или визуальных пособиях (диаграммах, картинках, таблицах и т.д.);
- исполнение отрепетированной роли;
- неподготовленная речь;
- пение.

Ниже представлены шкалы для:

- Говорения;
- Развернутый монолог: описание опыта;
- Развернутый монолог: приведение доводов (например, во время дебатов);
- Публичные сообщения;
- Обращения к аудитории.

	ГОВОРЕНИЕ
C2	<i>Может создавать четкие, плавно звучащие, хорошо структурированные высказывания, эффективное логическое построение которых помогает слушателям замечать и запоминать существенные моменты.</i>
C1	<i>Может давать четкие, подробные описания и делать доклады на сложные темы, углубляясь в подтемы, развивая отдельные положения и заканчивая подходящим выводом.</i>
B2	<i>Может давать четкие, развернутые и подробные описания и делать доклады, должным образом подчеркивая существенные моменты и подкрепляя повествование важными подробностями.</i>
	<i>Может давать четкие, подробные описания по широкому кругу интересующих его вопросов, развивая отдельные мысли и подкрепляя их дополнительными положениями и примерами.</i>
B1	<i>Может довольно бегло, простым языком описать один из интересующих его/ее вопросов в виде ряда последовательных утверждений.</i>
A2	<i>Может простым языком представить людей или описать условия жизни и работы, повседневные занятия, то, что нравится и что не нравится и т.д. в виде ряда коротких простых фраз и предложений в форме перечня.</i>
A1	<i>Может произносить простые, как правило, не связанные между собой фразы о людях и местах.</i>

	РАЗВЕРНУТЫЙ МОНОЛОГ: описание опыта
C2	<i>Может давать простые, плавно звучащие, подробные, а часто и запоминающиеся описания.</i>
C1	<i>Может четко и подробно описывать сложный вопрос. Может подробно описывать и рассказывать о чем-либо, углубляясь в подтемы, развивая отдельные положения и заканчивая подходящим выводом.</i>
B2	<i>Может давать четкие описания по широкому кругу интересующих его/ее вопросов.</i>

B1	<p>Может простым языком описать знакомые, интересующие его/её темы.</p> <p>Может довольно бегло, простым языком описывать что-либо или рассказывать в форме ряда последовательных утверждений.</p> <p>Может подробно описать кому-либо свой опыт, а также свою реакцию на этот опыт, чувства по этому поводу.</p> <p>Может рассказать о подробностях какого-либо неожиданного происшествия, например, несчастного случая.</p> <p>Может рассказать сюжет книги или фильма и описать свою реакцию на него.</p> <p>Может описать свои мечты, надежды, стремления.</p> <p>Может описать настоящие и выдуманные события.</p> <p>Может рассказать историю.</p>
A2	<p>Может рассказать историю или описать что-либо в форме перечня утверждений.</p> <p>Может описать то, что окружает его каждый день: людей, места, опыт работы или учебы.</p> <p>Может давать короткие простейшие описания событий и действий.</p> <p>Может рассказать о планах и договоренностях, привычках и повседневных делах, о том, чем занимается и о личном опыте.</p> <p>Может использовать простые описательные средства языка, чтобы кратко высказать свое суждение и сравнить различные предметы или имущество.</p> <p>Может объяснить, что ему/ей нравится/не нравится в чем-либо.</p>
	<p>Может описать семью, условия проживания, рассказать об образовании, о последнем месте работы.</p> <p>Может описать людей, места и свое имущество простым языком.</p>
A1	Может описать себя, род своей деятельности, место, где живет.

	РАЗВЕРНУТЫЙ МОНОЛОГ: приведение доводов (например, во время дебатов)
C2	Дескриптор отсутствует
C1	Дескриптор отсутствует
B2	<p>Может разворачивать систему доводов, должным образом выделяя важные моменты и подкрепляя утверждения подробной информацией.</p> <p>Может разворачивать четкую систему аргументации, развивая и подкрепляя свою точку зрения достаточно развернутыми дополнительными утверждениями и примерами. Может привести ряд обоснованных доводов.</p> <p>Может пояснить свою точку зрения по актуальному вопросу, указывая на плюсы и минусы различных вариантов.</p>
B1	<p>Может строить аргументацию таким образом, что за его/её мыслью не сложно следовать.</p> <p>Может кратко объяснить причины чего-либо и дать разъяснения по различным вариантам решения чего-либо, планам и действиям.</p>
A2	Дескриптор отсутствует
A1	Дескриптор отсутствует

	ПУБЛИЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ
C2	<i>Дескриптор отсутствует</i>
C1	<i>Может делать сообщения бегло и без усилий, пользуясь ударением и интонацией для более точной передачи тонких оттенков смысла.</i>
B2	<i>Может делать довольно четкие, беглые сообщения по самым общим вопросам почти без подготовки, не доставляя при этом неудобства слушателям.</i>
B1	<i>Может делать короткие, отрепетированные объявления по теме в рамках его/ее сферы деятельности, которые вполне можно понять, несмотря на акцент в ударениях и интонации.</i>
A2	<i>Может делать короткие, отрепетированные объявления, содержание которых заучено и предсказуемо; это объявление можно понять, если сосредоточиться.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

Примечание: Расположение дескрипторов на данной шкале не является результатом эмпирических исследований.

	ОБРАЩЕНИЕ К АУДИТОРИИ
C2	<i>Может уверенно и ясно изложить сложную тему незнакомой с ней аудитории, строя свою речь таким образом и упрощая ее настолько, насколько этого требует аудитория. Может справляться с вопросами аудитории, даже если последняя настроена по отношению к нему/к ней враждебно.</i>
C1	<i>Может делать четкие, хорошо структурированные доклады по сложной теме, развивая некоторые утверждения и подкрепляя свою точку зрения довольно распространенными дополнительными рассуждениями, доводами и подходящими примерами. Справляется с ситуацией, когда его/ее перебивают, отвечая сразу и без особых усилий.</i>
B2	<i>Может сделать ясный, логично построенный доклад, выделяя важные моменты и приводя детали, подтверждающие его/ее точку зрения. Может без подготовки отойти от намеченного текста выступления и развивать интересные точки зрения, высказанные кем-то из слушателей, часто демонстрируя при этом довольно свободную речь и с легкостью формулируя мысль.</i>
	<i>Может сделать четкий, заранее подготовленный доклад, приводя доводы за и против какой-то определенной точки зрения, рассказывая о плюсах и минусах различных вариантов. Может ответить на ряд вопросов по своему выступлению, демонстрируя при этом такую беглую речь и реакцию, что ни его/ее слушатели ни он/она не испытывают затруднений.</i>
B1	<i>Может сделать простой, заранее подготовленный доклад по знакомой тематике в рамках сферы его/ее деятельности, который будет ясным настолько, что практически на всем его протяжении можно следить за мыслью, и основные положения которого достаточно четко разъяснены. Может ответить на ряд вопросов по своему выступлению, но при этом вынужден время от времени просить повторить вопрос, если он был произнесен в слишком быстром темпе.</i>
A2	<i>Может делать короткие, заранее отрепетированные доклады по тематике, относящейся к его/ее повседневной жизни, приводить краткие доводы и объяснения точек зрения, планов и действий. Может ответить на ограниченное количество простых вопросов по выступлению.</i>
	<i>Может сделать короткий, заранее отрепетированный простейший доклад по знакомой тематике. Может ответить на простые вопросы по выступлению, если есть возможность переспросить, и если собеседники готовы помочь ему/ей сформулировать ответ.</i>
A1	<i>Может зачитать очень короткое, заранее отрепетированное сообщение - например, представить докладчика, предложить тост.</i>

Примечание: Данная шкала представляет собой комбинацию дескрипторов из других шкал.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- С какими типами устных высказываний должен/сможет/будет иметь дело учащийся.

4.4.1.2 При **письменном порождении (письме)** пользователь продуцирует текст в письменной форме, который воспринимается одним или несколькими читателями. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- заполнение бланков и анкет;
- написание статей для журналов, газет, информационных бюллетеней и др.;
- написание объявлений;
- написание отчетов, докладных записок и др.;
- написание рабочих справочных заметок;
- написание диктантов;
- написание сочинений и творческих работ;
- написание личных или деловых писем и др.

Ниже представлены шкалы, посвященные:

- порождению письменного текста;
- письменному творчеству;
- написанию докладов и эссе.

ПОРОЖДЕНИЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА	
C2	<i>Может писать сложные тексты, четкие и естественные, в соответствующем ситуации хорошем стиле, с логической структурой, помогающей читателю уловить важные положения.</i>
C1	<i>Может писать четкие, хорошо структурированные тексты по сложной тематике, подчеркивая важные, остро стоящие вопросы, расширяя и подкрепляя точку зрения при помощи довольно развернутых дополнительных рассуждений, доводов и подходящих примеров и завершая повествование выводами.</i>
B2	<i>Может писать четкие тексты, подробно освещающие разнообразные интересующие его/ее вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.</i>
B1	<i>Может писать простые связные тексты по широкому кругу знакомых и интересующих его/ее вопросов, связывая воедино ряд отдельных коротких элементов.</i>
A2	<i>Может написать ряд простых фраз и предложений, связанных простыми связками, такими как «и», «но» и «потому что».</i>
A1	<i>Может писать простые, не связанные друг с другом предложения.</i>

Примечание: Расположение дескрипторов в данной шкале и двух последующих подшкалах (Письменное творчество, Доклады и Эссе) не является результатом эмпирического градуирования по измерительной модели. Данные три шкалы представляют собой комбинацию дескрипторов уже существующих шкал.

ПИСЬМЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО	
C2	<i>Может свободно, понятно и захватывающе описывать истории и свой опыт.</i>
C1	<i>Может свободно дать понятное, логично построенное, развернутое описание или написать вымышленный текст, придерживаясь при этом собственного стиля, неформального выбранной аудитории.</i>
B2	<i>Может составить ясные, подробные описания реальных или выдуманных событий и опыта, оформляя мысли в единый, связный текст и следуя принятым условиям избранного жанра.</i>
	<i>Может ясно и подробно описывать разнообразные интересующие его/ее вопросы. Может написать отзыв на фильм, книгу, пьесу.</i>

B1	<p>Может делать простые, подробные описания по целому ряду знакомых, интересующих его/ее вопросов.</p> <p>Может описать свой опыт, формулируя свои чувства и реакцию на него в простой связный текст.</p> <p>Может описать событие, недавнюю поездку — реальную или воображаемую.</p> <p>Может в письменном виде пересказать историю.</p>
A2	<p>Может написать несколько связанных между собой предложений о повседневной жизни: о людях, местах, работе или учебе.</p> <p>Может делать очень короткие простейшие описания событий, занятий и личного опыта.</p>
	<p>Может написать ряд простых фраз и предложений о своей семье, бытовых условиях, образовании, текущей или недавней работе.</p> <p>Может написать короткие простые вымышленные биографии.</p>
A1	Может написать простые фразы и предложения о себе и вымышленных людях, о том, где они живут, чем занимаются.

	ДОКЛАДЫ И ЭССЕ
C2	<p>Может свободно и понятно написать сложные доклады, статьи и эссе, с аргументацией или критической оценкой предложений или литературных произведений.</p> <p>Логическая структура составленных текстов поможет читателю понять важные моменты.</p>
C1	<p>Может написать ясное, хорошо структурированное объяснение сложных тем, подчеркивая особенно важные, острые вопросы.</p> <p>Может развивать точку зрения, подкрепляя ее достаточно развернутыми дополнительными утверждениями, доводами и подходящими примерами.</p>
B2	<p>Может написать эссе или доклад, в котором доказательства разворачиваются системно, важные моменты подчеркиваются и приводятся детали, подкрепляющие излагаемую точку зрения.</p> <p>Может дать оценку различным идеям и вариантам решения проблем.</p>
	<p>Может написать эссе или доклад в развитие какой-либо позиции, приводя доводы за и против определенной точки зрения и поясняя плюсы и минусы вариантов решения. Может синтезировать информацию и аргументы из нескольких источников.</p>
B1	<p>Может писать короткие простые эссе на интересующие его/ее темы.</p> <p>Может довольно свободно суммировать и сообщить свое мнение по поводу собранной фактической информации по знакомым повседневным и неповседневным вопросам, находящимся в рамках его/ее поля деятельности.</p>
	<p>Может писать очень краткие доклады, стандартные по форме и содержанию, дающие фактическую информацию повседневного характера и объясняющие предпринятые действия.</p>
A2	Дескриптор отсутствует
A1	Дескриптор отсутствует

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *с какой целью обучающийся должен/может/будет порождать письменные высказывания и какова их типология.*

4.4.1.3 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. Внутренние ресурсы могут активизироваться путем сознательной подготовки (Репетирование), используя эффективность различных стилей, структуры дискурса и формулировок (Учет особенностей аудитории), за счет обращения за помощью и дополнительной информацией, когда ее не хватает (Обращение к справочным ресурсам). Если необходимые ресурсы не удается изыскать и активизировать, использующему язык следует взяться за более простые задачи, к примеру написать не письмо, а открытку; с другой стороны, при условии, что необходимая опора найдена, можно усложнить задачу (Корректировка задачи). Таким же образом, если изучающему язык не хватает ресурсов, он жертвует частью того, что действительно хочет выразить, и говорит то, что позволяют ему имеющиеся языковые средства; и наоборот, возвращаясь позднее к той же задаче с опорой в виде дополнительных языковых средств, он/она может более эффективно формулировать и выражать свои мысли (Корректировка высказывания по содержанию).

Способы «понижения планки» и приведение их в соответствие с ограниченными ресурсами, с тем, чтобы обеспечить успешное выполнение более простого задания, называются «Стратегии уклонения»; способы «повышения планки» и выполнение более сложных задач называются «Стратегии достижения». Использовать стратегии достижения значит выбрать конструктивный подход к имеющимся ресурсам: это значит добиваться приблизительной точности, говорить в общих словах, используя более простой язык, перефразировать то, что хочется выразить и прибегать к описанию, даже используя выражения родного языка (Я1) на иностранный манер (Компенсация); кроме того, это значит использовать самые доступные, заранее известные языковые средства, в которых он/она не сомневается - «островки уверенного применения» - для создания опоры, помогающей справиться с новой ситуацией или незнакомым понятием, которое хочется выразить (Опора на имеющиеся знания); это может означать, что он/она используют языковые средства, которые они нечетко помнят, но считают вполне подходящими (Попытки построить высказывание). Независимо от того, прибегает ли использующий язык к компенсации, действует ли методом проб и ошибок, или опирается на известные ему ориентиры, обратная реакция со стороны партнера(ов) по коммуникации - выражение лица, жесты дальнейший ход разговора дает ему возможность следить за результатом общения (Контроль успеха). Кроме того, использующий язык может сознательно отслеживать, опираясь на лингвистические знания или на ход коммуникации, появление оговорок или «любимых» ошибок и исправлять их, что особенно актуально для интерактивных видов языковой деятельности (письменное или устное сообщение) (Самостоятельное исправление ошибок).

- Планирование: Репетирование;
Учет особенностей аудитории;

МОНИТОРИНГ И ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК	
C1	<i>Может определить трудность и переформулировать высказывания таким образом, что собеседник этого не заметит.</i>
C1	<i>Может определить причину возникновения трудности и изменить формулировку, не прерывая потока речи.</i>
B2	<i>Может исправить оговорки и ошибки, если замечает их или если они приводят к недопониманию.</i>
	<i>Может замечать «любимые ошибки» и сознательно избегать их в речи.</i>
B1	<i>Может исправлять ошибки на временные формы или на использование выражений, которые привели к недопониманию, в случае, если собеседник укажет ему/ей на источник проблемы.</i>
	<i>Может спросить, правильной ли формой воспользовался(лась). Может начать излагать мысль сначала и изменить тактику, если коммуникация не удается.</i>
A2	<i>Дескриптор отсутствует</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

4.4.2 Восприятие (слуховое и зрительное)

Включает аудирование и чтение.

4.4.2.1 При **слуховом восприятии (аудировании)** владеющий языком получает и обрабатывает устное послание, произнесенное одним или несколькими говорящими. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- прослушивание объявлений по громкоговорителю (информации, правил, предупреждений и др.);
- прослушивание/просмотр радио- и телепрограмм, записей, кинофильмов;
- восприятие сообщения в аудитории (в театре, на собрании, на лекции, на приеме и др.);
- прослушивание случайных разговоров и др.

Пользователь языка может слушать, чтобы:

- понять суть;
- получить конкретную информацию;
- понять детали;
- понять весь смысл высказывания.

Ниже представлены дескрипторы, посвященные:

- общим умениям аудирования;
- пониманию беседы между носителями языка;
- непосредственному аудированию в качестве участника аудитории;
- прослушиванию объявлений и инструкций;
- прослушиванию радио- и аудиозаписей.

ОБЩИЕ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ	
C2	<i>Может без труда понимать любую речь, живую или в записи, произносимую со скоростью, естественной для носителя языка.</i>
C1	<i>Понимает достаточно для того, чтобы следить за длинным докладом на абстрактные, сложные темы, находящиеся за рамками его/ее поля деятельности, хотя иногда вынужден уточнять детали, особенно если ему/ей незнаком данный акцент.</i>
	<i>Может узнавать в речи различные идиоматические выражения и элементы разговорной речи, отмечая смену регистра.</i>
	<i>Может следить за ходом длинного доклада, даже если он характеризуется нечеткой структурой и отношением частей друг к другу не выражено напрямую, а лишь подразумевается.</i>
B2	<i>Понимает разговорную речь в пределах литературной нормы, с которой приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, живую и в записи, на знакомые и незнакомые темы. Только сильный фоновый шум, неверное построение дискурса и/или использование идиоматических выражений может сказаться на его/ее способностях к пониманию.</i>
	<i>Понимает основные положения сложной по лингвистическому и смысловому наполнению речи на конкретные или абстрактные темы, произносимые на нормативном диалекте, включая технические обсуждения по темам, находящимся в рамках его/ее сферы деятельности.</i>
	<i>Может следить за ходом длинного доклада или сложной системы доказательств при условии, что тема ему/ей достаточно хорошо знакома и на смену направления разговора указывают соответствующие маркеры.</i>
B1	<i>Понимает простые информационные сообщения об обычных повседневных вопросах и темах, связанных с его/ее работой, улавливая основные идеи и конкретные детали при условии, что говорят четко, со знакомым ему/ей произношением.</i>
	<i>Понимает основные положения четкой, стандартно звучащей речи по знакомым ему/ей вопросам, с которыми ему/ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д., включая короткие рассказы.</i>
A2	<i>Понимает достаточно для того, чтобы удовлетворить конкретные потребности при условии, что говорят ясно и медленно.</i>
	<i>Понимает фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке и его семье, о покупках, о том, где что находится, об устройстве на работу) при условии, что говорят ясно и медленно.</i>
A1	<i>Может следить за очень медленной речью, где каждое слово произносится четко, с большими паузами, чтобы можно было уловить сказанное.</i>

ПОНИМАНИЕ БЕСЕДЫ МЕЖДУ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Без труда следит за ходом сложных диалогов, которые ведутся третьей стороной в процессе группового обсуждения/дискуссии даже по абстрактной, незнакомой ему/ей тематике.</i>
B2	<i>Может поддерживать оживленный разговор с носителем языка.</i>
	<i>Может, хотя и с некоторым усилием, уловить большую часть того, что говорится вокруг, но затрудняется полноценно участвовать в обсуждении с несколькими носителями языка, если последние никак не меняют манеру речи.</i>
B1	<i>Может в общих чертах следить за основными моментами долгой дискуссии, на которой присутствует, при условии, что все произносится четко, на литературном языке.</i>
A2	<i>Может определить тему обсуждения, на котором присутствует, если говорят медленно и четко.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

НЕПОСРЕДСТВЕННОЕ АУДИРОВАНИЕ В КАЧЕСТВЕ УЧАСТНИКА АУДИТОРИИ	
C2	<i>Понимает лекции по специальной тематике и выступления, в которых часто встречаются разговорные обороты речи, диалектизмы или незнакомая терминология.</i>
C1	<i>Почти не испытывает затруднений в понимании лекций, обсуждений и дискуссий.</i>
B2	<i>Может понять основные положения лекций, бесед, докладов и других видов тематически и лингвистически сложных выступлений, касающихся образовательной профессиональной деятельности.</i>
B1	<i>Может понять лекцию или беседу по своей профессиональной тематике при условии, что предмет выступления знаком, а само выступление простое и обладает четкой структурой.</i>
	<i>Может в общих чертах понять короткие простые беседы на знакомые темы при условии, что говорят медленно, с четким нормативным произношением.</i>
A2	<i>Дескриптор отсутствует</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

ПРОСЛУШИВАНИЕ ОБЪЯВЛЕНИЙ И ИНСТРУКЦИЙ	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может извлечь конкретную информацию из объявлений в общественных местах, например, на вокзале, на стадионе и др. несмотря на плохую слышимость и помехи. Понимает сложную техническую информацию, к примеру, правила эксплуатации, технические условия на известную продукцию, услуги.</i>
B2	<i>Может понять объявления и сообщения на конкретные и абстрактные темы, если они произносятся с нормальной скоростью и на нормативном диалекте.</i>
B1	<i>Может понимать простую техническую информацию, например, правила эксплуатации приборов ежедневного пользования.</i>
	<i>Может понять подробные инструкции.</i>
A2	<i>Может уловить основную идею коротких, четких, простых сообщений и объявлений.</i>
	<i>Может понять простые указания о том, как пройти или проехать общественным транспортом из пункта X в пункт Y.</i>
A1	<i>Может понять медленно и тщательно произнесенные и обращенные к нему/к ней инструкции и следовать простым коротким указаниям.</i>

ПРОСЛУШИВАНИЕ РАДИОПЕРЕДАЧ И МАГНИТОФОННЫХ ЗАПИСЕЙ	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Понимает разнообразный материал, звучащий по радио и в записи, в том числе и в случае нестандартного использования языка; понимает такие тонкие детали, как отношения говорящих друг к другу.</i>
B2	<i>Может понять записанные на магнитофон выступления, произносимые на нормативном диалекте, которые может услышать при общении с друзьями и знакомыми, в профессиональной жизни и научной деятельности и может определить точку зрения говорящего, его отношение к чему-либо и выявить содержащуюся в выступлении информацию.</i>
	<i>Может понять большинство документальных радиопередач и большинство других материалов, звучащих по радио или в "записи на нормативном диалекте, и может определить настроение и тон говорящего и т.п.</i>
B1	<i>Может понять информацию, содержащуюся в большинстве материалов по интересующей его/ее теме, звучащих по радио или в записи, и характеризующихся четким, нормативным произношением.</i>
	<i>Может понять основные положения сводок новостей по радио и элементарные тексты на знакомые темы в записи, звучащие относительно медленно и четко.</i>
A2	<i>Может понять и извлечь основную информацию из коротких текстов, записанных на пленку, касающихся повседневных предсказуемых тем, звучащих медленно и четко.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- *какого рода устные сообщения придется слушать учащемуся/сможет слушать учащийся/обязан будет слушать учащийся;*
- *с какой целью учащийся будет слушать устные сообщения;*
- *с каким типом аудирования придется иметь дело учащемуся.*

4.4.2.2 При **зрительной рецептивной деятельности (чтении)** использующий язык (читатель) получает и перерабатывает письменные тексты, созданные одним или более авторами. В качестве примера этого вида деятельности можно привести:

- чтение в целях общей ориентации по проблеме;
- чтение в целях получения информации, например, использование справочных материалов;
- чтение с последующим выполнением инструкций;
- чтение ради удовольствия.

Использующий язык может читать с целью:

- понять суть текста;
- получить конкретную информацию;
- понять что-либо в деталях;
- понять подтекст и др.

Ниже представлены шкалы:

- Общее понимание читаемого;

- Чтение корреспонденции;
- Чтение в целях общей ориентации;
- Чтение с целью получить информацию и аргументы;
- Чтение инструкций.

ОБЩЕЕ ПОНИМАНИЕ ЧИТАЕМОГО	
C2	<i>Может понять и критически оценить практически все формы письменной речи, включая абстрактные, сложные в структурном отношении или написанные разговорным языком художественные и нехудожественные тексты. Может понять длинные сложные тексты по широкому кругу вопросов, оценить тонкие стилистические нюансы и уловить как скрытое, так и эксплицитно выраженное значение текста.</i>
C1	<i>Может понять во всех подробностях сложные большие тексты, независимо от того, относятся ли они к сфере его/ее интересов, при условии, что у него/у нее будет возможность перечитать сложные отрезки.</i>
B2	<i>Может читать практически самостоятельно, меняя вид чтения и скорость, в зависимости от типа текста и своих целей и избирательно используя необходимые ему/ей справочные материалы. Имеет широкий запас разнообразной лексики, но некоторое затруднение могут вызвать редкие идиоматические выражения.</i>
B1	<i>Может читать простые тексты, содержащие фактическую информацию на интересующего его/ее тему, и достаточно хорошо их понимать.</i>
A2	<i>Может понять короткие простые тексты по знакомой тематике, содержащие конкретную информацию и написанные повседневным или профессионально-ориентированным языком.</i>
	<i>Может понять короткие простые тексты, содержащие самую употребительную лексику, а также слова, звучащие одинаково на многих языках.</i>
A1	<i>Может понять очень короткие простые тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы и, по необходимости, перечитывая.</i>
ЧТЕНИЕ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может понять любую переписку, если будет возможность иногда пользоваться словарем.</i>
B2	<i>Может читать корреспонденцию по интересующим его/ее вопросам и без труда улавливает основной смысл.</i>
B1	<i>Может понять описание событий, ощущений и желаний в личных письмах в пределах, позволяющих регулярно общаться с другом по переписке.</i>
A2	<i>Может понять простейшие виды стандартных, пишущихся по шаблону писем и факсов (запросы, заказы, письма-подтверждения и др.) на знакомую тему.</i>
	<i>Может понять простые короткие личные письма.</i>
A1	<i>Может понять содержание короткой простой открытки.</i>

ЧТЕНИЕ В ЦЕЛЯХ ОБЩЕЙ ОРИЕНТАЦИИ	
C2	<i>См. уровень B2</i>
C1	<i>См. уровень B2</i>
B2	<i>Может быстро просмотреть большой сложный текст, выделяя при этом важные детали.</i> <i>Может быстро уловить содержание статьи и определить, актуальна ли новость, статья или сообщение по широкому кругу тем профессионального характера и определить, стоит ли изучить их подробнее.</i>
B1	<i>Может просмотреть довольно большой текст, чтобы найти нужную информацию, а также собирать информацию из различных частей текста или из разных текстов с тем, чтобы выполнить конкретное задание.</i> <i>Может найти и понять актуальную для него/нее информацию в повседневном письменном материале, например, в письмах, брошюрах и коротких официальных документах.</i>
A2	<i>Может найти конкретную, предсказуемую информацию в повседневных письменных материалах, например, рекламных объявлениях, проспектах, меню, справочных листовках и расписании.</i> <i>Может найти и выделить интересующую информацию по алфавитному справочнику (например, использовать «Золотые страницы»), чтобы найти услугу или торговую точку).</i> <i>Может понять обозначения и надписи: в общественных местах, например, на улице, в ресторане, на железнодорожной станции; на рабочем месте, например, директивы, инструкции, предупреждения об опасности.</i>
A1	<i>Может узнать знакомые имена, слова, простейшие фразы и объявления в самых обычных, повседневных жизненных ситуациях.</i>

ЧТЕНИЕ С ЦЕЛЬЮ ПОЛУЧИТЬ ИНФОРМАЦИЮ И АРГУМЕНТЫ	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может во всех подробностях понять большие сложные тексты по широкому кругу вопросов, с которыми приходится сталкиваться в ходе общения с друзьями, профессиональной и учебной деятельности, улавливая тонкие нюансы отношений и мнений, как напрямую указанных, так и скрытых.</i>
B2	<i>Может черпать информацию, мысли и мнения из сугубо специальных источников, связанных со сферой его/ее деятельности.</i> <i>Может понять специальные статьи, находящиеся за рамками его/ее сферы деятельности, при условии, что можно будет время от времени пользоваться словарем, чтобы уточнить, правильно ли он/она понимает терминологию.</i> <i>Может понять статьи и сообщения, касающиеся актуальных проблем, в которых авторы выражают свою особую позицию или точку зрения.</i>
B1	<i>Может уловить, какие основные выводы сделаны в текстах, очевидно направленных на доказательство какой-либо точки зрения.</i> <i>Может уловить нить рассуждений по теме, затрагивающейся в тексте, хотя не всегда понимает подробности.</i> <i>Может выявить основные положения простой газетной статьи на знакомую тему.</i>
A2	<i>Может выделить конкретную информацию в простых письменных материалах, с которыми приходится сталкиваться ежедневно, таких как письма, брошюры и короткие газетные статьи с описанием событий.</i>
A1	<i>Может понять общую идею простых информационных материалов и простых коротких описаний, особенно при наличии зрительной поддержки.</i>

	ЧТЕНИЕ ИНСТРУКЦИЙ
C2	<i>См. уровень C!</i>
C1	<i>Может понять во всех деталях большие сложные инструкции по пользованию новым прибором или выполнению новой операции, которые могут быть и не связаны со сферой его/ее профессиональной деятельности, при условии, что у него/нее есть возможность перечитать трудные места.</i>
B2	<i>Может понять четко написанные простые инструкции по пользованию оборудованием.</i>
B1	<i>Может понять правила, например, правила безопасности, когда они написаны простым языком.</i>
A2	<i>Может понять простые инструкции по пользованию оборудованием, встречающимся в повседневной жизни, например, телефоном-автоматом.</i>
A1	<i>Может следовать коротким, простым письменным указаниям (например, следовать из пункта X в пункт Y).</i>

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- с какой целью учащемуся потребуется или захочется/учащийся сможет/должен будет читать;
- какого типа тексты учащемуся потребуется или захочется/учащийся сможет/должен будет читать.

4.4.2.3 При аудио-визуальном виде рецептивной деятельности использующий язык получает информацию одновременно по зрительному и по звуковому каналу. Этот вид деятельности заключается в том, что:

- человек следит за текстом, когда его читают вслух;
- человек смотрит теле-, видеофильм или фильм с субтитрами;
- человек пользуется новейшими технологиями (мультимедиа, CD-ROM и др.).

Здесь приведена шкала по просмотру телепередач и фильмов:

	ПРОСМОТР ТЕЛЕПЕРЕДАЧ И ФИЛЬМОВ
C2	<i>См. уровень C!</i>
C1	<i>Может понять фильм, в котором часто используется слэнг и идиоматические выражения.</i>
B2	<i>Может понять большинство телевизионных программ новостей и программ о текущих событиях. Может понять документальные фильмы, живые интервью, ток-шоу, спектакли и большинство фильмов, в которых говорят на нормативном диалекте.</i>
B1	<i>Может понять большую часть телевизионных программ по интересующей тематике, например, интервью, короткие лекции, репортажи, когда они звучат медленно и четко. Может следить за развитием сюжета фильма, состоящего в основном из зрительного ряда и каких-то действий, а герои говорят четко и простым языком. Может уловить основные моменты телевизионных передач на знакомую тему, когда говорят достаточно медленно и четко.</i>
A2	<i>Может понять основную мысль телевизионных программ новостей с репортажами о событиях, несчастных случаях и др., в которых видеоряд сопровождается комментариями. Может проследить за сменой тем в информационных программах и составить представление об общем содержании программы.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

4.4.2.4 **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. Это, в свою очередь, способствует возникновению ожиданий того, что предстоит воспринимать, т.е. строится прогноз относительно организации и содержания воспринимаемого текста (*Общее прогнозирование*). В процессе восприятия ключевые опоры, выявленные в совокупном контексте (лингвистическом и в нелингвистическом), а также прогноз контекста на основе соответствующего сценария используются для того, чтобы составить представление о смысле текста, выдвинуть гипотезу относительно стоящего за ним коммуникативного намерения. За счет последовательного установления приблизительных соответствий заполняются явные и возможные пробелы в сообщении и постепенно конкретизируется смысл сообщения в целом и его составляющих (*Вывод смысла*). Пробелы, заполняемые посредством семантического вывода, могут возникнуть в результате недостаточных языковых знаний, сложных уровней восприятия, нехватки сопутствующих знаний или в случае, когда говорящий/пишущий ошибочно предполагает осведомленность воспринимающего, или допускает неточность, недоговоренность, фонетическую нечеткость. Корректность полученной модели проверяется на основе поступающих извне текстовых и контекстуальных ключевых опор, позволяющих определить правильность активизированного сценария - то, как воспринимающий интерпретирует ситуацию (*Проверка гипотезы*). В случае выявления ошибки воспринимающий возвращается на первую ступень (*Общее прогнозирование*) и ищет альтернативную структуру, которая позволит лучше объяснить поступающие ключевые опоры (*Пересмотр гипотезы*).

- *Планирование*: Общее прогнозирование (выбор направления, активация сценария, формирование ожиданий).
- *Исполнение*: Выявление ключевых опор и вывод смысла.
- *Оценка*: Проверка гипотезы: соотношение ключевых опор со сценарием.
- *Исправление*: Пересмотр гипотезы.

Существует шкала, посвященная выявлению опор и выводу смысла:

	ВЫЯВЛЕНИЕ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ ОПОР И ВЫВОД СМЫСЛА (устная и письменная речь)
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Способен(а) по контексту, а также грамматическим и лексическим опорам определить, каковы настроение и намерения собеседника и предвидеть, что последует далее.</i>
B2	<i>Может использовать разнообразные стратегии для того, чтобы добиться понимания, в том числе при слушании с целью выделить основные положения; проверяет правильность понимания по контекстуальным опорам.</i>
B1	<i>Может выделить незнакомые слова в контексте, если материал посвящен интересующей его/ее теме. Может вывести значение незнакомых слов из контекста и догадаться о значении предложения, если тема ему/ей знакома.</i>
A2	<i>Может при помощи общей идеи коротких текстов и высказываний конкретного содержания по повседневной тематике сделать выводы о возможном значении незнакомых слов.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

4.4.3. Виды речевой деятельности, основанные на взаимодействии, и стратегии

4.4.3.1 Диалог (устная интеракция)

В данном виде речевой деятельности использующий язык выступает то в качестве говорящего, то в качестве слушателя в общении с одним или более собеседником, и при этом совместными усилиями в построении значения формируется разговорный дискурс.

В процессе взаимодействия постоянно применяются стратегии продуктивной и рецептивной речевой деятельности. Применяются также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия (которые также называют стратегиями дискурса и сотрудничества), связанные с управлением взаимодействием, а именно: как взять слово, как дать слово другому, как сформулировать вопрос, и как определить подходы к его рассмотрению, как предложить и оценить решение, как суммировать и подвести итоги, как быть посредником в конфликте и др.

Примерами этого вида деятельности могут служить:

- процесс заключения сделки;
- случайный разговор;
- неформальное обсуждение;
- формальное обсуждение;
- дискуссия;
- интервью;
- переговоры;
- совместное планирование;
- практическое целевое сотрудничество;
- и др.

Ниже представлены шкалы, посвященные:

- Устной диалогической речи
- Пониманию собеседника-носителя языка
- Беседе

- Неофициальному обсуждению
- Официальному обсуждению и темам
- Взаимодействию, ориентированному на достижение какой-либо цели
- Сделкам с целью приобретения товаров и услуг
- Обмену информацией
- Интервью (когда человек выступает или в роли интервьюера, или в роли интервьюируемого)

УСТНАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	
C2	<i>Хорошо владеет идиоматическими и разговорными выражениями, знает их коннотативные значения. Точно передает тончайшие оттенки значения, достаточно точно используя разнообразные способы видоизменения высказывания. Может обнаружить трудность и изменить формулировку так ненавязчиво, что собеседник скорее всего этого не заметит.</i>
C1	<i>Может выразить свою мысль свободно, без подготовки и почти без усилий. Хорошо владеет обширным словарным запасом, позволяющим объяснить забытое слово иносказательно. Очень редко испытывает явные сложности в подборе выражения, редко пользуется стратегиями избегания трудностей; только сложная тема разговора может помешать естественному плавному потоку речи.</i>
B2	<i>Может бегло, точно и эффективно говорить на разнообразные темы: общие, учебные, профессиональные, касающиеся свободного времени, четко обозначая взаимосвязь идей. Может общаться без подготовки, не допуская грамматических ошибок, без видимых ограничений того, что хочет сказать, настолько официально, насколько того требует ситуация.</i>
	<i>Может вести диалог довольно бегло и без подготовки, что позволяет регулярно и подолгу общаться с носителями языка без особых трудностей для обеих сторон. Может подчеркнуть личную заинтересованность в каком-либо событии или опыте, объяснить и подкрепить свою точку зрения при помощи подходящих доводов.</i>
B1	<i>Может довольно уверенно общаться на повседневные и другие темы из области его/ее личных или профессиональных интересов. Может обмениваться информацией, убеждаться в ее правильности и подтверждать ее правильность, справляться с необычными ситуациями и объяснять суть проблемы. Может высказать свою точку зрения по довольно абстрактным темам, касающимся культуры, например, фильмов, книг, музыки и т.д.</i>
	<i>Может при помощи разнообразных простых языковых средств справиться с большинством ситуаций, возникающих во время путешествия. Может без подготовки участвовать в беседе на знакомую тему, выражать личную точку зрения и обмениваться информацией по известным темам в рамках его/ее личных интересов или относящимся к повседневной жизни (например, семье, хобби, работе, путешествиям и текущим событиям).</i>
A2	<i>Может относительно легко общаться в четко структурированных ситуациях и поддерживать короткие беседы при условии, что собеседник готов помочь в случае необходимости. Может без особых усилий обмениваться простыми типовыми репликами; может спрашивать и отвечать на вопросы и обмениваться идеями и информацией по знакомой тематике в рамках предсказуемых повседневных ситуаций.</i>
	<i>Может выполнять простые коммуникативные задания, требующие простого и прямого обмена информацией по простым, стандартным вопросам, касающимся работы и отдыха. Справляется с коротким обменом репликами со знакомыми, но редко способен понимать достаточно для того, чтобы самостоятельно вести беседу.</i>

A1	<p><i>Может участвовать в простом диалоге, но успешность коммуникации целиком основана на более медленном повторе фраз собеседником, перефразировании и исправлении ошибок.</i></p> <p><i>Может задавать и отвечать на простые вопросы, произносить и реагировать на простые утверждения, касающиеся непосредственно его/ее, или очень знакомых ему/ей тем.</i></p>
----	---

ПОНИМАНИЕ СОБЕСЕДНИКА-НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА	
C2	<i>Может понять любого носителя иностранного языка, даже если он говорит на абстрактные и сложные специальные темы, находящиеся за рамками его/ее профессиональной деятельности, если у него/нее есть возможность привыкнуть к акценту или диалекту.</i>
C1	<i>Может со всеми подробностями понять рассказ на абстрактные и сложные специальные темы, находящиеся за рамками его/ее профессиональной деятельности, хотя иногда вынужден уточнять отдельные детали, особенно если он/она не знаком(а) с акцентом.</i>
B2	<i>Может в подробностях понять, что ему/ей говорят на нормативном разговорном языке даже если вокруг шумно.</i>
B1	<i>Может следить за четко звучащей обращенной к нему речью во время повседневной беседы, хотя иногда вынужден(а) будет переспрашивать отдельные слова и фразы.</i>
A2	<i>Понимает достаточно для того, чтобы без особого труда обмениваться простыми обычными фразами. Как правило, понимает четкую нормативную обращенную к нему речь на знакомые темы при условии, что время от времени можно просить повторить или выразиться по-другому.</i>
	<i>Может понять то, что ему говорят в повседневной речи, если речь четкая и медленная; может понять что-либо при помощи собеседника, если последний возьмет на себя эту задачу.</i>
A1	<i>Понимает простые повседневные выражения, направленные на удовлетворение простых конкретных потребностей, обращенные непосредственно к нему, при условии, что собеседник благожелателен, говорит четко, медленно и при необходимости повторяет. Может понять тщательно сформулированные и медленно произнесенные вопросы и инструкции, обращенные непосредственно к нему, и следовать простым указаниям.</i>

	БЕСЕДА
C2	<i>Может спокойно и правильно вести беседу, не чувствует языковых ограничений в общении в личной и общественной жизни.</i>
C1	<i>Может свободно и эффективно пользоваться языком для общения, в том числе для передачи эмоций, иносказания или для того, чтобы пошутить.</i>
B2	<i>Может долго беседовать на общие темы, принимая живое участие в разговоре несмотря на то, что вокруг может быть шумно. Может долго общаться с носителем языка, при этом не раздражая его, не вызывая невольного смеха и не принуждая его вести себя иначе, чем с носителями языка. Может передать в беседе оттенки эмоций и подчеркнуть личную заинтересованность в каком-либо событии или опыте.</i>
B1	<i>Может без подготовки участвовать в беседе на известную тему. Может следить за ходом разговора и понимать четко произносимую речь, обращенную непосредственно к нему во время беседы, хотя время от времени вынужден переспрашивать отдельные слова и фразы. Может поддерживать беседу или обсуждение, но иногда его трудно понять, когда он пытается сказать именно то, что хочет. Может выражать и реагировать на такие чувства как удивление, радость, грусть, заинтересованность, безразличие.</i>
A2	<i>Может установить контакт: поздороваться и попрощаться; представиться; поблагодарить. Как правило, понимает четкую нормативную речь на знакомую тему, обращенную непосредственно к нему, при условии, что время от времени он/она может попросить повторить или переформулировать высказывание. Может принять участие в коротких беседах на интересующую его/ее тему, проходящих в стандартной ситуации. Может простым языком объяснить, как себя чувствует, поблагодарить. Может обмениваться короткими репликами, но редко понимает достаточно для того, чтобы самостоятельно вести беседу, хотя может понять что-либо при помощи собеседника, если последний возьмет на себя эту задачу. Может пользоваться простыми повседневными вежливыми формами приветствия или обращения к кому-либо. Может пригласить и принять приглашение, извиниться и принять извинения. Может сказать, что ему/ей нравится или не нравится.</i>
A1	<i>Может представляться и пользоваться простыми формами приветствия и прощания. Может спросить у собеседника, как дела и отреагировать на ответ. Понимает повседневные выражения, служащие для удовлетворения простых конкретных потребностей, обращенные непосредственно к нему/к ней, при условии, что собеседник благожелателен, говорит четко, медленно и, при необходимости, повторяет.</i>

	НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБСУЖДЕНИЕ (С ДРУЗЬЯМИ)
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может с легкостью понимать и участвовать в сложных обсуждениях между третьими сторонами в групповом обсуждении даже абстрактных, сложных, незнакомых тем.</i>
B2	<p><i>Может поддерживать оживленную беседу с носителями языка.</i></p> <p><i>Может точно выразить свою точку зрения, привести ряд убедительных доводов и ответить на ряд доводов собеседника.</i></p> <p><i>Может принять активное участие в неформальной дискуссии в знакомом ему/ей контексте, комментировать услышанное, четко формулировать свою точку зрения, оценивать альтернативные предложения, выдвигать и реагировать на гипотезы.</i></p> <p><i>Может с некоторым трудом уловить большую часть из того, что говорят другие участники обсуждения, но затрудняется полноценно участвовать в обсуждении с несколькими носителями языка, если последние не модифицируют свою речь.</i></p> <p><i>Может объяснить и подкрепить свою точку зрения в ходе обсуждения, приводя подходящие объяснения, доводы и комментарии.</i></p>
B1	<p><i>Может понять большую часть того, что говорят другие участники обсуждения по общим вопросам при условии, что они стараются не пользоваться идиоматическими выражениями и произносят четко.</i></p> <p><i>Может выразить свою точку зрения на абстрактную тему или по вопросам культуры, таким как музыка, кинофильмы. Может пояснить, почему что-то является проблемой.</i></p> <p><i>Может кратко прокомментировать точку зрения другого человека.</i></p> <p><i>Может сравнить и противопоставить друг другу разные варианты, обсудить, что предпринять, куда пойти, кого или что выбрать и т.д.</i></p> <p><i>Чаще всего может понять основные моменты неформальной дискуссии с друзьями при условии, что говорят четко и ясно, на стандартном диалекте.</i></p> <p><i>Может высказать свое личное мнение или узнавать точку зрения другого по интересующей его теме.</i></p> <p><i>Может понятно выразить свое мнение или реакцию на решение проблем или практических вопросов о том, куда пойти, что сделать, как организовать мероприятие (например, загородную прогулку).</i></p> <p><i>Может вежливо высказывать свои убеждения, мнения, выражать согласие или несогласие.</i></p>
A2	<p><i>Чаще всего может определить тему обсуждения, при котором присутствует, если участники говорят медленно и четко.</i></p> <p><i>Может обсудить, что делать вечером, в выходные дни.</i></p> <p><i>Может вносить предложения и реагировать на предложения.</i></p> <p><i>Может согласиться и не согласиться с другими.</i></p>
	<p><i>Может обсуждать повседневные практические вопросы, когда обращаются непосредственно к /нему/к ней и говорят медленно и четко.</i></p> <p><i>Может обсудить, что сделать, куда пойти и договориться о встрече.</i></p>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

	ОФИЦИАЛЬНОЕ ОБСУЖДЕНИЕ И ВСТРЕЧИ
--	---

C2	<i>Может настоять на своем во время официального обсуждения сложных вопросов, формулируя четкие и убедительные доводы таким образом, что носителю языка не сложно их понимать.</i>
C1	<i>Может с легкостью держаться наравне с участниками дискуссии, даже по абстрактной, сложной, незнакомой теме. Может привести убедительные доводы по занимаемой им/ею позиции, отвечая на вопросы и комментарии, а также на сложные контраргументы бегло, правильно и без подготовки.</i>
B2	<i>Может держаться наравне с участниками оживленного обсуждения, точно определяя, какие доводы необходимы в поддержку, а какие против различных точек зрения. Может точно выразить свои мысли и точку зрения, убедительно приводить и реагировать на аргументы.</i>
	<i>Может принимать активное участие в обычных и других официальных обсуждениях. Может понять обсуждение на профессиональную тему, со всеми подробностями понять те положения, которые особо подчеркиваются говорящим. Может высказать, обосновать и пояснить свою точку зрения, оценить альтернативные предложения, выдвинуть и отреагировать на гипотезу.</i>
B1	<i>Может понять много из того, что говорят по тематике близкой к его профессиональной деятельности, при условии, что собеседники стараются не пользоваться слишком идиоматичными фразами и произносят четко. Может четко объяснить свою точку зрения, но с трудом принимает участие в спорах. Может участвовать в обычных официальных обсуждениях знакомых тем, ведущихся на нормативном диалекте с четким произношением, которые подразумевают обмен информацией, получение инструкций или обсуждение решений практических вопросов.</i>
A2	<i>Обычно понимает изменение темы в ходе официального обсуждения проблемы, связанной с его профессиональной деятельностью, если говорят медленно и четко. Может обмениваться важной информацией и высказывать свою точку зрения по практическим вопросам, когда его об этом просят, при условии, что ему помогают сформулировать, что он хочет сказать, и повторяют по его просьбе в случае необходимости ключевые моменты.</i>
	<i>Может сказать, что думает по какому-либо поводу, когда во время официальной встречи с вопросом обращаются непосредственно к нему, при условии, что он может при необходимости попросить повторить ключевые моменты.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

Примечание: Дескрипторы, содержащиеся в данной шкале, ещё не откалиброваны опытным путем в соответствии с измерительными моделями.

	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ДОСТИЖЕНИЕ КАКОЙ-ЛИБО ЦЕЛИ (починка машины, обсуждение документа, организация мероприятия)
C2	<i>См. уровень B2</i>
C1	<i>См. уровень B2</i>
B2	<i>Может правильно понять подробные инструкции. Может ускорить выполнение работы, предложив другим присоединиться, высказаться и т.д. Может четко обрисовать какой-либо вопрос или трудность, останавливаясь на причинах и следствиях и взвешивая положительные и отрицательные стороны различных подходов.</i>
B1	<i>Может понять, что говорят другие, хотя иногда вынужден просить повторить или разъяснить что-либо, если говорят слишком долго и быстро. Может объяснить, почему что-то представляет трудность, обсудить, что делать дальше, сравнить и противопоставить друг другу альтернативы. Может кратко прокомментировать точки зрения собеседников.</i>
	<i>Может понять, что говорят другие, и, по необходимости, повторить сказанное, чтобы проверить, правильно ли понял(а). Может довести до сведения собеседников свою точку зрения, реакцию в отношении возможных решений или таких вопросов, как и что делать дальше, приводя краткие доводы и разъяснения. Может предложить другим высказаться по поводу того, как следует поступить.</i>
A2	<i>Понимает достаточно для того, чтобы справиться с типовыми задачами без особых усилий, может простым языком попросить повторить то, что не понимает. Может обсудить, что делать дальше, вносить и откликаться на предложения, запрашивать и давать указания.</i>
	<i>Может показать, что понимает, что ему/ей говорят. Может понять с помощью собеседника, если говорящий возьмет на себя эту задачу. Может выполнять простые обычные коммуникативные задачи, используя простые фразы для того, чтобы попросить или дать какую-то вещь, выяснить простую информацию и обсудить, что делать дальше.</i>
A1	<i>Понимает медленно и четко произнесенные вопросы и указания, обращенные непосредственно к нему/ней, а также выполняет короткие простые распоряжения. Может что-нибудь попросить и что-либо дать.</i>

ОБЩЕНИЕ С ЦЕЛЬЮ ПРИОБРЕТЕНИЯ ТОВАРОВ И УСЛУГ	
C2	<i>См. уровень B2</i>
C1	<i>См. уровень B2</i>
B2	<p><i>Достаточно языковых средств для решения спорных вопросов как, например, о несправедливо выданном уведомлении о нарушении правил дорожного движения, финансовой ответственности за ущерб в квартире, виновности в несчастном случае.</i></p> <p><i>Может кратко изложить требования о компенсации, применяя необходимые средства языка, потребовать удовлетворения и четко сформулировать пределы уступок.</i></p> <p><i>Может объяснить суть возникшей проблемы и дать понять человеку, предоставляющему услугу/клиенту, о необходимости идти на уступку.</i></p>
B1	<p><i>Может общаться в любых ситуациях, возникающих во время путешествия, как то: организация поездки, обеспечение проживания или контакты с органами власти во время заграничной поездки.</i></p> <p><i>Может справиться с не очень типичными ситуациями, связанными с покупками в магазине, на почте, в банке, такими, например, как возврат некачественного товара.</i></p> <p><i>Может подать жалобу.</i></p> <p><i>Может справиться с большинством ситуаций, возникающих при организации поездки через агентство или во время самого путешествия, например, спросить у другого пассажира, где ему выйти, чтобы добраться до незнакомого ему места.</i></p>
A2	<p><i>Может справиться с такими ситуациями повседневной жизни, как поездки, аренда жилья, питание, покупки.</i></p> <p><i>Может получить от туристического агентства всю необходимую ему простую и неспециализированную информацию.</i></p> <p><i>Может просить и предоставлять самые обычные товары и услуги.</i></p> <p><i>Может получить простую информацию о поездке, пользоваться общественным транспортом: автобусами, поездами и такси, спрашивать и объяснять, как пройти, покупать билеты.</i></p> <p><i>Может задавать вопросы и общаться в магазинах, на почте, в банке.</i></p> <p><i>Может получить и предоставить информацию о количестве, числе цене и др.</i></p> <p><i>Может совершить простейшую покупку: сказать, что он/она хочет спросить о цене.</i></p> <p><i>Может заказать еду.</i></p>
A1	<p><i>Может обратиться с просьбой о чем-либо и что-то дать в ответ.</i></p> <p><i>Может обращаться с числами, обозначающими количество, стоимость и время.</i></p>

	ОБМЕН ИНФОРМАЦИЕЙ
C2	<i>См. уровень B2</i>
C1	<i>См. уровень B2</i>
B2	<i>Понимает сложную информацию и рекомендации по широкому кругу проблем, относящихся к его/ее профессиональной деятельности, и может обмениваться сложной информацией. Может верно передать подробную информацию. Может четко и подробно объяснить, как проходит та или иная процедура.</i>
B1	<i>Может довольно уверенно обмениваться, проверять и подтверждать собранную фактическую информацию по знакомым типичным и нетипичным вопросам в рамках своей профессиональной деятельности. Может рассказать, как что-то делается, давая подробные указания. Может кратко изложить содержание и высказать свое мнение по поводу короткого рассказа, статьи, беседы, интервью-дискуссии, или документального фильма и ответить на уточняющие вопросы.</i>
	<i>Может выяснить и передать простую фактическую информацию. Может попросить подробные указания и следовать им. Может получить более подробную информацию.</i>
A2	<i>Понимает достаточно для того, чтобы без труда участвовать в простом типичном обмене репликами. Может справляться с практическими повседневными потребностями: выяснение и передача простой фактической информации. Может спрашивать и отвечать на вопросы о привычном поведении. Может спрашивать и отвечать на вопросы о времяпрепровождении и занятиях в прошлом. Может давать и следовать простым указаниям и инструкциям, например, объяснить, как куда-то добраться.</i>
	<i>Может легко выполнять простые, обычные коммуникативные задачи. Может обмениваться информацией небольшого объема, касающейся знакомых и обычных дел. Может спросить и ответить на вопрос о том, чем занимается на работе и в свободное время. Может попросить показать или сам объяснить маршрут по карте или плану. Может спрашивать и отвечать на вопросы личного характера.</i>
A1	<i>Понимает вопросы и указания, обращенные непосредственно к нему, если они произносятся медленно и четко, и может выполнять короткие простые распоряжения. Может задавать и отвечать на простые вопросы, высказывать и реагировать на высказывания по вопросам первой необходимости. Может задавать и отвечать на вопросы о себе, других людях, о том, где живет, о людях, которых знает, о своем имуществе. Может обозначить время такими фразами, как «на следующей неделе», «в прошлую пятницу», «в ноябре», «в три часа».</i>

	ИНТЕРВЬЮ
C2	<i>Может очень хорошо вести свою часть диалога, выстраивать беседу, совершенно свободно участвовать в беседе с носителем языка в качестве дающего интервью или интервьюирующего.</i>
C1	<i>Может полноценно участвовать в интервью, выступая как в роли дающего, так и в роли берущего интервью, бегло и без всякой поддержки раскрывать и развивать обсуждаемую тему, не терять мысль, когда перебивают.</i>
B2	<i>Может успешно и свободно провести интервью, непринужденно отходя от заранее намеченных вопросов, углубляясь в интересные реплики.</i>
	<i>Может взять на себя инициативу в интервью, раскрывая и развивая мысль, если берущий интервью немного помогает ему/ей и задает наводящие вопросы.</i>
B1	<i>Может предоставить конкретную, но не всегда точную информацию, которая нужна для интервью/консультации (например, описать симптомы врачу). Может провести подготовленное интервью, проверяя и получая подтверждение какой-либо информации, хотя время от времени вынужден(а) просить повторять, если собеседник говорит быстро или дает развернутый ответ.</i>
	<i>Может взять на себя инициативу в интервью/консультации (например, начать новую тему), но очень зависим от берущего интервью. Может использовать готовые вопросы для проведения четкого интервью, задавая время от времени неподготовленные дополнительные вопросы.</i>
A2	<i>Может понятно высказаться во время интервью и в процессе обсуждения идей и информации по знакомой тематике, при условии, что может время от времени попросить разъяснения, и если ему/ей помогают сформулировать, что он/она хочет сказать.</i>
	<i>Может ответить на простые вопросы и реагировать на простые утверждения во время интервью.</i>
A1	<i>Может во время интервью ответить на простые прямые вопросы о личной жизни, если говорят очень медленно и четко, используют слова в их прямых значениях и не употребляют идиом.</i>

4.4.3.2 Письменный диалог

В качестве примеров письменного диалога приведем следующие:

- Письменный диалог посредством записок, памяток и др., когда устный диалог невозможен и неуместен;
- Письменный диалог посредством переписки: письма, факсы, сообщения по электронной почте и др.;
- Письменный диалог в процессе согласования текстов соглашений, контрактов, коммюнике и др.;
- Участие в компьютерных конференциях on-line и в автономном режиме.

4.4.3.3 Непосредственное общение (интеракция) может, разумеется, проходить с использованием разных средств: устных, письменных, аудио-визуальных, паралингвистических (см. 4.4.2), паратекстовых (4.4.5.3).

4.4.3.4 По мере усложнения программного обеспечения, интерактивное общение человека с машиной начинает играть все более важную роль в общественной, профессиональной, образовательной и даже личной сферах.

Ниже представлены шкалы, посвященные:

- Письменному диалогу
- Переписке
- Заметкам, запискам, заполнению бланков

ПИСЬМЕННЫЙ ДИАЛОГ	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может выразить свою мысль ясно и четко, свободно и успешно приспосабливаясь к адресату сообщения.</i>
B2	<i>Может успешно рассказать в письме о новостях и мнениях, своих и чужих.</i>
B1	<i>Может передавать информацию и идеи как по абстрактной, так и по конкретной тематике, проверять информацию и запрашивать, или довольно точно объяснять суть проблем. Может писать личные письма и записки, запрашивая простую необходимую информацию, четко излагая то, что считает важным.</i>
A2	<i>Может писать короткие, простые типовые записки по вопросам первой необходимости.</i>
A1	<i>Может запрашивать или предоставлять личные данные в письменном виде.</i>

ПЕРЕПИСКА	
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может точно и четко выразить свою мысль в личном письме, свободно и успешно пользуясь языком для выражения эмоций, намеков и шуток.</i>
B2	<i>Может писать письма с разной степенью эмоциональности, подчеркивая свою личную заинтересованность в событиях и комментируя новости и мнения человека, с которым ведется переписка.</i>
B1	<i>Может писать личные письма, рассказывая о новостях и своих мыслях по абстрактным темам или темам, касающимся культуры: музыки, фильмов. Может писать личные письма, довольно подробно описывая свой опыт, события и чувства.</i>
A2	<i>Может писать очень простые личные письма с выражением благодарности и извинениями.</i>
A1	<i>Может написать очень короткую открытку.</i>

ЗАМЕТКИ, ЗАПИСКИ, БЛАНКИ	
C2	<i>См. уровень B1</i>
C1	<i>См. уровень B1</i>
B2	<i>См. уровень B1</i>
B1	<i>Может записывать сообщения, содержащие вопросы, поясняющие проблемы. Может написать записки с короткой важной информацией друзьям, обслуживающему персоналу, учителям или тем, кто фигурирует в его/ее повседневной жизни, вразумительно излагая то, что считает важным.</i>
A2	<i>Может записать короткое, простое сообщение при условии, что может попросить повторить и переформулировать. Может написать короткие, простые заметки или записки по проблемам первой необходимости.</i>
A1	<i>Может вписать номера и даты, свое имя, гражданство, адрес, возраст, дату рождения или прилета в страну и др., например, в регистрационную карточку в отеле.</i>

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

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

4.4.3.5 Стратегии взаимодействия (интеракции)

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

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

Планирование

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

Исполнение

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

Оценивание

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

Исправление

- обращение за разъяснениями
- предоставление разъяснений
- восстановление коммуникации

Ниже представлены шкалы, относящиеся к

- взятию слова
- взаимодействию
- обращению за разъяснениями

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

	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может соотнести собственное высказывание с высказываниями других участников диалога.</i>
B2	<i>Может реагировать, дополнять, строить предположения и таким образом способствовать ходу обсуждения. Может поддержать обсуждение на знакомую тему, демонстрируя понимание, приглашая к участию других, и т.д.</i>
B1	<i>Может пользоваться основным набором языковых средств и стратегий в целях поддержания разговора или обсуждения. Может обобщить результаты обсуждения и таким образом сосредоточить разговор на определенной теме.</i>
	<i>Может повторить часть сказанного собеседником, чтобы подтвердить, что взаимное понимание достигнуто, и помочь развить обсуждаемые идеи. Может пригласить других к участию в обсуждении.</i>
A2	<i>Может показать, что понимает о чем идет речь.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>
	ОБРАЩЕНИЕ ЗА РАЗЪЯСНЕНИЯМИ
C2	<i>См. уровень B2</i>
C1	<i>См. уровень B2</i>
B2	<i>Может задать уточняющие вопросы, чтобы убедиться, что понял собеседника, и прояснить двусмысленные высказывания.</i>
B1	<i>Может попросить собеседника яснее и четче повторить то, что он/она сказал(а).</i>
A2	<i>Может обратиться за разъяснением ключевых слов или фраз, которые нельзя понять, используя клише.</i>
	<i>Может сказать, что не понял(а), о чем шла речь.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

4.4.4 Медиативная (посредническая) речевая деятельность и стратегии

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

4.4.4.1 устная медиация

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

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

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

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

Шкалы пока отсутствуют

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- в какие виды медиации (посреднической языковой деятельности) будет/смо- жет /потребуется вступить изучающему язык.

4.4.5 Невербальная коммуникация

4.4.5.1 **Действия, сопровождающие языковую деятельность** (как правило, устное непосредственное общение), включают:

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

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- насколько квалифицированными должны/смогут/потребуется быть учащимся, чтобы соотносить слова с действиями и наоборот;
- в каких ситуациях они должны/могут/будут применять данные умения.

4.4.5.2 Паралингвистическое поведение включает:

Язык жестов. Паралингвистический язык жестов отличается от практических действий, сопровождаемых высказываниями тем, что имеет устойчивое значение, которое может быть различным в разных культурах. Например, в странах Европы принято следующее:

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

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

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

Просодические характеристики. Использование данных характеристик является паралингвистическим, если они имеют

устойчивое значение (например, относятся к выражению отношения к чему-либо и состояния), и находятся при этом за пределами обычной фонологической системы языка, в которой отводится определенное место таким просодическим характеристикам как долгота, тон, ударение, например:

качество голоса (грубый, с придыханием, пронзительный и т.п.)

высота (ворчание, причитание, вопль и т.п.)

громкость (шепот, бормотание, крик и т.п.)

длина (например, о-о-очень хорошо!)

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующее:

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

4.5 Коммуникативные процессы

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

Чтобы говорить, учащийся должен уметь:

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

Чтобы писать, изучающий должен уметь:

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

Чтобы слушать, учащийся должен уметь:

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

Чтобы читать, учащийся должен уметь:

- воспринять написанный текст (технические умения чтения);
- распознать почерк (орфографические умения);
- идентифицировать сообщение (языковые умения);
- понять сообщение (семантические умения);
- интерпретировать сообщение (когнитивные умения).

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

4.5.1 Планирование

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

4.5.2 Выполнение

4.5.2.1 Порождение

Процесс порождения включает в себя две составляющие:

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

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

4.5.2.2 Восприятие

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

- Восприятие речи и письма; распознавание звуков/букв (рукописных и печатных);

- Идентификация текста или его фрагмента;
- Семантическое и когнитивное понимание текста как лингвистического целого;
- Интерпретация сообщения в контексте.

Необходимые для этого умения включают:

- восприятие;
- память;
- декодирование;
- вывод значения (семантический вывод);
- прогнозирование;
- воображение;
- быстрое сканирование текста;
- установление смысловых связей в тексте.

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

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

4.5.2.3 Интеракция

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

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

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

4.5.3 Мониторинг (контроль)

Стратегический компонент заключается в переоценке мыслительных действий и компетенций в ходе коммуникации. Это касается как процесса восприятия, так и процесса порождения. Следует отметить, что важную роль в ходе контроля за процессами порождения играет ответная реакция реципиента(ов), которую говоря-

щий/пишущий наблюдает на каждой стадии: формулировки, артикуляции и произнесения.

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

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

4.6. Тексты

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

4.6.1 Тексты и каналы их передачи

Каждый текст передается определенным каналом. Обычно это звуковые волны или письменные артефакты. В соответствии с физическими характеристиками канала передачи, которые влияют на процессы порождения и восприятия текста, каналы могут подвергаться дальнейшей классификации, например, для речи, прямой записи

речи в отличие от публичного выступления или телефонного разговора, для печатного текста в отличие от рукописного текста или других записей. Чтобы осуществлять коммуникацию по одному из каналов, использующие/изучающие язык должны обладать необходимыми сенсорными/двигательными средствами. Если они слушают речь, они должны быть способны хорошо слышать в существующих условиях и хорошо контролировать органы произношения. В случае обычного письменного текста они должны хорошо видеть и управлять движением руки. Кроме того, у них должны быть знания и умения, уже описанные нами, чтобы, с одной стороны, воспринимать, понимать и интерпретировать текст и, с другой стороны, организовывать, формулировать и порождать текст. Это то, что остается неизменным независимо от природы текста.

Все описанное выше не должно отбивать у людей, испытывающих трудности в обучении, или людей с ограниченными возможностями восприятия/моторики, желание изучать иностранные языки. Приборы, начиная от простых слуховых аппаратов и заканчивая компьютерными синтезаторами речи со зрительной опорой, были созданы специально для того, чтобы помочь преодолеть сложности людям с серьезными сенсорными/моторными нарушениями. А использование подходящих методов и стратегий позволило молодым людям, испытывающим трудности в обучении, добиться значительных результатов в изучении иностранного языка. Чтение по губам, использование остаточного слуха и фонетические тренировки позволили людям со значительными дефектами слуха достигнуть высокого уровня коммуникативного владения вторым или иностранным языком. Если у людей есть решимость и мотивация, они способны преодолевать все трудности, мешающие общению, порождению и пониманию текстов.

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

Исходя из природы и структуры их содержания, они являются также и разными типами текстов. Текст и канал его передачи тесно связаны между собой и оба зависят от выполняемой функции.

4.6.2 Каналы передачи текста

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:
• какие каналы изучающий язык должен/может/будет использовать при:
а) порождении, б) восприятии, в) интеракции, г) медиации

4.6.3 ТИПЫ текстов

Устные:

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

Письменные:

- книги, художественные и нехудожественные, включая литературные журналы; журналы;
- газеты;
- руководства (книги «Сделай сам», поваренные книги и т.д.);
- учебники;
- юмористические издания;
- брошюры, проспекты;
- листовки;
- рекламные материалы;
- предупредительные знаки и надписи в общественных местах;

- обозначения и надписи в универсамах, магазинах, на рынке;
- надписи на упаковках и товарных бирках;
- билеты и т.п.;
- формуляры и анкеты;
- словари (одноязычные и двуязычные), тезаурусы;
- деловая корреспонденция, факсы;
- личные письма;
- эссе и упражнения, распоряжения, доклады, деловые бумаги;
- записки;
- база данных (новости, литература, общая информация и др.).

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

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

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

4.6.4 Тексты и виды деятельности

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

Все виды деятельности в процессе порождения речи, ее восприятия, интеракции и медиации осуществляются в реальном времени. Реальная временная природа речи проявляется как в процессах говорения и аудирования, так и в непосредственном способе их осуществления. «До того» и «после того» имеет в устном тексте буквальное значение. В письменном тексте, который является статичным в пространственном отношении (за исключением так называемых «текстов-набросков»), это не обязательно так. В процессе создания письменный текст может редактироваться, расширяться или сокращаться. Мы не можем точно сказать, в каком порядке создавались элементы текста, хотя они представлены в линейной последовательности как цепочка символов. В процессе восприятия глаз читающего свободно движется по тексту в любом направлении, по возможности точно повторяя линейную последовательность, так как это обычно делает ребенок, который учится читать. Опытные, зрелые читатели скорее всего осуществляют сканирование текста в поисках наиболее значимой информации с тем, чтобы определить целостную картину значения, а затем вернуться к более полному прочтению определенных элементов текста, а если это необходимо, то перечитать несколько раз - слова, фразы, предложения, абзацы, которые представляют для них непосредственную важность для их целей и потребностей. Автор или редактор может также использовать

99

паратекстуальные средства (см. 4.4.5.3.) для управления процессом чтения и, более того, для планирования текста в соответствии с ожиданиями читающего, для которого предназначен текст. Таким же образом может заранее тщательно планироваться и устный текст с тем, чтобы в момент произнесения обеспечивалась спонтанность, при условии, что наиболее важный смысл передается в любых условиях, ограничивающих восприятие речи. Процесс и продукт находятся в неразрывной связи.

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

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

1.1. Говорение

(слушающий)

Пользователь → звуковые волны → Слушающий

(слушающий)

1.2. Письмо

(читающий)

Пользователь -*■ письменный текст -+ Читающий

\ (читающий)

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

2.1. Аудирование

(говорящий) ↘

Говорящий → звуковые волны → Пользователь

(говорящий) ↗

2.2. Чтение

(пишущий) ↘

Пишущий → письменный текст → Пользователь

(пишущий) ↗

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

Пользователь ↔ дискурс ↔ Собеседник

Пользователь → Текст 1. → собеседник

Пользователь ← Текст 2. ← собеседник

Пользователь → Текст 3. → собеседник

Пользователь ← Текст 4. ← собеседник

и т.п.

4. *Медитация* включает два вида деятельности.

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

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

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



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

Поскольку подобная текстовая деятельность (текст 1 - текст 2) имеет место в повседневном общении, эти виды деятельности особенно часто встречаются в изучении/обучении языку и тестировании. Механические виды деятельности по передаче значения (повторение, диктант, чтение вслух, фонетическое транскрибирование) не популярны в современном коммуникативно-направленном преподавании в силу их искусственности, что проявляется в нежелательной обратной реакции. По всей видимости эти виды деятельности могут найти применение как средство контроля в тестировании технических операций, обеспечивающих использование языковых средств (языковой компетенции) и информационное содержание текста. В любом случае преимущество проверки любых возможных комбинаций в наборе таксономических категорий состоит не только в том, что это позволяет управлять языковым и речевым опытом, но и в том, что это обнаруживает пробелы и выявляет новые возможности.

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

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

ГЛАВА 5: КОМПЕТЕНЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ /УЧАЩЕГОСЯ

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

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

5.1 Общие компетенции

5.1.1 Декларативные знания (*savoir*)

5.1.1.1 Знания о мире

Картина мира, сформировавшаяся у взрослого человека, отличается сложной организацией как в концептуальном, так и в языковом плане и четко соотносится со словарем и грамматикой родного языка. И действительно, задавая вопрос «Что это?», человек

может спрашивать как о названии нового предмета или явления, так и о значении нового слова. Основы картины мира закладываются еще в раннем детстве, а ее дальнейшее формирование происходит в течение всей жизни. Успешность коммуникации зависит от совпадения концептуальной и языковой картин мира участников общения.

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

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

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

- знания населенных пунктов, общественных институтов и организаций, персоналий, предметов, событий и т.п. (см. таблицу 5, раздел 4.1.2.). Особое значение имеют страноведческие знания (географическое положение, демографическая обстановка, экономика и политика стран изучаемого языка).
- знание основных понятий (конкретность/абстрактность, одушевленность/неодушевленность и т.д.) и отношений (пространственно-временных, ассоциа-

тивных, аналитических, логических, причинно-следственных и т.д.) (см. «Пороговый уровень» 1990, глава 6).

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

5.1.1.2 Социокультурные знания

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

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

1. *Повседневная жизнь:*

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

2. *Условия жизни:*

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

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

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

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

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

- безопасность;
- общественные институты;
- традиции и социальные изменения;
- история, в особенности общественные исторические личности, события;
- этнические и религиозные меньшинства;
- национальное самосознание;
- другие страны и народы;
- политика;
- искусство (изобразительное, музыка, литература, театр, попмузыка);
- религия;
- юмор.

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

- *Правила этикета*, связанные с оказанием гостеприимства и нанесением визитов:
- пунктуальность;
- подарки;
- одежда;
- угощение;
- общепринятые правила поведения и темы для разговора, запретные темы;
- продолжительность визита;
- прощание и уход.

7. *Выполнение ритуалов:*

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

5.1.1.3 Межкультурные знания

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

105

5.1.2 Умения и навыки

5.1.2.1 Практические умения и навыки включают:

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

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

5.1.2.2 Межкультурные навыки и умения:

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

- умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

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

5.1.3 Экзистенциальная компетенция

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

Все это в целом составляет экзистенциальную компетенцию, а именно:

1. *Взгляды и отношения:*
 - открытость для восприятия новых впечатлений, новых людей, идей, обществ, культур и интерес к ним;
 - готовность несколько изменить свое культурное восприятие и собственную систему ценностей;
 - способность и готовность отойти от стереотипов в отношении культурных различий.
2. *Мотивация:*
 - интуиция/обдуманность;
 - язык как средство/язык как объединяющий фактор;
 - потребность в общении.
3. *Ценности*, например, этические и нравственные.
4. *Убеждения*, например, религиозные, идеологические, философские.
5. *Тип познавательной способности:*
 - конвергентный/дивергентный;
 - целостный/аналитический/синтетический.
6. *Личностные качества:*
 - разговорчивость/сдержанность;
 - предприимчивость/робость;
 - оптимизм/пессимизм;
 - интравертность/экстравертность;
 - стремление поддерживать/противостоять новым идеям;
 - критическое отношение к себе/ к окружающим/ чувство безнаказанности;
 - бескомпромиссность/уступчивость;
 - открытость/скрытость;
 - раскованность/самоконтроль;
 - интеллект;
 - дотошность/небрежность;
 - память;
 - трудолюбие/леность;
 - честолюбие/его отсутствие;
 - способность/неспособность объективно оценивать ситуацию;
 - надежда на свои силы/ ее отсутствие;
 - уверенность/неуверенность в себе;
 - чувство собственного достоинства/его отсутствие.

5.1.4 *Познавательные способности (savoir-apprendre)*

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

5.1.4.1 Понимание механизмов языка и процесса коммуникации

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

5.1.4.2 Общие фонетические навыки и умения

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

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

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *какими способами развивается понимание механизмов языка и процесса коммуникации?*
- *какие фонетические навыки необходимы учащимся?*

5.1.4.3 Учебные умения

К ним относятся:

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

- способность определить свои потребности и задачи;
- умение организовать свою учебную деятельность для достижения своих целей с учетом своих личностных характеристик и имеющихся ресурсов.

5.1.4.4 Эвристические умения

К ним относятся:

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на вопросы:

- *какие учебные навыки следует развивать у учащихся;*
- *какие эвристические знания учащемуся следует развивать и использовать;*
- *какие действия могут способствовать тому, чтобы учащийся стал более самостоятельным в процессе изучения и использования языка.*

5.2 Коммуникативные компетенции

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

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

5.2.1. Лингвистическая компетенция

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

Большинство современных дескриптивных лингвистов занимаются кодификацией сложившихся в процессе общественной практики языковых явлений, изучая соотношение между формой и значением, при этом в основном используется

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

Итак, в рамках лингвистической компетенции выделяются следующие понятия:

5.2.1.1 Лексическая компетенция

5.2.1.2 Грамматическая компетенция

5.2.1.3 Семантическая компетенция

5.2.1.4 Фонологическая компетенция

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

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

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

Лексические элементы:

а) фразеологические единицы:

- **фразеологизмы-предложения**, как то:
 - речевые штампы, несущие определенную функциональную нагрузку (см. 5.2.3.2.), например, приветствия (*How do you do? Good morning!*).
 - пословицы и поговорки (см. 5.2.2.3)
 - устаревшие устойчивые сочетания (*Be off with you!*)
- **устойчивые сочетания:**
 - идиомы, утратившие мотивировку значения (*He kicked the bucket. It's a long shot. He drove hell for leather*)
 - усилительные конструкции (использование таких конструкций часто бывает ограничено контекстом или стилем, например, сравните *as white as snow* и *as white as a sheet*)
- **устойчивые модели**, заполняемые определенными словами для передачи конкретного значения (*Please may I have...*)
- **другие устойчивые сочетания:**
 - фразовые глаголы (*to put up with, to make do*)
 - сложные предлоги (*in front of*)
- **регулярные сочетания слов** (*to make a speech/mistake*)
- б) **отдельные слова:** члены отдельных классов (существительные, прилагательные, глагол, наречие), а также закрытые тематические группы слов (дни недели, месяцы, единицы измерения и т.д.). Одна и та же форма слова с несколькими значениями (полисемия), например, *tank* - емкость для хранения жидкости и бронированная военная машина.

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

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

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

	СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС
C2	<i>Владеет обширным словарным запасом, включая идиоматические и разговорные выражения, понимает коннотативные значения лексических единиц.</i>
C1	<i>Владеет хорошим словарным запасом, в случае необходимости может найти другой способ выразить свою мысль. Редко испытывает заметные для окружающих трудности в выборе того или иного выражения. Хорошо владеет идиоматической и разговорной лексикой.</i>
B2	<i>Хороший словарный запас по профессиональной/представляющей интерес тематике и на общие темы. Может по-новому сформулировать мысль, чтобы не допустить частого повторения одних и тех же слов, оборотов, однако иногда испытывает трудности при выборе нужного слова.</i>
B1	<i>Словарный запас достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, путешествия, последние события.</i>
A2	<i>Словарный запас достаточен для участия в знакомых ситуациях повседневного общения.</i>
	<i>Словарный запас достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей.</i>
A1	<i>Словарный состав состоит из отдельных простейших слов и словосочетаний на конкретные темы.</i>
	УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВАРЯ
C2	<i>Всегда безошибочное и уместное употребление слов.</i>
C1	<i>В общем безошибочное употребление слов, допускаются незначительные оговорки.</i>
B2	<i>В основном высокий уровень владения лексикой, хотя учащийся иногда допускает ошибки в выборе слов, что впрочем не препятствует коммуникации.</i>
B1	<i>Базовая лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях.</i>
A2	<i>Может правильно употреблять ограниченное количество слов в конкретных повседневных ситуациях.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

5.2.1.2 Грамматическая компетенция

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

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

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

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

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

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ РЕЧИ	
C2	<i>Стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если внимание учащегося сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников).</i>
C1	<i>Стабильно высокий уровень грамматической правильности речи: ошибки допускаются редко.</i>
B2	<i>Хороший уровень контроля: учащийся допускает немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам может исправить.</i>
	<i>Относительно высокий уровень грамматической правильности. Учащийся не допускает ошибок, искажающих смысл высказывания.</i>
B1	<i>Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях общения. Заметное влияние родного языка. Ошибки допускаются, но общий смысл высказывания ясен.</i>
	<i>Достаточно грамотное употребление определенного числа стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями.</i>
A2	<i>Правильно использует простые грамматические конструкции, однако систематически допускает типичные ошибки (например, путает времена, неправильно оформляет согласование), тем не менее общий смысл высказывания обычно ясен.</i>
A1	<i>Может использовать ограниченное число простейших заученных конструкций и моделей предложений.</i>

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

При изучении грамматики традиционно выделяют грамматику и синтаксис.

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

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

Словообразование:

Слова делятся на:

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

Морфология также изучает различные способы формообразования:

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

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- *Какие морфологические элементы и процессы должны освоить учащиеся?*

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

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

5.2.1.3 Семантическая компетенция

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

Лексическая семантика занимается вопросами значения слова, например:

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

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

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

- *Какими видами семантических отношений должен владеть учащийся?*

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

Лингвистическая компетенция рассматривается здесь в формальном смысле.

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

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

5.2.1.4. Фонологическая компетенция

включает знание и умение воспринимать и воспроизводить:

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

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

5.2.1.5 Орфографическая компетенция

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

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

5.2.1.6 Орфоэпическая компетенция

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

Умение правильно прочитать слово по его графической форме включает:

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

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующий вопрос:

• Какие орфографические и орфоэпические знания, навыки и умения

Необходимы учащимся для восприятия и порождения устной и письменной речи, а также для преобразования устных текстов в письменные и наоборот?

5.2.2 Социолингвистическая компетенция

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

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

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

5.2.2.1 Лингвистические маркеры социальных отношений

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

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

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

5.2.2.2 Правила вежливости

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

1. «позитивная» вежливость

- проявление интереса к собеседнику и т.д.

- обмен мнениями и впечатлениями, «задушевный разговор» и т.д.
 - выражение восхищения, благодарности и т.д.
 - вручение подарка, проявление гостеприимства и т.д.
2. **«негативная» вежливость**
- исключение некорректного поведения (догматизм, приказание и т.д.)
 - выражение сожаления, извинение за некорректное поведение (несогласие, запрет и т.д.)
 - использование выражений, смягчающих категоричность, прямолинейность и т.д. («I think», расчлененные вопросы)
3. адекватное использование формул речевого этикета (please, thank you)
4. намеренное отклонение от норм вежливости
- чрезмерная прямолинейность, откровенность
 - выражение презрения, недружелюбия
 - жалобы, упреки
 - выражение нетерпения, раздражения
 - выражение чувства собственного превосходства

5.2.2.3 Народная мудрость

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

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

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

5.2.2.4 Регистры общения

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

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

особой осторожностью, поскольку их неверное употребление может затруднить коммуникацию и поставить говорящего в неловкое положение.

5.2.2.5 Дialeкт и акцент

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

- социальной принадлежности
- места проживания
- происхождения
- этнической принадлежности
- рода занятий

Такие особенности отмечаются на уровне

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

Языковые сообщества Европы неоднородны по своему составу, Все регионы обладают своими языковыми и культурными особенностями. Специфические черты особенно ярко проявляются в речи носителей языка, круг общения которых ограничен людьми той же социальной и профессиональной принадлежности, уровня образования. Умение распознавать диалектные особенности говорящего позволяет больше узнать о собеседнике. При этом очень важно умение преодолевать стереотипы, связанные с тем или иным акцентом/диалектом (о развитии межкультурных навыков см. раздел 4.1.2.2). Со временем учащиеся обычно приобретают опыт общения с носителями различных диалектов. Но прежде чем использовать ту или иную диалектную форму, учащимся следует выяснить социальную коннотацию. Кроме того, в использовании акцента/диалекта важно быть последовательным.

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

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

5.2.3 Прагматическая компетенция

Прагматическую компетенцию составляют

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

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

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

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

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

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

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

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

	СТЕПЕНЬ АДАПТАЦИИ
C2	<i>Свободно использует языковые средства для выделения наиболее важной информации, устранения двоякого толкования; может легко перестроить высказывание с учетом ситуации, личности собеседника и т.д.</i>
C1	<i>См. уровень B2+</i>
B2	<i>Может адаптировать свое высказывание, меняя языковые средства применительно к ситуации и личности собеседника.</i>
	<i>Может переключиться на другой регистр общения; умеет гибко реагировать на изменения в теме, направленности, тоне разговора; при необходимости может перефразировать высказывание.</i>
B1	<i>Может выбрать наиболее адекватное из имеющихся в его распоряжении средств языка для общения в нетипичных, трудных ситуациях.</i>
	<i>Может изложить свои мысли, свободно используя широкий спектр простых языковых средств.</i>
A2	<i>Умеет пользоваться хорошо заученными простыми фразами, заменяя в них некоторые лексические элементы в зависимости от обстоятельств.</i>
	<i>Может изменять заученные фразы путем простейшей перестановки его элементов.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>
	ВЕДЕНИЕ ДИАЛОГА
C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	<i>Может из широкого спектра языковых средств подобрать необходимые выражения, позволяющие попросить слово, выиграть время для обдумывания дальнейшего высказывания во время выступления.</i>
B2	<i>Умеет выбрать подходящий момент для вступления в дискуссию, использовать для этого адекватные языковые средства. Умеет начать и поддержать разговор, соблюдая очередность высказывания, и закончить его исходя из своих потребностей, хотя это может нарушить общий ход беседы.</i>
	<i>Умеет использовать стандартные фразы (например, «Это очень интересный вопрос»), позволяющие выиграть время для обдумывания высказываний.</i>
B1	<i>Умеет найти подходящую фразу для привлечения к себе внимания и вступить в дискуссию на известную тему.</i>
	<i>Может начать, поддержать и закончить простой разговор на знакомую или интересующую тему.</i>
A2	<i>Владеет простейшими способами начала, поддержания и завершения короткого разговора. Может начать, поддержать и закончить простой разговор.</i>
	<i>Умеет привлечь к себе внимание собеседников.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

	РАЗВИТИЕ ТЕМЫ
C2	<i>См.уровень C1</i>
C1	<i>Может построить сложное, хорошо структурированное высказывание описательного или повествовательного характера, подробно осветить отдельные моменты, логично закончить высказывание.</i>
B2	<i>Может четко и понятно построить высказывание описательного или повествовательного характера, более подробно осветить отдельные моменты, иллюстрируя примерами.</i>
B1	<i>Может довольно бегло и последовательно изложить основные пункты простого описательного или повествовательного текста.</i>
A2	<i>Может изложить содержание истории, дать описание чего-либо в виде простой последовательности предложений.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>
	ЦЕЛОСТНОСТЬ И СВЯЗНОСТЬ
C2	<i>Может создавать целостные и связные тексты, свободно используя разнообразные текстовые модели и широкий спектр связующих средств.</i>
C1	<i>Хорошо владеет средствами организации высказывания, может создавать понятные, логичные тексты с четкой структурой.</i>
B2	<i>Умеет четко и ясно передать отношения между элементами высказывания с помощью разнообразных средств связности.</i>
	<i>Умеет строить ясные, логичные высказывания, пользуясь определенным набором средств связи, однако более продолжительные высказывания могут быть недостаточно логичны.</i>
B1	<i>Может логично и последовательно расположить несколько простых коротких элементов высказывания.</i>
A2	<i>Может изложить содержание истории, дать описание чего-либо в виде последовательности простых предложений, используя для их связи наиболее часто встречающиеся союзы, союзные слова и т.д.</i>
	<i>Умеет пользоваться простыми союзами «and», «but», «because» для объединения групп слов в предложение.</i>
A1	<i>Умеет пользоваться простейшими союзами для связи слов и словосочетаний.</i>

5.2.3.2 Функциональная компетенция

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

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

1.1 Поиск и сообщение фактической информации:

- определение необходимой информации
 - предоставление информации
 - исправление
 - вопросы
 - ответы
- 1.2 Выражение собственного мнения, выяснение мнения других:
- факты (согласие/несогласие)
 - знание (знание/незнание, припоминание, забывание, вероятность, уверенность)
 - модальность (обязательность, необходимость, возможность, разрешение)
 - желание (потребность, желание, намерение, предпочтение)
 - эмоции (удовольствие \ недовольство, симпатии \ антипатии, удовлетворение, интерес, удивление, надежда, разочарование, страх, беспокойство, признательность)
 - мораль (извинение, одобрение, сожаление, сочувствие)
- 1.3 Убеждение:
- предложение, просьба, предостережение, совет, поощрение, просьба о помощи, приглашение
- 1.4 Общение:
- привлечение внимания, обращение, приветствие, знакомство, произнесение тоста, прощание
- 1.5 Построение разговора:
- (28 микрофункций, начало, ход, завершение и т.д.)
- 1.6 Исправление:
- (16 микрофункций)

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

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

3. *Схемы взаимодействия*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Двумя основными показателями уровня функциональной компетенции являются:

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

	БЕГЛОСТЬ УСТНОЙ РЕЧИ
C2	<i>Легко, свободно и естественно излагает свои мысли, используя продолжительные по объему высказывания. Делает паузы только при поиске слова, наиболее точно передающего определенное значение, при обдумывании подходящего примера, способа объяснения.</i>
C1	<i>Бегло, почти свободно излагает свои мысли, неподготовленные высказывания. Затруднения вызывает только очень сложная тема.</i>
B2	<i>Может вести неподготовленную беседу, выстраивая развернутые высказывания. Может говорить в достаточно ровном темпе, иногда может делать заметные паузы при поиске нужных конструкций и выражений. Умение говорить бегло и без подготовки позволяет участвовать в свободном и непринужденном общении с носителями языка.</i>
B1	<i>Достаточно свободно излагает свои мысли, вынужден делать паузы при поиске слов и конструкций, не всегда находит нужное выражение, однако в целом может общаться без посторонней помощи. Умеет понятно излагать свои мысли, однако делает заметные паузы при планировании дальнейшего высказывания, часто вынужден переформулировать высказывания особенно при длительном неподготовленном общении.</i>
A2	<i>Может ясно излагать свои мысли в коротких репликах, однако при этом делает паузы, запинаясь.</i>

	<i>Может строить короткие высказывания, однако делает длительные паузы, часто запинаясь и вынужден перефразировать свое высказывание.</i>
A1	<i>Может строить отдельные, очень короткие высказывания, в основном состоящие из заученных выражений.</i>
	<i>Долго подбирает слова, часто делает заметные паузы при поиске нужного выражения перед произнесением менее знакомых слов и при исправлении своего высказывания.</i>
	ТОЧНОСТЬ
C2	<i>Умеет передавать тончайшие оттенки значения, используя для этого широкий спектр языковых средств (например, наречия степени, придаточные предложения).</i>
	<i>Может выделить наиболее важную информацию, устранить двоякое толкование.</i>
C1	<i>Может дать точную оценку, выражая, например, уверенность\неуверенность, убежден-ность\сомнение и т.д.</i>
B2	<i>Может достоверно передавать подробную информацию.</i>
B1	<i>Может довольно точно изложить суть вопроса, проблемы.</i>
	<i>Может передавать простую информацию, умеет выделять наиболее важное. Может понятно изложить суть вопроса.</i>
A2	<i>Может понятно объясняться при простом обмене информацией на знакомые и повседневные темы, в других ситуациях может сказать только то, что позволяют ограниченные языковые ресурсы.</i>
A1	<i>Дескриптор отсутствует</i>

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

ГЛАВА 6: ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ

В главе 6 рассматриваются следующие вопросы:

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

6.1. Цели и задачи изучения и преподавания языков

6.1.1 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. В главах 4 и 5 проводится подробный перечень знаний, навыков и умений, характеризующих так называемого «компетентного пользователя языка». Так для эффективного участия в коммуникации учащимся необходимо овладеть:

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

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

В главе 3 также приведена таблица для самооценки учащихся (Таблица 2), позволяющая более гибко оценивать уровень владения языком по конкретным видам речевой деятельности, так как для каждого вида деятельности дается отдельная шкала. Это позволяет

установить уровень владения языком учащихся с асимметричным развитием умений. Еще более подробные шкалы уровней по подвидам речевой деятельности приведены в главах 4 и 5. Для эффективного участия во всех типах коммуникативных ситуаций необходимо овладеть всеми перечисленными в указанных главах умениями. Однако на практике далеко не каждый учащийся испытывает желание или потребность овладеть всеми этими умениями на неродном языке. Некоторым учащимся, например, по роду их деятельности необходимо только понимание письменных текстов, другие, напротив, не испытывают потребности в овладении письменной речью. Это однако не означает, что такие учащиеся должны ограничивать изучение языка соответственно только письменной или устной формами.

Некоторым учащимся в зависимости от вида памяти проще запомнить звуковую форму слова с опорой на письменную форму или наоборот. Эту особенность можно использовать в качестве средства достижения конечной цели. В этом смысле важно определить, в каком качестве (в качестве цели обучения или средства ее достижения) будет рассматриваться развитие той или иной компетенции, а так же стратегия, вид деятельности и т.д.

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

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

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

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

6.1.3 Многоязычная и поликультурная компетенции

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

6.1.3.1 Неравномерный и подвижный характер компетенций

Многоязычная и поликультурная компетенции являются неравномерной, что означает:

- более совершенное владение одним языком по сравнению с другими;
- разные уровни коммуникативных компетенций в различных языках (например, прекрасные навыки устного общения на двух языках, однако хорошие навыки письменной речи только на одном из них);
- разные уровни поликультурной и многоязычной компетенций (например, хорошее знание культуры, однако слабое владение языком или совершенное владение языком при плохом знании культуры страны изучаемого языка).

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

6.1.3.2 Дифференцированная компетенция и переход с одного языка на другой

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

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

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

Многоязычная и поликультурная компетенции способствуют более глубокому пониманию механизмов языка и коммуникации, а также развитию метакогнитивных стратегий, что помогает участнику социального взаимодействия лучше понимать и контролировать так называемые «спонтанные» способы решения различных задач, в

особенности их лингвистической составляющей. Кроме того, многоязычная и поликультурная компетенции:

- использует и развивает существующие социолингвистические и прагматические компетенции;
- способствует лучшему пониманию того, что является сходным и отличительным в лингвистической организации различных языков (понимание метаязыковых, интерлингвистических и так называемых гиперлингвистических механизмов);
- совершенствует понимание методов и процесса обучения, а также способность вступать в общение и действовать в новых ситуациях.

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

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

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

6.1.3.4. Асимметрия компетенций применительно к многоязычной и поликультурной компетенциям

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

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

6.1.4 Различные подходы к целям обучения

При создании данного документа авторы исходили из того, что составление учебной программы по иностранному языку предполагает выбор между разнообраз-

ными видами и уровнями целей. Каждая из представленных в «Компетенциях» категорий может рассматриваться в качестве учебной цели и стать поводом для обращения к этой монографии.

6.1.4.1 Возможные подходы к целям обучения:

а) В качестве цели рассматривается развитие общих компетенций учащихся (см. 5.1): декларативных знаний, навыков и умений, личностных характеристик и т.д., умения учиться, с акцентом на тот или иной компонент. В таком случае есть все основания полагать, что достижение конкретной цели, соотношенной с определенным этапом обучения, типом компетенции (т.е. развитие так называемой асимметричной компетенции), будет способствовать формированию или дальнейшему развитию многоязычной и поликультурной компетенции. Иначе говоря, работа по достижению такой цели может рассматриваться как часть общего учебного процесса.

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

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

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

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

г) В качестве цели рассматривается оптимальное функционирование в определенной общей сфере общения (см. 4.1.1): общественной, профессиональной, образовательной или личной. В таком случае изучение иностранного языка призвано помочь

человеку в работе, учебе или повседневной жизни в другой стране. Такая постановка цели находит свое отражение в программе курса, учебных материалах и т.д., при этом можно говорить о таких понятиях как «специфические цели», «специализированные курсы», «профессиональный язык», «подготовка к жизни за границей», «начальная языковая подготовка иностранных рабочих». Все это не означает, что для удовлетворения специфических потребностей целевой группы людей, вынужденных адаптировать свою многоязычную и поликультурную компетенцию к конкретной области деятельности, всегда необходимо создавать особую учебную среду со специфической методикой, материалами и т.д. Однако, как и во всех других случаях, постановка целей оказывает определенное влияние на процесс преподавания и изучения языка.

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

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

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

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

Постановка перед учащимися конкретной задачи имеет свои преимущества, позволяя сформулировать практический результат и выступая в качестве стимула в

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

6.1.4.2 Дополнительные асимметричные цели

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

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

6.2 Процессы изучения языка

6.2.1 Некоторые вопросы терминологии

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

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

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

Пользователям «Компетенций» рекомендуется проанализировать, в каком смысле они используют эти термины и не использовать их в тех значениях, которые противоречат современной практике.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

6.2.2 Как учащиеся учатся?

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

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

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

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

6.2.2.3 Восприимчивость учащихся к тому или иному способу обучения во многом зависит от их возраста, личностных характеристик, образовательного уровня и т.д. Кроме того, преподаватели и составители учебных программ при выборе определенного подхода руководствуются своими взглядами относительно большей

значимости тех или иных видов речевой деятельности или каких-то ее характеристик, например, порождения или восприятия речи, ее правильности или беглости и т.д.

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3.5 В конечном счете, главным действующим лицом учебного процесса является учащийся. Именно учащийся должен развивать компетенции и стратегии для выполнения задач и различных видов заданий, необходимых для эффективного участия в процессе коммуникации. Однако не все учащиеся проявляют активность и инициативу в планировании, организации и осуществлении учебной деятельности. Большинство изучают иностранный язык, пассивно следуя инструкциям и выполняя задания, предлагаемые преподавателями и учебными пособиями. Однако учащемуся необходимо не только воспринимать то, чему его учат, но и уметь учиться самостоятельно. Реализация принципа автономии учащегося возможна лишь в том случае, если положение «учись учиться» рассматривается как неотъемлемая часть учебного процесса. Данное положение означает, что учащиеся осознают процесс изучения языка, возможности, которыми они располагают, и способы изучения, которые более всего им подходят. Даже в рамках учебной системы учащиеся начинают самостоятельно выбирать цели, материалы и методы, наиболее соответствующие их потребностям, мотивации, личностным характеристикам. В этом отношении данный документ, а также прилагающиеся к нему материалы могут представлять интерес не только для преподавателей и административных работников в области образования, но и для самих учащихся, давая им четкую информацию о всех имеющихся в их распоряжении возможностях.

6.4 Некоторые вопросы методики изучения и преподавания иностранных языков

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

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

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

В настоящее время существует множество методов изучения и преподавания языков. В течение многих лет Совет Европы содействовал распространению подхода, основанного на использовании средств и методов, адекватных коммуникативным потребностям учащихся, а также соответствующих их индивидуальным характеристикам. Однако, как уже отмечалось в разделе 2.3.2., а также в других разделах,

«Компетенции» призваны способствовать распространению не одной конкретной методики, а многообразию методик. Основной целью Документа является широкий обмен информацией о существующих методиках и опыте их применения, поэтому в них указаны возможности выбора, вытекающие из существующего опыта. На основе собственных знаний и опыта, в предложенную в Документе модель обучения языку можно вносить дополнения. Разработаны специальные рекомендации для преподавателей. Если некоторые преподаватели пришли к выводу о том, что цели обучения их учащихся могут быть достигнуты, используя методы, отличные от тех, которые предлагаются Советом Европы, они могут заявить об этом и рассказать о тех методах, которые они используют для достижения поставленных целей. Это может привести к более глубокому пониманию сложного разнообразия методик преподавания языка или к оживленной дискуссии, которая всегда более предпочтительна, чем просто согласие с общепринятым.

6.4.1 Общие подходы

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

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

учебный процесс все большего числа заданий и аутентичных устных и письменных текстов, а также с усилением роли самообучения;
и) сочетание всех перечисленных выше подходов с групповым и индивидуальным планированием, выполнением и оценкой, осуществляемыми под руководством преподавателя на занятиях в классе, а также с диалогом, необходимым для удовлетворения различных потребностей учащихся.

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

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

6.4.2.1 В процессе занятий разное время отводится на:

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

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

- а) умения преподавания?
 - б) умения организации работы в классе?
 - в) умение использовать в работе научные исследования и анализировать накопленный опыт?
 - г) стиль преподавания?
 - д) владение методиками тестирования и оценки?
 - е) социокультурные фоновые знания, умение передать их учащимся?
 - ж) межкультурная компетенция?
 - з) знание и способность развивать у учащихся эстетическое восприятие литературы?
 - и) умение проявлять индивидуальный подход к учащимся, учитывать их личностные характеристики и способности?
- Какими способами можно развивать перечисленные выше навыки и умения? Как должен вести себя преподаватель во время парной или групповой работы:
- а) просто наблюдать за учащимися и поддерживать порядок?
 - б) давать индивидуальные рекомендации?
 - в) руководить работой, давать рекомендации и, помимо этого, наблюдать за процессом обучения, облегчать его, принимать замечания учащихся и реагировать на них, а также координировать их действия?

6.4.2.3 Как должны работать учащиеся?

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

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- как соотносятся функции и обязанности преподавателей и учащихся при организации, проведении и оценке результатов учебного процесса;
- как используются технические средства обучения.

6.4.3 Роль текстов в изучении и преподавании языков

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

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

6.4.3.2 Возможные подходы к отбору текстов:

- а) используются аутентичные тексты, например:
- неадаптированные тексты, встречающиеся в повседневной жизни (газеты, журналы, объявления);
 - аутентичные тексты, специально подобранные и адаптированные с учетом знаний, интересов и личностных характеристик учащихся.
- б) используются специально составленные тексты, например:
- специально составленные тексты, максимально приближенные к аутентичным, например, тексты для аудирования, записанные актерами;
 - тексты, иллюстрирующие контекстуальное употребление языкового материала (например, текст урока);
 - отдельные предложения на отработку фонетических, грамматических и других явлений;
 - инструкции, пояснения, задания в учебниках, тестах и т.д., реплики преподавателя, которые тоже могут рассматриваться как тексты особого типа. При этом имеет большое значение, насколько их содержание, формулировка и презентация отвечают потребностям и индивидуальным характеристикам учащихся.

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

- а) устные тексты:
- письменные тексты, зачитываемые вслух;
 - ответы на вопросы;
 - воспроизведение заученных текстов (пьес, стихов и т.д.);
 - работа в парах, в группах;
 - участие в официальных и неофициальных дискуссиях;
 - непринужденная беседа на свободную тему;
 - выступления на различные темы.
- б) письменные тексты:
- письмо под диктовку;
 - письменные упражнения;
 - сочинения;
 - переводы;
 - письменные сообщения, доклады;
 - участие в проектах;
 - переписка с друзьями;
 - сообщения для передачи по факсу, электронной почте.

6.4.3.4 Работа с текстами

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

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

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

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

6.4.6 Развитие общей компетенции (см. 5.1)

6.4.6.1 Начиная изучать новый язык, человек уже обладает определенным объемом знаний о мире. Однако изучение языка нельзя свести к изучению новых слов для обозначения уже известных понятий (хотя, как это ни удивительно, многие общие и специфические понятия, предложенные в «Пороговом уровне», оказались универсальными для двадцати европейских языков, некоторые из которых входят в разные языковые группы). Прежде всего необходимо ответить на вопрос о том, предполагает ли изучение языка овладение принципиально новыми знаниями о мире. Если да, то перед учащимися и преподавателями встает двойная задача.

Так, если обучение ведется на неродном языке, то новым для учащегося будет как содержание предмета, так и сам язык обучения. В прошлом неоднократно предпринимались попытки создать языковые учебники, формирующие у учащегося четкое представление о мире (например, «Мир известных вещей в картинках» Амоса Каменского).

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

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

6.4.6.3 Общие компетенции развиваются различными способами:

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

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

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

6.4.6.5 Возможные подходы к развитию умения учиться. Учащиеся могут (или должны) совершенствовать свои знания и эвристические умения, а также чувство ответственности за свое обучение следующими способами:

- а) в результате обучения, без какого-либо специального планирования или подготовки;
- б) постепенно перекладывая ответственность за обучение с преподавателя на учащихся и стимулируя их анализировать свои действия и обмениваться опытом друг с другом;
- в) постоянно повышая уровень осознания процесса обучения, в котором они участвуют;
- г) привлекая учащихся к участию в эксперименте по апробации различных методик обучения;
- д) побуждая учащихся к осознанию своих познавательных способностей и развитию индивидуальных стратегий.

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

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

6.4.7.1 Способы развития словарного запаса:

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

- з) объяснение и изучение лексических характеристик слов (например, словообразование, словосложение, сочетаемость слов, фразовые глаголы в английском языке, идиомы и т.д.);
и) систематическое изучение дистрибутивных и семантических характеристик слова в родном и изучаемом языках (контрастивная семантика).

Рекомендуется проанализировать используемые способы изучения лексических единиц.

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

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

6.4.7.3 *Принципы отбора лексики:* отбираются ключевые слова и словосочетания:

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

- *Какие принципы отбора лексики используются в вашем образовательном контексте?*

6.4.7.4 *Грамматическая компетенция*

Умение строить предложения для выражения определенного смысла является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции, поэтому грамматической компетенции уделяется большое внимание при планировании и реализации учебного процесса и разработке тестов. Работа над развитием грамматической компетенции включает отбор, упорядочение и постепенное изложение и отработку нового

материала, начиная с коротких простых предложений и заканчивая сложными распространенными предложениями. Это не означает, что на начальном этапе нельзя изучать сложный аналитический материал, например, устойчивые формулы (т.е. лексические единицы), устойчивые обороты или слова популярной песни.

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

1. Следует учитывать коммуникативную функцию грамматических категорий (их способность выражать общие понятия). Например, насколько эффективна учебная программа, если на третьем году обучения учащиеся не умеют рассказать на иностранном языке о своем предыдущем опыте.

2. Большое значение имеет сравнительно-сопоставительное изучение грамматических явлений родного и иностранного языков. Так, порядок слов в придаточных предложениях немецкого языка вызывает у голландцев меньше сложностей, чем у англичан или французов. В то же время, говорящие на родственных языках (немецкий/голландский, чешский/словацкий) склонны к автоматическому дословному переводу.

3. При работе с аутентичными устными и письменными текстами, пусть даже отобранными по степени грамматической сложности, учащиеся могут сталкиваться с новыми структурами и категориями, не являющимися базовыми для данного этапа обучения. Способные учащиеся вполне могут начать активно их использовать в речи и с опережением, еще не овладев другими, более простыми структурами и категориями.

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

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

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

• по какому принципу отбираются и классифицируются грамматические элементы, категории, структуры, процессы, отношения?

• какими способами их значение объясняется учащимся?

• какую роль в преподавании и изучении языков играет сравнительная грамматика?

• какое значение придается разнообразию конструкций, беллоссти и правильности их использования при оценке умения строить предложения?

• каков должен быть обязательный уровень знаний (а) грамматики родного языка, (б) грамматики иностранного языка, (в) сравнительной грамматики двух языков?

6.4.7.7 Способы развития *грамматической компетенции* учащихся:

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

6.4.7.8 Некоторые типы упражнений:

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

Проанализируйте и ответьте на следующие вопросы:

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

6.4.7.9 Произношение

Способы развития произносительных умений учащихся:

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

з) изучение звукобуквенных соответствий и) сочетание перечисленных способов

6.4.7.10 Орфография

Способы развития навыков письма:

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующий вопрос:

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

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

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

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

- а) следует ли считать, что прагматическая компетенция учащегося развивается на основе его учебного и жизненного опыта, связанного с родным языком?
Если прагматическую компетенцию следует развивать, то какими способами:
- б) через постепенное усложнение дискурсной структуры и увеличение функционального разнообразия предлагаемых учащемуся текстов?
- в) через усложнение текстов для перевода с родного на изучаемый язык?

- г) через постановки перед учащимся задач, отличающихся большим функциональным разнообразием?
- д) через анализ и объяснение выполняемых практических заданий, использование специальной терминологии и т.д.?
- е) через преподавание теоретических основ и дальнейшая отработка функций, речевых моделей, дискурсивной структуры?

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

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

6.5 Ошибки и просчеты

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

6.5.1 Ошибки учащегося могут рассматриваться как:

- а) свидетельство того, что учащийся не сумел выучить данный материал;
- б) свидетельство недостаточного уровня преподавания;
- в) свидетельство готовности учащегося к иноязычному общению, несмотря на риск потерпеть неудачу;
- г) временное явление, неизбежно возникающее в процессе освоения иностранного языка (на уровне компетенции);
- д) как неизбежное явление в речи любого человека, в том числе и носителя языка (на уровне употребления).

6.5.2 Возможные ПОДХОДЫ К исправлению ошибок:

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

ж) ошибки можно не исправлять, рассматривая их как временное, промежуточное явление.

6.5.3 Какова роль отслеживания и анализа ошибок учащегося:

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

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

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

ГЛАВА 7: ЗАДАЧИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

7.1 Описание задач

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

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

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

Существуют 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, а не более естественный и более легкий для них родной язык. Такие 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.

Коммуникативные педагогические задачи (в отличие от упражнений, оторванных от контекста) имеют целью активное вовлечение учащихся в содержательное общение. Эти задачи актуальны (в формальном обучающем контексте), сложны, но выполнимы

(при необходимости задачи можно изменять). Они дают заметный результат (хотя и не так быстро). Такие задачи включают

в себя «метакоммуникативные» подзадачи, т.е. общение по поводу выполнения задачи и язык, используемый в ходе ее выполнения. Кроме того, учащийся участвует в выборе задачи, ее выполнении и оценке, что в процессе изучения языка становится неотъемлемой частью поставленных задач.

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

Акцент в задачах делается на успешном их выполнении, соответственно главное внимание уделяется тому, как учащиеся реализуют свои коммуникативные намерения. Однако если задача направлена на изучение или преподавание языка, важным становится и смысл, и как этот смысл понимается, трактуется и обсуждается. Между смыслом и формой, беглостью и правильностью речи, между отбором и последовательностью задач должен быть установлен некий непостоянный баланс, облегчающий и совершенствующий как выполнение задачи, так и достижение по изучению языка.

7.2 Выполнение задач

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

7.2.1 Компетенции

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

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

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

7.2.2 Условия и ограничения выполнения задачи

Выполнение задачи в равной мере зависит от компетенций и индивидуальных характеристик учащегося, а также от условий и ограничений задачи. Последние, в свою очередь, варьируются в зависимости от самой задачи. Учитель или автор

учебника может контролировать число составляющих элементов и устанавливать уровень сложности задачи. В задачах на понимание начальное условие может быть одинаковым для всех, но конечные результаты могут быть разными в количественном (количество информации) или в качественном (определенный стандарт выполнения) отношении. Текст может быть разной величины или различной когнитивной или организационной сложности, или иметь разное количество опорных средств (визуальных фонов, ключевых слов, подсказок, таблиц, графиков и т.д.). Задача может быть выбрана в соответствии с потребностями учащегося (мотивация) или по каким-либо другим причинам. Текст может читаться или прослушиваться неограниченное количество раз, но могут вводиться и ограничения. Ответ может быть простым (поднятие руки) или сложным (создание нового текста). В случае интерактивных и продуктивных задач условия их выполнения могут меняться в целях изменения уровня сложности задачи, например, варьируя количество времени, отводящегося на планирование и исполнение; продолжительность диалога или речевого продукта, степень предсказуемости или непредсказуемости; количество и типы опорного материала.

7.2.3 Стратегии

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

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

7.3 Трудности выполнения задач

К решению одной и той же задачи каждый человек подходит по-разному. Соответственно, сложность задачи и стратегии, которые он/она использует, вытекают из ряда взаимодействующих факторов: общих и коммуникативных компетенций, индивидуальных характеристик, условий и ограничений, налагаемых задачей. По этой причине уровень сложности задачи не может быть предсказан однозначно, особенно для каждого учащегося, поэтому в учебном контексте для задачи важна дифференциация и гибкость при ее составлении и выполнении. Несмотря на существующие проблемы с выбором уровня сложности, эффективность обучения в классе требует принципиального и логически последовательного подхода к выбору задачи и последовательности ее этапов. Должны учитываться специфические компетенции учащегося и факторы, влияющие на степень сложности задачи, а также изменение параметров задачи в соответствии с потребностями и способностями учащегося.

При выборе уровня сложности задачи необходимо учитывать:

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

7.3.1 Компетенции и характеристики учащегося

Различные компетенции учащегося связаны с его/ее индивидуальными характеристиками когнитивного, эмоционального и лингвистического характера. Их необходимо учитывать при выборе задач определенного уровня сложности.

7.3.1.1 Когнитивные факторы

Осведомленность: когнитивная нагрузка уменьшается и выполнение задачи облегчается, если учащийся знаком с

- типом задачи и необходимыми операциями;
- темой (темами);
- типом текста (жанром);
- интерактивными схемами (сценариями и фреймами), так как знание учащимся подсознательных или «стандартных» сценариев дает ему возможность обратить внимание на другие аспекты задачи или помогает прогнозировать и организовать свою речь;
- необходимыми фоновыми знаниями;
- социокультурными знаниями, например, знание социальных норм и их разновидностей, правил и положений, языковых форм, уместных в том или ином контексте, национальной и культурной самобытности, отличительных особенностей между культурами стран изучаемого и родного языков и межкультурной компетенции.

Умения: выполнение задачи зависит от умения работать, в частности от:

- организационных и коммуникативных умений, которые необходимы для выполнения определенных этапов задачи;
- учебных умений и стратегий, которые упрощают выполнение задачи, включая то, как он справляется с задачей, если он не владеет достаточным объемом необходимых языковых средств, планирует и контролирует выполнение задачи;
- умений межкультурного общения, включая умение понимать имплицитно выраженную информацию в речи носителя языка.

Умения преодолевать трудности обработки информации: задача может оказаться проще или сложнее в зависимости от способностей учащегося;

- справляться с некоторыми этапами или «когнитивными операциями», конкретного или абстрактного характера;
- реагировать на трудности задачи («оперативное мышление»), и соединять различные этапы одной задачи (или разных, но близких задач).

7.3.1.2 Эмоциональная характеристика

Самооценка: позитивная самооценка и раскованность в большинстве случаев способствует успешному выполнению задачи, при условии, что учащийся обладает уверенностью в своих силах и настойчивостью. В качестве примера можно привести проявление инициативы во время диалога (т.е. прервать собеседника, чтобы получить пояснение, проверить понимание, желание идти на риск, или, если возникают проблемы с пониманием, делать умозаключения, продолжать читать или слушать и т.д.).

Включенность и мотивация: если учащийся полностью включен в процесс, успешное выполнение задачи наиболее вероятно; высокий уровень внутренней мотивации - обусловленный личной заинтересованностью учащегося, либо пониманием ее значимости, например, для применения в реальной жизни или для завершения другой близкой задачи (взаимозависимость задач) - способствует более полному включению учащегося; внешняя мотивация также играет немаловажную роль там, где есть внешние обстоятельства, влияющие на успешное выполнение задачи (т.е. желание получить похвалу, или не упасть лицом в грязь, или из соображений конкуренции).

Состояние: выполнение задачи также зависит от физического и эмоционального состояния учащегося (внимательный и спокойный человек выполняет задачу лучше, чем усталый и взволнованный).

Отношение: на выполнение задачи, которая вводит новую социокультурную информацию, влияет, например, заинтересованность и открытость учащегося ко всему иному, готовность соотносить свою собственную точку зрения и систему взглядов со взглядами окружающих, готовность выступать в качестве посредника между культурами родного и иностранного языков и разрешать межкультурные недопонимания и конфликты.

7.3.1.3 Лингвистические факторы

Уровень развития лингвистических ресурсов учащегося - один из важнейших факторов, учитывающихся при определении уровня сложности задачи и изменении ее параметров: уровень знания и использования грамматики, лексики, фонологии и орфографии, то есть грамматическая и лексическая правильность, точность построения, а также такие аспекты языка, как беглость речи, гибкость, связность, уместность речи.

В когнитивном плане задача может быть легкой, но в лингвистическом - непростой, или наоборот. Поэтому один фактор может быть предпочтительнее другого при выборе задачи (хотя в реальной жизни трудное задание в когнитивном плане, скорее всего, будет трудным и в лингвистическом плане). При обучении необходимо работать и с содержанием, и с формой. Там, где можно уделить меньше внимания формальным аспектам, использование ресурсов должно быть направлено на когнитивные аспекты и наоборот. Знание стандартных сценариев помогает учащемуся уделять больше внимания содержанию, а в случае диалога или спонтанной речи - сконцентрироваться на более точном и правильном использовании форм.

Умение учащегося компенсировать «пробелы» в своей лингвистической компетенции - тоже очень важный фактор для успешного выполнения задачи в любом виде деятельности (см. коммуникативные стратегии, раздел 4.4)

7.3.2 Условия выполнения задачи

Существует ряд факторов, относящихся к условиям и ограничениям выполнения учебных задач, которые можно варьировать. Учебные задачи включают:

- Интеракцию и порождение речи
- Восприятие

7.3.2.1 Интеракция и порождение речи

Условия и ограничения, влияющие на задачи интеракции и порождения речи:

- Информационная и языковая поддержка
- Время
- Цель
- Предсказуемость
- Физические условия
- Участники

- **Поддержка**

Уменьшить уровень сложности задачи позволяет наличие информации в широком контексте и оказание языковой помощи.

- **Уровень контекстуализации:** задача упрощается, если есть достаточно необходимая информация об участниках, ролях, содержании, целях, ситуации (включая вспомогательные средства), а также ясные и адекватные инструкции или указания для выполнения задачи.

- **Объем языковой помощи:** для диалога - репетиция задачи, выполнение сходной задачи в качестве подготовительной фазы или языковая поддержка (ключевые слова и т.д.) помогают прогнозировать и активировать базовые знания, опыт и необходимый сценарий, неспонтанное порождение будет осуществляться легче, если имеются необходимые источники: книги, модели и помощь от окружающих.

- **Время**

Чем меньше дается времени на приготовление и выполнение задачи, тем она сложнее. Временные аспекты:

- **Время на подготовку** (т.е. возможность планировать и репетировать); при спонтанной коммуникации целевое планирование невозможно и поэтому необходимо подсознательное использование стратегий на высоком уровне; в других случаях учащийся находится в менее жестких временных рамках и может воспользоваться стратегиями на сознательном уровне, например, когда сценарии предсказуемы или могут определяться заранее (стандартное заключение сделки) или имеется достаточно времени для планирования, создания, анализа и исправления текста, например, когда нет необходимости давать немедленный ответ (написание письма).

- **Время на воспроизведение:** при спонтанной коммуникации чем больше поспешности или чем меньше времени выделяется на выполнение задачи, тем сложнее учащемуся, однако и неспонтанная интеракция или порождение речи могут нести в себе временные трудности, например, когда существуют сроки

выполнения, которые, в свою очередь, тоже сокращают количество времени на планирование, создание, анализ и исправление.

- *Продолжительность* реплики: чем длиннее реплики в спонтанном диалоге (например, пересказ анекдота), тем сложнее учащемуся.

- *Продолжительность выполнения задачи*: при одинаковых когнитивных характеристиках и языковой подготовке длительный спонтанный диалог, (усложненная) задача с большим количеством этапов или планирование и создание большого устного или письменного текста будет гораздо труднее, чем задача небольшого объема.

- **Цель**

Чем больше усилий требуется для достижения цели, тем сложнее задача. Кроме того, чем больше одинаковых прогнозов о результатах выполнения задачи со стороны преподавателя и учащегося, тем легче ее выполнение.

- *Конвергенция или дивергенция* целей: в диалоге конвергентная задача включает в себе больше «коммуникативного напряжения», чем дивергентная, то есть конвергентная задача предполагает, что участники приходят к единому согласованному результату (например, достижение консенсуса для дальнейшего курса действия), для чего требуется широкое обсуждение. Что касается дивергентной задачи, то здесь не требуется придти к одному направленному результату (т.е. обмен мнениями).

- *Отношение к цели преподавателя и учащегося*: на выполнение задачи влияет осознание преподавателем и учащимся возможности нескольких приемлемых результатов (в противовес неосознанному стремлению учащегося добиться единственно «правильного» результата).

- **Предсказуемость**

Уровень сложности увеличивается, если в параметрах задачи происходят постоянные изменения.

- При интеракции введение неожиданного элемента (события, обстоятельств, информации, участника) вынуждает учащегося активизировать нужные стратегии, чтобы не отстать от динамики новой и более сложной ситуации; задача по порождению «динамического» текста (т.е. смена героев, сцен и времени действия) является более сложной по сравнению с порождением «статичного» текста (как например, описание потерянного или украденного предмета).

- **Физические условия**

Шум усложняет выполнение задачи:

- *Помехи* (фоновые шумы или плохое качество связи по телефону), например, вынуждают участников обращаться к уже имеющемуся опыту, сценарию, догадке, чтобы компенсировать «пробелы» в сообщении или тексте.

- **Участники**

На коммуникативный процесс также влияет целый ряд факторов, связанных с его участниками.

- *Способность к сотрудничеству*: сочувствующий собеседник упростит задачу, согласится на изменение цели, например, в переговорах, облегчит понимание,

ответив, например, положительно на просьбу говорить медленнее, повторить, пояснить.

- *Особенности речи собеседников* (паралингвистические средства при непосредственном общении облегчают выполнение).
- *Общая и коммуникативная компетенция собеседников*, включая поведение (степень знакомства с нормами и правилами поведения в определенном обществе) и знание темы диалога.

7.3.2.2 *Восприятие*

На уровень сложности задачи влияют следующие условия и ограничения:

- Поддержка выполнения задачи
- Характеристики текста
- Тип требуемого ответа
- ***Поддержка выполнения задачи***

Различные формы поддержки помогают в выполнении задачи, например, подготовительная фаза помогает сориентироваться и активизировать знания; пояснения к инструкциям помогают избежать путаницы, а подготовка к работе в маленьких группах способствуют более тесной кооперации и взаимопомощи.

- *Подготовительная фаза*: прогнозирование, фоновые знания, знание сценария и распознавание специфических лингвистических трудностей во время подготовительной фазы уменьшают нагрузку на учащегося и сложность задачи; лучшему пониманию текстов может способствовать работа над вопросами по его содержанию (хорошо, когда вопросы помещаются перед текстом), а также визуальные средства, планы, заголовки и т.д.
- *Инструкции*: несложные, логичные инструкции к задаче (информации не должно быть слишком много или слишком мало) помогают избежать недопонимания целей и самого процесса выполнения задачи.
- *Работа в маленьких группах*: для некоторых учащихся, особенно для отстающих, работа в маленькой группе, совместное чтение и прослушивание важнее для успешного выполнения задачи, чем индивидуальная работа, так как учащиеся распределяют между собой учебную нагрузку и получают помощь и ответную реакцию на свои действия.

- ***Характеристики текста***

При выборе текста должны учитываться следующие факторы: лингвистическая сложность, тип текста, структура дискурса, способ представления, объем и релевантность.

- *Лингвистическая сложность*: синтаксическая сложность текста отвлекает внимание учащегося, которое он мог бы уделить содержанию; например, сложные предложения с придаточными, множественные отрицания, длинные обособленные элементы, двусмысленность идеи, использование анафор и дейктических элементов без пояснений. Чрезмерная синтаксическая адаптация текста оригинала, однако, может привести к повышению уровня сложности (так как может быть сокращен плеоназм или какие-то намеки).
- *Тип текста*: знание жанра текста и сферы коммуникации (а также наличие фоновых и социокультурных знаний) способствует более глубокому понима-

нию структуры и содержания текста; конкретный или абстрактный характер текста тоже играет немаловажную роль, например, конкретное описание, инструкции или повествование (особенно с визуальной поддержкой) гораздо легче для понимания, чем абстрактная аргументация или объяснение.

- *Структура дискурса*: связность текста и ясное построение (например, временная последовательность, выделение основной мысли), эксплицитность информации, отсутствие неточностей и неожиданностей - все это способствует лучшему пониманию текста.

- *Способ представления*: письменный и устный тексты отличаются по уровню сложности, так как устный текст предполагает понимание информации в реальном времени. Кроме того, шумы, искажения и помехи (т.е. слабый радио/телесигнал или неразборчивый/неаккуратный почерк), а также большое количество говорящих и плохая слышимость их голосов в устных (аудио) текстах; фонетическая редукция, речь, накладывающаяся одна на другую, незнакомый акцент, высокая скорость, монотонность, тихий звук и т.д. - все это увеличивает трудность понимания текста.

- *Объем текста*: при одинаковой теме короткий текст гораздо легче длинного, так как работа с большим по объему текстом предполагает больше умственных затрат и дополнительную нагрузку на память, а также приводит к быстрому утомлению и отвлечению внимания (особенно у младших школьников). Однако, объемный текст, не насыщенный большим количеством информации, может оказаться легче короткого текста большой информативности.

- *Релевантность*: личная заинтересованность учащегося в тексте служит хорошим стимулом для понимания (хотя необязательно приведет к пониманию текста). Текст, в котором встречается лексика, знакомая и понятная учащемуся, является менее трудным, поэтому для специалиста в определенной области специальный текст будет легче для понимания, чем текст на более общую тему с различной лексикой общего характера.

Увеличить мотивацию и уверенность, а также активировать компетенции поможет поощрение высказывать свои личные идеи, знания, мысли. Комбинируя задачи, также можно привлечь к ним учащегося и усилить его заинтересованность.

- *Тип требуемого ответа*

Текст может быть довольно сложным, однако задания к нему могут варьироваться в зависимости от языковой подготовки и индивидуальных характеристик учащегося. Тип задачи зависит от того, с какой целью она предлагается учащемуся - развитие умения понимания или просто проверка понимания текста. Точно также в зависимости от типа задачи варьируется и тип ответа.

Задача может предполагать общее или выборочное понимание (или понимание важных деталей текста). Некоторые задачи требуют понимания только общей идеи текста, другие - логического рассуждения. Основной целью задания может быть суммирование информации на основе текста в целом или отдельных его частей (т.е. суммирование для каждого абзаца), и таким образом уменьшается нагрузка на память. Ответ может быть невербальным (требуется выполнение какого-либо действия, как, например, нарисовать картинку) или вербальным (письменным, устным). Вербальный ответ предполагает воспроизведение информации из текста для определенной цели или, например, создание нового текста или расширение старого.

Также может варьироваться время, отводимое на выполнение задания, в результате чего может повыситься или снизиться сложность задания. Чем больше времени предоставляется для чтения или прослушивания текста, тем больше стратегий учащийся может использовать для его понимания.

Рекомендуется проанализировать следующие пункты и сделать соответствующие выводы:

- *принципы отбора и оценки реальных и «педагогических» задач, включая соответствие каждого вида задач конкретной учебной ситуации;*
- *критерии отбора задач, являющихся значимыми для учащегося, ставящих перед учащимися сложную, но выполнимую цель, требующих полной отдачи со стороны учащихся и допускающих различные интерпретации и возможность достижения различных результатов;*
- *сбалансированное соотношение между задачами, ориентированными на передачу смысла и на языковую форму, что способствовало бы повышению правильности и беглости речи;*
- *роль стратегий, используемых учащимися при соотношении компетенций и речевого поведения для успешного выполнения трудных задач, характеризующихся различными условиями и ограничениями (см. раздел 4.4.); пути более успешного выполнения задач и изучения языка, включая активацию знаний, полученных на подготовительной стадии;*
- *критерии отбора задач и, при необходимости, изменение их параметров с целью варьирования уровня сложности в соответствии с различными компетенциями и индивидуальными характеристиками учащихся, например, способности, мотивация, потребности, интересы;*
- *влияние сложности задачи на оценку ее успешного выполнения и самооценку (глава 9).*

ГЛАВА 8: ЯЗЫКОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ И УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

8.1 Определение и первоначальный подход

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.

Согласно общепринятому подходу, процесс изучения иностранного языка рассматривается в качестве отдельной компетенции, дополняющей компетенцию общения на родном языке. Понятие многоязычной и поликультурной компетенции стремится:

- *отойти от предполагаемой сбалансированной общепринятой дихотомии и подчеркнуть важность знания нескольких языков; при этом билингвизм является лишь частным проявлением этой компетенции;*
- *рассматривать знания человека, владеющего несколькими языками, не как совокупность отдельных компетенций, а как многоязычную и поликультурную компетенцию, которая охватывает целый ряд языков;*
- *подчеркнуть поликультурный характер этой сложной многоаспектной компетенции, что, однако, не обязательно подразумевает связь между развитием способностей общения с представителями других культур и совершенствованием*

лингвистических знаний.

В то же время можно сделать общее наблюдение, которое свяжет воедино различные компоненты и методы изучения языков. Дело в том, что обучение языку в школах имеет тенденцию выделять те цели обучения, которые связаны либо с развитием общих компетенций (особенно на уровне начальной школы), либо с приобретением компетенции языковой коммуникации (в частности для детей от 11 до 16 лет). Курсы для взрослых (студентов и специалистов) ставят задачу обучения специализированной языковой деятельности или выполнению функций в конкретной области. Такая специализация (в первом случае - на формировании и развитии компетенций, во втором - на оптимальной подготовке к деятельности в конкретной области) вне всякого сомнения связана с различной ролью базового начального образования с одной стороны, и специального или непрерывного образования, с другой. В этом контексте общеевропейская система уровней способствует установлению связей между различной практикой обучения языкам и позволяет рассматривать различные способы как взаимодополняющие.

8.2 Варианты учебных программ

8.2.1 Учебные программы и их многообразие

Анализ учебной программы на основе «Общеевропейских компетенций» может осуществляться в соответствии с тремя принципами.

Во-первых, учебная программа должна соответствовать глобальной цели развития многоязычия и языкового многообразия. Это означает, что преподавание и изучение конкретного языка должно рассматриваться в его сочетании с другими языками, предусмотренными в системе образования. Учебная программа также должна учитывать все методы, которые учащиеся могут выбрать по собственному усмотрению и которым они будут следовать с целью развития разнообразных коммуникативных умений.

Во-вторых, языковое разнообразие (в частности, в школах) возможно при эффективной организации учебного процесса, т.е. избегаются ненужные повторы, экономно проводятся тесты, используются "Приобретенные ранее умения. Всему этому способствует языковое разнообразие. Если, например, система образования позволяет учащимся самим начинать изучение двух иностранных языков еще до определения их дальнейшей специализации и факультативно предусматривает третий язык по выбору учащегося, то задачи и темпы прогресса в каждом из выбранных языков необязательно будут одинаковыми (например, не всегда следует начинать с подготовки к реальному общению, отвечающему тем же коммуникативным требованиям, что и при изучении одного иностранного языка, а также не обязательно останавливаться так же подробно на учебных стратегиях).

В-третьих, соображения и мероприятия, связанные с учебными программами, не должны сводиться к составлению программы на один отдельный язык или интегрированной программе на несколько языков. Программы следует разрабатывать, учитывая роль каждого языка в системе лингвистического образования, в котором языковые знания, умения и учебные способности играют важную роль не только при изучении одного языка, но и других языков.

8.2.2 От частичного к трансверсальному

Знания и умения, приобретенные в одном языке, могут использоваться в других, и не только родственных языках.

Относительно учебных программ следует подчеркнуть следующее:

- знание любого языка всегда частично. Каким бы родным язык не казался, его знание всегда неполно, так как обычный человек не может достичь уровня «утопического», «идеализированного» носителя языка. Полное владение языком также невозможно еще и по той причине, что человек не может в одинаковой степени владеть различными видами речевой деятельности (а именно: письменной или устной речью, восприятием или порождением);
- любое частичное знание является более глубоким, нежели это кажется. Например, для достижения «ограниченной» цели, связанной с увеличением объема понимания специальных текстов на одном из изучаемых языков по известной учащемуся тематике, необходимо приобрести такие знания и умения, которые могут с успехом использоваться и для многих других целей. Тем не менее, ценность такого «побочного результата» зависит скорее от самого ученика и не может быть предусмотрена программой;
- изучающие один язык приобретают, сами того не осознавая, и знания о многих других языках. Изучение каждого последующего языка способствует активации этого знания, делает его более осознанным. Этот фактор также необходимо учитывать, а не игнорировать в процессе обучения.

С одной стороны, изложенные выше принципы и наблюдения оставляют большую свободу выбора в подготовке учебных программ и определении их последовательности. С другой стороны, они способствуют созданию более последовательного и прозрачного подхода к разработке учебных программ, особенно на этапах анализа имеющихся вариантов и выбора одного из них. Именно на этом этапе система «Общеввропейских компетенций» может оказаться особенно полезной.

8.3 Составление учебных программ

8.3.1 Учебная программа и вариативность целей

Из вышесказанного следует, что каждая из основных категорий или подкатегорий предложенной модели может, в случае ее выбора в качестве главной цели обучения, предусматривать различные возможности в плане определения содержательных подходов и выбора средств, способствующих успешному обучению. Например, идет ли речь об умениях (общие компетенции учащегося /владельца языка), или о социолингвистическом компоненте (в рамках коммуникативной языковой компетенции), или о стратегиях, или о понимании (в рамках языковой деятельности) - в каждом случае встает вопрос о составляющих учебной программы (элементах системы, четко описываемой «Общеввропейскими компетенциями»), которые могут пониматься как центральные или периферийные и которые в различных программах рассматриваются как цель, средство или предпосылка в процессе обучения. Для каждого из этих компонентов может быть сформулирован или даже детально рассмотрен вопрос об их внутренней структуре (например, какие составляющие включить в социолингвистический компонент? как систематизировать стратегии?) и предложены критерии совершенствования системы со временем (например, классификация различных видов работы на понимание). Таковы подходы, обсуждаемые в других разделах «Компетенций», которые читатели могут использовать по своему усмотрению в той или иной ситуации.

Подобный детальный подход представляется тем более приемлемым в свете общепринятого представления о том, что выбор и очередность задач может значительно варьироваться в зависимости от ситуации, состава и уровня группы учащихся. Более того, необходимо подчеркнуть, что и цели, поставленные перед разными группами учащихся одного уровня, находящимися в сходной ситуации, могут варьироваться независимо от традиций и ограничений, накладываемых системой образования.

Анализ современного процесса обучения языку в начальной школе показал, что на национальном и региональном уровнях существует большое разнообразие и противоречие в вопросах определения начальных, соответственно «частичных» целей обучения. Дискуссионными остаются следующие вопросы:

- учить ли на элементарном уровне основам системы иностранного языка (лингвистический компонент)?
- развивать ли чувство языка (более общие лингвистические знания (savoir), умения и навыки (savoir-faire) и экзистенциальную компетенцию (savoir-etre)?
- рассматривать ли родной язык и культуру с более объективных позиций или с точки зрения только своего языка и культуры?

- быть ли уверенными в своей способности изучать и другие языки?
- учиться ли тому, как надо учиться?
- приобретать ли элементарные умения понимания со слуха?
- изучать ли язык, используя игры, познавать ли его (в частности, фонетические и ритмические характеристики) посредством стихов и песен?

Само собой разумеется, что можно одновременно практиковать различные виды языковой деятельности, а также комбинировать многие задачи, адаптируя их друг к другу. Однако необходимо подчеркнуть, что при разработке учебной программы выбор задач, содержания и способов оценки знаний тесно связаны с анализом каждой из выделенных категорий предлагаемой модели.

Все вышесказанное означает следующее:

- в течении всего периода изучения языка (что в равной мере применимо и к школьному периоду) определенная последовательность и очередность выполнения задач может соблюдаться, варьироваться или модифицироваться;
- в учебной программе по нескольким языкам цели и содержание по отношению к каждому из них могут быть как схожими, так и различными;
- возможны совершенно другие подходы, каждый из которых обладает своей собственной четкой организацией и связью компонентов; каждый из них может быть обоснован в рамках «Общеввропейских компетенций»;
- в ходе составления учебной программы могут также рассматриваться возможные направления развития многоязычной и поликультурной компетенций и роль школы в этом процессе.

8.3.2 Примеры дифференцированных учебных программ

В качестве иллюстрации различных вариантов программ будут рассмотрены два сценария их составления в рамках той или иной системы школьного обучения. Эти программы включают два современных языка (помимо языка преподавания, который обычно отождествляется с родным языком; такой подход, однако, является ошибочным, так как известно, что даже в Европе язык обучения часто не является родным для изучающего): один язык, изучение которого начинается в начальной школе (первый иностранный язык, далее ИЯ1), другой язык - в начальных классах средней школы (второй иностранный язык - ИЯ2) и третий язык (ИЯ3) по желанию учащегося в старших классах средней школы.

В нижеследующих примерах проводится различие между программами начальной школы, а также младших и старших классов средней школы. Однако эти иллюстративные программы могут быть легко изменены и адаптированы даже к ситуациям, когда круг предлагаемых языков меньше или первый уровень изучения языка приходится на более поздний период. Предлагаемые сценарии можно осуществлять полностью или частично. Предложенные здесь варианты включают формы обучения трем иностранным языкам (при этом программа предусматривает обязательное изучение двух иностранных языков, которые можно выбрать из нескольких предлагаемых, и третий язык, который может быть выбран как дополнительный предмет или как альтернатива какому-либо другому необязательному предмету). Такой подход представляется наиболее оптимальным. Необходимо подчеркнуть, что в определенной ситуации могут использоваться другие сценарии, может учитываться региональная специфика. Однако, в каждом конкретном случае необходимо уделять внимание связности и целостности программы.

а) Первый сценарий

Начальная школа:

Изучение первого иностранного языка (ИЯ1) начинается в начальной школе с главной задачей развития «чувства языка», общего понимания языковых явлений (связь с родным языком и другими языками, так или иначе присутствующими в аудитории). Обращается внимание на частичные задачи, связанные прежде всего с общими компетенциями каждого из учащихся - принятие школой многообразия языков и культур, отказ от этноцентризма, релятивизация, но в то же время сохранение чувства принадлежности к собственному языковому и культурному сообществу, внимание к языку телодвижений и жестов, звуковому аспекту, мелодии и ритму, физическим и эстетическим аспектам другого языка - и их отношение к коммуникативной компетенции, но без открытых и намеренных попыток развития данной компетенции.

Младшие классы средней школы:

- Продолжается изучение ИЯ1 с постепенно смещающимся акцентом на развитие коммуникативных компетенций (в лингвистическом, социолингвистическом и прагматическом аспектах), но при этом не остается без внимания достигнутое в области чувства языка на начальном уровне.
- Изучение второго иностранного языка (ИЯ2, не изучавшегося в начальной школе) также не начинается без предварительной подготовки; в этом случае делается акцент на умения в области ИЯ1, усвоенные в начальной школе, при этом цели несколько отличаются (например, приоритет отдается процессу восприятия над процессом порождения речи).

Старшие классы средней школы:

На этом уровне следует обратить внимание на следующие аспекты:

- сокращение обучения ИЯ1 как учебного предмета и начало использования этого языка на регулярной или чередующейся основе для преподавания других предметов (форма специализированного и билингвального образования);
- дальнейшее внимание к развитию способностей восприятия на ИЯ2, делая особый акцент на различные типы текстов и организацию дискурса, обеспечивая преемственность с родным языком и умениями, приобретенными при изучении ИЯ1.
- привлечение учащихся, планирующих изучать дополнительный третий язык (ИЯ3), к обсуждению уже освоенных ими видов деятельности и учебных стратегий. В дальнейшем будет поощряться более автономное изучение языка с использованием ресурсов учебных центров и участие в составлении групповых или индивидуальных программ, нацеленных на достижение целей, поставленных учебной группой или учебным заведением.

б) Второй сценарий

Начальная школа:

Изучение первого иностранного языка (ИЯ1) начинается в начальной школе с акцентом на основах устной коммуникации с ясно обозначенным лингвистическим содержанием (с целью заложить основы начального лингвистического образования, в

первую очередь фонетического и синтаксического аспектов, развивая в то же время устную коммуникацию между учениками в классе на элементарном уровне).

Младшие классы средней школы:

При изучении ИЯ1, ИЯ2 (с момента начала изучения второго иностранного языка) и родного языка используются методы и приемы, с которыми учащийся познакомился в процессе изучения ИЯ1 и родного языка; задачей в данном случае является развитие лингвистического чутья учащегося.

- Общая программа по ИЯ1 реализуется до конца средней школы, однако через разные промежутки времени она чередуется с повторением пройденного и дополняется новым содержанием, с тем, чтобы сгладить увеличивающиеся различия между склонностями, желаниями и интересами отдельных учащихся.
- При изучении ИЯ2 особое внимание должно быть уделено социокультурным и социолингвистическим компонентам посредством работы со средствами массовой информации (популярными газетами, радио, телевидением) и, по возможности, при учете содержания курсов изучения родного языка и ИЯ1. Изучение ИЯ2 продолжается до окончания средней школы, его основные содержательные аспекты связаны с темами культурного и межкультурного характера (тексты СМИ). Эта программа может включать опыт международного обмена при особом внимании к межкультурным связям. Следует также учитывать и другие предметы (история, география) с целью заложить основы внимательного подхода к поликультурным явлениям.

Старшие классы средней школы:

- Изучение ИЯ1 и ИЯ2 продолжается на более сложном уровне. Учащиеся, желающие заниматься третьим иностранным языком (ИЯ3), делают свой выбор, исходя из своих профессиональных задач, и в связи с той или иной специальной областью (например, направленность на язык коммерции, экономики, техники).

Следует подчеркнуть, что как во втором, так и в первом вариантах, окончательный многоязычный и поликультурный профиль учащегося может быть настолько неравномерным, что:

- уровень владения одним языком может не соответствовать уровням владения другими языками, составляющими многоязычие учащегося;
- усвоение культурного аспекта варьируется в разных языках;
- высокий уровень развития лингвистической компетенции не означает такого же уровня владения культурным компонентом;
- «частичные» компетенции, как уже говорилось выше, также принимаются во внимание.

Кроме того, необходимо добавить, что вне зависимости от выбора языков для изучения следует уделять внимание рассмотрению учебных подходов и стратегий. Программа должна эксплицитно предусматривать развитие сознательного отношения к изучению языка, введение основ лингвистического образования, что позволяет учащимся осуществлять метакогнитивный контроль над собственными компетенциями и стратегиями. Учащиеся соотносят свои компетенции и стратегии с другими

возможными компетенциями и стратегиями при учете языковых видов деятельности] в которых они реализуются для выполнения задач в тех или иных коммуникативных сферах. Другими словами, одной из основных целей программы обучения независим от ее характера является ознакомление учащихся с основными категориями динамики их взаимодействия по модели, разработанной в «Компетенциях».

8.4 Оценка и школьное, внешкольное и послешкольное изучение языков

Если рассматривать учебную программу как движение ученика вперед через осуществление образовательной деятельности, как в рамках учебного заведения, так и вне его, то программа изучения языка не заканчивается с окончанием школы, а та) или иначе продолжается и далее в течение всей жизни.

Таким образом, учебная программа в школе ставит целью развитие у учащегося многоязычной и поликультурной компетенций, которые по окончании школы могут иметь разный уровень развития, в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося и выбранного им профессионального пути. Понятно, что эти компетенции не остаются неизменными. Дальнейший личный и профессиональный опыт каждого, ход его жизни будут влиять на развитие и изменение компетенций. Здесь немаловажную роль играет образование для взрослых и непрерывное обучение. В этом отношении предлагается рассмотреть три аспекта.

8.4.1 Место учебной программы

Согласившись с утверждением, что образовательная программа не ограничивается рамками школы, мы также признаем и тот факт, что многоязычная и поликультурная компетенции могут приобретаться в дошкольный период и развиваться параллельно с обучением в школе и после ее окончания. Это происходит в процессе общения в семье, во время путешествий, при эмиграции, перемещении из одной среды в другую, а также в процессе чтения и работы со СМИ.

Хотя все утверждения и очевидны, ясно также, что школа не всегда принимает их во внимание. Поэтому целесообразно рассматривать школьную учебную программу как часть более широкой программы, которая ставит своей целью:

- начальную дифференциацию многоязычных и поликультурных компетенций (некоторые способы реализации которой даны выше при описании двух сценариев);
- хорошие знания, уверенность в них, а также учет возможностей и ресурсов, доступных учащемуся как в школе, так и вне ее с тем, чтобы он мог расширить и совершенствовать компетенции и эффективно их использовать в какой-либо конкретной области.

8.4.2 Портфель и определение уровней

Признание и оценка знаний и умений должны учитывать условия и опыт их формирования и развития. Определенным шагом в этом направлении является разработка Европейского языкового портфеля (ЕЯП), в котором учащийся может фиксировать различные аспекты своих достижений в изучении языка. Портфель призван учитывать не только официальные оценки, но также фиксировать любой другой неформальный опыт, включая контакты с другими языками и культурами.

Однако для того, чтобы усилить связь между школьной и внешкольной программами, когда изучение языка оценивается по завершении средней школы, было бы полезно разработать на данный момент официальную оценку многоязычных и поликультурных компетенций учащегося, составив профиль коммуникативных умений, которыми учащийся овладел в разной степени. С точки зрения преемственности между школьными и внешкольными программами, такой подход является более целесообразным, нежели чем определение общего уровня владения языком.

«Документальное» подтверждение частичных компетенций может быть шагом в этом направлении (было бы полезно, если бы основная международная оценка уровней владения давалась, исходя из такого подхода, и оценивала бы, например, четыре вида деятельности отдельно - восприятие/порождение и письмо/говорение, а не одновременно). Важно, чтобы возможность учащегося овладеть несколькими языками и культурными традициями также принималась во внимание и оценивалась. Перевод (изложение) текста со второго иностранного языка на первый, участие в дискуссии на нескольких иностранных языках одновременно, интерпретация культурного явления в другой культурной традиции являются примерами медиации (как это определено в документе), которые должны использоваться для оценки и поощрения способности справляться с поликультурным и многоязычным материалом.

8.4.3 Многомерный и модульный подходы

Эта глава ставит своей целью привлечь внимание к смене акцентов в учебных программах, по крайней мере, их увеличивающейся сложности, а также к оценке и сертификации. Очень важно четко определить в программах этапы с точки зрения содержания и последовательности. Это можно сделать в рамках одного главного компонента (например, лингвистического или понятийного/функционального) или принимая во внимание все аспекты изучения языка. Не менее важно выделить компоненты многомерной программы (учитывая, в частности, различные категории, описанные в «Компетенциях») и использовать различные методы оценки для модульного изучения и сертификации.

Все это делает возможным в синхронном (т.е. в определенный момент обучения) или диахроническом плане (для различных этапов учебного процесса) развитие и подтверждение многоязычной и поликультурной компетенций с их меняющимися очертаниями (т.е. компоненты и структура которых варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося и этапа обучения).

Что касается школьной учебной программы и кратко описанных вариантов, то совершенно ясно, что в определенный момент обучения в школе можно применить небольшие модульные программы по разным языкам. Такие «трансыязыковые» модули предусматривают применение различных учебных подходов и ресурсов, способов использования внешкольной среды и возможности устранения ошибок в межкультурном общении. Они придадут учебным программам большую последовательность и четкость, придадут общую связность и прозрачность содержанию обучения, не нарушая при этом программы по другим предметам.

Кроме того, модульный подход в отношении квалификационных экзаменов позволит проводить специфическое оценивание многоязычных и поликультурных способностей, описанных выше.

Таким образом, многомерность и модульность являются ключевыми понятиями для создания лингвистического разнообразия в учебных программах и аттестации. «Компетенции» составлены таким образом, чтобы позволить посредством предлагаемых категорий обозначить направления для такой многомерной и модульной организации учебного процесса. Однако в будущем необходимо участвовать в проектах и проводить экспериментальную работу в школах и других учебных заведениях.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *сталкивался ли учащийся с явлениями языкового и культурного многообразия и при каких обстоятельствах;*
- *способен ли учащийся даже на самом элементарном уровне действовать в нескольких языковых и/или культурных сообществах; и как его компетенция соответствует различным ситуациям речевого общения;*
- *мог ли учащийся в процессе изучения языка встречаться с языковым и культурным разнообразием (например, параллельно с изучением языка в учебном заведении или за ее пределами);*
- *как такой опыт может быть включен в процесс изучения языка;*
- *какие типы задач в большей степени подходят учащемуся (см. 1.2) в конкретный момент развития его поликультурных и многоязычных компетенций с учетом его желаний, интересов, планов и ожиданий, а также ранее изученного им и ресурсов в его распоряжении;*
- *как стимулировать у учащегося свободное владение различными аспектами многоязычной и поликультурной компетенций, в частности, как обеспечить перенос знаний и умений;*
- *какие частичные компетенции (типы, цели их формирования) могут обогатить и разнообразить знания, которыми располагает учащийся;*
- *как наилучшим и логичным образом сочетать процесс обучения с особенностями изучаемого языка и культуры так, чтобы составленная программа обучения развивала умения общаться на разных языках и в разных культурах;*
- *какие формы организации обучения оптимальны для успешного управления процессом овладения учащимся многоязычной и поликультурной компетенциями; какие категории системы могут быть использованы при необходимости;*
- *какие формы организации учебного процесса (например, модульный подход) являются оптимальными для данной группы учащихся;*
- *какой подход к оценке частичных компетенций и различных многоязычных и поликультурных компетенций учащегося является наиболее оптимальным.*

ГЛАВА 9: ОЦЕНКА

9.1 Введение

Под термином «оценка» в данной главе понимается оценка умений человека пользоваться языком. Все имеющиеся языковые тесты являются определенной формой оценки, однако, существует также много других форм (например, листки контроля, применяемые для оценки в течение длительного периода времени; неформальное наблюдение учителя), которые не могут быть отнесены к тестам. Понятие «оценивание» шире, чем «оценка». 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. В данной главе речь пойдет не о более широких вопросах оценивания программ, а об оценке.

Существуют три понятия, которые традиционно считаются основополагающими в обсуждении вопросов оценки: валидность, надежность и осуществимость. В данной главе необходимо осветить значение этих терминов, определить, как они соотносятся друг с другом и насколько они существенны для общепринятой шкалы уровней.

Валидность - концептуальное понятие, рассматриваемое в «Компетенциях». 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.

Надежность, наоборот, является техническим термином. Она означает степень совпадения результатов тестирования групп учащихся одного уровня в двух отдельных (реальных или смоделированных) случаях проведения одних и тех же мероприятий по оценке.

В действительности, более важным, чем надежность, является точность определения результатов оценки, выводимой в соответствии с принятыми стандартами. Если результатом оценки выступают заключения типа «зачет/незачет» или определение уровня - Уровень A2+/B1/B1+, то насколько точными можно считать эти заключения? Точность этих заключений будет зависеть от валидности самого стандарта (например, Уровень B1) для определенной ситуации. Также она будет зависеть от валидности критериев, используемых для принятия решения и валидности методов разработки этих критериев.

Если две разные организации или два региона используют критерии, относящиеся к одним стандартам, с целью оценить одни и те же умения, если сами стандарты валидны и соответствуют ситуациям и если стандарты последовательно используются при разработке оценочных заданий и при самой оценке выполнения этих заданий, то результаты в этих двух системах будут соотносимы друг с другом. Традиционно соотношение результатов двух тестов, направленных на оценку одного и того же, называется «совпадающая валидность». Это понятие, безусловно, связано с надежностью, так как ненадежные тесты не будут соотноситься друг с другом. Однако, что является более важным - это степень общности между двумя тестами с точки зрения того, что оценивается и как оценивается выполнение заданий.

172

Именно эти два вопроса рассматриваются в «Общеввропейских компетенциях». Следующий раздел посвящен трем основным способам использования «Компетенций»:

- | | |
|--|---|
| 1. Для конкретизации содержания тестов и экзаменов: | <i>что оценивается</i> |
| 2. Для установления критериев, определяющих степень достижения учебных целей: | <i>как оценивается выполнение заданий</i> |
| 3. Для описания уровней владения языком, определяемых с помощью имеющихся тестов и экзаменов, и таким образом позволяющих сравнивать результаты, полученные разными квалификационными системами: | <i>как можно осуществлять сравнение</i> |

Эти проблемы по-разному трактуются в разных видах оценки. Существует множество видов и традиций оценивания. Ошибочно полагать, что какой-либо один вид (например, публичный экзамен) безоговорочно важнее, чем другой подход (например, оценка учителя). Основное преимущество «Компетенций» состоит в том, что они позволяют соотносить разные формы оценки.

Третий раздел данной главы иллюстрирует возможность выбора разных видов оценки. Возможные альтернативы представлены в форме противоположных пар. В каждом случае даются определения использованных терминов и обсуждаются преимущества и недостатки каждого вида с точки зрения целей оценки в определенном образовательном контексте. Приводится обоснование использования той или иной альтернативы. Затем раскрывается релевантность «Компетенций» для данного вида оценки.

Процедура оценки должна быть практически осуществимой. 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. В «Компетенциях» сделана попытка установить отметки условных уровней, но сама монография не является инструментом оценки. «Компетенции» всеобъемлющи, но пользующиеся ими должны быть избирательны. Избирательность может означать использование более простой операционной схемы, которая сокращает число категорий, рассмотренных в «Компетенциях» в отдельности. Например, категории, используемые в иллюстративных шкалах дескрипторов, часто оказываются значительно проще по сравнению с категориями и языковыми примерами, приведенными в главах 4 и 5. В заключительном разделе этой главы раскрывается данный вопрос и приводятся примеры.

9.2 Система уровней как инструмент оценки

9.2.1 Определение содержания тестов и экзаменов

Содержание главы «Использование языка и пользователь языком» и, в частности, раздел 4.4 «Виды коммуникативной деятельности» могут быть использованы в качестве справочного материала при определении заданий для коммуникативной оценки. Следует признать тот факт, что валидное тестирование требует отбора

173

целого ряда соответствующих типов дискурса. Например, недавно разработанный тест на говорение иллюстрирует это положение. Во-первых, предлагается смоделированная беседа (подготовительный этап); затем предлагается неформальное обсуждение актуальных проблем, к которым участник проявляет интерес. Затем следует фаза общения, которая принимает форму либо личной беседы, либо смоделированного телефонного разговора с целью получения какой-либо информации. Следующая фаза «порождение» основана на письменном докладе, в котором участник описывает свою учебную деятельность и планы. И, наконец, следует целенаправленное взаимодействие, в результате выполнения этого задания участники приходят к единому мнению.

Итак, в «Компетенциях» используются следующие категории коммуникативной деятельности:

	Интеракция, взаимодействие (спонтанный обмен короткими фразами)	Порождение (подготовленные, длинные фразы)
Устные	<i>Беседа</i> <i>Неформальное обсуждение</i> <i>Целенаправленное взаимодействие</i>	<i>Описание своей учебной деятельности</i>
Письменные:		<i>Доклад/описание своей учебной деятельности</i>

При уточнении деталей и конкретизации заданий пользователь может прибегнуть к информации раздела 4.1., посвященного контексту использования языка (сферы, условия и ограничения, ментальный контекст), раздела 4.6. «Тексты» и главы 7 «Задачи и их роль в обучении языку», особенно раздела 7.3 «Сложность задач».

Раздел 5.2. «Коммуникативная языковая компетенция» дает информацию о составлении теста или фаз устного теста, нацеленного на проверку лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций. Описание содержания Порогового уровня, выпущенное Советом Европы для более чем 20 европейских языков (см. Библиографию после главы 5), а также Допорогового и Порогового Продвинутого уровней для английского языка и их эквиваленты, разработанные для других языков и уровней, являются дополнением к главному документу «Компетенций». В них можно найти более детальную информацию по составлению тестов для уровней A1, A2, B1 и B2.

9.2.2 Критерии достижения учебной цели

Шкалы уровней являются источником для составления шкал оценки, определяющих уровень достижения определенной учебной цели, а дескрипторы могут помочь в формулировке критериев. Целью может являться овладение языком на одном из уровней (например, B1), предложенных в «Компетенциях». Ею также может быть набор определенных видов деятельности, умений и компетенций, как это представлено в разделе 6.1.4 «Различные подходы к целям обучения». Такая модульная цель может быть представлена в виде уровней в таблице категорий, так как это проиллюстрировано в таблице 2.

При обсуждении использования дескрипторов необходимо делать различие между:

1. дескрипторами коммуникативных действий, которые представлены в главе 4;
2. дескрипторами аспектов владения языком, относящимися к определенным компетенциям, которые представлены в главе 5.

Первые могут успешно использоваться для оценки учителем или самооценки, при выполнении реальных заданий. Такая оценка, осуществляемая учителем, или самооценка делается на основе детальной картины способностей ученика в изучаемом языке, составляемой на протяжении всего рассматриваемого курса обучения. Эти виды оценок привлекательны как для учителя, так и для ученика, так как способствуют использованию деятельностного подхода.

Однако не всегда желательно включать дескрипторы коммуникативной деятельности в критерии оценки для того, чтобы оценить конкретный устный или письменный тест, для определения результатов в терминах достигнутого уровня владения языком. Это происходит потому, что при определении уровня владения языком оценка не должна выводиться лишь на основе одного конкретного теста. Необходимо пытаться оценить поддающиеся обобщению компетенции, выявленные в этом тесте. Конечно, могут быть веские причины для придания особой важности какому-то определенному заданию, особенно на начальном этапе (уровни A1; A2). Такие результаты не будут представлять общей картины, но на начальных этапах обучения в ней нет необходимости.

Это подтверждает тот факт, что оценка может выполнять множество различных функций. То, что является приемлемым для одних оценочных целей, может не подходить для других.

9.2.2.1 Дескрипторы для описания коммуникативной деятельности

Существует три способа использования дескрипторов коммуникативной деятельности (глава 4), в зависимости от поставленных задач.

1. **Составление:** как было показано ранее в разделе 9.2.1., шкалы по видам коммуникативной деятельности могут помочь при разработке и составлении оценочных заданий.

2. **Сообщение о результатах:** шкалы по видам коммуникативной деятельности также могут применяться при сообщении результатов. Потребители продукции образовательной системы, например, работодатели, часто более заинтересованы в общих результатах, нежели в детальных параметрах компетенции.

3. **Само- или учительская оценка:** дескрипторы по видам коммуникативной деятельности могут использоваться для само- или учительской оценки в разных видах, как например:

- **Листки контроля:** для промежуточной или суммарной оценки в конце курса. Перечисляются дескрипторы какого-либо уровня. В качестве альтернативы дескрипторы могут быть развернуты. Например, дескриптор «Я умею запросить и предоставить о себе информацию личного характера» может быть развернут в виде подразумеваемых составляющих: «Я могу представить себя; сказать, где я живу, сказать свой адрес по-французски; сообщить, сколько мне лет; спросить кого-нибудь как его зовут, где он живет, сколько ему лет и т.д.»

- **Таблица:** для промежуточной и суммарной оценки, помещая рейтинговые параметры в сетку выбранных категорий (например, разговор, обсуждение, обмен информацией), определенных для разных уровней (B1+, B2, B2+).

Использование дескрипторов именно таким образом стало более типичным в последние 10 лет. Опыт показал, что учителя и ученики обращаются к дескрипторам чаще, если дескрипторы описывают не только, ЧТО ученик может делать, но и НАСКОЛЬКО ХОРОШО он это делает.

9.2.2.2 Дескрипторы аспектов владения языком, соотношенные с определенными компетенциями

Существует два основных способа использования дескрипторов аспектов владения языком относительно поставленных целей.

1. Само- или учительская оценка: Если дескрипторы являются позитивными, объективными, они могут быть включены в опросные листки для само- или учительской оценки. Однако, слабой стороной многих существующих шкал является то, что дескрипторы начальных уровней часто имеют негативные формулировки, а дескрипторы средних уровней ориентированы на норму. В них также часто делаются чисто вербальные разграничения между уровнями, при замене одного или двух слов смежных описаний, которые имеют мало смысла вне контекста шкалы. Пути преодоления этих проблем описаны в Приложении А.

2. Оценка речевого поведения: Применение шкал с дескрипторами разных аспектов компетенции более четко отражено в главе 5, где предлагаются точки отсчета для разработки критериев оценки. Превращая разрозненные личные впечатления в продуманные суждения, такие дескрипторы помогают разработать общую систему отсчета для группы оценивающих.

Существует три основных способа использования дескрипторов в качестве критериев оценки:

- Во-первых, дескрипторы могут быть представлены в виде шкалы, часто объединяющей дескрипторы личных категорий в один единый параграф описания соответствующего уровня. Это очень типичный подход.
- Во-вторых, они могут быть представлены в форме листов контроля, обычно каждому уровню соответствует один контрольный лист, при этом дескрипторы часто группируются по рубрикам, то есть по категориям. Контрольные листы реже используются для непосредственной оценки.
- В-третьих, они могут быть представлены в форме таблицы отобранных категорий, т.е. как параллельные шкалы отдельных категорий. Этот подход дает возможность определить уровень владения языком учащегося в разрезе. Однако, оценивающие могут работать лишь с ограниченным числом категорий.

Существует два существенно различных подхода к разработке таблицы подшкал:

- *Шкала владения* языком предоставляет сетку параметров, определяющих соответствующие уровни по категориям, например, с уровня А2 до уровня В2. В этом случае оценка делается в рамках этих уровней, при использовании дальнейших уточнений, как, например, еще одной цифры или плюса, если необходима более точная дифференциация. Так, если тест, определяющий уровень владения языком, был рассчитан на Уровень В1, и по его результатам никто из учеников не достиг Уровня В2, становится возможным оценить уровень более сильных учеников как В1+, В1++ или В1.8.

- *Экзаменационная шкала оценки* выбирает или выделяет дескриптор для каждой соответствующей категории, которая определяет требуемый проходной балл или норму модуля или экзамена по этой категории. В таком случае этот дескриптор получает обозначение «удовлетворительно» или «3», и шкала опирается на эту норму (очень слабый результат = «1», отличный результат = «5»). Решение об оценке «1» и «5» принимается при соотнесении с другими дескрипторами смежных уровней шкалы из соответствующего раздела главы 5; или же формулировка дескриптора может быть сделана на основе описания дескриптора «3».

9.2.3 Описание уровней владения языком посредством тестов и экзаменов в сравнительных целях

Общепринятые справочные шкалы уровней имеют своей целью облегчить описание достигнутого уровня владения языком, определяемого посредством существующих квалификационных экзаменов, и, таким образом, содействовать сравнению данных систем. В работах, посвященных способам оценки, различают пять классических способов соединения разрозненных оценок: (1) уравнивание; (2) градуирование; (3) статистическая регуляция; (4) установка уровня и (5) социальная регуляция.

Первые три метода являются традиционными: (1) предоставление альтернативных версий одного теста (уравнивание), (2) отображение результатов разных тестов на одной шкале (градуирование) и (3) поправки на сложность тестов и строгость экзаменаторов (статистическая регуляция).

Последние два метода предполагают выстраивание общей картины посредством дискуссии (социальная регуляция) и сравнение образцов работ со стандартизированными определениями и примерами (установка уровня). Одна из целей создания «Компетенций» состоит в том, чтобы способствовать процессу достижения общей картины. Именно в силу этого шкалы дескрипторов, используемые для данной цели, были стандартизированы с применением строгой методологии. В системе образования данный подход все чаще описывается как оценка, ориентированная на стандарты. Общеизвестно, что применение такого подхода к оценке занимает время, так как, чтобы понять значение стандарта, партнерам необходимо использование примеров и обмен мнениями.

Можно поспорить с тем, что этот подход является наилучшим методом соединения оценок, потому что он основан на достижении и подтверждении общей точки зрения по данному вопросу. Основной причиной того, почему сложно связывать оценки владения языком, несмотря на большие возможности статистики и традиционных технологий, является то, что оценивание, как правило, тестирует радикально разные вещи, даже если они предполагают охватить одну и ту же область. Это происходит частично из-за (а) недостаточной концептуализации и недостатка практики таких мероприятий, и частично из-за (б) смежной интерференции метода тестирования.

В «Компетенциях» делается попытка решения первой и основной проблемы в современном обучении языку в Европе. В главах с 4 по 7 детально разрабатывается дескриптивная схема, практически концептуализирующая использование языка, компетенции и процесс обучения и изучения языка, что поможет воздействовать на коммуникативные способности в языке, чему и призвана способствовать данная монография.

Шкалы дескрипторов составляют концептуальную таблицу (сетку), которая может быть использована:

а) для сопоставления национальной шкалы и шкалы учебного заведения друг с другом посредством общепринятой шкалы в «Компетенциях»;

б) для формулирования целей определенных экзаменов и разделов учебных курсов с использованием категорий и уровней шкал.

В Приложении А читателям предлагается обзор методов разработки шкал дескрипторов и в их соотнесение с «Компетенциями».

В практическом руководстве для экзаменаторов, изданном ALTE (Document CC-Lang (96) 10 rev), даются подробные советы по применению данных построений в тестах и предупреждению излишнего искажения результатов под действием метода, применяемого при составлении теста.

9.3 Типы оценки

Следует выделить ряд важных особенностей оценки. Предлагаемый ниже перечень ни в коей мере не является исчерпывающим. Место термина в списке характеристик (левая или правая колонка) не имеет значения.

Таблица 7. 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

9.3.1 Оценка усвоения/Оценка владения

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.

Среди преподавателей существует тенденция быть более заинтересованным в оценке усвоения как реакции на процесс обучения. Работодатели, администраторы сферы образования и взрослые учащиеся более заинтересованы в оценке владения - в оценке результатов того, что человек научился делать. Преимуществом оценки

усвоения является то, что такой подход близок к опыту ученика. Преимуществом оценки владения является то, что при таком подходе каждый может видеть, чего он достиг. Результаты в этом случае очевидны.

В коммуникативном тестировании при обучении и изучении, ориентированном на потребности учащегося, различие между усвоением (направленным на усвоение курса) и владением (ориентированным на спектр реальных способностей) должно быть минимальным. Проверка практического использования языка в соответствующих ситуациях и предлагая сбалансированную картину формирующейся компетенций, оценка усвоения одновременно тестирует и владение языком. Оценка владения также включает в себе элемент оценки усвоения в той мере, в которой она содержит языковые и коммуникативные задания в соответствии с программой обучения, которая дает учащемуся возможность показать, чего он достиг, что он усвоил.

Шкалы иллюстративных дескрипторов относятся к оценке владения - спектр реальных способностей. Важность проверки усвоения с точки зрения эффективности процесса изучения языка обсуждается в главе 6.

9.3.2 Соотнесение с нормами (СН)/Соотнесение с критериями (СК)

Соотнесение с нормами - дифференциация учащихся по успеваемости.

Соотнесение с критериями, в противовес соотнесению с нормами - оценка учащегося только с точки зрения его способностей по данному предмету без соотнесения с успехами его одноклассников.

Соотнесение с нормами может производиться относительно класса в целом (ты -18-й), демографической группы (ты 21,567-й; ты находишь в 14% лучших) или группы тестируемых учащихся. В последнем случае полученные результаты теста могут быть обработаны для получения «справедливого» результата путем их сопоставления с результатами предыдущего года, что позволит создать единый стандарт и ежегодно поддерживать одинаковый процент учащихся с отличной оценкой вне зависимости от сложности теста или их способностей. Данная оценка может служить основанием для формирования класса/группы.

Соотнесение с критериями подразумевает объединение спектра владения (вертикаль) и ряда соответствующих областей (горизонталь) таким образом, что результаты теста могут быть оценены в соответствии со всеми критериями. Это включает (а) определение соответствующей области (областей), охваченных определенным тестом/модулем, и (б) идентификацию «пропущенных пунктов»: набранные в результате теста очки необходимы, чтобы установить соответствие принятому стандарту владения.

Шкалы иллюстративных дескрипторов составлены из критериев для категорий, содержащихся в описательной схеме. Общепринятая система уровней представляет набор общих стандартов.

9.3.3 Оценка владения, соотнесенная с критериями/Спектр-оценка, соотнесенная с критериями

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 соотносенная спектр-оценка - это подход, который определяет индивидуальные способности учащегося, учитывая все уровни способностей, установленные для выполнения данного задания.

В действительности существует много подходов, использующих соотношение с критериями, но большинство из них можно объединить под названиями «владение языком» или «спектр». Много недоразумений возникает из-за того, что соотношение с критериями включается только в оценку владения. Оценка владения - это оценка усвоения, связанная с содержанием курса / модуля. Она в меньшей степени рассматривает этот модуль (и достижения в нем) с точки зрения спектра владения.

Альтернативой оценке владения, соотносенной с критериями, является сопоставление результатов каждого теста с соответствующим спектром уровня владения, в результате чего обычно выставляется оценка. При таком подходе спектр является «критерием», внешней реальностью, подтверждающей, что результаты теста имеют значение. Соотнесение с этим внешним критерием может быть предпринято с помощью скалярного анализа (модель Раша), сопоставляя результаты разных тестов и перенося результаты на общепринятую шкалу.

«Компетенции» могут применяться в обоих случаях (соотношенность владения и спектр-соотношенность). Шкала уровней, используемая при спектр-подходе, совпадает с общепринятой системой уровней; цель, поставленная в подходе с точки зрения владения может быть отражена в концептуальной сетке категорий и уровней, предложенной «Компетенциями».

9.3.4 Промежуточная оценка/Итоговая оценка

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.

Оценка часто рассматривается как нечто, находящееся вне пределов курса, происходит в какой-то определенный момент с целью принятия какого-либо решения. Промежуточная оценка подразумевает оценивание в рамках курса, которое совокупно дополняет итоговое оценивание. Кроме оценивания домашних заданий и регулярных кратких проверочных работ, способствующих дальнейшему обучению, промежуточная оценка может осуществляться в виде конкретных листов/таблиц, заполняемых учителем или учениками, оценки серии заданий, формального оценивания курсовых работ и /или папки образцов работ, выполненных в разное время и на разных этапах завершенности.

Оба подхода имеют свои преимущества и недостатки. Итоговая оценка подтверждает, что учащиеся способны справиться с заданиями по материалу, пройденному, возможно, два года назад. Но она травмирует одних учеников и, наоборот, выгодна для других. Промежуточная оценка больше принимает во внимание творческие и другие усилия ученика, но в значительной степени зависит от объективности учителя. При чрезмерном использовании она может превратить жизнь учеников в один бесконечный тест и стать бюрократическим кошмаром для учителя.

Для промежуточной оценки могут применяться контрольные листки критериев, описывающих способности учеников в коммуникативной деятельности (глава 4). Оценочные шкалы, разработанные для различных составляющих компетенции (глава 5), могут быть использованы при выставлении оценок при итогом оценивании.

9.3.5 Формативная оценка/Суммарная оценка

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 и которые не поддаются 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.

Сильная сторона формативной оценки заключается в том, что ее целью является улучшение качества учебного процесса. Ее слабая сторона может заключаться в характере обратной связи. Обратная связь имеет значение только в том случае, если реципиент в состоянии (а) замечать, то есть он достаточно внимателен, мотивирован и знаком с формой подачи информации; (б) получать информацию, то есть он не перегружен информацией, способен ее принимать, систематизировать и персонализировать; (в) интерпретировать, то есть он обладает достаточными исходными знаниями и языковым чутьем, позволяющими ему понять, о чем идет речь, и не предпринимать никаких действий, ухудшающих положение; (г) интегрировать информацию, то есть у него есть время, адекватная ориентация и соответствующие способности, чтобы поразмыслить над новой информацией, собрать ее в единое целое и запомнить. Это предполагает умение ориентироваться самостоятельно и, соответственно, обучение этому умению, контроль над своей учебной, развитие умения обратной реакции.

Такая тренировка учащегося или развитие сознательного отношения получили название формирования оценочных умений. Для этого могут применяться разные методы. Основной принцип - сравнение представлений (например, ваши ответы в контрольном листке о том, что вы умеете делать на изучаемом языке) с реальностью (например, реальное прослушивание материала, упомянутого в контрольном листке, и его понимание). Так соотносят самооценку и выполнение заданий теста в системе DIALANG. Другим важным методом является обсуждение образцов работ - как нейтральных примеров, так и реальных работ учеников - и поощрение развития у них личного метаязыка относительно аспектов качества. Они также могут использовать этот метаязык для контроля над слабыми и сильными сторонами своей работы и для формулировки своих учебных задач.

Формативная или диагностическая оценка применяется в основном для проверки языковых вопросов или умений, которые только что были пройдены или приобретены или будут изучаться/овладеваться в скором времени. Перечни экспонентов, приведенные в разделе 5.2, являются слишком общими для практического применения, их необходимо соотносить с конкретными уровнями («Допороговый», «Пороговый» и т.д.). Однако таблицы дескрипторов, определяющих аспекты компетенций на разных уровнях (глава 4), могут быть полезны при обсуждении формативной оценки говорения.

Система уровней наиболее пригодна для суммарной оценки. Однако, как показывает проект DIALANG, обратная связь даже при суммарной оценке может быть диагностирующей и, как следствие, формативной.

9.3.6 Непосредственная оценка/Косвенная оценка

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.

Непосредственная оценка фактически ограничена говорением, письмом и аудированием, так как восприятие невозможно видеть непосредственно. Например, чтение может быть оценено только косвенно, посредством заданий, демонстрирующих понимание (например, отметьте галочкой верные утверждения, закончите предложения, ответьте на вопросы и др). Лингвистический диапазон и владение языковыми средствами могут быть оценены либо непосредственно, через сопоставление с критериями, либо косвенно, через интерпретацию и обобщение ответов на вопросы теста. Классический тест непосредственной оценки - интервью, традиционный тест косвенной оценки - тест на восстановление смысла.

Дескрипторы, определяющие различные аспекты компетенций на разных уровнях, представленные в главе 5, могут использоваться для разработки оценочных критериев для тестов непосредственной оценки. Параметры главы 4 могут предложить выбор тем, текстов и тестовых заданий для тестов непосредственной оценки, нацеленных на проверку продуктивных умений, и тестов косвенной оценки на аудирование и чтение. Параметры главы 5 определяют также ключевые лингвистические компетенции, которые могут быть включены в косвенный тест языковых знаний, и основных прагматических, социолингвистических и лингвистических компетенций, которые могут применяться при формулировке вопросов теста на проверку четырех умений.

9.3.7 Оценка речевого поведения/Оценка лингвистической компетенции (знаний)

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.

К сожалению, с помощью теста нельзя непосредственно проверить компетенции. Единственное, что можно проверить, это ряд показателей речевого поведения, по которым можно составить общую характеристику владения языком. Владение языком можно рассматривать как компетенцию в действии. В этом смысле все тесты проверяют только речевое поведение, хотя по его показателям можно сделать выводы о компетенции.

Однако, интервью требует «речевого поведения» в большей степени, нежели заполнение пропусков в предложении, а, в свою очередь, заполнение пропусков

предполагает «речевое поведение» в большей степени, чем тест множественного выбора. В этом смысле «речевое поведение» означает продуктивное использование языка. Но известно и более узкое значение этого выражения, как, например, «тест речевого поведения». В данном случае это слово обозначает использование языка в (относительно) аутентичной ситуации, часто в ситуации, связанной с работой или учебой. В несколько более широком смысле термин «оценка речевого поведения» может обозначать устный тест, требующий использования разных стилей дискурса, соотносящихся с контекстом обучения и потребностями учащихся, и по результатам которого делаются заключения об уровне владения языком. Некоторые тесты уравнивают оценку речевого поведения с оценкой знания языка как системы, другие этого не делают.

Это различие сходно с различием между тестами непосредственной и косвенной оценки. В этом случае «Компетенции» могут использоваться таким же образом. Спецификации, разработанные Советом Европы для разных уровней («Допороговый», «Пороговый», «Пороговый Продвинутый»), дополнительно предлагают более подробную информацию о знании изучаемого языка на тех языках, на которых эти монографии существуют.

9.3.8 Субъективная оценка/Объективная оценка

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.

Однако, вопрос об объективности/субъективности является значительно более сложным.

Тест косвенной оценки обычно считается «объективным тестом», когда проверяющий имеет соответствующие ключи, принимает решение о признании ответа правильным или неправильным, а затем подсчитывает количество правильных ответов и выводит результат. Некоторые тесты идут дальше - в них допускается лишь один правильный ответ на каждый вопрос (тест множественного выбора и разработанные на основе восстановления смысла тесты), при их проверке часто применяется машина, чтобы избежать ошибок проверяющего. На самом деле объективность «объективных» тестов преувеличена, так как кто-то принимает решение о применении методик, имеющих повышенный контроль над тестированием (а это само по себе субъективное решение, которое могло бы вызвать несогласие остальных). Кто-то написал определение такого теста, и затем кто-то еще, вероятно, написал вопрос, пытаясь сделать действенным какой-либо пункт в определении. И, наконец, кто-то выбрал этот вопрос из множества других для данного теста. Поскольку все эти решения принимались субъективно, то, возможно, данные тесты следует называть объективно-оцениваемыми тестами.

В тестах непосредственной оценки результаты обычно выводятся на основе общего заключения. Это означает, что решение о том, насколько хорошо ответил учащийся, субъективно учитывает соответствующие факторы и опирается на инструкции, критерии и опыт. Преимущество субъективного подхода состоит в том, что язык и коммуникация очень сложны и не поддаются дроблению, они представляют собой нечто большее, чем простая сумма составляющих их частей.

Часто бывает непросто установить, что именно проверяет данный тест. Тем не менее, нацеливание вопросов теста на проверку определенных аспектов компетенции или речевого поведения гораздо менее прямолинейно, чем может показаться.

Однако, справедливости ради, оценка должна быть предельно объективной. Влияние собственных оценочных суждений в субъективных решениях при выборе содержания и оценке качества исполнения должно быть минимальным, особенно если речь идет о суммарной оценке. Это должно быть сделано еще и потому, что результаты тестов часто используются третьими лицами, определяющими будущее тестируемых.

Субъективность оценки можно снизить и тем самым повысить валидность и надежность теста за счет последовательного выполнения ниже перечисленных рекомендаций:

- разработать **спецификацию содержания** оценочного материала, например, основанную на системе точек отсчета, общепринятой для данного контекста;
- использовать **совместные решения** по поводу выбора материала и / или при оценке;
- применять **стандартные формы** и способы оценки;
- предоставить **единые ответы-ключи** для косвенных тестов и основывать свои решения при оценке непосредственных тестов на **установленных конкретных критериях**;
- требовать **многократности вынесения суждений и учета разнообразных факторов**;
- пройти соответствующее **обучение основам оценивания**;
- проверять качество процесса оценки (валидность, надежность) **с помощью анализа оценочного материала**.

Как было отмечено в начале главы, первый шаг к снижению субъективности суждений на любом этапе процесса оценки заключается в достижении общего понимания рассматриваемой концепции, общепринятой системе точек отсчета. «Компетенции» предлагают основы для спецификации содержания и разработки конкретных критериев для непосредственных тестов.

9.3.9 Определение уровня учащегося по шкале уровней/Определение уровня учащегося по листку контроля

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.

При определении уровня учащегося по шкале уровней акцент делается на определении места учащегося по отношению к набору уровней. Акцент этот вертикален: как высоко он продвинулся по шкале уровней? Значение каждого уровня раскрывается в дескрипторах. Может существовать несколько шкал для разных категорий, они могут быть представлены на одной странице в виде таблицы или на разных страницах. Определение может даваться каждому уровню или каждому второму уровню, или верхнему, нижнему и среднему. Альтернативу уровням представляет листок контроля, цель которого показать, какая часть материала пройдена

учащимся, то есть акцент горизонтальный: изучение какой части материала модуля успешно завершено? Листок контроля может иметь вид анкеты - представлять собой ряд вопросов. Иногда он может иметь вид круговой диаграммы или какой-либо иной. Ответами могут служить «Да» и «Нет». Могут требоваться более развернутые, многоступенчатые ответы (например, 0-4), при этом ступени имеют обозначения с определениями, в которых объясняется, как следует понимать эти обозначения.

Поскольку иллюстративные дескрипторы представляют собой калиброванные формулировки для определения уровня, они могут быть использованы для составления листов контроля соответствующего уровня, как в некоторых версиях Языкового портфеля, и для оценочных шкал или таблиц, охватывающих все уровни, как представлено в главе 3, для самооценки (Таблица 2), экзаменационной оценки (Таблица 3).

9.3.10 Оценка-впечатление/Направленное суждение

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.

Оценка-впечатление подразумевает в данном контексте ситуацию, когда учитель или ученик руководствуются в оценке исключительно опытом речевого поведения в классе, при выполнении домашнего задания и т.д. Множество форм субъективного оценивания, особенно при промежуточной оценке, включают основанную на размышлении или воспоминаниях оценку впечатлений, полученных в результате сознательного наблюдения за успехами ученика в течение какого-то периода времени. Большое количество школьных систем действуют по этому принципу.

Термин «направленное суждение» использован здесь для описания ситуации, в которой впечатления в ходе оценки переходят в обдуманное заключение. Такой подход подразумевает (а) какую-либо процедуру оценивания, и/или (б) ряд определенных критериев выставления оценок, и (в) какую-либо форму стандартного обучения оцениванию. Преимущество такого подхода состоит в том, что при использовании единых критериев оценки группой учителей радикально повышается логичность выставления оценок, особенно если отметки уровней представлены в форме образцов выполненных заданий и четких соответствий с уровнями других систем. Важность таких указаний подчеркивает тот факт, что, как показали исследования в ряде дисциплин, пренебрежение стандартизированным оцениванием ведет к тому, что результаты оценки будут зависеть от строгости учителя и от воли случая, неверно отражая уровень знаний учащегося.

Шкалы дескрипторов для общепринятой системы уровней могут быть использованы с целью предоставления определенных критериев, упомянутых выше в пункте (б), или соотнесения стандартов, указанных этими критериями в терминах общепринятых уровней. В дальнейшем, для стандартизации оценки, в помощь учителям будут предоставлены образцы выполненных заданий для разных уровней общепринятой системы.

9.3.11 Общая оценка/Аналитическая оценка

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

При *аналитической оценке* каждый аспект рассматривается отдельно.

Существует два способа провести это различие: (а) в зависимости от того, какая цель преследуется; (б) в зависимости от способа выставления оценки. В отдельных системах сочетают применение аналитического подхода на одном уровне с применением общего подхода на другом уровне.

а) Что оценивать: В некоторых подходах оцениваются такие глобальные категории, как «говорение» или «взаимодействие», при этом выставляется единая оценка или балл. В других, чаще аналитических подходах, от учителя требуются отдельные оценки каждого аспекта. Иногда учитель отмечает общее впечатление, сопоставляет его с категориями и приходит к обоснованной общей оценке. Преимущество отдельных категорий аналитического подхода состоит в том, что они побуждают учителя к более пристальным наблюдениям. Они предлагают оценивающим использование метаязыка для обсуждения результатов и обратной связи с учениками. Недостатком, как показывает практика, является то, что в силу обилия данных оценивающему трудно рассматривать категории отдельно от общей оценки. Он может также столкнуться с перегрузкой информацией при необходимости работать с более чем 4 или 5 категориями.

б) Подсчет результатов: В некоторых подходах путем обобщения качество выполнения заданий согласовывается с дескрипторами на оценочной шкале независимо от того, является ли эта шкала общей (единой глобальной шкалой) или аналитической (3-6 категорий в таблице). В таких подходах отсутствуют арифметические подсчеты. Результаты сообщаются в виде единой оценки или подобно «телефонному номеру» по категориям. В других, чаще аналитических подходах, требуется выставить оценки по каждому пункту и затем, сложив результаты, вывести общий балл, который будет преобразован в оценку. Такому подходу свойственно то, что не все категории позволяют выставить одинаковое количество баллов.

В таблицах 2 и 3 в главе 3 предлагаются примеры самооценки и экзаменационной оценки аналитического типа (по сетке критериев) и общего (сопоставление впечатлений от ответа с дефинициями и на этой основе выведение оценки соответственно).

9.3.12 Серийная оценка/Категориальная оценка

Категориальная оценка выставляется по итогам выполнения одного оценочного задания (которое может состоять из нескольких фаз, направленных на разные виды дискурса, как это описано в разделе 9.2.1), в котором речевое поведение оценивается в соответствии с категориями, данными в таблице оценки (аналитический подход, рассмотренный в разделе 9.3.11).

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.

Серийная оценка помогает выведению категориальной оценки, так как результаты в одной категории влияют на результаты в другой. На более низких ступенях

обучения основной акцент делается на выполнении задания, цель состоит в заполнении листка контроля с указанием того, что ученик умеет делать по мнению учителя или по собственной оценке, но не ограничиваясь лишь впечатлениями. На более высоких уровнях задания могут быть разработаны с целью выявить определенные аспекты уровня владения на основании речевого поведения. Результаты представляются в виде профиля умений.

Шкалы для разных категорий коммуникативной компетенции, сопоставленные с содержанием главы 5, предлагают материал для разработки критериев категориальной оценки. Так как оценивающие могут справиться лишь с ограниченным числом категорий, необходимо искать компромиссные решения в процессе оценивания. Описание основных видов коммуникативной деятельности в разделе 4.4 и перечень различных типов функциональной компетенции в разделе 5.2.3.2 могут служить справочным материалом для выбора заданий, подходящих для серийной оценки.

9.3.13 Внешняя оценка/Самооценка

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

Самооценка - это оценка учащимся собственного уровня владения изучаемым языком.

Учащиеся могут воспользоваться любой из описанных выше методик оценки. Результаты исследований показывают, что если оценка не является «жизненно важной» (например, влияющей на решение о зачислении на курс), самооценка может успешно применяться в дополнение к тестам и оценке учителя. Правильность самооценки повышается (а) когда она опирается на четко описанные дескрипторы, определяющие стандарты владения языком, (б) когда оценка связана с определенным опытом. Такой опыт может быть даже тестом. Оценка будет также более точной, если учеников обучают самооценке. Такая структурированная самооценка может оказаться связанной с внешней оценкой учителя и оценкой теста, что эквивалентно согласованной оценке, устанавливаемой между учителями, между тестами, между тестами и учительской оценкой (совпадающая валидность).

Однако главное свойство самооценки заключается в повышении мотивации учащегося и его сознательного отношения к изучению языка: она помогает ученикам оценить свои сильные стороны, узнать свои слабые стороны и скорректировать свою учебную деятельность.

Рекомендуется проанализировать и сделать выводы по следующим вопросам:

- какой из перечисленных выше типов оценки
- в большей степени отвечает потребностям учащихся конкретной группы;
- в большей степени соответствует конкретной педагогической системе;
- является более эффективным для совершенствования работы учителя;
- насколько скоординированы оценка выполнения учащимся конкретного задания (в рамках школьного обучения) и оценка его речевого поведения (ориентированного на достижение результата в реальных жизненных ситуациях) в данной системе, и насколько хорошо оцениваются коммуникативные умения и языковые навыки;
- насколько хорошо оцениваются результаты обучения в соотношении с определенными стандартами и критериями (соотнесенность с критериями), и насколько полно оценки и баллы соответствуют уровню, на котором находится ученик (соотнесенность с нормами);
- в какой степени учителя:
- информированы о существующих стандартах (например, общепринятых дескрипторов, образцах выполнения заданий);
- получают поддержку для ознакомления с существующими метаязыками оценки;
- обучаются методикам оценки;
- насколько необходимо и возможно развивать интегрированный подход к промежуточному оцениванию работы учеников на протяжении/сении курса обучения и итоговому оцениванию в соответствии с нормами и критериями;
- насколько необходимо и возможно привлекать учеников к самооценке в соответствии с общепринятыми дескрипторами заданий и аспектов владения языком на разных уровнях, и насколько эффективны эти дескрипторы, например, при серийной оценке;
- насколько спецификации и шкалы, предлагаемые «Компетенциями», соотносятся с их контекстом, и каковы пути их дополнения и дальнейшей разработки.

Самооценка и экзаменационные версии оценочных таблиц представлены в Таблицах 2 и 3 главы 3. Наиболее заметное различие между ними, помимо их внешних формулировок, как, например, *Я умею...* или *Умею*, состоит в том, что в Таблице 2 концентрируется внимание на видах коммуникативной деятельности, в то время как в Таблице 3 выделяются характерные аспекты компетенции, обнаруживающиеся в речевом виде говорения. Однако, может быть выработана несколько более упрощенная версия самооценки самостоятельно по Таблице 3. Опыт показывает, что по крайней мере взрослые учащиеся могут делать качественную оценку своей компетенции.

9.4 Возможность оценки и метасистема

Шкалы, помещенные в главах 4 и 5, представляют примеры ряда категорий, упрощенных по сравнению с теми, которые более подробно описаны в тексте глав 4 и 5. Нет необходимости использования всех шкал на всех уровнях при практическом их применении. Учителям трудно одновременно работать со всеми категориями, и в

конкретной ситуации полный перечень уровней может быть излишним. Предпочтительнее использовать набор шкал в качестве справочного материала.

Какой бы подход ни был принят, в любой практической системе возможные категории должны быть сокращены до приемлемого количества. Здравый смысл подсказывает, что при четырех-пяти категориях наступает когнитивная перегрузка, а семь категорий - это верхний психологический предел. Таким образом, необходим выбор. В отношении устной оценки, если стратегии общения рассматриваются как значимый качественный аспект коммуникации, иллюстративная система шкал содержит 12 качественных категорий, важных для устной оценки:

Стратегии ведения диалога
Стратегии сотрудничества
Просьба разъяснить
Беглость
Гибкость
Смысловая связность
Развитие темы
Точность
Социолингвистическая компетенция
Общий диапазон устной речи
Объем словаря
Грамматическая правильность
Осознанный выбор словаря
Контроль фонетических навыков

Очевидно, что при том, что многие из этих категорий могли быть включены в общий лист контроля, 12 категорий - слишком много для оценки любого речевого поведения. Таким образом, на практике такой список категорий требует избирательного подхода. Категории можно комбинировать, переименовывать и сокращать их количество в зависимости от потребностей конкретных учеников, требований оценочной задачи и определенной педагогической традиции. Полученный в результате критерий будет также значимым, он может фокусировать внимание на каких-то определенных факторах, исходя из конкретной задачи.

Следующие четыре примера показывают возможные пути решения данной задачи. Первые три кратко иллюстрируют, как категории уровней соотносятся с критериями тестов в существующих подходах к оценке. Четвертый пример демонстрирует, каким образом дескрипторы шкал «Компетенций» сводились воедино и переформулировались для того, чтобы разработать оценочную таблицу для определенной цели и определенного случая.

Пример 1:

Кембриджский экзамен. Продвинутый уровень владения английским языком.

Критерии тестов	Иллюстративные шкалы	Другие категории
Беглость речи	Беглость речи	
Правильность и объем	Общий диапазон Словарный запас Грамматическая правильность Осознанный выбор словаря	
Произношение	Фонологический контроль	
Выполнение задания	Смысловая связность Соответствие социолингвистическим параметрам	Успешное выполнение задания Необходимость в поддержке собеседника
Взаимодействие	Стратегия ведения диалога Стратегия сотрудничества Развитие темы	Степень легкости при общении

Примечание для других категорий: В иллюстративных шкалах положения об успешности выполнения заданий, в соответствии с видами деятельности, помещены в раздел *Коммуникативная деятельность*. В этих шкалах *Степень легкости при общении* входит в раздел *Беглость речи*. Попытка разработать и проградировать дескрипторы по критерию *Необходимости в поддержке собеседника* не увенчалась успехом.

Пример 2:

Международная конференция по сертификации (МКС) - сертификат делового английского, тест 2 «Деловое общение» (1987)

Критерии теста	Иллюстративные шкалы	Другие категории
Шкала 1 (без названия)	Соответствие социолингвистическим параметрам Грамматическая правильность Осознанный выбор словаря	Удачное выполнение задания
Шкала 2 (использование речевых формул начала и поддержания диалога)	Стратегии ведения диалога Стратегии сотрудничества Соответствие социолингвистическим параметрам	

Пример 3:

Евроцентр - Оценка взаимодействия в малых группах (RADIO) (1987)

Критерии теста	Шкалы в Приложении	Другие категории
Общий диапазон	Общий диапазон Объем словаря	
Грамматическая правильность	Грамматическая правильность Осознанный выбор словаря Соответствие социолингвистическим параметрам	
Манера подачи	Беглость речи Фонологический контроль	
Взаимодействие	Стратегии ведения диалога Стратегии сотрудничества	

Пример 4:

Швейцарский национальный совет по исследованиям: Оценка речевого поведения на видеоматериалах.

Контекст: Дескрипторы, представленные в Приложении, разрабатывались в Швейцарском проекте. В завершение проекта учителя-участники были приглашены принять участие в конференции, чтобы представить там результаты и начать эксперименты с Европейским языковым портфелем в Швейцарии. На конференции предметом дискуссии были (а) необходимость связать материалы листов контроля по промежуточной оценке и самооценке с общепринятой системой уровней, и (б) способы применения дескрипторов в разного вида оценке. В частности, была оценена работа учеников в видеозаписи с применением оценочной Таблицы 3, данной в главе 3. Ниже представлена отредактированная сводная подборка дескрипторов.

Критерии теста	Шкалы в Приложении	Другие категории
Общий диапазон	Общий диапазон Объем словаря	
Грамматическая точность	Грамматическая правильность Осознанный выбор словаря	
Беглость речи	Беглость речи	
Взаимодействие	Общие параметры диалога Стратегии ведения диалога Стратегии сотрудничества	
Смысловая связность	Смысловая связность	

В зависимости от образовательной системы, учебной ситуации и состава группы учащихся эти категории отбираются, упрощаются и комбинируются для разного вида оценки. Данный перечень из 12 категорий, будучи уже достаточно длинным, не в состоянии учесть все возможные варианты сочетания и должен быть расширен, чтобы приобрести исчерпывающий характер.

Рекомендуется проанализировать и ответить на следующие вопросы:

- *как теоретические категории могут быть упрощены, чтобы соответствовать практическому подходу той или иной образовательной системы*
- *в какой мере основные факторы критериев оценки, используемые в той или иной системе, могут войти в представленный в главе 5 перечень категорий, по которым строятся примеры шкал в Приложении и предлагаются возможные способы их практического применения с учетом соответствующих сфер использования.*

ОБЩАЯ БИБЛИОГРАФИЯ

Н.В. Издания и документы, помеченные звёздочкой, были опубликованы на английском и французском языках.

Следующие справочные издания содержат данные, связанные со многими разделами «Компетенций»:

- Bussmann, Hadumond* (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
Byram, M. (in press) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
Clapham, C and Corson, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
Crystal, D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.
Richards, J.C, Piatt, J. & Piatt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.
Spolsky, B. (ed.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

Следующие издания связаны с материалом той главы, к которой их относит библиография:

Глава 1.

- **Council of Europe* (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Report edited by B. North of a Symposium held in Ritschlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe.
**Council of Europe* (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.
^*Council of Europe* (1982) 'Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Appendix A to Girard & Trim 1988.
**Council of Europe* (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.
^*Council of Europe* (1982) 'Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Strasbourg, Council of Europe.
**Girard, D. and Trim, J.L.M.* (eds.) (1998) Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87). Strasbourg, Council of Europe.
Gorosch, M., Pettier, B. and Riddy, D.C (1967) *Modern languages and the world today*. Modern languages in Europe, 3. Strasbourg, AIDEA in cooperation with the Council of Europe.
Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

192

Глава 2.

а) Публикации по «Пороговому уровню»

- Baldegger, M., Muller, M. & Schneider, G.* In Zusammenarbeit mit Naf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
Belart, M & Raneé, L. (1991) *Nivell Llidarper a escolars(8-14 anys)*. Gèner, Generalitat de Catalunya.
Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pas coal, J. (1988) *Nivel limiar(para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.
Coste, D., J.Courtillon, V.Ferenczi, M.Martins-Baltar et E.Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveaufor dansk - Appendix - Annexe - Appendix*. Strasbourg, Council of Europe.
Efstathiadis, S. (éd.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.
Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Oispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslavi*. Strasbourg, Council of Europe.
Ek, J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.
Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.
(1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.
(1997) *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP C.November 2000).
Galli de' Paràtesi, N. (1981) *Livello soglia per Tinsegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.
Grinberga, I., Martinson, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) *Latviesu valodas prasmes limenis*. Strasbourg, Council of Europe.
Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveaufor dansk*. Strasbourg, Council of Europe.
Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) *У lefel drothwy: ar gyfery gymraeg*. Strasbourg, Council of Europe.
Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per Tinsegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell' universita Italian*. Venezia, Cafoscarina.
King, A. (ed.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg, Council of Europe.
Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Verge, M.H. (1992) *Nivell llidarper a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg, Council of Europe.
Narbutas E., Pribusauskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.
Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Council of Europe.
Porcher, L., M.Huart et F.Mariet (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.
Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1996) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.
Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Council of Europe.

193

- Sandstrom, B. (ed.) (1981) Troskelniva: forslag till innehall och metodi den grundlaggande utbildningen i svenska for vuxna invandrare.* Stockholm, Skoloverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) Un nivel umbral.* Strasbourg, Council of Europe.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Marine, G. & Svindland, A.S. (1987) Et terskelniva for norsk.* Strasbourg, Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) Drempelniveau: nederlands als vreemde taal.* Strasbourg, Council of Europe.
- б) другие актуальные публикации:
- Hest, E.van & Oud-de Glas, M. (1990) A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry.* Brussels, Lingua.
- Ludi, G. and Py, B. (1986) Etre bilingue.* Bern, Lang.
- Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) The language audit.* Milton Keynes, Open University.
- Porcher.L. et al. (1982) Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France.* Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers.* Col. F. Paris, Hachette, (ed.) (1983) Case studies in identifying language needs. Oxford, Pergamon. Richterich.
- Richterich.R. and J-L Chancerel (1980) Identifying the needs of adults learning a foreign language.* Oxford, Pergamon.
- Richterich.R. and J-L Chancerel (1981) L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.* Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning.* Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M., Richterich.R., van EkJ.A. & Wilkins, D.A. (1980) Systems development in adult language learning.* Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning.* Oxford, Pergamon.
- *Trim,J.L.M.,H.Holec, D.Coste and L.Porcher (eds.) (1984) Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies, (contributions in English and French).* Strasbourg, Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. Applied Linguistics 10/2, 128-137.*
- Wilkins, D.A. (1972) Linguistics in language teaching.* London, Edward Arnold.
- Глава 3.
- *van Ek, J.A. (1985 - 86) Objectives for foreign language learning: vol.1 Scope, vol.11 Levels.* Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency.* New York, Peter Lang.
- (1994) Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. Language Testing 15/2; 217-262.*

- Schneider, G. and North, B. (2000) Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zurich, Verlag Ruegger AG.
- Глава 4.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trosper, S.A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC. TESOL.
- Carter, R. & Lang, M.N. (1991) *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157-170.
- Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2nd. edn. New York, Freeman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London, OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge, CUP.
- Hagege, C (1985) *L 'homme des paroles'*. Paris, Fayard.
- *Holec, H, Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C (1990,1994) *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris, Colins.
- Lover, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., D.Boutgain, D. Coste, V. Ferenczi et M-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considerations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.
- Глава 5.
- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.
- Crystal, D. (1969) *Prosodie systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.
- Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
- Gardner, R.C (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L.(eds) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41-58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.

- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction, revised- edn*. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) 'On communicative competence'. In Pride and Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la competence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Pothoff A. and Liedke, M. (eds.) (1997) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: judicium verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977) *Semantics, vols I & II*. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP.
- Matthews, P.H. (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.
- Neuner, G (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP 12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
- O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd. edn London, Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Randleistungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Theories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1-24.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics*. 2nd. edn. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.
- Wells, J. C & Colson, G (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP.

- Wunderlich, D. (ed.) (1912) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athenäum. Zarate, G (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- Zarate, G (1993) *Representations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Глава 6.
- Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) *'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'*. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des Linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Blom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.
- Breder, P. (ed.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, C (1987) *'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'*. *AILA Review* 4,25-31.
- Brumfit, C & Johnson, K. (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) *'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'*. *Applied linguistics* vol. 1, no. 1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998) *Enseignement des langues étrangères - Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*. Dossier 52. Berne, CDIP.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1991) *'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'*. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- * Girard, D. (ed.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann. Dalgalian,

- Dalgallian, G, Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.
- Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992-3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25 no. 4 & vol.26 no 1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, McMillan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Holec, H. (ed) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application (with contributions in English and French)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- Little, D Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Alien & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. and Viguer, G (eds) (1995) *Méthodes et méthodologies. Col. Recherches et applications*. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Frankonius.
- *Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (ed.) (1992) *Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications*. Paris, Le français dans le monde.
- Py, B. (ed.) (1994) *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents*. Bulletin suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignone, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.

- *Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).
- Schmidt, R.W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 77/2, 129-158.
- Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. (1983) Fundamental concepts of language teaching. *Oxford, OUP*.
- Stern, H.H. and A.Weinrib (1977) *Foreign languages for younger children: trends and assessment*. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5 - 25.
- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, McMillan.
- Глава 7.
- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Глава 8.
- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', *Parts I & II*. *Language Teaching*, vol. 20 nos.2&3, p.81-92 & 157-174.
- Burstall, C, M.Jcunieson, S.Cohen and M.Hargreaves (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
- Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.
- * Coste, D. (ed) (1983) *Contributions a une renovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques experiences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
- Coste, D. and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pedagogic intégrée*. Col. L.A'L' Paris, Hatier.
- Schneider, G, North, B., Flugel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delie lingue -European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Also available online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK(1995) *Mehrsprachiges Land-mehrsprachige Schulen*. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern, EDK.

Vigner, G (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. Etudes de linguistique appliquée, 103.

*Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.

Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

Глава 9.

Alderson, J.C, Clapham C and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.

Alderson, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds J. C Alderson and L. F. Bachman). Cambridge, CUP.

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.

Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.

Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l 'évaluation de l'oral'. Bulletin CIL A 55.

Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J. C. Alderson and L. F. Bachman). Cambridge, CUP.

Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London, Longman.

Lussier, D. (1992) *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.

Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) *Évaluation et certifications en langue étrangère*. Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993.

Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.

Oskarsson, M. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.

Reid, I.J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J. C Alderson and L. F. Bachman). Cambridge: CUP.

Tagliante, C (ed.) (1991) *l 'évaluation*. Paris, CLE International.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

ПРИЛОЖЕНИЕ А: ФОРМУЛИРОВАНИЕ ДЕСКРИПТОРОВ

Исходя из опыта разработки шкал для языкового тестирования и в соответствии с общей теорией градуирования в рамках прикладной психологии, а также учитывая предпочтения преподавателей, участвующих в консультациях (например, английская схема последовательных целей, швейцарский проект) представляется целесообразным предложить следующий набор правил для разработки и формулирования дескрипторов:

- *Позитивная формулировка:* для шкал внешней оценки языковой компетентности и для экзаменационных шкал оценки характерна негативная формулировка компетенций на низших уровнях. На этих уровнях проще описать, что говорящий не умеет делать, нежели указать умения и знания, которыми он обладает. Но если рассматривать уровни «Компетенций» как цель, а не как инструмент для отсеивания кандидатов, тогда позитивная формулировка является предпочтительной. Часто одно и то же положение может быть сформулировано и позитивно и отрицательно, как, например, применительно к языковому диапазону:

Таблица 1.

Позитивная формулировка	Отрицательная формулировка
<ul style="list-style-type: none"> • Обладает основным запасом языковых знаний и стратегий, которые позволяют ему/ей иметь дело с предсказуемыми ситуациями (Евроцентр, Уровень 3: сертификат) • Запас языковых знаний и стратегий достаточен для большинства ситуаций ежедневного общения, но в общем нуждается в переформулировании реплик и вынужден(а) подбирать слова (Евроцентр, Уровень 3: оценочная таблица) 	<ul style="list-style-type: none"> • Обладает ограниченным языковым запасом, что требует постоянного перефразирования и подбора слов (ESU, Уровень 3) • Ограниченная языковая компетенция приводит к частым перерывам в общении и непониманию в нестандартных ситуациях (финский язык, Уровень 2) • Коммуникация нарушается, так как языковые ограничения препятствуют передаче сообщения (ESU, Уровень 3)
<ul style="list-style-type: none"> • В основе словарного запаса лежат наименования основных предметов, мест, наиболее употребительные термины родства (ACTFL, Начинающий) 	<ul style="list-style-type: none"> • Обладает ограниченным словарным запасом (голландский язык, Уровень 1) • Ограниченный запас слов и выражений мешает передаче мыслей и идей (Gothenburg U)
<ul style="list-style-type: none"> • Воспроизводит и распознает на слух заученный наизусть набор слов и коротких предложений (Трим 1978, Уровень 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Может воспроизводить только заученные высказывания и перечислять слова (ACTFL, Начинающий)
<ul style="list-style-type: none"> • Может воспроизводить короткие выражения из ситуаций повседневного общения для удовлетворения простых конкретных потребностей (приветствие, получение информации и т.д.) (Elviri; Milan, Уровень 1, 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> • Обладает только самым базовым языковым запасом, демонстрирует незначительное умение применять его в зависимости от своих потребностей или вовсе не обладает этим умением (ESU, Уровень 1)

Дополнительную трудность при формулировании дескрипторов создает то обстоятельство, что в рамки языковой компетентности входят характеристики, которые должны исчезать по мере ее повышения. Одной из таких характеристик

является «Самостоятельность», которая показывает, насколько учащийся/учащаяся зависит от (а) того, насколько его собеседник готов подстраиваться под его/ее уровень, (б) того, насколько велика вероятность получения дополнительных разъяснений, и (в) того, насколько велика вероятность получения помощи от собеседника в формулировании тех или иных мыслей. Зачастую эти моменты оговариваются в отдельных положениях, сопровождающих позитивно сформулированные дескрипторы, например:

- В основном понимает четкую стандартную речь на знакомую тему при условии, что учащийся/учащаяся имеет возможность время от времени попросить что-либо повторить или разъяснить другими словами.
- Понимает непосредственно адресованную ему/ей четкую и медленную речь в ситуациях ежедневного общения; понимание им/ей сообщения может потребовать дополнительного усилия от собеседника.

Или:

- Может общаться с определенной свободой в рамках стандартных ситуаций и коротких бесед, при условии, что при необходимости собеседник окажет помощь.

- **Точность:** Дескрипторы должны содержать описание конкретных задач и/или конкретных степеней владения умением выполнить ту или иную задачу. Здесь необходимо особо отметить два момента. Во-первых, при формулировании дескриптора следует избегать расплывчатости, как, например, в формулировке типа: «Может использовать ряд уместных стратегий». Что понимается под стратегией? Уместной для чего? Как следует понимать «ряд»? Проблема с подобными дескрипторами состоит в том, что они легко читаются, но внешняя легкость прочтения может скрывать различные интерпретации. Во-вторых, с 1940-х годов существует положение о том, что различие между разными уровнями на шкале не должно зависеть от употребления показателя количества: например, замены «некоторые, несколько» на «многие, большая часть», «достаточно широкий» на «чрезвычайно широкий», «умеренный» на «хороший» при переходе на более высокий уровень. Различия между уровнями должны быть реальными, а не словесными, что может означать скачкообразные переходы между уровнями, если между ними не удастся найти конкретные, имеющие смысл различия.

- **Ясность:** Дескрипторы должны быть прозрачными и не содержать профессиональных жаргонизмов. Помимо того, что профессиональный жаргон может препятствовать пониманию, за ним может скрываться отсутствие глубокого содержания. Во-вторых, дескрипторы должны быть сформулированы в виде простых предложений с ярко выраженной логической структурой.

- **Краткость:** Существует два подхода к данному вопросу. Один из них предполагает холистическое использование шкал, распространенных например, в Америке и Австралии. Эти шкалы состоят из длинных абзацев, которые полностью охватывают то, что можно считать основными характеристиками. Такие шкалы достигают точности за счет исчерпывающего перечисления характеристик и свойств, которое должно создать детальный портрет типичного учащегося на определенном уровне для тех, кто производит оценку этого уровня. В результате эти шкалы являются источником очень подробного описания. Однако при таком подходе есть два недостатка.

Во-первых, ни один человек полностью не подходит под стереотип. Описываемые черты могут существовать в разных сочетаниях. Во-вторых, формулировка дескриптора в виде сложного предложения, включающего более чем два простых или придаточных предложения, не позволяет воспользоваться ею в процессе реальной оценки уровня владения языком. Преподаватели, вне всякого сомнения, предпочитают короткие формулировки дескрипторов. В проекте, в ходе которого были сформулированы подробные описательные дескрипторы, преподаватели либо отказывались использовать длинные дескрипторы, включающие более 25 слов (примерно две строчки обычным шрифтом), либо разбивали их на части.

• **Автономность:** Существует еще два преимущества краткой формулировки дескрипторов. Во-первых, они с большей долей вероятности опишут поведение, о котором можно сказать: «Да, этот человек может это сделать». Соответственно, более короткие конкретные дескрипторы могут быть использованы как не зависящие от других критерии в составе опросников/анкет для текущего контроля и для самоконтроля/самооценки. Такое сочетание независимости и целостности позволяет заключить, что дескриптор может служить в качестве автономной цели, а не просто обладать значением, связанным со значением других дескрипторов той же шкалы. Это открывает определенные возможности их использования в различных формах контроля (см. глава 9).

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- *Какие из вышеперечисленных критериев наиболее значимы и какие еще критерии используются эксплицитно или имплицитно в их образовательном контексте;*
- *До какой степени желательно и возможно использовать вышеуказанные критерии в их собственных образовательных системах.*

Методы разработки шкал

Существование нескольких уровней предполагает, что некоторые умения могут быть отнесены скорее к одному уровню, нежели к другому и что параметры определенного уровня владения могут быть помещены скорее на один уровень, нежели на другой. Это предполагает наличие некой единообразной шкалы. Существует несколько методов, с помощью которых параметры владения языком могут быть соотнесены с различными уровнями. Эти методы могут быть разделены на три группы: интуитивные, качественные и количественные. Большинство существующих шкал оценки владения языком и другие системы уровней были разработаны при помощи одного из трех интуитивных методов первой группы. Наилучший подход объединяет все три метода таким образом, чтобы они дополняли и усиливали положительное воздействие друг друга. Качественные методы предполагают интуитивную подготовку и отбор материала и интуитивную оценку результата. Количественные методы должны осуществлять количественный подсчет предварительного протестированного качественными методами материала; они должны быть дополнены интуитивной интерпретацией результатов. Таким образом, при разработке общеевропейской системы уровней было использовано сочетание интуитивных, качественных и количественных методов.

При использовании качественных и количественных методов возможно начинать как с дескрипторов, так и с образцов поведения.

Начиная с дескрипторов: Первый исходный пункт - обдумать то, что необходимо описать, а затем сформулировать, сконструировать и отредактировать перечень необходимых дескрипторов для значимых категорий в качестве подготовки к этапу применения качественных методов. Примерами этого подхода служат методы 4 и 9, первый и последний в нижеследующем перечне качественных методов. Такая методика наиболее уместна при разработке дескрипторов для таких категорий, входящих в учебную программу, как коммуникативные виды деятельности, но может быть применена и к разработке дескрипторов для отдельных аспектов языковой компетенции. Формулирование дескрипторов и категорий на начальном этапе позволяет выстроить теоретически сбалансированную систему.

Начиная с образцов поведения: Альтернативный подход, при котором система дескрипторов разрабатывается для оценки уровня владения языком, начинается с типичных образцов поведения. При таком подходе экзаменаторы дают оценку тому, что наблюдают при работе с образцами. Методы 5-8 - различные варианты основной идеи. Те, кто производит оценку, также описывают предложенные образцы. Затем эти описания обрабатываются с помощью статических методов для выявления того, какие характеристики являются ключевыми для оценки (количественные методы). Примеры такого подхода - методы 10 и 11. Преимуществом такого подхода является то, что получаемые описания основываются на конкретных данных.

Последний метод, 12 - единственный, который градуирует дескрипторы в математическом понимании этого слова. Этот метод использовался при разработке общеевропейской системы уровней иллюстративных дескрипторов в сочетании с методом 2 (интуитивным) и методами 8 и 9 (качественными). Вместе с тем, те же статические методы могут быть использованы и после того как шкала разработана, - для обоснования ее практического применения и установления необходимости пересмотра.

Интуитивные методы

Эти методы не требуют специально организованного сбора данных, они основываются на интерпретации опыта в соответствии с определенными принципами.

№ 1 *Эксперт*: Шкала создается группой специалистов на основе существующих шкал, учебных программ и других важных материалов, возможно с учетом потребностей группы, для которой шкала создается. Затем группа опробует и корректирует шкалу, возможно с участием информантов.

№ 2 *Комитет*: Работает также как *эксперт*, однако включает небольшую группу разработчиков и большую группу консультантов, которые рецензируют варианты, предлагаемые разработчиками. Консультанты могут работать опираясь на интуицию, исходя из своего опыта и/или на основе сравнения себя с учащимися или образцов речевого поведения между собой. Слабые стороны шкал, созданных в Великобритании и Австралии для программ изучения иностранных языков в средней школе, обсуждаются в Girps (1994), Scarino (1996, 1997).

№ 3 *Опытным путем*: Работает также как *комитет*, но процесс продолжается в течение более длительного времени и завершается формированием «единого мнения». Группа специалистов разделяет определенное понимание системы

уровней и критериев оценки. Для уточнения формулировок может использоваться экспериментальное пилотирование и обсуждение его результатов. Экзаменаторы могут обсуждать соотношение между языковым поведением и формулировкой дескрипторов и то, как изменение одного влечет за собой изменение другого. Это - традиционный способ разработки уровней языковой компетенции (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

Качественные методы

Эти методы предполагают использование рабочих секций с участием информантов и качественную, а не статическую интерпретацию полученных данных.

№ 4 *Формулирование ключевых концептов*: После создания предварительной шкалы наиболее простой метод - разделить шкалу на части и предложить информантам (типичным представителям той группы, которая будет пользоваться этой шкалой) (а) расположить определения в том порядке, который им кажется верным, (б) объяснить, почему они так думают, и, после того как были выявлены различия между исходным порядком расположения и предложенным ими порядком расположения, (в) выявить, какие ключевые положения им помогли, а какие - мешали. Этот метод можно усложнить, исключив один уровень и предложив определить, в каком месте на шкале существует пробел, указывающий на пропущенный уровень. Таким методом были разработаны шкалы для сертификации в Евроцентрах.

№ 5 *Ключевые понятия - языковое поведение*: Дескрипторы соотносятся с типичным языковым поведением на выделенных уровнях таким образом, чтобы описываемое соответствовало бы реально происходящему. Некоторые экзаменационные справочники Кембриджа описывают этот процесс для преподавателей, сравнивая формулировки дескрипторов разных шкал и оценки, выставляемые конкретным экзаменационным работам. При создании дескрипторов в рамках Международной системы языкового тестирования (IELTS) опытных экзаменаторов попросили определить «образцы типичной работы» для каждого уровня, а затем выявить «ключевые черты» каждой работы. Те черты, которые признаются типичными для разных уровней, окончательно формулируются и включаются в дескрипторы в результате обсуждения (Alderson 1991, Shohamy et al 1992).

№ 6 *Первичная характеристика*: Индивидуальные информанты располагают работы (обычно письменные) в определенном порядке. При групповом обсуждении все индивидуально рассортированные работы располагаются в едином порядке. Затем происходит выделение и описание разных уровней проявления того принципа, на основании которого происходит сортировка работ. Особое внимание уделяется характеристикам, индивидуально значимым для каждого уровня. То, что было описано, - первичная характеристика, определяющая порядок расположения (Mullis 1980). Разновидностью этого метода является сортировка в несколько стопок вместо единого порядка. Также у этого классического подхода существует вариант многомерной сортировки. В этом случае через выделение ключевых черт (см. № 5) происходит определение первичных характеристик. После этого работы сортируются по порядку для каждой первичной характеристики по отдельности. В результате получается не

- одномерная холистическая шкала для одной первичной черты, а аналитическая многомерная шкала для нескольких черт.
- № 7 *Выбор из двух вариантов*: Это еще один вариант метода установления первичной характеристики. На первом этапе производится сортировка представительных образцов в несколько стопок в зависимости от их уровня. Затем в ходе обсуждения, при котором происходит выявление принципов установления границ между уровнями, выявляются ключевые черты (см. метод № 5). В отличие от вышеуказанного метода описание каждой ключевой черты формулируется как вопрос, предполагающий ответ «Да/Нет». Таким образом, выстраивается разветвленная структура бинарных оппозиций. Эта структура дает экзаменатору алгоритм принятия решений (Usphur and Turner 1995).
- № 8 *Сравнительные суждения*: Группы парно сравнивают между собой экзаменационные работы, определяя, которая из них лучше и почему. Этот метод позволяет создать метаязык, который используется при оценке языковой компетенции, и выявить черты, значимые для каждого уровня. Эти черты затем формулируются как дескрипторы (Pollitt and Murray 1996).
- № 9 *Сортировка*: После того как сформулированы первоначальные варианты описания дескрипторов, информантам может быть предложено скомпоновать их в соответствии с теми категориями, которые они описывают, и/или в соответствии с теми уровнями, к которым они относятся. Информанты также могут уточнять дескрипторы/редактировать их и/или полностью отвергать их, а также отмечать наиболее важные, четкие, полезные и т.д. С помощью этой методики был отобран общий перечень дескрипторов, на основании которых были сформулированы и отредактированы описательные шкалы (Smith and Kendall 1963 North 1996/2000).

Количественные методы

- Количественные методы предполагают значительный статистический анализ и тщательную интерпретацию результатов.
- № 10 *Дискриминантный анализ*: На первом этапе ряд экзаменационных материалов, которые уже были рассортированы (предпочтительно группой экзаменаторов), подвергается дискурсивному анализу. Этот качественный анализ выявляет и подсчитывает частотность различных качественных характеристик. Затем при помощи множественной регрессии определяется, какие из выделенных черт наиболее значимы для отнесения материала к определенному уровню. Эти ключевые черты затем включаются в формулировки дескрипторов каждого уровня (Fulcher 1996).
- № 11 *Многоаспектное шкалирование*: Вопреки названию, это описательная методика, с помощью которой происходит выделение ключевых черт и определение отношения между ними. Языковая компетенция оценивается при помощи аналитической шкалы, объединяющей несколько категорий. В результате анализа может быть показано, какие категории сыграли определяющую роль при выявлении уровня языковой компетенции, и может быть создана диаграмма, выражающая степень сосуществования или удаленности категорий друг от друга. Таким образом, эта методика позволяет выявить и опытным путем проверить значимые критерии (Chalob-Deville 1995).

№ 12 *Теория ответа на вопрос (ТОВ) или анализ «скрытых черт»*: ТОВ предлагает систему взаимосвязанных измерений или моделей шкалирования. Наиболее простая и надежная - модель Раша, названная так в честь Георга Раша, датского математика. ТОВ представляет собой развитие теории вероятности и используется в основном для определения трудности того или иного задания в банке заданий. Если ваш уровень языковой компетентности - продвинутый, то вероятность вашего правильного ответа на простой вопрос очень высока. Вероятность же правильного ответа на вопрос продвинутого уровня для начинающего - мала. Этот простой факт развернут в методике шкалирования, основанную на модели Раша, которая затем используется для обеспечения однородности пунктов на одной шкале. Дальнейшее развитие этого подхода позволяет применить его к шкалам и ряду дескрипторов как коммуникативных умений, так и тестовых заданий.

При анализе по методике Раша различные тестовые задания или опросники могут быть преобразованы в непрерывную цепочечную структуру благодаря использованию «якорных элементов», которые являются общими для соседствующих уровней. На нижеприведенной схеме эти «якорные элементы» заштрихованы серым. Таким образом, задания могут быть приспособлены для индивидуальных категорий учащихся, оставаясь при этом в рамках единой шкалы. Однако следует учесть, что эта модель искажает результаты тех, кто набирает чрезвычайно большое и чрезвычайно маленькое количество очков на разных уровнях.

			ТЕСТ С
		ТЕСТ В	
ТЕСТА			

Преимущество анализа по методу Раша состоит в том, что он позволяет получить шкалирование, которое не зависит от конкретных результатов теста или тестовых заданий/опросников, использованных для анализа. Полученные значения шкалы остаются постоянными для будущего тестирования, при условии, что эти будущие тестируемые могут рассматриваться как новые группы в рамках того же статистического населения. Систематическое изменение значений шкалы в связи с течением времени (например, ввиду изменений в учебной программе или в подготовке экзаменаторов) могут быть выражены численно и учтены (Wright and Masters 1982; Lincare 1989).

Анализ по методу Раша может быть применен к шкалированию дескрипторов несколькими способами:

- (а) Данные, полученные качественными методами № 6, 7, 8, могут быть при помощи методики Раша описаны в виде арифметической шкалы.
- (б) Могут быть разработаны тесты для того, чтобы упростить практическое применение дескрипторов, описывающих владение языком, в частности, в экзаменационных заданиях. Эти задания могут быть затем отшкалированы по методу Раша, и их значения на этой шкале будут выражать относительную трудность каждого дескриптора (Brown et al 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch and Mosenthal 1995).

(в) Дескрипторы могут использоваться как пункты опросника для оценки преподавателями знаний своих учащихся (Может он/она сделать X?). Таким образом, дескрипторы могут быть откалиброваны и размещены на арифметической шкале подобно тому, как задания в банке заданий классифицированы по уровню трудностей. • (г) На основании этой методики были разработаны шкалы дескрипторов, описываемых в главах 3, 4 и 5. Все три проекта, описываемые в приложениях В, С и D, использовали метод Раша для шкалирования дескрипторов и для установления соотношения полученных шкал между собой.

Помимо разработки шкал, метод Раша может быть использован для учета того, каким образом осуществляется практическое применение полученных шкал оценки. Это помогает уточнить нечеткие формулировки, определить, малы или наоборот излишне крупными являются применяемые отрезки шкалы и осуществить уточнение и пересмотр шкал (Davidson 1992; Milanovic et al 1996; Stansfield and Kenyon 1996; Tyndall and Kenyon 1996).

Рекомендуется обдумать и ответить на следующие вопросы:

- до какой степени оценки, выставляемые в их системе, обладают сходным значением ввиду использования одних и тех же определений;
- какие из вышеперечисленных методов и какие еще методы могут быть использованы для разработки и формулирования этих определений.

Библиография: разработка шкал языковой компетентности

- Alderson, J.C. 1991: Bands and scores. In: *Обсуждает проблемы, вызванные сме-* Alderson, J.C. and North B. (eds.): *шением цели и ориентации, и рассмат-Language testing in the 1990s* London: *ривает вопросы разработки шкалы для British Council/Macmillan, Developments навыка устной речи в рамках IELTS.* in ELT, 71-86.
- Brindley, G. 1991: Defining language *Принципиальная критика положения о ability: the criteria for criteria.* In: Anivan, *том, что шкалы языковой компетен-* S. (ed) *Current developments in language тности должны отражать оценку, опи-testing,* Singapore, Regional *опирающуюся на систему критериев.* Language Centre.
- Brindley, G. 1998: Outcomes-based assess- *Критикует описание результатов в* ment and reporting in language learning *терминах того, какие действия уча-programmes, a review of the issues, щиеся могут совершать, а не в терми Language Testing 15(1), 45-85.* *нах того, какие языковые компетенции они приобретают*
- Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, *Классическое применение метода Раша* McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: *для шкалирования различных видов Mapping abilities and skill levels using тестовых заданий, используемых для on-Rash techniques.* Paper presented at the *ре деления уровня владения навыком чте-* 4th Language Testing Research Colloquium, *ybz* Vancouver. Reprinted in *Melbourne Papers in Applied Linguistics 1/1, 37-69.*

- Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In: Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and Bejar, I.I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297-323.
- Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12(1), 16-33.
- Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In: Hamp-Lyons (éd.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex: 155-166.
- Fulcher 1996: Does Thik description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208-38.
- Gipps, C 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press
- Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In: *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): 27-53.
- Kirsch, I.S. and Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Brinckley, M., Rust, K. and Winglee, M (eds.): *Methodological issues in compa-*
- Ранняя статья, рекомендуемая применение метода Раша для шкалирования разных видов тестовых заданий и создания шкал тестирования.*
- Исследование, выявляющее, какие критерии наиболее значимы для носителей арабского языка при оценке знания учащихся. Практически единственное применение метода многомерного шкалирования к языковому тестированию. Четкая демонстрация того, каким образом подтвердить объективность оценочной шкалы путем ее проверки по методу Раша. В работе поддерживается «семантический» подход к шкалированию, а не «конкретный», принятый, например, в описательных дескрипторах. Системный подход к разработке дескрипторов и шкал, который начинается с описания реального языкового поведения. Такой подход требует много времени.*
- Обоснование «ориентированной на требования» оценки деятельности преподавателя во взаимосвязи с системой общеевропейских компетенций, полученное в ходе взаимодействия и совместной работы участников (networking). Обсуждение проблем, вызванных нечеткой формулировкой дескрипторов в школьной программе Великобритании по английскому языку. Сравнение различных программ.*
- Упрощенное описание сложного применения методики Раша для построения шкалы на основе опытных данных. Метод, разработанный для предсказания и объяснения трудностей, связанных с новыми тестами в зависимости от заданий и уровней - т.е., относительно системы Общеевропейских компетенций.*
- Более подробная и технически сложная версия предыдущей статьи, отслеживающая развитие метода в ходе трех взаимосвязанных проектов.*

rative education studies: The case of the IEA reading literacy study. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135-192.
Linacre J.M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.

Liskin-Gasparro, J.E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: *Foreign Language Annals* 17/5, 475-489.

Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, C.J. (éd.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond/Lincolnwood* (111.): National Textbook company.

Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391-397.

Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1 48-52.

Milanovic, M., Saville, N. Pollitt, A. and Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumming, A. and Berwick, R. Validation in language testing. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15-38.

Mullis, I.V.S. 1981: Using the primary trait system for evaluating writing. Manuscript # 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.

Новое слово в статистике, показывающее, что при подведении итогов оценки необходимо принимать во внимание суровость экзаменатора. Методика была применена в проекте, разрабатывающем иллюстративные дескрипторы, которые бы установили соотношение между уровнями языковой компетенции и годом обучения в школе.

Обзор цели и развития американской шкалы ACTFL на основе шкалы, применяемой в институте подготовки дипломатических кадров. (Foreign Service Institute).

Подробное описание разработки американской шкалы ILR на основе шкалы, применяемой в институте подготовки дипломатических кадров (Foreign Service Institute). Функции шкалы.

Защита системы, которая надежно работала — в определенном контексте, — вопреки теоретической критике, вызванной распространением ее методики опроса в образовании (шкала ACTFL).

Краткий обзор того, каким образом метод Раша использовался для шкалирования результатов тестов и результатов оценки преподавателей для разработки систем описания школьной программы (profiling) в Австралии. Классическое описание применения метода Раша для уточнения шкалы, использованной при оценке навыков говорения, — с уменьшением общего количества уровней на шкале и повышением эффективности ее использования.

Классическое описание применения метода первичных черт для разработки шкалы оценки навыка письма в родном языке.

North, B. 1993: The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.

North, B. 1994: Scales of Language proficiency: a survey of some existing systems. Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

North, B. 1996/2000: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

North, B. forthcoming: Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats. TOEFL Research Paper. Princeton N.J., Educational Testing Service.

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2 217-262.

Pollitt, A. and Murray, N.L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. And Saville, N. (eds.) 1996: Performance testing, cognition and assessment. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15-th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74-91.

Обсуждение и критика содержания и методов разработки традиционных шкал оценки уровня знаний. Изложение основных положений проекта, в рамках которого преподаватели бы разработали описательные дескрипторы и осуществили бы их шкалирование по методу Раиа на основе результатов оценки преподавателей.

Подробный обзор шкал, применяемых в разных программах, и шкал, подвергнутых впоследствии анализу и использованных в качестве основы для разработки описательных дескрипторов.

Описание шкал оценки уровня знаний, обсуждение того, как шкалы связаны с моделями языковой компетенции и использованием языка. Описание этапов проекта, в ходе которого были разработаны описательные дескрипторы, — проблемы и решения.

Подробный анализ и исторический обзор разных видов шкал оценки, используемых при проверке говорения и письма: достоинства, недостатки и т. д.

Общий обзор проекта, в ходе которого были разработаны описательные дескрипторы. Обсуждение результатов и стабильности шкал. В приложении содержатся примеры использованных средств и полученных результатов.

Интересная методологическая статья, устанавливающая соответствия между анализом перечня навыков и умений и простой процедурой шкалирования с тем, чтобы выяснить, что именно оказывается в центре внимания при проведении тестирования на разных уровнях владения языком.

Scarino A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. In Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference: 67-75.

Scarino A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. In Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference: 241-258.

Schneider, G. and North, B. 1999: «In anderen Sprachen kann ich...» «Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit» Bern/ Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).

Schneider, G. and North, B. 2000: «Dans d'autres langues, je suis capable de...» «Echelles la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères.» Berne/Aarau: PNR33/CSRE (rapport de valorisation).

Schneider, G. and North, B. 2000: Fremdsprachen können - Was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rieger AG.

Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202-220.

Shohamy, E., Gordon, C.M. and Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests *Modern Language Journal* 76: 27-33.

Smith, P.C. and Kendall, J.M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.

*Критикует использование расплывчатых формулировок и недостаток информации о том, насколько хорошо учащиеся владеют языком, что характерно для типичных английских и австралийских учебных программ оценки квалификации преподавателей.
См. выше.*

Краткий доклад о проекте, в результате которого были созданы описательные шкалы. Также представляет швейцарскую версию языкового портфеля (40 страниц формата A5).

См. выше.

Полный доклад о проекте, в результате которого были созданы описательные шкалы. Подробная статья о шкалировании на английском языке. Также представляет швейцарскую версию языкового портфеля.

Критика формулировок в рамках программы ELTS, которые описывают уровни в отношении к норме и друг к другу. Простое описание исходного качественного метода разработки шкалы для проверки навыка аналитического письма. Ошеломляющая надежность этого метода при сравнении результатов оценки навыка, выполненной людьми неподготовленными и далекими от преподавания. Первая попытка отшкалировать сами дескрипторы вместо организации их в шкалы. Первая статья в рамках нового направления. Трудно для чтения.

- Stansfield C.W. and Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters 124— 153.
- Takala, S. and Kaftandijeva (forthcoming). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J.C. Alderson (Ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- Tyndall, B. and Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing* Clevedon, Avon, Multimedia Matters 9-57.
- Upshur, J. and Turner, C 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49(1), 3-12.
- Wilds, C.P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. And Jones, R. (eds.): *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29-44.
- Применение метода Раша для подтверждения правильности порядкового расположения заданий, включенных в программы ACTFL. Интересная методика исследования, которая впоследствии была применена к разработке описательных дескрипторов.*
- Доклад о применении модели, созданной на основе метода Раша, к адаптации описательных дескрипторов для создания шкалы самооценки языковых навыков. На примере проекта DIALANG (практическая проверка шкал, разработанных для финского языка).*
- Простое описание практической проверки шкалы оценки для теста ESL, используемого на вступительной беседе при поступлении в университет. Классический способ многомерного применения метода Раша для определения областей, в которых требуется дополнительное обучение.*
- Комплексная дальнейшая разработка метода первичных черт для разработки проверочных таблиц, основанных на методе бинарных оппозиций.*
- Исходная публикация, посвященная самой первой шкале оценки уровня языковой компетенции. Имеет смысл прочитать эту работу для того, чтобы увидеть некоторые нюансы, утерянные в последующих подходах, основанных на разных формах опроса.*

ПРИЛОЖЕНИЕ В: ИЛЛЮСТРАТИВНЫЕ ШКАЛЫ ДЕСКРИПТОРОВ

Это Приложение содержит описание швейцарского проекта, в ходе которого были разработаны иллюстративные дескрипторы для «Общеввропейских компетенций». В него также включены категории, которые подвергались шкалированию с указанием тех страниц, где они встречаются в основном документе. В ходе данного проекта дескрипторы были шкалированы и использованы для создания уровней в рамках «Общеввропейских компетенций» с помощью метода № 12в (моделирование по методу Раша), описанного в заключительной части Приложения А.

ШВЕЙЦАРСКИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ

Постановка задачи и общее описание

Шкалы дескрипторов, описываемые в главах 3, 4 и 5, были разработаны в результате проекта, осуществленного под эгидой Швейцарского национального совета по вопросам научных исследований в период с 1993 по 1996 год. Этот проект был реализован в соответствии с решениями, принятыми на симпозиуме в Рюшликоне в 1991 году. Его целью было разработать четкие описания языковых компетенций, а также возможно способствовать развитию Европейского языкового портфеля.

Исследование 1994 года рассматривало вопросы речевого взаимодействия и продуцирования речи и было ограничено проблемами обучения английскому языку как иностранному, а также вопросами оценки уровня знаний преподавателями. Исследование 1995 года частично повторяло исследование 1994 года, добавив проблему восприятия, но наряду с английским языком в него были включены также немецкий и французский. Вопросы оценки знаний преподавателями были расширены за счет рассмотрения процедур самооценки и изучения материалов некоторых экзаменов (Cambridge; Goethe; DELF/DALF).

В обоих исследованиях приняли участие почти 300 преподавателей и около 2800 учащихся, представляющих почти 500 различных классов. Учащиеся средней школы (начального этапа обучения и старших классов), учащиеся профессионально-технических учебных заведений и взрослые учащиеся были представлены в следующей пропорции.

	Средняя школа, начальный этап	Средняя школа, старшие классы	Проф.-техн. учебные заведения	Взрослые учащиеся
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

В исследовании принимали участие преподаватели, проживающие в кантонах Швейцарии, где преобладает немецкий, французский, итальянский и ретророманские языки соответственно, хотя количество участников из двух последних областей было ограничено. Четверть преподавателей, участвовавших в исследовании, в год его проведения преподавали родной язык. Преподаватели заполняли анкеты на языке, который служил материалом исследования. Таким образом, в 1994 году используемые дескрипторы были сформулированы лишь на английском языке, в то время как в 1995 году анкеты были составлены на английском, французском и немецком.

214

Методика исследования

Вкратце методику исследования можно представить следующим образом:

Начальный этап:

1. Детальный анализ шкал уровней владения языком, используемых в преподавательской деятельности или полученных от Совета Европы в 1993 году; список приводится в конце обзора.
2. Вычленение из этих шкал описательных категорий, связанных с категориями, перечисленными в главах 4 и 5 для того, чтобы создать единый перечень классифицированных и отредактированных дескрипторов.

Качественный анализ:

3. Категориальный анализ записей заседаний, на которых преподаватели обсуждали и сравнивали результаты владения языком учащихся, продемонстрированные посредством видеозаписей, чтобы удостовериться, что разработанная система терминологии адекватно отражает обсуждаемое содержание.
4. 32 семинара с преподавателями, которые (а) классифицировали дескрипторы в соответствии с категориями, требующими описания, (б) характеризовали эти описания с точки зрения их ясности, точности и значимости для категорий, (в) распределяли дескрипторы между различными уровнями владения языком.

Этап количественных подсчетов:

5. Оценка знаний и умений учащихся по окончании учебного года при помощи взаимосвязанной цепочки анкет, составленных из дескрипторов, которые на предыдущем этапе были признаны наиболее ясными, точными, значимыми. На первом году исследования была использована серия из 7 анкет, включающих по 50 дескрипторов каждая, на основании которых была проведена оценка знаний учащихся в диапазоне от начинающих с 80-ю часами английского языка до учащихся продвинутого этапа.
6. На втором году исследования была использована другая цепочка из 5 анкет. Общим для обоих исследований является то, что одни и те же дескрипторы были использованы для оценки умения устного общения. Учащимся выставлялась оценка от 0 до 4 по шкале, описывающей отношение к условиям общения, при которых от говорящих следовало ожидать поведения, соответствующего описанному в дескрипторе. То, как преподаватели интерпретировали дескрипторы, было проанализировано по методу Раша. Этот анализ преследовал две цели:
 - (а) математически рассчитать «уровень трудности» для каждого дескриптора;
 - (б) выявить статистически значимую вариативность в интерпретации дескрипторов по отношению к разным типам учебных заведений, к географическим областям, различающимся своим языком, и к преподаваемому языку с тем, чтобы выявить дескрипторы, обладающие высокой стабильностью своего значения в разных ситуациях, и в дальнейшем использовать их для разработки холистических шкал, описывающих общеввропейскую систему уровней.
7. Оценка видеозаписи языкового поведения некоторых учащихся всеми участвующими преподавателями. Целью этой оценки было количественно описать

215

разницу в степени строгости оценки одного учащегося разными учителями с тем, чтобы учесть эту вариативность при определении диапазона результатов обучения.

Этап интерпретации результатов:

8. Выделение границ между отдельными дескрипторами на общей шкале с тем, чтобы создать систему уровней «Общевропейских компетенций», описанных в главе 3, обобщение этих уровней в виде единой холистической шкалы (Таблица 1), Таблица для самооценки, описывающая виды языковой деятельности (Таблица 2), и Таблица оценки языкового поведения, описывающая различные аспекты коммуникативной компетенции (Таблица 3).
9. Введение иллюстративных шкал в главах 4 и 5 для тех категорий, которые могли быть шкалированы.
10. Приспособление дескрипторов для их использования в листах самооценки с тем, чтобы создать пробный швейцарский вариант языкового портфеля. Он включает: а) листы для самостоятельной оценки навыков аудирования, говорения, устного общения, продуцирования речи, письма (Таблица 2); б) контрольные листы самооценки для каждого из уровней «Общевропейских компетенций».
11. Заключительная конференция, на которой были представлены результаты исследования, обсудила опыт создания языкового портфеля, и преподаватели были ознакомлены с системой уровней «Общевропейскими компетенций».

Результаты

Шкалирование дескрипторов для различных языковых умений и различных видов языковой компетенции (лингвистической, прагматической, социокультурной) упирается в вопрос о том, возможно ли объединить оценку этих различных аспектов в рамках единой измерительной системы. Эта проблема не связана с использованием модели Раша, а присуща всем видам статистического анализа. Однако использование методики Раша предполагает очень строгий отбор категорий. Результаты экспериментов, данные, полученные при преподавательской оценке владения языком, и данные, полученные при самооценке, могут давать различные результаты при интерпретации. В процессе оценки учителями языковых компетенций учащихся некоторые категории оказались неудачными и были изъяты из общего перечня категорий. К ним относятся:

а) социокультурная компетенция

Эти дескрипторы описывают социокультурную и социолингвистическую компетенцию. Неясно, были ли проблемы вызваны а) отличием этого явления от языковой компетенции; б) нечетко сформулированными дескрипторами, которые были отмечены как неудачные в ходе семинаров; или в) непоследовательными ответами преподавателей, проводивших оценку и не обладавших достаточными знаниями об оцениваемых учащихся. Эта проблема затронула дескрипторы, описывающие умения читать и оценивать достоинства художественной литературы.

б) языковые умения, необходимые для профессиональной деятельности

Эти дескрипторы требовали от преподавателей высказывать догадки относительно языковых умений (в основном связанных с профессиональной деятельностью),

выходящих за пределы непосредственно наблюдаемых ими навыков в учебных аудиториях, как-то: телефонные звонки; участие в деловых встречах и заседаниях; проведение официальных презентаций; написание эссе и докладов; ведение официальной переписки. Эти проблемы возникали несмотря на участие в проекте взрослых учащихся и учащихся профессионально-технических учебных заведений.

в) отрицательные понятия

Сюда включены дескрипторы, которые потребовали более упрощенной формулировки, разъяснения или повтора, и которые включают в себя отрицательные понятия. Такие дескрипторы воспринимались лучше, когда их включали в формулировки, содержащие позитивные положения, в качестве дополнительных условий, например:

В основном понимает обращенную к нему/ней разборчивую нормативную речь при обсуждении знакомых тем, при условии, что он/она может время от времени просить повторить или переформулировать отдельное высказывание.

Для преподавателей, участвующих в исследовании, оказалось, что чтение должно оцениваться по отдельной шкале в отличие от устного общения и порождения речи. Однако принципы отбора данных позволили шкалировать чтение отдельно и затем соотнести шкалу для чтения с основной шкалой по окончании проекта. Письменным навыкам не уделялось большого внимания, а дескрипторы, описывающие порождение письменной речи (см. глава 4), были разработаны на основании дескрипторов, описывающих порождение устной речи. Относительно высокая стабильность количественных значений на шкале для чтения и письма, что указывается в «Общеввропейских компетенциях» и подтверждается проектами DIALANG и ALTE (см. Приложения С и D, соответственно), позволяет заключить, что подходы, примененные к оценке умений чтения и письма, в целом были достаточно эффективными.

Трудности с вышеупомянутыми категориями связаны с проблемой выбора между одно- и многомерным шкалированием. Однако больше трудностей в этом плане было вызвано не многомерностью шкалирования, а контингентом учащихся. Было несколько случаев, в которых трудности, вызываемые каким-либо дескриптором, зависели от учебной аудитории. Например, преподаватели предполагают, что взрослые учащиеся на начальном этапе понимают задания из «реальной жизни» легче, чем 14-летние подростки. С интуитивной точки зрения это должно быть правильно. Такое различие может быть описано как «дифференциальная функция понятия» (ДФП). Дескрипторы, обладающие ДФП, по возможности, были исключены из системы уровней «Общеввропейских компетенций», включенных в Таблицы 1 и 2 в главе 3. Не было отмечено значительного влияния со стороны изучаемого языка и никакого влияния со стороны родного языка, за исключением того, что преподаватели родного языка могут более строго интерпретировать термин «понимание» на продвинутых этапах, особенно при изучении литературы.

Применение

Описательные дескрипторы, перечисленные в главах 4 и 5, были либо (а) помещены на тот уровень, на котором этот дескриптор был откалиброван непосредственно в ходе исследования; (б) созданы путем перекомбинирования элементов дескрипторов, откалиброванных для этого уровня в ходе исследования, или (в) отобраны на основании результатов качественного этапа (семинары) или (г)

сформулированы на стадии интерпретации для того, чтобы заполнить пробел на созданной эмпирическим путем вспомогательной шкале. Последнее положение относится почти исключительно к уровню владения языком в совершенстве, для которого в исследовании было включено незначительное количество дескрипторов.

Дальнейшие исследования

Проект Базельского университета в 1999-2000 гг. скорректировал дескрипторы «Общевропейских компетенций» для контрольных листов самооценки для поступающих в университет. Также были подкорректированы дескрипторы, касающиеся социолингвистической компетенции и описывающие умение конспектирования университетских лекций. С помощью методики, примененной в первом проекте, было установлено соответствие между новыми дескрипторами и системой уровней «Общевропейских компетенций», и эти новые дескрипторы были включены в новое издание «Общевропейских компетенций». Соотношение между значениями шкалы в исходной системе дескрипторов для «Общевропейских компетенций» и в системе, включенной в данное издание, составляет 0,899.

Ссылки на литературу:

North, B. 1996/2000: The development of a Common Framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New-York, Peter Lang.

North, B. forthcoming: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C.Alderson (ed.) Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. forthcoming: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C.Alderson (ed.) Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2:217-262.

Schneider and North 1999. «In anderen Sprachen kann ich»... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Дескрипторы для «Общевропейских компетенций»

В дополнение к таблицам, включенным в главу 3 для обобщения системы уровней «Общевропейских компетенций», описательные дескрипторы включены в тексты глав 4 и 5 следующим образом.

Документ В1. *Описательные шкалы в главе 4: коммуникативные виды
Деятельности*

ВОСПРИЯТИЕ	Устное	<ul style="list-style-type: none"> • Аудирование <ul style="list-style-type: none"> • Понимание беседы между носителями языка • Непосредственное аудирование, будучи участником аудитории • Прослушивание объявлений и инструкций • Прослушивание радио- и аудиозаписей
	Аудиовизуальное	<ul style="list-style-type: none"> • Просмотр ТВ и кинофильмов
	Письменное	<ul style="list-style-type: none"> • Чтение <ul style="list-style-type: none"> • Чтение корреспонденции • Чтение для ориентации • Чтение для информации и дальнейшего аргументирования • Чтение инструкций
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	Устное	<ul style="list-style-type: none"> • Устное общение <ul style="list-style-type: none"> • Понимание при общении • Понимание собеседника - носителя языков • Беседа • Неформальное обсуждение • Формальное обсуждение (деловая встреча) • Взаимодействие для достижения цели • Приобретение товаров и услуг • Обмен информацией • Интервьюирование и участие в интервью в качестве интервьюируемого
	Письменное	<ul style="list-style-type: none"> • Общение в письменном виде <ul style="list-style-type: none"> • Обмен корреспонденцией • Записки, короткие сообщения, заполнение форм
ПОРОЖДЕНИЕ	Устное	<ul style="list-style-type: none"> • Порождение устной речи <ul style="list-style-type: none"> • Продолжительный монолог: описание опыта • Продолжительный монолог: изложение своей позиции (например, в рамках дебатов) • Публичные объявления • Обращение к аудитории
	Письменное	<ul style="list-style-type: none"> • Порождение письменной речи <ul style="list-style-type: none"> • Письменное творчество • Написание докладов и эссе

Документ В2. *Описательные шкалы в главе 4: коммуникативные стратегии*

ВОСПРИЯТИЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Понимание подсказок и намеков
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Вступление в беседу • Сотрудничество • Запрос уточнения/пояснения
ПОРОЖДЕНИЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Планирование • Подбор альтернативного варианта выражения мысли при недостаточном словарном запасе • Контроль за своей речью и исправление ошибок

Документ В3. Описательные шкалы в главе 4: работа с текстом

ТЕКСТ	<ul style="list-style-type: none"> • Ведение конспектов на лекциях и семинарах • Обработка текста
--------------	---

Документ В4. Описательные шкалы в главе 5: компетенции языкового общения

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ Диапазон	<ul style="list-style-type: none"> • Общий диапазон • Словарный запас
Контроль	<ul style="list-style-type: none"> • Грамматическая точность • Контроль за употреблением словаря • Фонологический контроль • Орфографический контроль
СОЦИО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Социолингвистические • Гибкость • Вступление в беседу - повторное • Развитие темы • Связность • Точность построения пропозиций • Беглость речи
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ	

Документ В5. Последовательность при калибровке дескрипторов

Положение, которое тот или иной дескриптор занимает на шкале, демонстрирует высокую степень последовательности. В качестве примера можно привести понятие топика, темы. Для этого понятия специальные дескрипторы не вводились, но ссылка на топика была сделана в дескрипторах для самых разных категорий. Три наиболее важные категории - Описание и рассуждение, Обмен информацией и Диапазон.

Нижеприведенные таблицы сравнивают то, каким образом топика рассматриваются в рамках этих трех категорий. Хотя содержание трех различных схем не одинаково, при сравнении можно выявить значительную степень последовательности, проявляющейся через набор шкалированных дескрипторов. Подобный анализ послужил основой для формулирования дескрипторов для категорий, не включенных в исходное исследование (например, Публичные объявления). Эти дескрипторы были образованы путем перекомбинирования компонентов дескрипторов.

ПОВЕСТВОВАНИЕ И ОПИСАНИЕ							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
• Где они живут	<ul style="list-style-type: none"> • Люди, внешность • Социальное положение, работа • Место и условия проживания 	<ul style="list-style-type: none"> • Имущество, домашние животные • События, действия • Предпочтения • Планы, договоренности • Привычки • Личный опыт 	<ul style="list-style-type: none"> • Сюжет книги/фильма • Личный опыт • Отношение к первым двум пунктам • Мечты, планы, чаяния • Умение сочинить рассказ 	<ul style="list-style-type: none"> • Основные подробности непредсказуемого события, например, несчастного случая 		<ul style="list-style-type: none"> • Ясное детальное описание сложных предметов /тем 	

ОБМЕН ИНФОРМАЦИЕЙ							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • О себе и других • Дом • Время 	<ul style="list-style-type: none"> • Простые повторяющиеся действия • Отдельные аспекты профессиональной деятельности и досуга 	<ul style="list-style-type: none"> • Простые инструкции, объяснения как проехать • Занятия, привычки, повторяющиеся действия • Действия в прошлом 	<ul style="list-style-type: none"> • Подробные объяснения как проехать 	<ul style="list-style-type: none"> • Накопленная фактическая информация в той или иной области 			
ДИАПАЗОН: ПАРАМЕТРЫ							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> • Основные обычные потребности • Предсказуемые потребности для выживания • Сообщение информации о себе, своих привычках, распорядке дня, запрос информации 	<ul style="list-style-type: none"> • Повседневные обыденные действия • Знакомые темы и ситуации • Повседневные ситуации с предсказуемым содержанием 	<ul style="list-style-type: none"> • Большинство тем из повседневной жизни: хобби, интересы, работа, поездки, текущие события 				

Документ В4. Шкалы уровней языковой компетенции, используемые в качестве первоисточников

Холистические шкалы говорения

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment -Graded Tests 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

Шкалы для различных видов коммуникативной деятельности

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme Skills 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991
- Eurocentres/ ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Шкалы для четырех умений

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982

- American Council on the Teaching of Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri et al: Oral Expression (in van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)

Шкалы для оценки умений устной речи

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Carroll B J. and Hall P.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking and Writing 1990
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

Описание учебных программ и критерии оценки достижений при завершении курса в учебных заведениях различного уровня

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern English Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Language Lead Body: National Language Standards 1993

ПРИЛОЖЕНИЕ С: ШКАЛЫ DIALANG

В данном приложении рассматривается система оценки уровня владения языком DIALANG, которая является дополнением к системе «Общевропейских компетенций» для проведения различного ряда диагностических мероприятий. В Приложении основное внимание уделяется утверждениям, используемым для самооценки, и процедуре их калибровки, выполненной в ходе создания системы DIALANG. Приложение также включает две взаимосвязанные описательные шкалы, которые основываются на системе «Общевропейских компетенций» и используются для информирования тестируемых учащихся о результатах и для объяснения этих результатов. Дескрипторы, используемые в рамках этого проекта, были шкалированы и приведены в соответствие с уровнями «Общевропейских компетенций» при помощи метода № 12в (моделирование по методу Раша), описанного в конце приложения А.

ПРОЕКТ DIALANG

Система оценки DIALANG

DIALANG - это система оценки, предназначенная для изучающих иностранные языки и желающих получить диагностическую информацию относительно своего уровня владения языком. Проект DIALANG осуществляется при финансовой поддержке Европейской комиссии, Главного управления образования и культуры (программа SOCRATES, LINGUA мероприятие D).

Система включает листы самооценки, языковые тесты и материалы для объяснения полученных результатов, подготовленные на четырнадцать европейских языках: датском, голландском, английском, финском, французском, немецком, греческом, исландском, ирландском, итальянском, норвежском, португальском, испанском и шведском. DIALANG можно бесплатно получить из интернета.

Система оценки DIALANG и описательные шкалы, используемые для сообщения результатов пользователям непосредственно основаны на системе «Общевропейских компетенций». Дескрипторы для самооценки, используемые в системе DIALANG, были в основном заимствованы из системы «Общевропейских компетенций» и адаптированы к специфическим потребностям данной системы.

Предназначение DIALANG

DIALANG предназначена для взрослых пользователей, желающих определить свой уровень владения иностранным языком и получить подробное описание сильных и слабых сторон своих языковых умений. Эта система также позволяет учащимся понять, каким образом они могут улучшить свои языковые навыки, и, более того, она формирует осознанное представление о таких понятиях, как изучение иностранных языков и уровень владения языком. В рамках этой системы сертифицирование не производится.

Основными пользователями системы DIALANG являются, таким образом, учащиеся, изучающие язык самостоятельно или в рамках учебного заведения. Однако преподаватели иностранных языков также могут найти что-нибудь полезное для себя в рамках системы DIALANG.

Процедура оценки в рамках системы DIALANG

Процедура оценки в рамках системы DIALANG включает следующие этапы:

1. Выбор языка, на котором будут даваться инструкции и оценка (14 возможных языков)
2. Регистрация
3. Выбор языка, уровень владения которым будет тестироваться (14 возможных языков)
4. Тест на определение словарного запаса
5. Выбор умения (чтение, аудирование, письмо, словарь, грамматика)
6. Самооценка (только для чтения, аудирования, письма)
7. Предварительная оценка уровня знаний учащегося
8. Проведение теста соответствующего уровня сложности
9. Результаты и комментарии

Войдя в систему, учащиеся прежде всего выбирают язык, на котором они хотят получать инструкции, результаты оценки и комментарии. После регистрации им предьявляется тест для первичного определения уровня их знаний, который одновременно оценивает их словарный запас. После выбора навыка, который пользователи хотят подвергнуть тестированию, но до выполнения выбранного теста им предоставляется ряд дескрипторов для самооценки. Эти дескрипторы непосредственно относятся к тестируемому умению, и пользователи должны решить, умеют ли они выполнять действия, описываемые в каждом утверждении. Система DIALANG не предоставляет вопросы для самооценки в таких областях, как словарный запас и грамматика, несмотря на то, что тестирование этих знаний возможно. Это связано с тем, что относящиеся к данным областям положения отсутствуют в системе «Общеввропейских компетенций». По окончании теста, в рамках комментария учащимся сообщается, совпадает ли их уровень по результатам тестирования DIALANG с их самооценкой. Здесь же учащимся предлагаются возможные объяснения, почему могло возникнуть некоторое расхождение.

Предназначение самооценки в рамках системы DIALANG

Система DIALANG использует листы самооценки по двум причинам. Во-первых, самооценка - это важный вид деятельности. Считается, что оценка собственных знаний развивает стремление к самостоятельному изучению предмета, дает учащимся дополнительный контроль над процессом обучения и делает его более осозанным.

Во-вторых, система использует тест на определение словарного запаса и результаты самооценки для предварительного установления уровня знаний учащегося, а затем направляет его/ее на выполнение того теста, который наилучшим образом соответствует его/ее способностям.

ШКАЛЫ САМООЦЕНКИ В СИСТЕМЕ DIALANG

Источники

Большая часть положений в листах самооценки, используемых в рамках DIALANG, была взята из англоязычной версии «Общеввропейских компетенций» (вариант 2, 1996). Таким образом, в системе DIALANG «Общеввропейские компетенции» применяются непосредственно для оценки уровня знаний.

Качественный этап разработки

Рабочая группа по вопросам самооценки в рамках DIALANG¹ изучила положения «Общеввропейских компетенций» и отобрала те из них, которые представлялись наиболее ясными, простыми и конкретными; также во внимание были приняты эмпирические результаты исследования North 1996/2000. Для чтения, аудирования и письма было отобрано более сотни положений. Помимо них были отобраны и положения для оценки говорения, но так как говорение не оценивается в рамках существующей системы DIALANG, эти дескрипторы не были включены в изучение объективности и применимости разработанной системы, и поэтому они не входят в настоящее Приложение.

Формулировка положений была изменена с «Может/Умеет» на «Я могу/умею», поскольку они должны использоваться для самооценки, а не для оценки преподавателем знаний учащихся. Некоторые дескрипторы были изменены для простоты использования; несколько новых утверждений было создано специально для DIALANG, поскольку в рамках «Общеввропейских компетенций» эти разделы не были разработаны настолько подробно, насколько это требуется для данной системы (эти дескрипторы даны в таблице курсивом). Все дескрипторы были критически рассмотрены д-ром Брайаном Нортонем, автором исходных дескрипторов в рамках «Общеввропейских компетенций», и группой четырех экспертов по вопросам тестирования и преподавания языков, после чего были выработаны окончательные формулировки дескрипторов.

Перевод

Поскольку DIALANG строится на принципе многоязычия, дескрипторы для самооценки были затем переведены на остальные тринадцать языков. Перевод происходил по согласованной процедуре. Вначале были оговорены основные принципы перевода и обсуждения возможных проблем; основным критерием качества перевода была его понятность для пользователей. На начальном этапе два-три эксперта по каждому из языков переводили утверждения независимо друг от друга, а затем встречались для обсуждения различий в переводе и выработки единых формулировок. Эти переводы направлялись в рабочую группу по вопросам самооценки, участники которой обладали достаточными языковыми знаниями, чтобы еще раз проверить качество перевода для девяти языков. Все вопросы формулировок и необходимые изменения обсуждались с переводчиками и утверждались по итогам обсуждений.

Калибровка дескрипторов для самооценки

К настоящему моменту в рамках проекта DIALANG было проведено только одно исследование, посвященное калибровке дескрипторов для самооценки. (Калибровка - это процесс, при котором при помощи статистических методов происходит определение уровня сложности положений, утверждений и т.д., с последующей организацией их в единую шкалу). Калибровка основывалась на выборке из 304 участников (проведение полного теста), которые также выполнили отдельные тесты в системе DIALANG для финского языка. Дескриптор для самооценки были

¹ Группа включает Alex Teasdale (председатель), Neus Figueras, Ari Nuhta, Fellyanka Kaftandijeva, Mats Oscarson и Sauli Takala.

предоставлены участникам исследования либо на шведском языке (для 250-ти его носителей), либо на английском. Большинство участников могли также обращаться к финскому варианту дескрипторов².

Полученные результаты были проанализированы при помощи программы OPLM (Verhelst et al. 1985; Verhelst and Glass 1995)³. Результаты могут считаться положительными: более 90% дескрипторов могли быть шкалированы (то есть они «подходили» к использованной статистической модели). Три основные шкалы самооценки, которые были образованы на основе этой калибровки, являются однородными, о чем свидетельствуют высокие индексы надежности (альфа Кронбаха): 0.91 для чтения, 0.93 для аудирования и 0.94 для письма⁴.

Сходная калибровка, основанная на подходе, разработанном группой анализа данных, будет произведена и при опробовании материалов для остальных тринадцати языков. Это позволит выяснить, могут ли быть воспроизведены результаты первого исследования и существует ли тенденция, ввиду которой отдельные дескрипторы с повторяющейся регулярностью больше подходят для проведения самооценки.

Хотя первая калибровка - единственное исследование подобного рода, важно отметить, что она подтверждает, насколько качественно сформулированы дескрипторы для самооценки на нескольких языках в рамках DIALANG. Возможность сделать такой вывод обусловлена тем, что участники исследования могли выбирать любой вариант дескрипторов для самооценки (английский, шведский, финский) или даже пользоваться всеми тремя одновременно, хотя большинство из них, скорее всего, предпочли шведский вариант. Благодаря тщательно разработанной процедуре перевода мы можем с уверенностью предположить, что дескрипторы для самооценки адекватно сформулированы на разных языках, хотя это предположение должно быть проверено в ходе других калибровочных исследований.

Дополнительное доказательство качества шкал, разработанных для самооценки в рамках проекта DIALANG - и в рамках «Общеввропейских компетенций» в целом - было получено д-ром Кафтандиевой путем соотнесения величин, указывающих на трудность тех или иных дескрипторов, входящих в настоящее исследование, с величинами для этих же дескрипторов, полученных в ходе другого исследования (North 1996/2000). Величина совпадения составила 0.83 или даже 0.897, если исключить один дескриптор, дающий на удивление низкое значение совпадения.

Документ C1 объединяет 107 дескрипторов для самооценки умений чтения, аудирования и письма, отобранных в результате калибровочного исследования на материале финского языка. Дескрипторы в каждой таблице организованы от самого простого к самому сложному. Дескрипторы, заимствованные не из «Общеввропейских компетенций», даны курсивом.

² Исследование было проведено в Центре прикладных лингвистических исследований в университете города Jyväskylä, который являлся координационным центром проекта в 1996-1999 годах, рабочей группой по анализу полученных результатов в составе: Fellyanka Kastandijeva (председатель), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong и Timo Tõrmäkangas. Координационным центром на втором этапе проекта DIALANG является университет Freie, Берлин.

³ Программа OPLM представляет собой дальнейшее развитие методики Раша и позволяет калибруемым объектам различаться своими параметрами. Разница между этой моделью и моделью, основанной на соотношении двух параметров, заключается в том, что параметры различия не оцениваются, а вводятся как известные постоянные.

⁴ Когда дескрипторы калибровались в сочетании друг с другом, совпадение в рамках общей модели было достаточно значимым ($p=0.26$). Совпадение при калибровке отдельно для каждого вида деятельности также было значимым ($p=0.10$ для чтения, 0.84 для письма и 0.78 для аудирования).

ДРУГИЕ ШКАЛЫ В РАМКАХ ПРОЕКТА DIALANG, ОСНОВАННЫЕ НА «ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ»

В дополнение к дескрипторам для самооценки DIALANG использует две описательные шкалы, основанные на «Общевропейских компетенциях». Эти шкалы касаются чтения, письма и аудирования:

- Более сжатый вариант сопровождает результаты тестирования;
- Более полный вариант составляет часть комментариев.

Сжатый вариант шкалы

DIALANG использует более сжатый вариант шкалы для чтения, аудирования и письма при сообщении результатов теста. Когда учащиеся получают результаты тестирования, он сообщается им в терминах шкалы «Общевропейских компетенций», от A1 до C2, и значение результата также описывается с использованием этих шкал. Эти шкалы прошли дополнительную проверку на предмет того, могут ли они быть применимы в рамках проекта DIALANG. Двенадцать экспертов распределили утверждения между шестью уровнями. Затем эти общие шкалы были использованы экспертами для установления корреляции между положениями теста для финского языка и системой «Общевропейских компетенций». Основание для шкалы изложено в таблице 2 «Общевропейских компетенций»; описания были слегка модифицированы таким же образом, как и дескрипторы самооценки. Эти шкалы представлены в документе C2.

Раздел комментариев

Раздел комментариев оценочной системы использует шкалы, содержащие более подробные описания уровней владения умениями чтения, письма и аудирования. Этот раздел дает пользователям возможность увидеть, какие типичные действия они могут совершить при использовании изучаемого языка в зависимости от уровня владения им. Учащиеся также могут сравнить описание какого-либо уровня с описаниями соседних уровней. Эти более детализированные шкалы также основываются на шкалах, изложенных в таблице 2 «Общевропейских компетенций», но дескрипторы были дополнительно уточнены при помощи других разделов «Общевропейских компетенций», а также других источников. Эти шкалы включены в документ C3.

Все, кто хочет более подробно ознакомиться с результатами вышеупомянутых эмпирических исследований, найдут необходимую информацию о них в готовящейся к выходу работе Takala and Kaftandijeva; более подробно о самой системе DIALANG и комментариях ее использования - в готовящейся к выходу работе Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala and Teasdale.

Ссылки на литературу

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming). DIALANG - A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

- North, B. (1996/2000) The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of a Measurement. Phd thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000: New York, Peter Lang.
- Takala, S., and F. Kaftandijeva (forthcoming). Council of Europe scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.
- Verhelst, N., C Glass, and H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N. And C Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (Eds.) Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York Springer-Verlag. 215-237.

Документ С1. Дескрипторы для самооценки в системе DIALANG

Уровень ОЕК	<i>ЧТЕНИЕ</i>
A1 A1 A1 A1 A1	<p>Я понимаю общую идею простых информационных текстов и простых коротких описаний, особенно если они содержат иллюстрации-пояснения.</p> <p>Я понимаю очень короткие, простые тексты путем вычленения в них знакомых названий, слов, простых основных предложений, например, перечитывая отдельные фрагменты текста.</p> <p>Я могу выполнить простую письменную инструкцию, особенно если она содержит иллюстрации.</p> <p>Я узнаю знакомые имена, слова и очень простые предложения или простые объявления в наиболее типичных повседневных ситуациях.</p> <p>Я могу понимать простые короткие сообщения, например, на открытке.</p>
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	<p>Я понимаю простые короткие тексты, содержащие наиболее употребительные слова и отдельные интернациональные слова.</p> <p>Я понимаю короткие простые тексты, написанные языком повседневного общения.</p> <p>Я понимаю короткие простые тексты на темы, связанные с моей профессиональной деятельностью.</p> <p>Я могу найти необходимую информацию в таком виде материалов, как рекламные объявления, буклеты, меню и расписания.</p> <p>Я могу найти необходимую информацию в таких видах письменных материалов, как письма, брошюры, короткие газетные статьи, описывающие события.</p> <p>Я понимаю простые короткие письма личного характера.</p> <p>Я понимаю стандартные деловые письма и факсовые сообщения на знакомые темы.</p> <p>Я понимаю инструкции по пользованию бытовыми приборами, например, телефонами.</p> <p>Я понимаю знаки и объявления, вывешенные в общественных местах - на улицах, железнодорожных станциях, а также на рабочем месте.</p>
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	<p>Я понимаю тексты, непосредственно излагающие вопрос, входящий в мою сферу интересов.</p> <p>Я могу найти и понять необходимую мне информацию общего характера в таких материалах для каждодневного использования как письма, брошюры и короткие официальные документы. Я могу просмотреть один большой или несколько коротких текстов, чтобы найти конкретный ответ на вопрос, необходимый мне для выполнения определенной задачи.</p> <p>Я могу вычленил главное в газетных материалах, посвященных знакомому вопросу, если он излагается незавуалировано.</p> <p>Я могу вычленил основные выводы в ясно организованном тексте, в котором отстаивается какая-то точка зрения.</p> <p>Я могу вычленил основную логику доказательства в рамках текста, но не все детали.</p> <p>Я понимаю описание событий, чувств и пожеланий в личной корреспонденции в достаточном объеме, чтобы переписываться с другом или знакомым.</p> <p>Я понимаю четко написанные инструкции по пользованию оборудованием.</p>
B2 B2 B2 B2 B2 B2	<p>Я читаю корреспонденцию, относящуюся к сфере моих интересов, и без затруднений понимаю основное содержание.</p> <p>Я понимаю специализированные статьи, лежащие вне моей профессиональной области, при условии, что я могу воспользоваться словарем для уточнения терминологии.</p> <p>Я могу достаточно легко читать многие виды текстов с различной скоростью и различным образом в соответствии с моими потребностями и типом текста.</p> <p>У меня большой словарный запас для чтения, но иногда у меня возникают трудности с менее употребительными словами и выражениями.</p> <p>Я быстро определяю содержание и значимость газетных заметок, статей и докладов по целому ряду профессиональных тем и могу решить, имеет ли смысл прочесть их более подробно.</p> <p>Я понимаю статьи и доклады на современные темы, в которых автор занимает определенную позицию или выражает определенную точку зрения.</p>
C1 C1	<p>Я понимаю любую корреспонденцию, лишь иногда прибегая к словарю.</p> <p>Я понимаю все детали длинной и сложной инструкции для нового оборудования или новой процедуры, даже если речь идет о том, что выходит за рамки моей профессиональной деятельности, при условии, что я могу повторно прочесть те разделы, которые вызвали затруднения.</p>
C2	<p>Я могу понять и истолковать письменную речь практически во всех ее формах, включая абстрактные, структурно сложные художественные или нехудожественные тексты, написанные книжным или разговорным языком.</p>

Уровень ОЕК	ПИСЬМО
A1 A1 A1 A1 A1	<p>Я могу писать простые записки друзьям.</p> <p>Я могу описать, где я живу.</p> <p>Я могу заполнить анкету, указав в ней личные данные.</p> <p>Я умею писать отдельные, не связанные между собой выражения и словосочетания.</p> <p>Я могу написать простую короткую открытку.</p> <p>Я могу написать короткое письмо или сообщение при помощи словаря.</p>
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	<p>Я могу дать краткое описание событий или действий, сообщив только самое основное.</p> <p>Я умею писать простые личные письма, выражающие благодарность или извинение.</p> <p>Я умею писать записки на бытовые темы.</p> <p>Я могу изложить план действий или договоренность.</p> <p>Я могу перечислить, почему мне что-либо нравится или не нравится.</p> <p>Я могу описать свою семью, место, где я живу, свое образование, свою нынешнюю или недавнюю работу.</p> <p>Я умею описывать произошедшие в моей жизни события.</p>
B1 B1 B1 B1 B1 B1	<p>Я умею писать короткие доклады, которые излагают повседневную фактическую информацию и указывают причины какого-либо действия.</p> <p>Я умею писать личные письма, подробно описывая чувства, переживания и события.</p> <p>Я могу описать основные детали непредсказуемого события, например несчастного случая.</p> <p>Я могу описать мечты, надежды, чаяния.</p> <p>Я могу записать чужое сообщение (запрос, изложение проблемы и т.д.).</p> <p>Я могу изложить сюжет книги или фильма и описать свои впечатления.</p> <p>Я могу кратко изложить причины и объяснения какому-либо плану, действию, точке зрения.</p>
B2 B2 B2 B2	<p>Я могу оценить разные идеи и возможные решения какой-либо проблемы.</p> <p>Я могу собрать воедино информацию и доказательства из нескольких источников.</p> <p>Я могу выстроить цепочку доказательств.</p> <p>Я могу рассуждать о причинах, последствиях и гипотетических ситуациях.</p>
C1 C1 C1 (предп.С1) (предп.С1)	<p>Я могу обсудить точку зрения, развить ее при помощи второстепенных положений, выявления причин, подходящих примеров.</p> <p>Я могу выстроить систему доказательств, подчеркивая наиболее значимые пункты и предоставляя необходимое обоснование.</p> <p>Я могу дать ясное и четкое описание сложной темы.</p> <p><i>Я обычно могу писать, не заглядывая в словарь.</i></p> <p><i>Я пишу настолько хорошо, что проверка требуется только в том случае, если текст чрезвычайно важен.</i></p>
C2 C2 (предп.С2) (предп.С2)	<p>Я могу наилучшим образом организовать текст структурно для того, чтобы читатель мог найти наиболее важные положения.</p> <p>Я умею писать ясные, последовательные, сложные по структуре, но легкие для чтения доклады, статьи и эссе, которые что-либо доказывают или обосновывают, либо отмечают достоинства другого художественного или нехудожественного текста.</p> <p><i>Я пишу настолько хорошо, что мне не нужно просить носителей языка проверить мой текст.</i></p> <p><i>Я пишу настолько хорошо, что даже преподаватели не могут сколько-нибудь значительным образом улучшить мой текст.</i></p>

Уровень ОЕК	АУДИРОВАНИЕ
A1 A1 A1 A1	<p>Я понимаю выражения повседневной речи, относящиеся к удовлетворению простых и конкретных повседневных потребностей и произносимые медленно, разборчиво и с повторами.</p> <p>Я могу следить за очень медленной, тщательно артикулируемой речью, с длинными паузами, которые позволяют мне понять только что сказанное.</p> <p>Я понимаю вопросы и инструкции и могу найти какой-либо адрес по простому объяснению.</p> <p>Я понимаю на слух числа, цены и время.</p>
A2	Я понимаю достаточно, чтобы без больших усилий принять участие в простом быденном обмене

	репликами.
A2	Я в основном понимаю тему беседы, которая ведется вокруг меня, если участники говорят медленно и разборчиво.
A2	Я обычно понимаю ясную правильную речь на знакомые темы, хотя в ситуации реального общения мне может потребоваться переспросить и попросить переформулировать высказывание.
A2	Я понимаю достаточно, чтобы удовлетворять насущные бытовые потребности, при условии, что речь четкая и медленная.
A2	Я понимаю фразы и высказывания, относящиеся к насущным потребностям.
A2	Я могу совершить необходимые мне простые действия в магазине, на почте, в банке.
A2	Я понимаю как добраться из А в Б, пешком или городским транспортом.
A2	Я понимаю основную информацию при прослушивании медленно и внятно произносимых записей на предсказуемые повседневные темы.
A2	Я могу вычленить основные идеи телевизионных репортажей о событиях, происшествиях, и т.д., если они сопровождаются визуальным материалом.
A2	Я могу уловить основное содержание в коротких, ясных, простых объявлениях и сообщениях.
В1	Я могу догадаться о значении отдельных незнакомых слов из контекста и понять значение предложения, если тема мне знакома.
В1	Я обычно могу следить за протеканием продолжительной беседы вокруг меня при условии, что речь ясная и правильная.
В1	Я могу следить за правильной речью в ситуациях повседневного общения, хотя в реальной ситуации мне иногда приходится просить что-либо повторить или переформулировать.
В1	Я понимаю непосредственно излагаемую информацию на повседневные темы или темы, связанные с работой, понимая как основное содержание, так и частные подробности при условии, что речь четкая и не характеризуется незнакомыми особенностями произношения.
В1	Я понимаю основные положения регулярно повторяющихся бесед на знакомые темы, осуществляемых ясной правильной речью.
В1	Я могу следить за беседой или лекцией на тему, относящуюся к моей профессиональной деятельности при условии, что предмет знаком, а изложение четко организовано и осуществляется без лишних деталей, затрудняющих понимание.
В1	Я понимаю простую техническую информацию, например, инструкции по пользованию бытовыми приборами.
В1	Я понимаю большую часть информационного содержания магнитофонной записи или радиопередачи на знакомую тему при условии, что речь четкая и медленная.
В1	Я понимаю содержание фильмов, в которых действия персонажей и визуальный ряд передают большую часть информации, в котором сюжет ясен, а язык прост и понятен.
В1	Я понимаю основные положения в передачах в прямом эфире, которые ведутся на знакомую тему или лично интересующую меня тему при условии, что речь достаточно медленная и четкая.

Уровень ОЕК	АУДИРОВАНИЕ (продолжение)
B2	Я подробно понимаю обращенную ко мне стандартную устную речь. Я понимаю такую речь даже при наличии небольшого фонового шума.
B2	Я понимаю стандартную устную речь, при непосредственной беседе или транслируемую по радио, как на знакомые, так и незнакомые темы, обычно встречающиеся в личной, учебной или профессиональной жизни. Только сильный фоновый шум, неясная грамматическая структура и/или идиоматичность речи могут вызвать некоторые затруднения.
B2	Я понимаю основные положения сложного устного сообщения на конкретные и абстрактные темы, изложенные стандартной устной речью и включающие, в том числе, обсуждение технических вопросов, относящихся к моей профессиональной сфере.
B2	Я могу следить за развернутым сообщением и сложной цепочкой доказательств, при условии, что тема мне достаточно знакома, а говорящий предупреждает о дальнейшем направлении выступления.
B2	Я могу следить за лекциями, выступлениями, докладами и т.д., в которых используются сложные идеи, выраженные сложным языком.
B2	Я понимаю сообщения и объявления на конкретные и абстрактные темы, которые делаются стандартным языком при нормальном темпе речи.
B2	Я понимаю большую часть документальных и других радиопередач (в прямом эфире и в записи), ведущихся стандартным языком, и могу различать настроение, отношение говорящего и т.д.
B2	Я понимаю большую часть теленовостей и программ о текущих событиях, таких как документальные передачи, интервью в прямом эфире, ток-шоу, постановки и большую часть фильмов, в которых используется стандартный язык.
B2	Я могу следить за лекцией или беседой в рамках моей профессиональной деятельности, при условии, что докладчик говорит внятно.
C1	Я могу следить за оживленной беседой носителей языка.
C1	Я понимаю достаточно, чтобы следить за развернутой речью на сложные абстрактные темы, выходящие за пределы сферы моих профессиональных интересов, хотя мне может потребоваться уточнить отдельные детали, особенно, если у говорящего незнакомый мне акцент.
C1	Я понимаю большое количество идиоматических выражений и разговорных оборотов и различаю смены стиля.
C1	Я могу следить за развернутой речью даже в том случае, если в ней отсутствует единая четкая структура, а отношения между идеями подразумеваются, но не выражены.
C1	Я с достаточной легкостью могу следить за большинством лекций, обсуждений и дебатов.
C1	Я могу извлечь необходимую информацию из публичных объявлений низкого качества.
C1	Я понимаю сложную техническую информацию, такую как инструкции по пользованию, описания знакомых товаров и услуг.
C1	Я понимаю разнообразные аудиоматериалы, в том числе некоторые, выполненные нелитературным языком, выявляю мелкие подробности, в том числе имплицитно выраженные взаимоотношения между говорящими.
C1	Я могу смотреть фильмы, содержащие большое количество сленговых или идиоматических выражений.
C2	Я могу слушать лекции на специальные темы и другие выступления, характеризующиеся высокой долей разговорных выражений или незнакомой терминологии.

Уровень ОЕК	<i>ЧТЕНИЕ</i>
A1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение читать находится на уровне A1 или ниже по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают очень простые короткие предложения, например, на объявлениях/плакатах или в каталогах.
A2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение читать находится на уровне A2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди могут понимать очень простые короткие тексты. Они могут находить необходимую им специфическую информацию в простых текстах повседневного использования, таких как реклама, листовки, меню, расписания; также они понимают короткие простые личные письма.
B1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение читать находится на уровне B1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают тексты, которые написаны языком повседневного общения или языком, относящимся к сфере профессиональной деятельности. Они понимают личные письма, в которых описываются события, чувства и желания.
B2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение читать находится на уровне B2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают статьи и доклады о текущем состоянии дел, в которых автор занимает определенную позицию или выражает определенную точку зрения. Они понимают большую часть коротких рассказов и популярных романов.
C1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение читать находится на уровне C1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают сложные и большие по объему художественные и нехудожественные тексты, различают стили. Они понимают специальный язык в статьях и технических инструкциях, даже если эти тексты выходят за рамки профессиональной деятельности читающего.
C2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение читать находится на уровне C2 или выше по шкале Совета Европы. На этом уровне люди могут читать практически без затруднений любые тексты, включая абстрактные тексты, содержащие трудные слова и грамматические конструкции. Например: руководства, специализированные статьи на специальные темы, художественные тексты.

Уровни ОЕК	ПИСЬМО
A1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение писать находится на уровне A1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди умеют писать короткие простые открытки, например, поздравления. Они могут заполнить анкету, указав личные данные, например, свое имя, гражданство, адрес при заселении в гостиницу.
A2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение писать находится на уровне A2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди умеют писать короткие сообщения и записки на простые темы и для удовлетворения повседневных потребностей. Они могут написать очень простое личное письмо, например, поблагодарить кого-то.
B1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение писать находится на уровне B1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди умеют писать простые тексты на знакомые или интересующие их темы. Они умеют писать личные письма, содержащие описание впечатлений и переживаний.
B2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение писать находится на уровне B2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди умеют писать четкие подробные тексты на целый ряд интересующих их тем. Они могут написать доклад или эссе, излагая информацию и предлагая обоснование или опровержение какого-то положения. Они умеют писать письма, в которых особо подчеркивается личная значимость событий и происшествий.
C1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение писать находится на уровне C1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди умеют писать четкие, хорошо структурированные тексты и развернуто выражать свою точку зрения. Они могут написать письмо, эссе или доклад на сложную тему, подчеркивая то, что для них представляется наиболее важным. Они умеют порождать разные типы письменных текстов, их стиль уверенный, отличается индивидуальностью и учитывает потребности предполагаемого читателя.
C2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение писать находится на уровне C2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди умеют писать четко и изящно, используя соответствующий стиль. Они умеют писать сложные письма, доклады, статьи таким образом, что читателю легче запомнить ключевые положения. Они умеют составить краткое изложение содержания и рецензии на художественные и специальные тексты.

Уровни ОЕК	<i>АУДИРОВАНИЕ</i>
A1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение аудирования находится на уровне A1 или ниже по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают очень простые высказывания о себе самих, о знакомых им людях и предметах при условии, что речь собеседника медленная и внятная.
A2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение аудирования находится на уровне A2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают выражения и употребительные слова по наиболее значимым для них темам, то есть основная информация о себе и своей семье, поход в магазин, работа. Они понимают основную идею в коротких, внятных и простых объявлениях и сообщениях.
B1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение аудирования находится на уровне B1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают основное содержание беседы на знакомую тему, связанную с работой, образованием, отдыхом и т.д., осуществляемой посредством четкого стандартного языка. В теле- и радиопередачах о текущих событиях или на интересующую их лично тему люди понимают основные идеи при условии, что речь достаточно медленная и разборчивая.
B2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение аудирования находится на уровне B2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают длинные отрезки речи, лекции и могут следить за развитием сложной цепочки доказательств при условии, что тема речи им достаточно знакома. Они понимают большую часть теленовостей и передач о текущих событиях.
C1	Результат вашего теста показывает, что ваше умение аудирования находится на уровне C1 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают разговорную речь, даже если она не совсем четко организована и если некоторые идеи и мысли эксплицитно не выражены, а лишь подразумеваются. Они практически без усилий понимают телепрограммы и художественные фильмы.
C2	Результат вашего теста показывает, что ваше умение аудирования находится на уровне C2 по шкале Совета Европы. На этом уровне люди понимают любую форму устной речи, как при непосредственном общении и прямой трансляции, так и в виде записи. Они понимают даже быструю речь носителя языка при условии, что у них есть некоторое время привыкнуть к особенностям его произношения.

Документ С3. Подробные описательные шкалы, используемые в комментариях DIALANG

ЧТЕНИЕ			
	A1	A2	B1
Какие типы текстов понимаю	Очень короткие простые тексты, обычные короткие простые описания, особенно с картинками. Простые и короткие письменные инструкции, например, простые короткие открытки, простые объявления.	Тексты на знакомые конкретные темы. Короткие простые тексты, например, типичные личные и деловые письма и факсы, большинство повседневных знаков и объявлений, реклама, «жёлтые» страницы.	Тексты, непосредственно излагающие факты, относящиеся к области моих интересов. Материал повседневного пользования, например, письма, буклеты, короткие официальные документы. Газетные статьи, непосредственно излагающие знакомые события и их описания. Ясно построенные цепочки доказательств. Личная корреспонденция, выражающая чувства и пожелания. Четко изложенная инструкция по пользованию каким-либо оборудованием.
Что я понимаю	Знакомые имена, слова, простые предложения.	Понимаю простые короткие тексты. Нахожу необходимую информацию в материалах повседневного пользования.	Понимаю последовательное изложение фактов. Понимаю в общих чертах цепочку аргументов (но не обязательно все детали). Понимаю простые инструкции. Нахожу необходимую мне информацию в материалах повседневного пользования. Вычлению необходимую информацию из одного длинного или нескольких коротких текстов.
Условия ограничения	Каждая фраза по отдельности, перечитывание отрезков текста.	Чтение ограничено языком повседневного общения и языком, связанным со сферой профессиональной деятельности.	Умение выделять выводы и понимать цепочку аргументов в несложном тексте.

B2	C1	C2
<p>Корреспонденция, относящаяся к области моих интересов. Большие тексты, включая специализированные статьи на темы вне сферы моих интересов. Статьи и доклады о текущем состоянии вещей, в которых автор занимает определенную позицию.</p>	<p>Самые разнообразные большие, сложные тексты по социальным, профессиональным и научным вопросам. Сложные инструкции по пользованию неизвестным оборудованием или описание новой процедуры, выходящей за рамки моих профессиональных интересов.</p>	<p>Самые разнообразные большие и сложные тексты - всех типов письменной речи. Абстрактные, структурно сложные или содержащие разговорную лексику художественные и нехудожественные тексты.</p>
<p>Пониманию помогает большой словарный запас, а препятствуют малоупотребительные конструкции, идиоматические выражения и терминология.</p> <p>В основном понимаю письма на тему моих профессиональных интересов и специализированные статьи на темы вне моей профессиональной сферы (со словарем).</p> <p>Извлекаю необходимую информацию из высокоспециализированных источников в сфере моих профессиональных интересов.</p> <p>Нахожу необходимые подробности в длинных текстах.</p>	<p>Различаю тонкие детали, включающие отношения и мнения, которые не выражены в тексте эксплицитно. Понимаю мелкие детали в сложных текстах, в том числе оттенки, отношения и точки зрения (см. условия и ограничения).</p>	<p>Понимаю стилевые характеристики и оттенки значения, которые могут быть выражены как эксплицитно, так и имплицитно.</p>
<p>Существуют небольшие ограничения по типу и объему текста - могу читать разные тексты с разной скоростью и разным способом в зависимости от поставленной задачи. Для чтения более специализированных или неизвестных текстов требуется словарь.</p>	<p>Некоторые детали сложных текстов понятны только при повторном прочтении этих отрезков.</p> <p>Время от времени пользуюсь словарем.</p>	<p>Очень мало ограничений - могу понимать и интерпретировать практически все формы письменной речи. Малоупотребительные или архаичные формы и выражения могут быть не знакомы, но очень редко ухудшают понимание всего текста.</p>

письмо			
	A1	A2	B1
Какие типы текстов понимаю	Очень короткие: отдельные слова и очень простые предложения. Например: простые записки, анкеты, открытки.	Обычно короткие простые тексты. Например, личные письма, открытки, записки, сообщения, анкеты и формы.	Могу написать связный и понятный текст, элементы которого соединены между собой.
Что я понимаю	Цифры и даты, свое имя, гражданство, адрес и прочие необходимые сведения о себе, когда я путешествую. Простые короткие предложения, соединенные союзами «и», «потом».	Тексты в основном описывают насущные потребности, события личного плана, знакомые места, хобби, работу и т.д. Тексты в основном состоят из простых коротких предложений. Умею пользоваться наиболее частотными средствами связи (например, «и», «но», «потому что») для того, чтобы соединить предложения в единый текст или чтобы составить описание в виде отдельных пунктов.	Могу передать простую информацию друзьям, обслуживающему персоналу и т.д., в повседневном общении. Могу передать простую информацию без искажений. Умею передать новость, выразить точку зрения по абстрактному вопросу, вопросу культуры (музыка, кино и т.д.). Умею описать опыт, чувства и события с некоторым количеством подробностей.
Условия ограничения	За исключением наиболее общеупотребительных слов автору требуется словарь.	Может писать тексты только на знакомые темы. Написание связного текста из нескольких предложений затруднено.	Диапазон текстов ограничен более общеупотребительными и знакомыми, такими как описание предметов и последовательности действий; затруднено выстраивание цепочки аргументов и сравнение двух положений.

B2	C1	C2
<p>Могу написать несколько разных типов текстов.</p>	<p>Могу написать большое количество разных текстов. Выражаю свои мысли точно и ясно, гибко и эффективно использую языковые средства.</p>	<p>Могу написать самые разнообразные тексты. Могу точно передать тонкие оттенки значения. Могу писать тексты, направленные на убеждение.</p>
<p>Могу хорошо изложить новость и отреагировать на новости других людей. Пользуюсь разнообразными видами связи для того, чтобы выразить взаимоотношения между идеями. Орфография и пунктуация в основном без ошибок.</p>	<p>Могу писать хорошо структурированные, красиво сформулированные тексты, демонстрируя владение навыками организации текста и использования разнообразных языковых средств. Могу точно выражать точку зрения или мысль, указывая, например, степень вероятности, сомнения, точности и т.д. Расположение элементов текста, разделение на абзацы и пунктуация способствуют лучшему пониманию текста. Изредка возможны орфографические ошибки.</p>	<p>Умею создать связный продуманный текст, пользуясь всем арсеналом организационных структур и языковых средств. Орфографические ошибки отсутствуют.</p>
<p>Затруднено выражение оттенков значений при изложении своей точки зрения или описании чувств или переживаний.</p>	<p>Могут быть затруднения с выражением тончайших оттенков при изложении своей позиции или при описании чувств и переживаний.</p>	<p>Нет необходимости пользоваться словарем, за исключением отдельных терминов в незнакомой области.</p>

АУДИРОВАНИЕ			
	A1	A2	B1
Какие типы текстов понимаю	Очень простые фразы о себе, своих знакомых, предметах вокруг меня. Вопросы, инструкции, объяснение дороги. Примеры: повседневные выражения, вопросы, инструкции, простые объяснения дороги.	Простые фразы о значимых для меня предметах. Повседневные беседы и обсуждения. Повседневные вопросы в средствах массовой информации. Примеры: сообщения, повседневные разговоры, объяснения дороги, теле- и радионовости.	Беседы на знакомые темы, фактическая информация. Повседневные беседы и обсуждения. Теле- и радиопрограммы и фильмы. Примеры: инструкции по пользованию оборудованием, короткие лекции и выступления.
Что я понимаю	Имена и простые слова. Общую идею. Достаточно понимаю, чтобы: сообщить в ответ сведения о себе, следовать объяснению дороги.	Язык повседневно общения. Простые повседневные беседы и обсуждения. Основную мысль. Понимаю достаточно, чтобы следить за разговором.	Значение некоторых незнакомых слов путем догадки. Общий смысл и частные подробности.
Условия ограничения	Медленная, тщательно артикулируемая речь. Понимает только если собеседник готов помочь.	Медленная внятная речь. Может нуждаться в помощи собеседника или в показе картинки. Может время от времени просить повторить или сказать то же другими словами.	Внятная нормативная речь. Может потребоваться подсказка при помощи картинки или действия. Может иногда попросить повторить слово или словосочетание.

B2	C1	C2
<p>Все виды речи на знакомые темы. Лекции. Теле-, радиoproграммы и фильмы. Примеры: профессионально-ориентированное обсуждение, доклады, интервью.</p>	<p>Все виды устной речи. Лекции, дискуссии и дебаты. Публичные объявления. Сложная техническая информация. Аудиозаписи и фильмы. Пример: беседа с носителем языка.</p>	<p>Все виды устной речи, транслируемой или воспринимаемой непосредственно. Специализированные лекции и презентации.</p>
<p>Основную идею и специфическую информацию. Сложные идеи и сложный язык. Отношение и точку зрения говорящего.</p>	<p>Понимаю достаточно, чтобы принимать активное участие в беседе. Сложные и абстрактные темы. ИмPLICITное отношение к предмету и взаимоотношения между говорящими.</p>	<p>Понимание сообщения в целом и всех подробностей без каких-либо затруднений.</p>
<p>Нормативная речь с отдельными идиоматическими выражениями, даже при наличии незначительного шумового фона.</p>	<p>Иногда может переспрашивать некоторые детали, если произношение собеседника незнакомо.</p>	<p>Никаких, если есть время привыкнуть к незнакомым особенностям речи.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ D: ДЕСКРИПТОРЫ С ФОРМУЛИРОВКОЙ «УМЕЮ» В СИСТЕМЕ ALTE

Это Приложение содержит описание дескрипторов с формулировкой «Умею» в системе ALTE, которые образуют часть долгосрочного исследовательского проекта, осуществляемого Европейской ассоциацией разработчиков тестов по языкам (ALTE). Описываются назначение и суть дескрипторов, а также механизмы их разработки и соотнесения с проводимыми ALTE экзаменами и тестами с системой «Общеввропейских компетенций». Дескрипторы в рамках этого проекта были соотнесены с системой уровней «Общеввропейских компетенций» по методу № 12в (моделирование Раша), описанному в Приложении А.

Система ALTE и проект «УМЕЮ»

Система ALTE

Дескрипторы в рамках системы ALTE составляют центральную часть долгосрочного исследовательского проекта, осуществляемого ALTE, целью которого является создание системы «ключевых уровней» языкового поведения, в пределах которых возможно создание и описание объективных языковых экзаменов.

Уже была проведена значительная работа по приведению экзаменационных систем, применяемых участниками ALTE, в соответствие с единой системой уровней на основании анализа содержания и типов заданий, а также изучения потенциальных пользователей. Подробно ознакомиться с этими системами экзаменационных материалов можно в *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*.

Используемые в системе ALTE шкалы ориентированы на пользователя

Цель проекта «Умею» заключается в создании и практической проверке применимости шкал оценки языкового поведения, описывающих, какие действия учащиеся могут выполнять с использованием изучаемого языка.

В работе Альдерсона (Alderson, 1991) шкалы уровней подразделяются на ориентированные на самих разработчиков, на экзаменаторов и на пользователей, т. е. лиц, применяющих шкалы для самооценки. Исходя из этой классификации, шкалы ALTE были задуманы и разработаны как ориентированные на пользователя. Они помогают установить понимание между участниками экзаменационного процесса и, в частности, делают возможным интерпретацию результатов теста неспециалистами. Таким образом, они являются:

- а) полезным инструментом для преподавателей иностранного языка и экзаменаторов. Эти шкалы могут использоваться для определения умений и навыков учащихся и, следовательно, определения их реального уровня владения языком;
- б) основой для создания диагностических тестовых заданий, программ, основанных на разных видах коммуникативной деятельности, и учебных материалов;
- в) средством осуществления проверки уровня владения языком, основанной на разных видах деятельности - в помощь персоналу компаний, занимающемуся вопросами обучения и подбора сотрудников;

г) средством сравнения задач учебных курсов и учебных материалов на разных языках, но предназначенных для достижения сходных целей в сходных учебных ситуациях.

Эти шкалы будут полезны для сотрудников отделов кадров, отвечающих за подбор и обучение персонала, поскольку они предоставляют легко понимаемые описания языкового поведения, которые впоследствии можно преобразовать в точные требования для преподавателей, точные описания требований к кандидатам на должность

Дескрипторы «Умею» в системе AL TE - многоязычны

Существенным достоинством этих шкал является то, что они были к настоящему моменту переведены на 12 языков, представленных в ALTE: каталанский, датский, голландский, английский, финский, французский, немецкий, итальянский, норвежский, португальский, испанский и шведский. Поскольку описания уровней владения языком универсальны для любого языка, эти шкалы образуют систему компетенций, с которой потенциально могут быть соотнесены различные виды экзаменов различных уровней сложности. Эти описания позволяют выявить экзамены сходной степени сложности в экзаменационных системах участников ALTE, а также продемонстрировать учащимся, какими реальными языковыми навыками, пригодными в их повседневной жизни, они будут обладать после сдачи экзамена определенного уровня.

Организация дескрипторов «Умею»

В настоящее время шкалы дескрипторов «Умею» включают около 400 положений, объединенных в три большие группы «Социальная сфера и туризм», «Работа», «Учеба». Эти группы отражают области наибольшего интереса для большинства изучающих иностранные языки. Каждая группа охватывает более частные разделы, например, группа «Социальная сфера и туризм» включает разделы «Поход в магазин», «В ресторане», «Местожителство» и т.д. Каждый из этих разделов, в свою очередь, включает до трех шкал для умений *Аудирование/ Говорение, Чтение и Письмо*. Шкала *Аудирование/Говорение* объединяет шкалы, относящиеся к диалогу.

Каждая шкала содержит дескрипторы, относящиеся к ряду уровней. Некоторые шкалы распространяются только на часть уровней, поскольку существует множество ситуаций, в которых владение языком на начальном уровне уже достаточно для обеспечения успешного общения.

Процесс разработки шкал

Основной процесс разработки шкал прошел следующие этапы:

- а) определение круга пользователей экзаменационными материалами участников ALTE при посредстве опросников, школьных отчетов и т.д.;
- б) определение диапазона потребностей потенциальных пользователей, выявление основных проблем;
- в) использование существующих требований к тестам и таких международно признанных разработанных уровней как Предпороговый и Пороговый, для создания первого варианта дескрипторов;

- г) опробование дескрипторов, определение их значимости для экзаменуемых;
- д) обсуждение формулировок дескрипторов с учащимися и преподавателями для выявления их относительной значимости и понятности;
- е) исправление, переформулирование, упрощение языка дескрипторов в свете всего вышеизложенного.

Практическое опробование дескрипторов системы AL TE

Разработанные таким образом шкалы были подвергнуты продолжительному процессу практической проверки с целью установить их объективность и соответствие действительности. В результате этого процесса шкалы должны были превратиться из субъективного набора описаний разных уровней в откалиброванный инструмент измерения. Это долгосрочный процесс, который продолжается и в настоящее время и который будет продолжаться с поступлением новых данных для разных языков, входящих в систему ALTE.

До настоящего времени собранные данные составляют результаты самооценки, полученной от респондентов, которым направлялись анкеты, состоящие из связанных между собой наборов дескрипторов «Умею». Всего было опрошено почти десять тысяч человек. Для многих из этих респондентов имеются дополнительные данные в виде результатов сданных ими экзаменов. На настоящий момент данный проект характеризуется наибольшим количеством собранной информации, на основании которой будет проведена практическая проверка объективности и применимости шкалы для оценки уровня владения языком.

Опытная работа началась с выявления внутренних связей между различными шкалами дескрипторов «Умею». Целью этой работы является:

1. Проверить, каким образом функционируют отдельные дескрипторы «Я умею» в пределах каждой шкалы;
2. Соотнести между собой различные шкалы, составленные из этих дескрипторов, то есть определить их относительную сложность;
3. Проверить объективность шкал по отношению к языку.

Анкеты были составлены на родном языке респондентов, за исключением лиц, владеющих языком на продвинутом уровне, и раздавались в основном в европейских странах. Основой для заполнения анкеты служила деятельность респондентов: анкета с дескрипторами шкалы «Работа» заполнялась теми, кто пользуется иностранным языком в своей профессиональной деятельности, анкета с дескрипторами шкалы «Учеба» - теми, кто пользовался иностранным языком при получении образования или собирался это сделать. Третья группа респондентов имела дело со шкалой «Социальная сфера и туризм», однако выборочные шкалы из этого раздела также заполнялись и респондентами двух других групп, служа своеобразным «якорем».

«Якорные» элементы используются при сборе данных для их последующей обработки по методу Раша с тем, чтобы связать между собой разные тесты или анкеты. Как показано в Приложении А, анализ по методу Раша создает единую систему оценки на основе матричного принципа сбора данных, или серии перекрывающихся друг друга тестовых заданий, соединенных между собой элементами, общими для соседних областей. Эти общие элементы и называются «якорными». Применение «якорных» элементов необходимо для того, чтобы установить относительную трудность разных областей применения и разных шкал.

Использование шкалы «Социальная сфера и туризм» как «якорной» основывалось на предположении, что именно эта область предполагает обращение говорящего к наиболее базовым уровням владения языком и что поэтому именно эта область сможет стать точкой отсчета для определения соотношения между шкалами «Работа» и «Учеба».

Пересмотр формулировок

Одним из итогов первого этапа стал пересмотр шкалированных формулировок дескрипторов «Я умею». В частности, все отрицательные предложения были изменены на утвердительные, так как в своей прежней форме они затрудняли статистические подсчеты и не совсем подходили для описания уровней владения языком, которые должен был достичь учащийся. Ниже приводится пример изменения:

1. Отрицательные предложения были заменены на утвердительные с сохранением прежнего значения:
 - Было: *Не могу ответить на вопросы, за исключением самых простых предсказуемых.*
 - Стало: *Могу ответить на простые предсказуемые вопросы.*
2. Отрицательные предложения, выражающие отсутствие признака на более низком уровне были изменены так, чтобы выражать присутствие признака на более высоком уровне:
 - Было: *Не могу описать такие невидимые симптомы как разные виды боли, например, «тупая», «острая», «пульсирующая» и т.д.*
 - Стало: *Могу описать такие невидимые симптомы как разные виды боли, например, «тупая», «острая», «пульсирующая» и т.д.*

Установление соотношения между дескрипторами «Умею» и экзаменами, принятыми в системе AL TE

После первичной калибровки дескрипторов и описанного выше пересмотра формулировок основное внимание было уделено установлению соотношений между шкалами дескрипторов «Умею» и другими индикаторами уровня владения языком. В частности, речь идет о системе оценок на экзаменах, проводимых членами ALTE, и о системе уровней «Общеввропейских компетенций».

Работа была начата в 1998 году со сбора данных, которые позволили установить соотношение между самооценкой с использованием дескрипторов «Умею» и оценками, выставляемыми на экзаменах по английскому как иностранному языку, проводимых UCLES (Синдикат по проведению местных экзаменов при Кембриджском университете). Между ними было найдено четкое соотношение, что позволило начать описание экзаменационной оценки исходя из того, какие умения и навыки из шкалы дескрипторов «Умею» она выражает.

Однако в случаях когда калибровка шкалы основывается на данных самооценки, полученных от большого числа респондентов из разных стран с разным уровнем знаний, можно отметить определенную вариативность в восприятии респондентами своего уровня владения языком. Это происходит потому, что слово «Умею» воспринимается по-разному под влиянием таких факторов как возраст и культурный фон. Для некоторых респондентов это ослабляет корреляцию между

дескрипторами «Умею» и полученной ими экзаменационной оценкой. Поэтому были выбраны специальные аналитические подходы, позволяющие установить, насколько возможно, точное соотношение между результатами самооценки на основе шкалы дескрипторов «Умею» и уровнями языковой компетенции, устанавливаемыми экзаменационной оценкой. Возможно, потребуется провести еще одно исследование, в котором самооценкой будут заниматься опытные экзаменаторы, чтобы полно и окончательно охарактеризовать соотношение между экзаменационными оценками и уровнями владения языком, полученными в результате разработки шкалы дескрипторов «Умею».

В этом контексте требуется рассмотреть особую концептуальную проблему -проблему понятия владения языком. Что именно понимается под выражением «Умею»? Необходимо определение, показывающее, насколько вероятным мы считаем тот факт, что человек, обладающий языковыми знаниями определенного уровня, сможет выполнить определенные задания. Следует ли считать, что человек должен всегда выполнять задание в совершенстве? Это может оказаться слишком жестким требованием. С другой стороны, пятидесятипроцентная вероятность успеха может оказаться слишком низкой, чтобы можно было говорить о владении.

Была выбрана цифра 80%, поскольку результат 80 из 100 очень часто используется при тестировании на основе определенного критерия или в пределах определенной области как показатель владения в данной области. Таким образом, все, кто успешно сдают экзамен определенного уровня в системе ALTE, должны иметь восьмидесятипроцентную вероятность того, что они выполнят задания, выявленные как характерные для определенного уровня на шкале. Полученные к настоящему времени данные по участникам кембриджских экзаменов показывают, что эта цифра согласуется со средней вероятностью того, что эти участники укажут, что они отнесут утверждения «Умею» на тот уровень, который от них ожидается. Было показано, что такое процентное соотношение является в среднем постоянным для экзаменуемых на разных уровнях.

Определив таким образом понятие «Умею», мы создали основание для интерпретации экзаменов определенных уровней в системе ALTE в терминах умений, описываемых при помощи утверждений «Может».

Поскольку пока соотношение между шкалой и результатами экзаменов было определено только для кембриджских экзаменов, будет продолжен сбор данных, отражающих соотношение между шкалой дескрипторов «Умею» и результатами других экзаменов в системе ALTE. Это позволит нам проверить, состоят ли другие экзаменационные системы в таком же отношении к системе пяти уровней, разработанной в системе ALTE.

Установление корреляций с системой «Общевропейских компетенций»

В 1999 году было проведено анкетирование, в которое были включены «якорные» элементы, взятые из «Общевропейских компетенций» (1996). В их число входили:

1. Дескрипторы из таблицы для самооценки владения основными языковыми категориями (в зависимости от уровня), которые представлены в Таблице 2 в главе 3;
2. 16 дескрипторов, описывающих коммуникативные аспекты беглости, взятые из иллюстративных шкал в главе 5.

Таблица 2 была выбрана потому, что она получила большое распространение НЕ практике как сводное описание разных уровней. Возможность в рамках ALTE получить значительное количество данных для разных языков и из разных стран позволила практически проверить объективность и приемлемость шкал, приведенных в Таблице 2.

Утверждения, описывающие беглость, были выбраны потому, что в предшествовавших исследованиях было показано, что оценка их трудности остается практически постоянной при измерениях в рамках Швейцарского проекта (North 1996/2000). Поэтому можно было предположить, что они будут наиболее удобными для выявления соотношения между шкалой дескрипторов «Умею» системы ALTE и системой «Общеввропейских компетенций». Предполагаемые уровни трудности для дескрипторов беглости оказались близки к расчетным (North 1996/2000), при соотношении $r=0.97$. Такой результат может считаться отличным «якорным» элементом для шкал дескрипторов «Умею» и шкал, иллюстрирующих систему уровней «Общеввропейских компетенций».

Однако применение методики Раша для установления корреляций между разными шкалами достаточно непростое. Данные никогда точно не соответствуют модели, необходимо учитывать такие факторы как степень многомерности, избирательность и дифференциальное функционирование элемента (систематическая вариативность интерпретации в зависимости от группы), которые должны быть выявлены и учтены для получения максимально возможно истинного соотношения шкал.

Многомерность важна т. к. хотя умения Говорения/Аудирования, Чтения и Письма тесно связаны, они все-таки отличны друг от друга. Исследования, в которых они анализируются по отдельности, дают более четкие границы между уровнями владения языком.

Вариативность избирательности становится заметной при сравнении Таблицы 2 и дескрипторов «Умею». Шкала в Таблице 2 более развернутая (ввиду более четкого определения границ между уровнями) чем шкала дескрипторов «Умею». Представляется, что причиной этого является то, что Таблица 2 - результат длительного процесса отбора, анализа и уточнения. Поэтому описание каждого уровня представляет собой совокупность тщательно отобранных ключевых элементов, что упрощает задачу респондентов выбрать тот уровень, на котором находятся их языковые навыки и умения. В результате ответы носят более системный характер, что в свою очередь ведет к более развернутой шкале. Это представляет резкий контраст со шкалой дескрипторов «Умею», которые еще пока короткие, неполные и еще не были объединены в такие обтекаемые целостные описания уровней.

Дифференциальное функционирование элемента (систематическая вариативность интерпретации в зависимости от группы) означает, что некоторые группы респондентов (например, респонденты, имевшие дело с анкетами «Социальная сфера и туризм», «Работа», «Учеба») более тонко различают уровни на некоторых шкалах, использованных в качестве «якорных» элементов. Причины этого пока не удалось определить.

При использовании метода Раша для соотнесения разных шкал между собой следует ожидать действия этих факторов. Они еще раз подчеркивают, что системный качественный пересмотр формулировок является необходимым этапом на пути к окончательной корреляции разных шкал.

Уровни владения языком в системе ALTE

В настоящее время система ALTE состоит из пяти уровней. Описанный выше процесс объективной проверки подтверждает, что они в широком смысле соотносятся с уровнями A2 - C2 системы «Общеввропейских компетенций». В настоящее время ведется работа по определению начального уровня (Уровня выживания) и проект по формулированию дескрипторов «Умею» косвенно способствует разработке характеристики этого уровня. Таким образом, соотношение между двумя системами можно представить следующим образом:

Уровни ОЕК	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Уровни ALTE	ALTE Уровень выживания	ALTE Уровень 1	ALTE Уровень 2	ALTE Уровень 3	ALTE Уровень 4	ALTE Уровень 5

Значимые черты каждого уровня ALTE состоят в следующем:

ALTE Уровень 5 (Хороший Пользователь): способность иметь дело с языковым материалом, который требует академической подготовки и обдумывания, и использовать язык для достижения своих целей на уровне, который в некоторых аспектах может быть более продвинутым, чем язык среднего носителя языка.

Пример: УМЕЮ просматривать тексты в поисках значимой информации и схватывать основную тему текста почти так же быстро, как и носитель языка.

ALTE Уровень 4 (Компетентный Пользователь): способность общаться, когда основное внимание уделяется качеству процесса общения с точки зрения уместности, внимания к собеседнику и способности иметь дело с неизвестными темами.

Пример: УМЕЮ уверенно справиться с вопросами враждебно настроенной аудитории. УМЕЮ отстаивать свое право слова.

ALTE Уровень 3 (Независимый Пользователь): способность достичь большинства целей и выразить свое мнение по ряду тем.

Пример: УМЕЮ познакомить гостей с какой-либо достопримечательностью и подробно рассказать им о ней.

ALTE Уровень 2 (Пороговый пользователь): способность выразить мысль в знакомых ситуациях и в общем справиться с неизвестной информацией.

Пример: УМЕЮ открыть счет в банке, при условии, что процедура несложная.

ALTE Уровень 1 (Предпороговый Пользователь): способность иметь дело с простой информацией и появление умения выразить мысль в знакомых условиях.

Пример: УМЕЮ принять участие в повседневной беседе на простые предсказуемые темы.

ALTE Уровень выживания: общая способность выражать мысль и обмениваться информацией простым способом.

Пример: УМЕЮ задать простой вопрос о меню и понимать простые ответы.

Ссылки на литературу

Alderson J.C. 1991. Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): Language testing in the 1990s London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86.

North, B. 1996/2000. The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University, Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

ALTE Handbook of Language Examinations and Examination Systems (available from ALTE Secretarial at UCLES)

Дополнительную информацию о проекте ALTE можно получить у Marianne Hirtzel at Hirtzel.m@ucles.org.uk

Документ D1 Краткое описание умений разных уровней в системе AL TE

Уровень ALTE	Аудирование / Говорение	Чтение	Письмо
ALTE Уровень 5	УМЕЮ давать совет в непростой ситуации или говорить о сложных или проблемных вопросах, понимать ссылки на текущие проблемы и уверенно отвечать на вопросы враждебно настроенных собеседников.	УМЕЮ понимать документы, корреспонденцию и доклады, включая тонкие нюансы сложных текстов.	УМЕЮ писать письма по любому вопросу, на любых семинарах и заседаниях, писать конспекты, отличающиеся хорошими формулировками и точностью.
ALTE Уровень 4	УМЕЮ вносить эффективный вклад во встречи и семинары на темы профессионального интереса или поддерживать неформальную беседу, демонстрируя значительную степень беглости, справляясь с абстрактными понятиями.	УМЕЮ читать достаточно бегло, чтобы справиться с учебным курсом, читать публикации в средствах массовой информации для получения сведений и понимать нестандартную переписку.	УМЕЮ готовить / вести профессиональную переписку.
ALTE Уровень 3	УМЕЮ следить за выступлением или выступить самостоятельно по знакомому вопросу или поддержать беседу на достаточно большое количество тем.	УМЕЮ быстро просматривать тексты на предмет поиска необходимой информации, понимать подробные инструкции и советы.	УМЕЮ делать заметки, когда кто-то говорит или написать письмо, содержащее нестандартный запрос.
ALTE Уровень 2	УМЕЮ отчасти выразить точку зрения на абстрактные вопросы / вопросы культуры, предложить совет, оставаясь в рамках знакомой темы, понимать инструкции или публичные объявления.	УМЕЮ понимать повседневную информацию и статьи по текущим вопросам, а также общее значение новой информации, входящей в знакомую сферу.	УМЕЮ писать письма и делать заметки, если предмет знаком или предсказуем.
ALTE Уровень 1	УМЕЮ выражать простую точку зрения или высказывать потребность в знакомой ситуации.	УМЕЮ понимать простую информацию в рамках знакомой сферы, такую как описание товара, надписи на вывесках и знаках, а также простые тексты или доклады на знакомую тему.	УМЕЮ заполнить анкету и написать простое короткое письмо или открытку, содержащую информацию личного характера.
ALTE Уровень выживания	УМЕЮ понять простые инструкции или принять участие в беседе, обмене фактической информацией на знакомую тему.	УМЕЮ понять простые объявления, инструкции или информацию.	УМЕЮ заполнить простую анкету и написать записку, содержащую время, дату, место.

Документ D2 *Общее описание шкалы дескрипторов «Социальная сфера и туризм» в рамках системы AL TE*

Уровень ALTE	Аудирование / Говорение	Чтение	Письмо
ALTE Уровень 5	УМЕЮ говорить о сложных или болезненных вопросах, не испытывая неудобства.	УМЕЮ (при поиске жилья) понять все детали договора о найме, например, основные технические детали и юридические последствия сделки.	УМЕЮ писать письма на любую тему, выражая свои мысли точно и на хорошем языке.
ALTE Уровень 4	УМЕЮ длительное время поддерживать неформальную беседу и обсуждать абстрактные вопросы / вопросы культуры с большой степенью беглости при помощи разнообразных языковых средств.	УМЕЮ понимать сложно выраженную точку зрения, подобную излагаемой в серьезных печатных изданиях.	УМЕЮ писать письма почти на любую тему. Основные трудности могут возникать из-за незнания отдельных слов.
ALTE Уровень 3	УМЕЮ поддержать беседу на достаточно большое количество тем, таких как личный опыт, профессиональная деятельность, текущие новости в средствах массовой информации.	УМЕЮ понимать подробную информацию, например, различные кулинарные термины в меню, условия и аббревиатуры в объявлениях о сдаваемом жилье.	УМЕЮ послать в гостиницу письменный запрос, чтобы узнать о предоставлении каких-либо услуг, например, особых условий для инвалидов или особого диетического питания.
ALTE Уровень 2	УМЕЮ ограниченно выражать точку зрения на абстрактные вопросы / вопросы культуры и воспринимать нюансы мнений / точки зрения собеседника.	УМЕЮ понимать газетные статьи, излагающие факты, стандартные письма из гостиниц и письма, выражающие личную точку зрения.	УМЕЮ писать письма на ограниченное количество тем, связанных с личным опытом, и выражать точку зрения предсказуемым языком.
ALTE Уровень 1	УМЕЮ выражать приязнь / неприязнь в знакомых ситуациях, используя простые предложения типа «Мне нравится / не нравится...».	УМЕЮ понимать простую информацию, например, описание пищевого продукта, стандартные меню, дорожные знаки и инструкции на банкоматах.	УМЕЮ заполнить анкету, сообщив информацию о себе.
ALTE Уровень выживания	УМЕЮ задавать простые вопросы для получения фактической информации и понимать ответы, выраженные простым языком.	УМЕЮ понимать простые объявления, например, вывески и знаки в аэропорту, в магазине, меню. МОЖЕТ понимать простые инструкции на лекарственных упаковках и простые указания того, как проехать / пройти куда-либо.	УМЕЮ оставить очень простую записку для семьи, у которой проживает, или выразить в записке благодарность.

Документ D3 Дескрипторы по теме «Социальная сфера и туризм» Задачи и виды деятельности

СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	вид ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	МЕСТО ОБЩЕНИЯ	ТРЕБУЕМОЕ ЯЗЫКОВОЕ УМЕНИЕ
Повседневные ситуации	1. Покупки 2. Питание в ресторане 3. Проживание в гостинице 4. Аренда временного жилья(квартиры, комнаты, дома) 5. Обустройство 6. Пользование финансовыми и почтовыми услугами	Магазины самообслуживания, продавец за прилавком, рынок Рестораны Отели, недорогие гостиницы с полупансионом Агентство, частный домовладелец Принимающая семья Банки, обменные пункты, почта	Аудирование/Говорение, Чтение Аудирование/Говорение, Чтение Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо (заполнение форм) Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо (письма) Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо (заполнение форм) Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо (письма) Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо
Здоровье	Лечение/забота о здоровье	Аптека, кабинет врача, больница, кабинет стоматолога	Аудирование/Говорение, Чтение
Путешествие	Прибытие в страну, поездка по стране, выяснение / объяснение маршрута (дороги), аренда	Порт / аэропорт, ж/д вокзал, автовокзал, улица, гараж и т.д., турагентство, фирмы по аренде автомобилей	Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо (заполнение форм)
Чрезвычайная ситуация	Поведение в чрезвычайной ситуации (несчастный случай, болезнь, преступление, поломка машины и т.д.)	Общественные места, личное помещение (например, номер в гостинице), больница, полицейский участок	Аудирование/Говорение, Чтение
Осмотр достопримечательностей	Получение информации, поездка на экскурсию, показ достопримечательностей гостям	Турбюро, турагентство, достопримечательности (памятники и т.д.), города / поселки, школы / колледжи / университеты	Аудирование/Говорение, Чтение
Досуг	Неформальные встречи и общение, прием гостей	Дискотеки, вечеринки, школы, гостиницы, лагеря отдыха, рестораны и т.д., у себя дома и в гостях	Аудирование/Говорение
Средства массовой информации, культурные события	Просмотр ТВ программ, пьес, фильмов, слушание радио, чтение газет / журналов	Дом, машина, кино, театр	Аудирование/Говорение
Личные контакты (опосредованные)	Написание открыток, писем и т.д.	Дома, в отъезде	Аудирование/Говорение (телефон). Чтение, Письмо

Документ D4 Профессионально-ориентированные дескрипторы по видам речевой деятельности

Уровень ALTE	Аудирование / Говорение	Чтение	Письмо
ALTE Уровень 5	УМЕЮ давать совет в /справляться со сложными, спорными, щекотливыми ситуациями, такой как финансового или юридического характера в пределах своих профессиональных знаний.	УМЕЮ понимать доклады и статьи, характерные для его профессиональной деятельности, даже если они написаны сложным языком и посвящены каким-либо сложным вопросам.	УМЕЮ делать полные аккуратные записи и при этом продолжать участвовать в собрании или семинаре.
ALTE Уровень 4	УМЕЮ вносить эффективный вклад в собрания и семинары в пределах области профессиональных интересов и выдвигать аргументы в поддержку или против чего-либо.	УМЕЮ понимать переписку, которая ведется нестандартным языком.	УМЕЮ справиться с различными типичными и нетипичными ситуациями, в которых требуется получить профессиональную помощь от сотрудников или деловых партнеров из других компаний.
ALTE Уровень 3	УМЕЮ записывать и передавать большую часть сообщений, которые могут встретиться в ходе профессиональной деятельности.	УМЕЮ понять большую часть переписки, отчетов и литературы по специальности, содержащей большое количество фактов, которая, скорее всего, встретится по работе.	УМЕЮ справиться с типичными заказами товаров и услуг.
ALTE Уровень 2	УМЕЮ предлагать клиентам советы по несложным проблемам в рамках своей профессиональной деятельности.	УМЕЮ понять общее содержание нетипичной корреспонденции и теоретические статьи в рамках сферы своей профессиональной деятельности.	УМЕЮ делать достаточно точные записи в ходе собрания или семинара, если тема обсуждения знакома и предсказуема.
ALTE Уровень 1	УМЕЮ высказывать несложные заказы в рамках своей профессиональной деятельности, например: «Я хочу заказать 25...».	УМЕЮ понимать большинство простых отчетов или руководств, которые носят предсказуемый характер в рамках сферы профессиональной деятельности, при условии, что на ознакомление выделено достаточно времени.	УМЕЮ написать простую короткую записку с просьбой, адресованную сотруднику или деловому партнеру из другой компании.
ALTE Уровень выживания	УМЕЮ записывать и передавать адресату типичные сообщения, например: «Совещание в пятницу в 10:00».	УМЕЮ понимать простые отчеты о знакомом событии или описания знакомого продукта, если они написаны простым языком и их содержание предсказуемо.	УМЕЮ направить простой запрос сотруднику, например, «Могу я получить 20...?».

Документ D5 Дескрипторы по теме «Работа»

Задачи и виды деятельности

СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	вид ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	МЕСТО ОБЩЕНИЯ	ТРЕБУЕМОЕ ЯЗЫКОВОЕ УМЕНИЕ
Связанные с работой услуги	1. Получение этих услуг 2. Предоставление этих услуг	Рабочее место (офис, цех и т.д.) Рабочее место (офис, цех и т.д.) Дом клиента	Аудирование/Говорение, Письмо Аудирование/Говорение, Письмо
Встречи и семинары	Участие в семинарах и встречах	Рабочее место (офис, цех и т.д.) Центр проведения семинаров	Аудирование/Говорение, Письмо (конспект)
Официальные презентации и показы	Выступление в роли слушателя, проведение презентации	Центр проведения семинаров, выставочный центр, завод, лаборатория и т.д.	Аудирование/Говорение, Письмо (конспект)
Переписка	Чтение и понимание факсов, писем, меморандумов, сообщений электронной почты	Рабочее место (офис, цех и т.д.)	Чтение Письмо Чтение
Отчеты	Понимание и написание отчета(значительного объема, формального по характеру)	Рабочее место (офис, цех и т.д.)	Чтение Письмо
Получение информации, находящейся в открытом доступе	Получение необходимой информации (например, из специализированного журнала, рекламы, сайта в Интернете и т.д.)	Рабочее место (офис, цех и т.д.), собственный дом	Чтение
Инструкции и принципы работы	Понимание объявлений (например, инструкций по безопасности), понимание письменных инструкций (руководств по установке, использованию, ремонту и т.д.)	Рабочее место (офис, цех и т.д.)	Чтение Письмо
Телефонные звонки	Звонки, ответы на звонки (например, запись сообщений, написание записок)	Офис, дом, гостиничный номер и т.д.	Аудирование/Говорение, Письмо (конспект)

Документ D6 *Общее описание шкалы дескрипторов по теме «Учеба» в рамках системы AL TE*

Уровень ALTE	Аудирование / Говорение	Чтение	Письмо
ALTE Уровень 5	УМЕЮ понимать шутки, разговорные ремарки и культурные аллюзии.	УМЕЮ быстро и уверенно получить доступ ко всем источникам информации.	УМЕЮ делать подробные и детальные конспекты в ходе лекций, семинаров или практических занятий.
ALTE Уровень 4	УМЕЮ следить за абстрактной системой доказательств, например, рассмотрением альтернативных вариантов и формированием заключения.	УМЕЮ достаточно быстро читать, чтобы справиться с учебным материалом.	УМЕЮ написать эссе, которое показывает способность к общению, при котором у читателя практически не возникает проблем.
ALTE Уровень 3	УМЕЮ сделать хороший доклад на знакомую тему и ответить на предсказуемые вопросы или вопросы, касающиеся фактической стороны.	УМЕЮ просматривать тексты в поисках важной информации и схватывать основную идею текста.	УМЕЮ делать несложный конспект, который впоследствии будет полезен для написания эссе или повторения пройденного материала.
ALTE Уровень 2	УМЕЮ понимать инструкции на занятиях в классе и задания, которые дает преподаватель.	УМЕЮ понимать простые инструкции и сообщения, например, правила пользования компьютерным библиотечным каталогом, иногда с чужой помощью.	УМЕЮ записывать отдельные положения на лекции, если эти положения в большей или меньшей степени продиктованы.
ALTE Уровень 1	УМЕЮ выражать простую точку зрения, используя выражения типа «Я не согласен / согласна».	УМЕЮ понимать основную мысль упрощенного текста или статьи, читая их очень медленно.	УМЕЮ написать простое повествование или описание, типа «Мои последние каникулы».
ALTE Уровень выживания	УМЕЮ понять основную информацию, касающуюся расписания занятий, дат, номеров аудиторий, а также простые инструкции по выполнению заданий.	УМЕЮ читать простые объявления и инструкции.	УМЕЮ переписать даты, время и место проведения занятий с объявления, вывешенного в классе или на доске для расписаний.

Документ D7 Дескрипторы по теме «Учеба» Задачи и виды деятельности

СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	вид ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	МЕСТО ОБЩЕНИЯ	ТРЕБУЕМОЕ ЯЗЫКОВОЕ УМЕНИЕ
Лекции, выступления, презентации и показы	1. Слушание лекции, беседы, презентации, показа 2. Выступление с лекцией, беседой, презентацией, показом	Лекционный зал, аудитория, лаборатория и т.д.	Аудирование/Говорение, Письмо (конспект)
Семинары и практические занятия	Участие в семинарах и практических занятиях	Кабинет, аудитория	Аудирование/Говорение, Письмо (конспект)
Учебники, статьи и т.д.	Сбор информации	Кабинет, библиотека и т.д.	Чтение, Письмо (конспект)
Эссе	Написание эссе	Кабинет, библиотека, экзаменационная аудитория и т.д.	Письмо
Отчеты	Написание отчета (например, об эксперименте)	Кабинет, лаборатория	Письмо
Подбор необходимых первоисточников	Получение доступа к информации (в компьютерной базе данных, в библиотеке, в словаре)	Библиотека, центр хранения информации и т.д.-	Чтение, Письмо (конспект)
Организация учебного процесса	Организация встреч с сотрудниками университета (например, для сдачи работ в срок)	Лекционный зал, аудитория, кабинет и т.д.	Аудирование/Говорение, Чтение, Письмо