

“Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка” . Анализ некоторых аспектов

Документ Совета Европы под названием “Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка” (“Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment”)¹ является результатом начатой в 70-ые годы работы экспертов стран Совета Европы по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка (ИЯ) и стандартизации целей и оценок уровней владения языком².

В то время были разработаны так называемые «пороговые уровни» для различных языков (например, для английского языка “Threshold level” 1975/1990 или для немецкого языка “Kontaktschwelle Deutsch” 1980). Основным достижением этих первых публикаций, посвященных описанию “порогового” уровня владения ИЯ, была систематизация речевых действий (интенций) и списки речевых средств, необходимых для их реализации в рамках определенных сфер, ситуаций и тем общения, а также тематические списки лексики, релевантные для описанного “порогового” уровня.

“Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка” (“ОЕК”) в доступной форме описывают и определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык для использования его в целях общения, а также какие знания ему необходимо усвоить и какие умения развить для успешной иноязычной межкультурной коммуникации. Участники проекта попытались создать единую терминологию, стандартную систему единиц и общепринятый язык для описания того, что составляет предмет изучения любого языка, а также для описания уровней владения им независимо от того, какой язык, в какой стране и в каком

образовательном контексте изучается: в институте, школе, на курсах или частным образом.

В итоге была разработана **система уровней владения языком и система описания этих уровней** с использованием стандартных категорий. Эти две системы создают единую основу, которая может быть заложена в описание стандартным языком любой системы сертификации, а, следовательно, и любой программы обучения, начиная с постановки целей и задач обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения целями (компетенциями).

Таким образом, “ОЕК” имеют все характеристики современной энциклопедии в области обучения и изучения ИЯ, хотя и не являются таковой. Этот нормативный документ (вопреки утверждениям его авторов, подчеркивающим его рекомендательный характер) может служить достаточно надежной основой для решения задач Болонского процесса в области языкового образования. Целью Болонского процесса является, как известно, создание единого общеевропейского пространства в области высшего образования для гармонизации национальных образовательных систем, повышения мобильности студентов, преподавателей и европейских граждан на рынке труда, обеспечение качества образования, создание условий для обучения в течение всей жизни и усиление, таким образом, конкурентноспособности европейского высшего образования³.

«ОЕК» уже положены в основу многочисленных новых типовых программ (Kernlehrpläne und Lehrpläne), учебных планов (Curricula), учебно-методических комплексов (Lehrwerke) и учебников (Lehrbücher) во

¹ Окончательная англоязычная версия документа была опубликована в 1999 году (первые версии – в 1996 г.), затем последовали издания на основных европейских языках: в 2001 – на немецком языке „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“; в 2003 – на русском языке „Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка“; в 2003 – на украинском языке „Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання“. Ссылки по тексту статьи относятся к русскоязычному изданию.

² В 1991 году Совет Европы опубликовал рекомендации “Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification”, которые легли в основу “Общеввропейских компетенций”.

³ В июне 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана “Декларация о Европейском пространстве для высшего образования”. Конференция и Декларация явились ключевым документом нового этапа создания общеевропейского образовательного пространства. На конференции в 2003 г. в Берлине к Болонскому процессу присоединилась Россия. Украина планирует подписать Болонскую конвенцию в 2005 г. на конференции в Бергене (Норвегия). Страны-участники планируют перейти на трехуровневую (сначала планировалась двухуровневая) систему образования (бакалавриат, магистратура и докторантура), обеспечить сопоставимость учебных программ и планов, ввести единую систему зачетных единиц (кредитов), единый диплом и т.д. Болонский процесс далеко не завершен, сопровождается большими сложностями, широкой дискуссией и обсуждением связанных с ним рисков и проблем обеспечения качества, сохранения национальных ценностей, формирования доверия, автономии и роли университетов в достижении целей создания общеевропейского образовательного пространства.

многих европейских странах¹. Этот факт подтверждает прогрессивный характер «ОЕК», их инновационный вклад в обеспечение качества всего спектра обучения языкам и их изучения, а также многие положительные черты и достижения данного документа. К основным из них относятся:

1) «ОЕК» созданы на основе деятельностного подхода, в котором устанавливается взаимосвязь между применением и изучением языка, и предполагают использование коммуникативного подхода к обучению. Пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты **социальной деятельности**, то есть члены социума, решающие **задачи** (не обязательно связанные с языком) в определенных **условиях, ситуациях и сферах деятельности**. 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 развивает ряд **компетенций: общих и коммуникативных**. Они 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.”²

2) В «ОЕК» предложена унифицированная **система уровней владения** языком. При ее разработке проводились исследования в разных странах, методики оценивания опробовались на практике. В результате авторы пришли к согласию по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса обучения/изучения языка и оценки степени владения им. Были выделены три основных уровня, которые в принципе отражают классическую трехуровневую систему, включающую базовый, средний и продвинутые уровни:

Уровень А – Элементарное владение (Basic User): А1 Уровень выживания (Breakthrough) и А2 Предпороговый уровень (Waystage).

Уровень В – Самостоятельное владение (Independent User): В1 Пороговый уровень (Threshold) и В2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage).

Уровень С – Свободное владение (Proficient User): С1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency) и С2 Уровень владения языком в совершенстве (Mastery)³.

3) Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных учреждений и коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения. Однако использование стандартных категорий при создании национальных программ будет способствовать прозрачности различных систем обучения, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит взаимное признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах. (Хочется предположить, что с течением времени система уровней и формулировки дескрипторов будут совершенствоваться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта и благодаря отзывам и критическим замечаниям тех, кто использовал «ОЕК» в работе.)

4) Приведенные в «ОЕК» таблицы оценки уровней составлены на основе банка **«иллюстративных дескрипторов»**, разработанных и проверенных на практике, и впоследствии прогнанированных по уровням в ходе исследовательского проекта швейцарских соавторов «ОЕК». Шкалы дескрипторов основываются на разработанной **системе категорий** для описания того, что значит владение языком/использование языка и кого можно назвать владеющим языком/пользователем языка. Дескрипторы стали инструментами, успешно применяемыми для определения результатов обучения ИЯ. Национальные системы оценивания столь разнообразны и запутаны, что появление такого документа можно только приветствовать. Таким образом, впервые были созданы предпосылки для прозрачности и сопоставимости результатов обучения/изучения ИЯ как в национальном, так и в международном масштабе и заложены основы для обеспечения качества обучения в данной области.

5) Шкалы дескрипторов отражают продвижение личности учащегося в овладении им ИЯ вверх по вертикали. Одновременно они учитывают, что в процессе овладения

¹ Назовем лишь некоторые из них: программы и учебные планы Федеральных земель ФРГ (Бавария, Северный Рейн-Вестфалия, Гамбург и мн. др.), учебная программа (Curriculum) Римского университета (Universita di Roma I „La Sapienza”) для специальности “Lingua tedesca”, учебная программа (Curriculum) для гимназий Португалии, учебные программы по английскому и немецкому языкам КНЛУ и др. Институт Гете (ФРГ) ориентирует сегодня всю свою курсовую систему, экзамены и сертификаты на «ОЕК». На уровнях «ОЕК» базируется финансируемая Советом Европы и размещенная в Интернете система тестов самооценки и консультирования по 14 языкам DIALANG.

² Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Council of Europe. Cambridge University Press. Департамент современных языков, Страсбург. – МГЛУ, 2003. – С. 8.

³ Концепция уровней, которая сформулирована в дескрипторах, – это результат совместной работы Association of Language Testers in Europe – ALTE – и швейцарской группы соавторов «ОЕК». Было решено ограничиться 6 уровнями: 5 традиционных уровней консорциума ALTE и дополнительно начальный уровень “Breakthrough”, доставшийся в “наследство” от программы “Порогов” Совета Европы. Уровни А2 и В1 «ОЕК» (соответственно уровни ALTE 1 и 2) были адаптированы к уже разработанному в Совете Европы уровням Waystage и Threshold.

языком учащийся не только развивает и совершенствует свои умения решать уже известные ему коммуникативные задачи, но и приобретает способность осуществлять коммуникативную речевую деятельность во все более расширяющемся контексте, т.е. эти шкалы отражают развитие коммуникативной компетенции и в горизонтальном направлении.

Отличительными признаками разработанных шкал дескрипторов являются:

- а) относительная линейность: хотя вертикальное измерение коммуникативной компетенции является основным, шкалы отражают и горизонтальное измерение;
- б) гибкость: уровни владения ИЯ можно дифференцировать и подразделять в зависимости от учебных условий и целей на дальнейшие подуровни, например: А1.1 и А1.2 и т.д. (см., например, Программы по английскому¹ и немецкому языкам², КНЛУ);
- в) независимость от конкретного образовательного контекста: шкалы могут применяться в различных учебных заведениях, в работе с разными группами учащихся при обучении разным языкам, что способствует созданию общеевропейского образовательного пространства, по крайней мере в области обучения ИЯ;
- г) доброжелательная форма предъявления с точки зрения учащегося “Я могу/знаю...”: формулировки, содержащиеся в характеристиках шкал, призваны поддерживать у учащихся мотивацию к дальнейшему изучению ИЯ и стимулировать специалистов к совершенствованию теории и практики обучения. Вместо традиционных формулировок того, что обучающийся **должен знать и уметь**, или фиксирующих **пробелы и дефициты** (что обучающийся не знает, какие и сколько ошибок он делает), предложены формулировки того, что **он уже знает и умеет** и чему он может научиться.

Конечно, проблема выделения уровней для всех компетенций, входящих в состав целевой коммуникативной компетенции, и описания их с обозначением критериев и масштабов оценивания очень сложна. Ее решение предполагает не только многостороннее и глубокое обсуждение, но и проверку на практике. Подобное опробование и его анализ пока еще не были проведены. Опрос швейцарских преподавателей (см. Приложение В в “ОЕК”) не может заменить практическую проверку во многих странах, в различных группах обучающихся и для различных

языков³. И все же можно констатировать, что концепция дескрипторов является для измерения и оценивания коммуникативной компетенции революционной⁴.

Логическое продолжение разработанные и описанные уровни владения языками нашли в Европейском языковом портфеле, который по замыслу его создателей должен осуществлять две основных функции: социальную (демонстрировать достижения и способности его владельца) и педагогическую (делать процесс изучения ИЯ понятным и прозрачным для его владельца, помогать развивать самооценку и автономность)⁵.

7) Шкалы дескрипторов дополнены спецификациями (открытыми списками речевых, языковых и паралингвистических средств, минимально достаточных для решения коммуникативных задач, набором возможных стратегий для изучения, овладения и использования ИЯ) и сформулированными на базе отобранных дескрипторов параметрами и критериями оценки сформированной коммуникативной компетенции. Весь указанный набор является одновременно детализированным представлением целей обучения и изучения ИЯ.

Подобное детальное определение и описание целей позволяет:

- изучающему ИЯ получать четкое представление об уже достигнутом им уровне владения ИЯ и о перспективах совершенствования своей иноязычной коммуникативной компетенции;
- методистам, авторам учебных программ, учебников и пособий разрабатывать программы, планы курсов и учебные материалы, соответствующие, с одной стороны, особенностям того или иного процесса обучения и конкретным группам учащихся, а с другой – требованиям реального пользования ИЯ;
- тестологам и организаторам контроля устанавливать максимально возможные объективные параметры и критерии контроля и определять оптимальную процедуру проверки;
- сотрудникам отделов и министерств образования координировать обучение: а) одному и тому же иностранному языку в разных учреждениях и образовательных системах; б) разным иностранным языкам.

Таким образом, внедрение в практику преподавания общеевропейской шкалы уровней владения ИЯ дает возможность при стандартизации целей обеспечить, во-

¹ Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авторів: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін. – Вінниця: Нова книга, 2001.- 245 с.

² Бориско Н.Ф., Гутник В.М., Иваненко С.М., Игнатенко Т.Н., Климентьева М.В., Лазаренко Е.А. (составители). Типовая программа по практике устной и письменной речи для педагогических факультетов университетов и педагогических институтов (немецкий язык)/под ред Н.Ф.Бориско. – Киев: Ленвит, 2004. – 254 с.

³ См. Schneider G., North B. Fremdsprachen können – was ist das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. – Chur, Zürich: Rüegger, 2000.

⁴ Christ H. Was leistet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen?“ // Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – S.57-66.

⁵ Council of Europe. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. – Strassbourg: Council of Europe. – 2003; Christ I. Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen // Babylonia. – 1999/1. – S. 10-13; И р и с х а н о в а К. М. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) / Под ред. А.Н.Набережнова, Р.Шерепа. – Совет Европы. – Москва: МГЛУ, 2003. – 75 с.

первых, вариативность обучения (его дифференциацию и индивидуализацию), а во-вторых, унифицировать оценку коммуникативно-речевых умений учащихся. В этой связи необходимо отметить, что уровни и их оценка с помощью шкал иллюстративных дескрипторов должны рассматриваться как **рекомендуемые**, а не как **нормативные** категории. Это означает, что они должны быть адаптированы к конкретным учебным условиям, целям обучения и обучающимся, а не наоборот.

8) Разделение на устные и письменные виды коммуникативной «активности» или деятельности (рецепцию, продукцию, интеракцию) шире и глубже, чем традиционное выделение четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Оно учитывает новые формы коммуникации, например, в Интернете, или комбинированные виды речевой деятельности, например, аудирование с визуальным сопровождением (просмотр видеofilмов, работа с мультимедийными учебными программами и т.д.). Включение языкового посредничества (перевода) в цели обучения и изучения языков отражает реальную роль любого пользователя ИЯ в качестве языкового и культурного посредника, не говоря уже о профессиональной переводческой деятельности.

9) Провозглашение поликультурности и многоязычия. Данная концепция является определяющей в подходе Совета Европы к проблеме обучения и изучения языков.

Многоязычие личности (Mehrsprachigkeit) рассматривается отдельно от многоязычия в стране или регионе, граждане которой пользуются несколькими языками (Vielsprachigkeit). Многоязычная и поликультурная компетенции личности возникают по мере расширения ее культурно-языкового опыта, начиная от родного языка, выученного и используемого в семье, и до овладения языками других народов, выученными в школе, институте или непосредственно в языковом окружении. Человек «не хранит» в памяти эти языки обособленно друг от друга, а формирует интегративную коммуникативную компетенцию на основе **всех** знаний и **всего** языкового и речевого опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют. В соответствии с ситуацией индивидум 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 письменный или устный текст на незнакомом ИЯ, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в новой форме. Многоязычная и поликультурная компетенции асимметричны, то есть индивид может владеть, например, в одном ИЯ только рецептивными видами речевой деятельности, а в другом – только продуктивными.¹

¹ Общеввропейские компетенции. – С. 17, 131-133.

² Glaboniat M., Müller M., Schmitz H., Rusch P., Wertenschlag L. Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. – Berlin, München...: Langenscheidt, 2001. – 168 S. – CD.

³ Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. – Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – 207 S.

С этой точки зрения цели языкового образования получают иную трактовку. Совершенное (на уровне носителя языка) владение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью обучения/изучения языков. Такой целью становится развитие коммуникативного и лингвистического репертуара, в котором есть место всем коммуникативным и речевым способностям, умениям, навыкам и стратегиям. Последние работы в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности. В частности, Европейский языковой портфель представляет собой документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения.

10) “ОЕК” стали основой для создания банков языковых и речевых данных для конкретных языков. Первым из них является “Profile Deutsch”², который содержит отобранные и распределенные для первых двух уровней А и В: а) темы и подтемы, б) типы текстов с образцами, в) списки грамматических явлений в системном и функциональном аспектах, г) списки лексических единиц и д) речевых действий/функций (вербализованных интенций) с учетом их социокультурной специфики для немецкоязычных стран. Независимо от уровней даны списки учебных стратегий и приемов (техник), оптимизирующих процессы изучения ИЯ, и коммуникативных стратегий, облегчающих его применение в общении. “Profile Deutsch” оказывает огромную помощь авторам программ, учебников, составителям тестов и преподавателям. Остается высказать лишь пожелание, чтобы аналогичные банки данных для других языков создавались не независимо друг от друга, а в сотрудничестве и с учетом опыта всех разработчиков.

Несмотря на несомненно инновационную и прогрессивную роль “ОЕК”, они дают много поводов для критики, которая до сих пор звучит на международных конференциях и в различных публикациях. В немецкоязычных странах одной из самых серьезных критических публикаций является сборник документов “22-ой Весенней конференции по результатам исследований в области обучения иностранным языкам”.³ Самые известные ученые в области теории и методики обучения ИЯ подвергли “ОЕК” глубокому анализу и серьезной критике. В моем дальнейшем анализе “ОЕК” будут приведены также и наиболее серьезные замечания и аргументы, высказанные на указанной конференции. Итак, к основным недостаткам и недоработкам анализируемого документа следует отнести:

☑ В «ОЕК» проигнорированы существующие европейские реалии и замалчивается тот факт, что культурно-политический статус европейских языков и культур не идентичен. Имплицитно предполагаемые европейская однородность и равноправие европейских языков и культур обманчивы. Кроме констатации этого факта, авторы обязаны были подчеркнуть и раскрыть роль английского языка как языка международного общения, а в «ОЕК» даже не встречается понятие “lingua franca”. Методистам следует серьезно задуматься над тем, для каких целей и в каком контексте целесообразно изучать и использовать английский язык в качестве языка межкультурного общения между европейцами, для которых он не является родным¹.

Конечно, желательно, чтобы любой интеллигентный европеец владел английским и еще одним из европейских языков. Но преподавание и изучение каждого последующего ИЯ на основе английского должно осуществляться по иным методам и с учетом иных закономерностей и факторов, которые должны быть учтены не только в учебных программах и учебниках, но и при подготовке учителей ИЯ².

Аналогично не раскрытым остался в работе термин “европейское гражданство” – “European Citizenship”.

☑ Не ясно, на какую научно-теоретическую базу в области методики преподавания и теорий обучения и изучения ИЯ опираются авторы “ОЕК”. В работе не дается описание или хотя бы простое перечисление характеристик современных подходов или моделей обучения, положенных в основу “ОЕК” (глава 6). Нет четкого, научно обоснованного разделения между “владением языком” (Spracherwerb) и “изучением языка” (Sprachenlernen) (раздел 6.2 и др.), хотя и сказано, что эти понятия необходимо различать. А ведь указанные категории явились в западноевропейской методической науке предметом многолетних исследований и дискуссий, которые еще не завершены. В разделе 6.2.2 “Как учащиеся учатся?” перечисляются без учета каких-либо критериев отдельные положения, произвольно взятые из самых различных теорий и школ. Подобная “размытость” характерна и для других концептуальных глав “ОЕК”³. Ни к чему не обязывающий плюрализм “ОЕК” (см. также ниже) соответствует, несомненно, духу времени, но в подобном документе, претендующем на *обще-*

европейские рекомендации, следовало бы описать хотя бы в общих чертах современные подходы к преподаванию и обучению ИЯ⁴. (Конечно, необходимо отметить, что многие неясности и разночтения возникли и при переводе документа с английского языка на европейские языки. Например, “kommunikative Sprachkompetenz” переведена на русский язык как “коммуникативная языковая (а не речевая!) компетенция” – раздел 2.1.2.)

☑ Несмотря на вынесенные в название “Изучение, преподавание, оценка”, в документе прослеживается явная диспропорция в пользу последней задачи. В отношении “преподавания” и “изучения” авторы высказываются более чем сдержанно: “...мы НЕ ставим перед собой цели указывать пользователям, что и как делать. Мы лишь ставим вопросы, а не отвечаем на них”⁵. Далее говорится о нежелании участвовать в теоретических дискуссиях по методике обучения ИЯ (раздел 2.3). Однако эта открытость и нейтралитет покидают авторов, когда речь заходит о контроле и оценивании (глава 9). Здесь даются очень точные указания и предлагаются очень конкретные параметры. Но если контроль и оценивание ориентировать преимущественно на языковые и речевые компетенции обучающихся, то это будет иметь прямые последствия для всей системы обучения и изучения ИЯ. Учитывать будут только то, что будет контролироваться. Но в этом случае преподавание ИЯ вернется к ориентации на лингвистические цели, а социокультурные и межкультурные цели останутся лишь декларацией и декорацией.

☑ В “ОЕК” практически не идет речь об обучающемся как **личности**, вопреки общему декларированию деятельности и личностного подходов (например, раздел 2.1). Практически игнорируются воспитательные и развивающие цели обучения и изучения ИЯ. Даже в определении “коммуникативных задач” авторы берут за основу прагматически-рациональное “получение конкретного результата” и в качестве примера коммуникативной задачи приводится перестановка шкафа (!) (раздел 2.1), в то время как личностно-ориентированное понимание межкультурного общения предполагает совместную деятельность коммуникантов по достижению взаимопонимания и консенсуса⁶.

☑ Игнорируется роль личности обучающегося и в процессах чтения, которое сводится к приему и перера-

¹ House J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität//ebenda. – S. 95-104.

² См. работы по методике “многоязычия”: Hufeisen B., Neuner G. (Hg.) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. – 2003; Meißner F.-J., Reinfried M. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998; Neuner G., Hufeisen B., Kursisa A. u.a. Deutsch im Kontext anderer Sprachen – Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. – Berlin...:Langenscheidt, 2003. – 181 S.

³ Bausch K.-R. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...!//Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – S.29-35; Beyhl W. Die sprachliche Leistungsbeurteilung und die Chance zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts dank des *backwash*-Effekts // ebenda. – S.36-44.

⁴ Quetz J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen // Info DaF. – 2001/6. – S. 553-563.

⁵ Общеввропейские компетенции. – С. vii.

⁶ Bredella L. Lesen und Interpretieren im «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen»: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele//Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – S.45-56.

ботке информации, содержащейся в input, то есть в письменных текстах (раздел 4.4.2.2). Имеется, однако, существенная разница между процессами переработки информации и поиском и пониманием значений и смыслов текста (особенно художественного, о котором, кстати, в «ОЕК» упоминается довольно бегло, наряду с прочими типами текстов, такими как расписание, меню или визитная карточка). «Читатель, ищущий значение со своими фоновыми знаниями и своими ожиданиями в конкретной ... ситуации, в «ОЕК» не встречается»².

Концепция чтения как процесса переработки информации, лежащая в основе «ОЕК», не может охватить все интеллектуальные, моральные, эмоциональные и культурно-носные измерения литературного текста. Поэтому не удивительно, что в «ОЕК» так много внимания уделяется лингвистическим компетенциям (отдельно рассматриваются орфографическая и орфоэпическая компетенции!) и так мало – компетенции в чтении; так подробно с примерами излагаются сведения о практических умениях и знаниях (prozedurales Wissen / savoir-faire), например, о навыках и умениях умываться и принимать пищу (!) раздел 5.1.2) и совсем не затрагивается вопрос о том, что такое «критическая интерпретация текста», которая неожиданно появляется в дескрипторах по чтению на уровне С (шкала в разделе 4.4.2.2). Вероятно, имело бы смысл, наряду с общепринятыми в методике видами чтения (просмотровое, избирательно-поисковое и изучающее), выделить, описать и проградировать для всех уровней «эстетическое чтение» (а не четвертый вид чтения, имеющий в оригинале довольно странное название «умение делать выводы» и переведенный на русский язык как «понять подтекст», а на украинский – «для подальшого застосування» – раздел 4.4.2.2), тем более что в разделе 4.3.5 подчеркивается большое значение «эстетического использования языка».

☑ Не учтена и так называемая «асимметрия» между рецептивными и продуктивными видами коммуникативной деятельности («активности» в терминологии «ОЕК»). Общеизвестно, что как на родном так и на иностранном языке диапазон понимаемого при чтении и аудировании гораздо шире, чем диапазон высказываемого устно или письменно. В силу этого необходимо было подчеркнуть приоритет рецептивных видов речевой деятельности, особенно для стран, в которых изучающие ИЯ имеют мало возможностей посещать страну изучаемого языка и для которых межкультурное общение опосредуется текстами в самом широком смысле этого слова: печатными, аудитивными, аудиовизуальными, визуальными, мультимедийными итд. (см. также выше о роли чтения в «ОЕК»).

☑ Учебная компетенция или умения учиться (savoir-apprendre, а в переводе на русский язык «способность

учиться» в разделе 2.1.1 и «познавательные способности» в разделе 5.1.4 (?), которая является основой успешного изучения ИЯ, включена почему-то в систему общих, а не коммуникативных компетенций. Вызывают сомнение и некоторые из ее компонентов, например, общие фонетические навыки и умения (раздел 5.1.4.2). А наиболее значимые компоненты учебной компетенции – учебные умения – представлены слишком скупо, что совсем не отражает современный уровень развития теоретических и практических исследований в этой области³.

При этом следует отдать должное авторам «ОЕК», которые дали систематическое описание основных коммуникативных стратегий для всех видов коммуникативной («речевой» в переводе на русский язык) деятельности, не внося их, правда, в систему целевых компетенций. Овладение указанными стратегиями использования ИЯ, довольно подробно рассмотренными в разделе 4.4, представляет собой по сути высшую стадию развития учебной компетенции или умения учиться и автономности изучающего и использующего ИЯ⁴.

☑ Несмотря на то что авторы «ОЕК» подчеркивают рекомендательный характер созданного документа, он является в некоторой степени нормативным текстом и в силу этого вынужден давать определения, систематизировать, классифицировать, обобщать итд. С точки зрения таксономической структуры «ОЕК» содержит большое количество несвязностей, несоответствий, алогичностей и пробелов. Приведем некоторые, самые существенные примеры:

- Не все уровни владения языком имеют соответствующие дескрипторы по шкалам. Очень часто для уровня А1 или С1 и С2 вместо описания дается ссылка на то, что «дескрипторы отсутствуют» (раздел 4.4). Описания уровня свободного владения языком С таковы, что многие обучающиеся и даже носители языка никогда не достигнут его по самым различным причинам, в том числе и не связанным с их речевыми компетенциями. Например, для диалогической речи в разделе «Официальное обсуждение и встречи» дается следующее описание для уровня С2: «Может настоять на своем во время официального обсуждения сложных вопросов, формулируя четкие и убедительные доводы таким образом, что носителю языка несложно их понимать». Не всегда прослеживается прогрессия (постепенное нарастание сложности и трудности) внутри уровней, а иногда очевидно и ее нарушение. Примером может служить описание уровней компетенции дискурса в разделе 5.2.3.1 по аспекту «Целостность и связность». И вообще следует сказать, что «вертикальное» описание уровней С1 и

¹ Bredella L. Lesen und Interpretieren im «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen»: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele/// Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., Krumm H.-J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – S. 47.

² См., например: Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. – München: Langenscheidt, 2000; Бориско Н. Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением // Иноземні мови. – 1999. – №3. – С. 26-32.

³ Там же.

С2 таково, что зачастую их трудно разграничивать.

- Отсутствует четкость в выделении и описании компетенций, являющихся целью обучения и изучения ИЯ. Умения (*Fertigkeiten, skills*) в различных видах коммуникативной (речевой) деятельности вынесены в отдельную главу (раздел 4.4) и не связаны с выделенными коммуникативными компетенциями: лингвистическими, социолингвистическими и прагматическими в разделе 5.2, хотя очевидно, что именно умения во всех видах коммуникативной деятельности (устная и письменная продукция, рецепция и интеракция) входят в состав целевой коммуникативной компетенции, основу которой образуют лексическая, грамматическая и фонетическая компетенции. Можно и нужно дискутировать о содержании и структуре целевой коммуникативной компетенции¹, но в документе общеевропейского значения следовало бы предложить более систематизированный и проработанный материал по данному вопросу.

Аналогичная нечеткость присуща и классификации лингвистических (или “языковых” в отечественной терминологии) компетенций. Семантическая компетенция почему-то противопоставлена лексической и грамматической (раздел 5.2.1.3). Фонетическая и фонологическая компетенции отнесены к разным группам: первая к общим, а вторая к коммуникативным компетенциям (разделы 5.1.4.2 и 5.2.1.4). Орфографическую компетенцию следовало бы по-разному градуировать для разных языков, например, для испанского и английского (раздел 5.2.1.6).

- Нет описания уровней и шкал для многоязычной поликультурной компетенции. Ее понимание как “целостной речевой деятельности компетенции” (“*sprachliche Gesamthandlungskompetenz*”), как интегрированного единства, а не простой арифметической суммы отдельных компетенций – несомненная заслуга этого документа². Но отсутствие дескрипторов и градуировки делает невозможным ее оценивание и измерение. Такими дескрипторами могли бы стать, например, *code switching* в другие языки, использование в межкультурном общении знаний других ИЯ или стратегий общения, освоенных при изучении предыдущих ИЯ. Кроме того, при внимательном изучении текста “ОЕК” возникает опасность понима-

ния многоязычной компетенции как вынужденного “прыганья” коммуниканта из одного языка в другой³.

- В “ОЕК” имеется большое количество терминологических неясностей и разночтений, например, нечетко разделяются фонетика и фонология, фонемы и аллофоны (раздел 5.2.1.4). В описании грамматической системы языка использованы понятия и категории, которые противоречат систематике (речь идет, например, об использовании терминов “элементы”, “категории”, “классы”, “структуры”, “процессы”, “отношения”) (раздел 5.2.1.2). Понимание “стратегии” также не отличается терминологической четкостью (раздел 4.4). Авторы не делают различия между “умениями” и “способностями” (глава 5).

Отдельно необходимо сказать и еще об одном принципиальном недостатке “ОЕК”. Это продукт многолетней работы небольшого коллектива британских и французских ученых, который и до этого занимался разработкой и созданием предыдущих проектов Совета Европы. К работе были привлечены швейцарские коллеги, занимавшиеся аспектом “Контроль и оценивание”. Рабочая группа дискутировала в многочисленных встречах разрабатываемый документ, но все же список литературы содержит почти исключительно источники на указанных языках и демонстрирует тот факт, что методические исследования и работы коллег в других странах, в частности в немецкоязычных, оказались не учтенными⁴.

В заключение следует сказать, что несмотря на компромиссный характер, “ОЕК” удалось сделать обучение и изучение ИЯ объектом широкомасштабного обсуждения и серьезных дискуссий в области политики образования вообще и языкового образования в частности. Документ дает интересные импульсы для разработок и исследований, предлагает множество идей для воплощения и конкретизации, заставляет задуматься над многими вопросами и проблемами, открывает новые перспективы в исследовательской работе, а также в создании новой культуры контроля и оценивания, в разработке учебных программ и учебников нового поколения. И уже сегодня можно утверждать, что “ОЕК” ознаменовали новый период в теории и практике преподавания и обучения языкам.

Н.Ф.Бориско (Киев)

¹ См., например, структуру и содержание коммуникативной компетенции, предложенную в Типовой программе по немецкому языку КНЛУ: Бориско Н. Ф., Гутник В. М., Иваненко С. М., Игнатенко Т. Н., Климентьева М. В., Лазаренко Е. А. (составители). Типовая программа по практике устной и письменной речи для педагогических факультетов университетов и педагогических институтов (немецкий язык) / под ред. Н.Ф.Бориско. – Киев: Ленвит, 2004. – С. 16.

² “ОЕК” оставляют при этом открытым вопрос, как относиться к тому факту, что билингвы, а особенно “мультилингвы” пользуются различными языками в зависимости от сферы общения: быт, работа, учеба итд. То есть, у них не наблюдается наличия единой целостной коммуникативной компетенции в «их» ИЯ.

³ Barkowski H. *Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren.* // ebenda – S.22-28; House J. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität.* // ebenda – S. 95-104.

⁴ Christ H. *Was leistet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen?“* // ebenda. – S.57-66; Königs F.G. *(K)eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“* // ebenda. – S. 113-119; Krumm H. - J. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht?* // ebenda. – S. 120-126.