

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся

Р. П. Мильруд, д. п. н., проф., завкафедрой теории и практики преподавания английского языка ТГУ им. Г.Р.Державина, г. Тамбов
А. В. Матиенко, к. п. н., декан факультета английского языка ИГЛУ, г. Иркутск

Определение понятия

Коммуникативная компетенция представляет собой демонстрируемое (declarative) и практическое (procedural) знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической формах. Такое знание объединяется в *конструкт*, который одновременно является предметом языкового тестирования и содержанием обучения. Альтернативное языковое тестирование (проверка учебных достижений учащихся в ходе длительного мониторинга учебной и тестовой деятельности с помощью тестового портфеля) создает благоприятные условия как для формирования, так и тестирования коммуникативной компетенции учащихся.

Существующее противоречие

Соотношение коммуникативной компетенции как содержания обучения, с одной стороны, и предмета тестирования, с другой, не лишено противоречий. Одно из них заключается в том, что предмет и формат тестирования воздействуют на содержание и методику обучения вследствие так называемого "эффекта обратного влияния" (washback effect) [10]*.

Рассматриваемое противоречие обусловлено, с одной стороны, провозглашением коммуникативной компетенции целью обучения иностранному языку, а с другой – недостаточным полным тестированием компонентов коммуникативной компетенции в ситуациях педагогических измерений. В результате качество формирования коммуникативной компетенции учащихся остается не полностью измеренным. Данное противоречие могло бы не возникать, если бы компоненты коммуникативной компетенции проверялись всесторонне. Альтернативное языковое тестирование позволяет в значительной степени устранить рассматриваемое противоречие.

Коммуникативная компетенция и содержание обучения языку

В коммуникативной лингвистике, в методике обучения иностранным языкам, а также в теории языкового тес-

тирования сделано немало попыток системно описать структуру коммуникативной компетенции учащихся [1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 21, 23]. При всем многообразии подходов к описанию коммуникативной компетенции можно заключить, что:

- коммуникативная компетенция рассматривается как "знание" не только декларативного (демонстрация знаний в форме употребления или узнавания языковых правил и примеров), но и процессуального характера (использование языка для достижения коммуникативных целей и результатов);
- все компоненты коммуникативной компетенции связаны между собой, "обслуживая" речевую деятельность, определяя успешность коммуникации и показывая уровень практического владения иностранным языком учащихся;
- в компонентах коммуникативной компетенции выделяется владение как лексико-грамматическими средствами языка, так и способами коммуникативного употребления языковых средств;
- компоненты коммуникативной компетенции являются не только лингвистическими по своей природе, но также включают способность учащихся строить и понимать осмысленные тексты, эффективно передавать и точно воспринимать коммуникативное содержание, достигать цели речевого общения и взаимодействовать с представителями иной культуры;
- тестирование компонентов коммуникативной компетенции рассматривается как основной способ педагогического измерения результатов овладения иностранным языком.

Нетрудно заметить, что для более строгого определения коммуникативной компетенции как лингводидактического конструкта важно выделить такие компоненты, которые не выходили бы за пределы владения языком и могли быть реально сформированы, а также проверены на уроке иностранного языка или на экзамене. В противном случае рассматриваемый конструкт становится намного шире коммуникативного функционирования языка (language realm) и затрагивает многие смежные области, включая, например, психофизиологические

* Список использованной литературы дается вместе с продолжением статьи в № 1(17) 2007 г.

механизмы речи, общий кругозор, специальные знания и др. В этом случае осложняется как достижение цели практического овладения иностранным языком, так и тестирование учебных результатов. Необходимо четко определить границы коммуникативной компетенции учащихся как содержания обучения иностранному языку.

В содержание обучения включаются лексико-грамматические средства (материальный аспект), содержание общения (идеальный аспект), "механика" речевого взаимодействия (процессуальный аспект). Сравните с высказыванием И. Л. Бим (Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2005. – 8. – С. 2–6). Это означает, что учащиеся, усвоившие содержание обучения иностранному языку, владеют лексико-грамматическими средствами, могут с их помощью передавать и получать информацию, а также умеют организовать дружеское или деловое, ролевое или дискуссионное общение в бытовой или профессиональной сфере с учетом межкультурных различий.

Материальный, идеальный и процессуальный аспекты позволяют лучше очертить состав коммуникативной компетенции учащихся как содержание обучения и предмет языкового тестирования. Подчеркнем, что тестирование коммуникативной компетенции есть педагогическое измерение уровня практического владения иностранным языком, а не исследование психофизиологических механизмов речи, индивидуально-личностных свойств, межличностных отношений, специальных знаний или интеллекта учащихся. Данные свойства формируются у учащихся в ходе достижения воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения иностранному языку и находятся за пределами возможностей языкового тестирования.

Учащиеся с высоким уровнем коммуникативной компетенции устойчиво демонстрируют успешное достижение коммуникативной цели и эффективное получение нужного коммуникативного результата. Важно изучить компоненты коммуникативной компетенции, составляющие этот лингводидактический конструкт.

Коммуникативная компетенция как лингводидактический конструкт

Многочисленные попытки исследовать состав коммуникативной компетенции как лингводидактического конструкта показали, что неотъемлемой частью этих практических знаний является *владение средствами изучаемого языка* [12]. Пожалуй, это единственный компонент коммуникативной компетенции, который более или менее однозначно трактуется исследователями. Владеть средствами изучаемого языка можно в виде ментальной грамматики, лексикона и фонетики (усвоенные правила грамматики, лексические средства и модели словообразования и словоупотребления, а также правила произношения, чтения и орфографии). Такое понимание характерно для *ментального*

направления в лингвистике. Другим не менее важным способом владения языковыми средствами является использование языка для достижения поставленной цели средствами коммуникации. Данное различие известно как противопоставление "language usage" и "language use" [14]. Можно утверждать, что коммуникативная компетенция соединяет в себе как "коммуникативную способность", так и "коммуникативную деятельность" (в терминологии Chomsky [12]).

Лингвистический компонент коммуникативной компетенции учащихся представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику и фонетику, и готовность пользоваться ими в устном или письменном общении.

Проблема заключается в том, что использование языка в коммуникативных целях представляет собой более сложное явление, чем ментальное владение средствами иностранного языка в виде правил или использование языковых средств в процессе общения. Поэтому лингвистический компонент коммуникативной компетенции рассматривается среди других компонентов лингводидактического характера, обеспечивающих эффективную коммуникацию.

Во всех моделях коммуникативной компетенции присутствует компонент, описывающий построение текстов (диалогических и монологических, устных и письменных, от минимального до значительного объема) в целях достижения поставленной цели. Построение текста как законченного в смысловом отношении произведения речи представляет собой развертывание мыслительного содержания в самостоятельной или интерактивной форме. Этот процесс называется *дискурсом*. Именно в дискурсе "живет" язык, обеспечивая передачу и прием информации, которая фиксируется и сохраняется в текстах. В этом заключается главное различие дискурса и текста. Если дискурс представляет собой жизнь языка, то текст является "памятником жизни". Знание текстов, при всей ценности содержащейся в них информации, не может быть компонентом коммуникативной компетенции, точно так же как застывшая поза памятника не дает представления о сложности поведения и деятельности в реальной жизни. Это означает, что важным компонентом коммуникативной компетенции является не заучивание текстов, а развертывание в тексте собственной мысли. *Дискурсивный компонент коммуникативной компетенции учащихся представляет собой построение текста в процессе формирования и формулирования учащимися собственной мысли.* Этот компонент (textual knowledge) предусматривает построение связных, осмысленных и логически организованных текстов в устной или письменной, диалогической или монологической форме непосредственно в процессе возникновения идей [7].

Построение завершенного в смысловом отношении и логически организованного текста еще не означает компетентное владение иностранным языком. Коммуникативная компетенция гарантирует, что учащиеся

могут не просто выражать языковыми средствами свои мысли, но делают это четко и точно, обеспечивая их адекватное понимание адресатом или аудиторией. Этот компонент коммуникативной компетенции называется прагматическим. *Прагматически компетентные учащиеся способны эффективно решать коммуникативно-рецептивные задачи, точно передавая и четко воспринимая смысл устного или письменного общения.* Прагматическая компетенция предполагает осуществление речевых функций (сообщение, отношение, пожелание, убеждение, извинение и др.), социальное взаимодействие с другими участниками коммуникации (дружеские или официальные отношения, объединение усилий или сопротивление, релевантность или случайность информации), выражение коммуникативного смысла (прямота или двусмысленность) [2, 13, 24].

Признаком прагматической компетенции является не столько “коммуникативный продукт”, то есть созданный текст, сколько “коммуникативный результат”, то есть адекватная ответная реакция слушателя или читателя. Если в результате убеждения слушающий изменил свою точку зрения, в ответ на запрос читатель получил в письменной форме именно ту информацию, которая требовалась, после ознакомления с мнением или суждением создается четкое представление о позиции говорящего, то можно утверждать, что прагматическая компетенция конкретного ученика сформирована в достаточной степени. Иными словами, прагматически компетентные учащиеся в ходе общения “знают, чего хотят”, “говорят по делу”, “добиваются своего”.

Процесс речевого общения как в устной, так и в письменной форме обычно бывает неплавным. Это обусловлено тем, что в коммуникативной деятельности нередко возникают осложнения в виде затруднений мышления, нехватки языковых средств и нарушения коммуникативного взаимодействия. Успешное преодоление коммуникативных затруднений зависит от стратегического компонента коммуникативной компетенции [5, 10, 15, 21]. Существуют различные объяснения роли этого компонента в речевом общении. Позиции исследователей сводятся к тому, что стратегический компонент коммуникативной компетенции:

- нужен в ситуациях, где участникам общения не хватает имеющегося у них коммуникативного ресурса (например, иноязычных слов);
- влияет на реализацию других компонентов коммуникативной компетенции (например, на лингвистический компонент);
- реализуется как гибкая трансформация формы и содержания общения (например, описание предмета вместо его названия).

Стратегический компонент коммуникативной компетенции обеспечивает принятие решений о наилучшем пути достижения коммуникативной цели в ситуации, требующей гибкости в использовании языковых средств, адаптации к индивидуальным особенностям других участников устного или письменного общения, а так-

же речевого взаимодействия. Данное определение показывает, что функция стратегического компонента выходит за пределы обеспечения простой компенсации в условиях дефицита языка и непосредственно связана с разработкой цели, плана, средств и хода общения, чтобы избежать коммуникативные неудачи. Можно сказать, что стратегический компонент выполняет функции “планировщика”, “сторожа” и “спасателя”, проектируя процесс коммуникации, обеспечивая достижение коммуникативной цели и предупреждая угрозу срыва общения.

Специфическую роль стратегический компонент коммуникативной компетенции выполняет в ситуациях общения, осложненных культурными различиями участников.

В межкультурном компоненте коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык выделяется социолингвистическое социокультурное содержание [13]. Социолингвистический компонент регулирует использование языка с учетом социальных условий. Этот компонент предполагает способность узнать по языковым признакам жителей разных регионов страны общения (не обязательно в стране изучаемого языка), различать людей по их этнической принадлежности и уровню образования и пр. Учащиеся, компетентные в социолингвистическом отношении, знают необходимое количество формул приветствия и обращения, а также различают выражения по степени их грубости. Они владеют экстралингвистическими средствами общения, идиоматическими формулами, знают подтекст разговорных фраз и, главное, хорошо представляют себе жизненный контекст, стоящий за языковыми средствами.

Социокультурный компонент коммуникативной компетенции представляет собой знание повседневной жизни в стране общения (еда, напитки, праздники, начало и окончание рабочего дня, развлечения), условий жизни (жизненный уровень, современные удобства в квартирах, формы социальной защиты), межличностных отношений (между полами, членами семьи, разными поколениями, классами, этническими группами, гражданами и полицией и др.), социальных ценностей (деньги, традиции, личность, национальные герои, исторические события, политика, искусство, религия, принадлежность к определенной социальной группе и др.), общепринятых правил (пунктуальность, подарки, одежда, запретные темы, приемлемая продолжительность пребывания в гостях и пр.), сценариев поведения в стандартных ситуациях (свадьба, рождение ребенка, публичное выступление, официальный прием, дискотека и т. д.).

Межкультурный компонент коммуникативной компетенции объединяет социолингвистические и социокультурные знания, способствуя всестороннему развитию личности учащихся, укрепляя чувство национальной принадлежности, обогащая коммуникативный опыт соприкосновением с иными культурами, формируя толерантное отношение к культурному многообразию

и создавая основу для плодотворного взаимодействия с представителями иных культур посредством изучаемого языка. Признаками личности, компетентной в межкультурном отношении, является открытость новому культурному опыту, относительность в восприятии своей и чужой культуры (без абсолютизации достоинств и подчеркивания недостатков), обоснованность и доказательность выводов из собственного опыта межкультурного общения [8]. *Межкультурный компонент коммуникативной компетенции позволяет учащимся быть посредниками в диалоге своей и чужой культуры, используя изучаемый язык с учетом социальных условий и применяя знания повседневного поведения в среде межкультурного общения.*

Рассмотренные компоненты коммуникативной компетенции (лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический и межкультурный) являются предметом обучения и объектами педагогического измерения в альтернативном тестировании.

Альтернативное тестирование лингвистического компонента коммуникативной компетенции

Лингвистический компонент по праву считается основополагающим в структуре коммуникативной компетенции учащихся, и в его тестировании накоплен

значительный опыт. Особое внимание традиционно обращается на тестирование лексики и грамматики [17]. Целью такого тестирования является выявить имеющийся арсенал лексико-грамматических средств и существующие пробелы в грамматических и лексических знаниях. Устанавливается способность учащихся к продуктивной и рецептивной речевой деятельности в пределах "С помощью чего?".

Напомним, что альтернативное языковое тестирование представляет собой вариативный способ проверки учебных достижений учащихся в ходе длительного мониторинга с помощью тестового портфеля. Тестовый портфель содержит не только рекомендованные учителем и выполняемые по собственной инициативе стандартизованные тестовые задания, но и иные учебные задания, выполненные учащимися в течение определенного периода и свидетельствующие как о масштабе их учебной деятельности, так и ее результатах.

В тестовый портфель учащихся помимо коммуникативных включаются следующие задания стандартизованного характера для проверки их грамматических знаний: перефразирование исходных предложений, завершение незаконченных предложений и заполнение пропусков в тексте. Примером тестового задания на перефразирование исходных предложений может быть следующее:

Rewrite the following sentences using the given words. Do not change either the given word or the meaning of the sentence.

When we went in, the waiter had already served the dinner.

BEEN

When we went in, _____

(When we went in, the dinner had already been served).

Задание на завершение предложений может иметь следующий вид:

- Well, Mr Smith. According to the law you have the right to keep silent. Anyway, you arrived in this town only yesterday. At what time _____?
- In the afternoon, the train was slightly delayed.
- And how long _____?
- Just a couple of days.
- Etc.

Умение учащихся соединять предложения с помощью соответствующих слов (connectives) хорошо проверяется при выполнении задания на заполнение пропусков в связном тексте:

The weather in the mountains was terrible. ... that we managed to have a wonderful time. ... I have never been so happy in my life. ... of the ghastly winds we were even lucky to go skiing. ... to our very experienced guide we found a mountain that was like a shield. ... the storm was raging around, we felt like at home. The holiday was not cheap, but ... it was worth the money.

despite, in fact, in spite of, thanks, although, actually

Тестирование запаса слов учащихся (vocabulary) не только возможно с помощью тестовых заданий, но и оказывает положительное влияние на развитие лексического компонента лингвистической компетенции [17].

Наиболее популярными заданиями для тестирования запаса слов являются поиск синонимов, формулирование дефиниций, построение словосочетаний, называние предметов по изображению (labeling), называние слов по дефинициям, заполнение пропусков в предложениях (gap filling), заполнение пропусков в связном тексте (cloze procedure).

Приведем пример задания на поиск синонимов:

Choose a word out of the given alternatives that is closest in meaning to the word given on the left.

Pain a) ache b) agony c) pang d) soreness e) sting

Проверка способности учащихся формулировать дефиниции слов (описание значения): может осуществляться с помощью задания множественного выбора:

Choose the definition that best describes the meaning of the given words.

Starvation a) lack of food b) need to eat c) suffering from hunger

Не менее эффективным приемом является тестирование способности учащихся называть слова по их дефинициям:

Choose the word that best fits the given definition.

The main meal of the day, usually eaten in the evening.

a) supper b) dinner c) high tea d) brunch

A substantial meal eaten later in the day but never in the evening. (Brunch is a combination of breakfast and lunch eaten later in the morning. Supper, dinner and high tea can take place in the evening.)

Особую важность имеет тестирование способности учащихся строить словосочетания, поскольку это умение нередко характеризует аутентичность (естественность) употребления иноязычных слов в общении:

Tick off prepositions that can be used before or after the word "force". More than one preposition can be used. Write examples in the space provided.

FORCE a) by b) in c) at d) of e) out

Examples: do something by force, come in / into force, by force of circumstances, force (somebody) out of the house.

Заполнение пропусков в предложении или связном тексте позволяет проверить знание учащимися конкретных лексических единиц, поскольку их употребление обычно ограничено контекстом и грамматическими правилами употребления:

Use a word in the given sentences out of the choice given.

We decided to ... the wedding until graduating university.

a) delay b) wait c) put off d) retard e) none of the above

(Правильный ответ е – postpone *until* a certain period of time; delay *by* a certain period of time, wait *for* something or someone, put off *for* a certain period of time, retard *something*.)

Стандартизованные тестовые задания для проверки грамматики и лексики собираются в тестовом портфеле и служат материалом для анализа хода и результатов учебной деятельности. Преимуществом тестового портфеля является то, что в него включаются разнообразные учебные задания, по которым можно сделать вывод об уровне овладения грамматикой или о лексическом запасе учащихся.

Одним из альтернативных заданий, включаемых в тестовый портфель, являются задания исследовательского характера (language exploration tasks). Учащиеся могут вести самостоятельные наблюдения за языковым материалом как с использованием материалов учебно-методического комплекса, так и книг для индивидуального чтения, а также материалов, доступных на компьютере или имеющихся в интернете. Можно сказать, что выполнение подобных заданий представляет собой посылное для учащихся мини-исследование языкового корпуса (corpus linguistics) [22].

Например, учащимся было дано задание с помощью электронного словаря (Cambridge Advanced Learn-

er's Dictionary.– Cambridge: Cambridge University Press, 2004.) изучить возможные формы и словосочетания, образуемые со словом *work*. В результате проведенного небольшого, но самостоятельного исследования учащиеся поместили в свой портфель следующую информацию: *work* – activity done for free or for money, *workaday* – something usual and everyday, e.g. clothes, *workaholic* – a person finding it difficult not to work, *workmate* – a person working in the same place as you, *workbook* – a book for learning with spaces to fill in the answers, *worktop* – surface on top of low furniture in the kitchen where food can be prepared for cooking, *worked up* – excited or nervous и др. Подобное содержание тестового портфеля учащихся свидетельствует об их работе над пополнением своего лексического запаса, доказывает регулярность подобной учебной деятельности и дает основание для оценочных суждений. В тестовый портфель также могут помещаться другие выполненные лексико-грамматические задания как по указанию учителя, так и выбранные самостоятельно из учебника или дополнительных пособий.