

## Перспективы развития национальной системы языкового контроля

Е. Н. Соловова, к. п. н., доцент, г. Москва

Вопросы контроля являются ключевыми в развитии любой системы, и система образования в данном случае не является исключением. Особое внимание проблемам контроля уделяется в периоды реформирования или модернизации системы, то есть в те периоды, когда по-новому формулируются цели и задачи ее развития, корректируются содержание и принципы деятельности, по-новому выстраиваются взаимоотношения с партнерами.

Именно такой период и переживает в настоящее время система образования, причем не только в России, но и в ведущих странах мирового сообщества, где вопросами реформирования или модернизации образования заняты не только ученые-педагоги, но и ведущие политики, социологи, государственные чиновники разных уровней.

Без преувеличения можно констатировать, что формат и содержание итогового контроля, особенно на переходных стадиях непрерывного процесса образования (дошкольные учреждения – начальная школа – средняя школа – старшая школа – вуз – послевузовское образование), играют особую роль в вопросах:

- сохранения преемственности на всех этапах системы;
- корректирования учебных программ с учетом специфики современного социального заказа к функционированию всей системы и специфики каждого из ее этапов;
- обеспечения необходимого уровня интеграции на содержательном и процессуальном планах.

Отсутствие преемственности между различными этапами и курсами системы непрерывного образования зачастую обусловлены *недостаточной осведомленностью* профессионалов о работе коллег, преподающих смежные дисциплины в рамках одной и той же образовательной модели, а также о том, каков уровень ожидания у тех, кто будет работать с выпускниками на следующем этапе.

Как отмечается во всех программных документах по развитию отечественного образования, формирование должного уровня коммуникативной культуры является одной из ключевых задач современного образования в целом. Именно данная культура может рассматриваться как *системообразующая компетенция*, без которой невозможно обеспечить развитие ни информационной, ни социокультурной, ни социально-политической, ни компенсаторной, ни академической составляющих образованности в современном понимании.

Очевидно и то, что функциональные уровни коммуникативной компетенции на родном и иностранных языках должны быть сопоставимы. Их развитие и контроль желательно проводить в единой логике, поскольку именно единство требований к формированию инвариантных коммуникативно-информационных, коммуникативно-познавательных, социокультурных умений в устной и письменной речи на родном и иностранном языках позволит обеспечить положительный перенос навыков и умений в обоих направлениях.

Для успешного претворения в жизнь программы модернизации отечественного образования назрела необходимость разработать национальную систему языкового контроля, учитывая специфику каждого из этапов непрерывного языкового образования и требования к соблюдению преемственности между данными этапами.

В настоящее время на факультете иностранных языков МГУ создана лаборатория языкового контроля, в фокусе научных и научно-практических исследований которой находятся многочисленные вопросы, связанные с системным анализом и перспективами разработки отечественной модели мониторинга качества коммуникативной культуры для всех уровней языкового развития с учетом разных моделей и форм современного общего и профессионального образования.

Представляется целесообразным вынести на широкое обсуждение профессиональной общественности некоторые проблемы и вопросы, касающиеся как современного состояния, так и перспектив развития отечественной системы языкового образования и контроля коммуникативных умений.

*Что мы хотим проверить, заявляя, что проверяем коммуникативную компетенцию или коммуникативную культуру?*

Притом, что любой специалист понимает, что коммуникативная компетенция складывается из нескольких компонентов, а именно языковой, речевой и социокультурной (по определению В. В. Сафоновой) или лингвистической, социолингвистической, стратегической, дискурсивной, социальной, социокультурной (по определению Совета Европы), до сих пор не возникал вопрос об *обязательном контроле* всех этих составляющих на уровне национальных требований. Имеющийся опыт международных экзаменов также убеждает в том, что нет четкого понимания того, *что и как* необходимо проверять в плане социальной или социокультурной компетенции. Многие коллеги считают, что это вообще нельзя проверить объективно. Вместе с тем именно социальная и социокультурная составляющие коммуникативной культуры переводят владение языком из уровня коммуникативного умения на уровень компетенции или культуры.

Если сегодня не будут определены содержание и способы контроля, а также параметры оценивания *социокультурных знаний и умений* и тех *ценностных ориентиров*, которые лежат в их основе, то проблематичным становится их целенаправленное и системное формирование. В этом случае мы вновь столкнемся с ситуацией, когда прекрасно сформулированные цели образования (включая образовательные, воспитательные, развивающие) остаются чистой декларацией, а единственно реализуемой целью остается *предметное знание*, в лучшем случае умение применять это знание для решения *учебных задач*.

Немаловажным представляется определить и те базовые *учебно-познавательные или академические умения*, которые обеспечивают возможность эффективного движения в рамках выбранной учебной траектории и в основе которых, как уже было отмечено, также лежат коммуникативные умения в устной и письменной речи.

Представляется важным разработать *единые параметры и критерии оценивания* однотипных заданий на проверку знаний, умений работы с чужим текстом, продуцирования собственного текста в устной и письменной речи. Эти параметры можно положить в основу контроля *любой учебной дисциплины*, поскольку все они предполагают овладение определенным понятийным аппаратом, готовность и способность интерпретировать информационный материал разной степени достоверности и разного уровня сложности, выполнять учебные задания, в том числе и исследовательского характера, оформлять их в виде проектов, рефератов, докладов и т. д.

То, что проверяет экзамен, и является тем, что составляет *стержень реальной учебной деятельности* как самого учащегося, так и педагогов. Именно от содержания итоговых испытаний будет зависеть содержание и процесс учебного взаимодействия на занятиях и в ходе самостоятельной работы не только по изучению иностранного языка, но всех тех предметов и дисциплин, где прямо или косвенно формируются базовые составляющие коммуникативных умений. А к ним можно отнести любой предмет.

*Как определить уровни коммуникативной культуры для каждого этапа непрерывного языкового образования, при этом учитывая особенности овладения родным и иностранными языками?*

В данном случае можно выделить несколько более частных проблем. Как известно, Совет Европы разработал *общеевропейскую шкалу уровней* владения иностранными языками. Эта пятиуровневая шкала вполне конкретна, и с ее помощью можно оценить свой уровень даже без посторонней помощи, на что и направлены материалы Европейского Языкового Портфеля – новой формы оценки и самооценки коммуникативных умений (умений, а не компетенций, именно в силу недостаточной разработанности социокультурной и ценностной составляющих). Вместе с тем в данной связи возникают проблемы.

Во-первых, нет уверенности в том, что даже профессионалам в области языкового образования фраза: "Он владеет устным английским на уровне А2/В1, а французским устно и письменно на уровне С1/С2" до конца понятна или что данный текст всем несет одну и ту же информацию.

Во-вторых, общеевропейская шкала уровней разработана только для европейских международных языков и именно для оценки уровня их владения как иностранным. Нет аналогичной шкалы для оценивания уровня владения английским / французским / итальянским / русским и т. д. как родным. При этом опыт проведения меж-

дународных экзаменов подтверждает, что многие носители английского языка не могут успешно сдать экзамены по английскому как иностранному на уровне C2, поскольку уровень языковой и чисто академической сложности международных экзаменов выходит далеко за рамки требований к экзаменам по этому языку как родному.

Аналогично развивается ситуация и с другими языками, что приводит к абсурдной ситуации, когда на иностранном языке человек может выражать свои мысли глубже, использовать такие технологии получения и обработки информации, которые практически остаются невостребованными на родном языке или, по крайней мере, на экзамене по родному языку. Этого можно было бы избежать, если бы уровни владения родным и иностранным были сопоставимы и проверялись бы в единой системе, а именно *сквозь призму собственно языковых, речевых, социокультурных и комплексных коммуникативно-академических и информационных умений*.

Следует обратить внимание и на то, что трактовка уровней коммуникативной культуры *может и должна варьироваться в зависимости от возраста*. При этом различия на уровне гуманитарных и негуманитарных профилей профессиональной подготовки взрослых в данном случае кардинальных противоречий не имеют или не являются принципиальными. Практика показывает, что в профильной школе одинаково высок интерес к изучению языка и к элективным курсам гуманитарно-филологической направленности среди учащихся всех профилей. В некоторых технических и экономических вузах необходим настолько высокий уровень функционального владения иностранным языком, что он сопоставим с требованиями филологических и даже лингвистических факультетов. При переходе из бакалавриата в магистратуру многие выпускники негуманитарных факультетов легко справляются с заданиями входного контроля, демонстрируя уровень владения иностранным языком не ниже уровня выпускников инязов, что подтверждает мысль о том, что реальный уровень владения языком сегодня отнюдь не определяется только типом учебной программы, освоенной учащимися.

Принципиально важным в данной связи представляется выделить ядро тех комплексных коммуникативных умений, без которых *общение и саморазвитие в пределах каждого уровня* будет затруднительно и / или неэффективно как в общечеловеческом, так и в профессиональном плане.

Следующим по важности в данной связи вопросом можно считать определение типов заданий, наиболее точно проверяющих то или иное умение, а также таких заданий, которые могут интегрировать контроль нескольких умений одновременно.

*Должны ли национальные языковые экзамены ориентироваться исключительно на формат международных экзаменов, или, учитывая общеевропейское понимание уровней и составляющих коммуникативной компетенции, они могут предлагать иные форматы контрольных заданий?*

С одной стороны, использование проверенных временем форматов международных экзаменов вполне оправдано и на переходном этапе развития отечественной системы языкового образования играло сугубо положительную роль. При всей глубине теоретических исследований в области *стандартизированного контроля*, в практике языковых экзаменов в России это практически не находило отражения.

Именно система международных экзаменов помогла реально проверять различные виды чтения и аудирования, а не сводить все контрольные (а следовательно, и учебные) задания к умению *детального* понимания текстов. Международные экзамены явились катализатором повышенного внимания к развитию умений *письменной речи*, расширив спектр тех типов письменных текстов, которым стали целенаправленно обучать в школе и вузе. В плане устной речи эти экзамены также помогли сместить акцент с обучения монологу на обучение *диалогу*.

Однако на современном этапе развития отечественного языкового образования необходимо разводить понятия международного и национального экзаменов. Международные экзамены имеют четко выраженную цель, и их содержание и формат идеально ориентированы на достижение данной цели – отбора претендентов для обучения в зарубежных учебных заведениях или работников для международных компаний.

Задачи национального языкового экзамена должны учитывать специфику собственной системы непрерывного образования.

Подмена этих двух понятий может иметь необратимые последствия для развития национальной языковой политики и отечественной языковой индустрии.

Что мы хотим проверять, как это поможет нам обеспечить новый уровень качества отечественного образования и образовательных услуг, учесть реальные потребности и возможности различных групп потребителей и системы в целом — это политические решения. Представляется, однако, что любое решение в данном случае дол-

жно быть гибким и не восприниматься как постоянная величина или окончательная данность.

В связи с разработкой концепции национального итогового контроля возникают и такие вопросы, как:

- *Кто может и должен* создавать национальные языковые экзамены, и какой должна быть подготовка этих специалистов?
- Насколько *необходимо пилотировать* экзаменационные и олимпиадные задания до их широкого использования, кто и на каких условиях может этим заниматься?
- *Как объективно определить эффективность* использования тех или иных контрольно-измерительных материалов и кто может это осуществить?

*Следует ли использовать исключительно стандартизированные формы контроля на итоговых испытаниях, или, учитывая уже имеющийся положительный отечественный опыт, мы можем параллельно вводить иные, в том числе и творческие, типы заданий?*

Как уже отмечалось выше, в отечественной практике языкового образования стандартизированный контроль в его прямом понимании никогда не практиковался широко. Далеко не все специалисты понимают разницу между *нормативно- и критериально-ориентированным* контролем. Существующая сегодня концепция ЕГЭ пытается осуществить миссию слияния этих двух разнонаправленных форм контроля в одну, хотя по целям, типам возможного взаимодействия, распределению баллов, структуре, степени открытости информации о содержании контроля они абсолютно несоместимы. Но как справедливо заметила С. Г. Тер-Минасова “Притом, что мы знаем, что миссия невыполнима, мы имеем уникальный опыт выполнения невыполнимых миссий, как ни кто другой”.

Не вызывает сомнения то, что стандартизированный языковой контроль необходим сегодня как на уровне оценки качества выполнения учебных программ, так и для независимого распределения учащихся по единой нормативной шкале владения языком, при этом независимо от того, где и как долго человек изучал этот язык. Потребность в разработке надежных, валидных экзаменационных материалов связана с решением множества вопросов. В их числе находятся и вопросы подготовки компетентных специалистов в данной области.

Но было бы неправильно бросаться из одной крайности в другую, отметить все ранее используемые формы и методы контроля. В тех странах, где стандартизированный контроль используется широко и считается традиционным, все громче звучит опасение, что использование только стандартизованного контроля приводит к стандартизации мышления, а значит, не всегда совпадает с новой парадигмой образования, ориентированной на развитие творческой личности, способной к решению проблем в нестандартных жизненных ситуациях.

В разных странах растет интерес к таким формам итогового контроля, как проектное исследование. Многие школы засчитывают экзамены по результатам участия в научно-исследовательских конференциях, что стимулирует учащихся не просто к изучению текстов школьных учебников, но к творческому самостоятельному познанию. Но использование творческих видов контроля также требует разработки единых и понятных параметров и критериев оценивания.

Среди первоочередных задач, связанных с созданием национальной системы языкового контроля, особое внимание занимают проблемы ЕГЭ. Не вызывает сомнения благородная цель данного экзамена – обеспечить единство образовательного пространства на всей территории России, а также позволить выпускникам дальних регионов поступить в вузы по выбору без чрезмерных материальных затрат на дорогу и проживание в период вступительных экзаменов.

Вместе с тем после принятия государственных образовательных стандартов для полной средней школы, которые ставят новые задачи для развития системы школьного образования, становится очевидным, что современный формат и содержание ЕГЭ не полностью вписываются в рамки модернизации отечественного образования. В существующем виде этот экзамен не учитывает наиболее существенные положения стандарта, отвечающие требованиям современной образовательной парадигмы, а именно переходу от знаниецентричной к компетентностной модели образования. Зафиксированные в стандарте требования к формированию компенсаторной, филологической, учебно-познавательной и иным компетенциям в данном формате ЕГЭ не находят своего выражения. А это значит, что есть опасность их игнорирования и в ходе подготовки к экзамену, что вновь возвращает нас к вопросу о причинах расхождений между желаемыми и реальными результатами.



Возникает и целый ряд вопросов в связи с использованием ЕГЭ как *единственного источника информации для вузов*, что особенно актуально в связи с подписанием Россией Болоньской декларации. Как известно, во всем мире академическая свобода университетов определяется их правом на собственные требования к отбору студентов, на чем основана и рейтинговость высшего образования, притом что во всех европейских странах есть система выпускных школьных испытаний. Во-первых, эта система не базируется только на одном экзамене, а во-вторых, помимо результатов тестов у университетов есть возможность использовать и другие инструменты отбора студентов, при этом не всегда ориентированные исключительно на академическую составляющую.

Уже сегодня можно констатировать обесценивание значения школьной характеристики, рекомендаций школьных и иных спортивных секций и клубов по интересам. Не удивительно, что в 10–11 классах многие школьники не считают нужным посещать занятия по всем предметам, а концентрируются исключительно на “натаскивании” по предметам вступительных экзаменов. При этом совсем недавно для поступления в вузы все эти параметры были не менее важны, чем оценки на вступительном экзамене.

Нет и не может быть монополии на знание истины, безальтернативные решения не способствуют гармонизации развития системы.

*Чем должны отличаться языковые олимпиады от языковых экзаменов?*

Учебные олимпиады прочно вошли в систему российского образования. Недаром победители региональных и всероссийских олимпиад решением Министерства образования и науки получили право зачисления в вузы вне конкурса.

Форма олимпиады позволяет соединять в себе различные типы и формы контрольных мероприятий, при этом олимпиада — это прежде всего праздник для всех участников. Лозунг олимпиадного движения “Главное не победа, а участие” желательно сохранить и воплотить в реальность.

На олимпиаду приходят не только для того, чтобы победить, но и для того, чтобы помериться силами с лучшими в выбранной области, проверить свою смекалку, выносливость, готовность к действию в нестандартных ситуациях. Очевидно, что предметные олимпиады должны по форме и содержанию значительно отличаться от предметных экзаменов именно в силу вышесказанного, поскольку экзамен – это дело не всегда добровольное, часто достаточно формальное и всегда базирующееся на требованиях фиксированных программ. Олимпиада же может иметь нестандартные задания, ориентированные на проверку общих академических и частных предметных (например, лингвистических) *способностей*, а не знаний и умений. При этом эти способности могут быть выражены не только эксплицитно.

В 2004 году факультет иностранных языков МГУ совместно с МЭШ (Московская экономическая школа) разработали и провели новый тип языковой олимпиады “Полиглот 2004”. Концепция данной олимпиады интересна тем, что в ней сделана попытка соединить подходы к контролю коммуникативной компетенции на родном и иностранном языках. Новым в содержании олимпиады стали задания, ориентированные на контроль и определение степени культуроведческой осведомленности учащихся 5–6, 7–8, 9–10 и 11 классов в плане знания родной культуры и культуры стран, говорящих на изучаемом иностранном языке. Результаты данной олимпиады реально осветили проблемные области в языковой подготовке учащихся, определили зоны расхождения наших ожиданий и реальных успехов. Данные анализа, на наш взгляд, представляют значительный интерес как для школьных, так и для вузовских преподавателей, призванных совместно разрабатывать экзаменационные и олимпиадные материалы для выпускников школ и абитуриентов.

Задачи разработки эффективного контроля предполагают серьезное углубление в данную проблематику, переосмысление уже имеющихся стереотипных решений, подготовку большого количества сподвижников из числа заинтересованных в данных проблемах профессионалов школы и вуза.

Спорных вопросов остается слишком много. В их решении лаборатория языкового контроля факультета иностранных языков МГУ планирует тесно сотрудничать с ведущими специалистами в области современной филологии, лингвистики, психологии, педагогики, работающими в различных вузах и научно-исследовательских центрах, имеющих опыт работы на различных этапах и в рамках различных моделей языковой подготовки специалистов различных профилей.