

Раздел II. ПЕДАГОГИКА, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378:147

DOI: 10.15593/2224-9389/2016.2.8

С.Л. Мишланова

Пермский государственный национальный
исследовательский университет, Пермь, Россия

Получена: 29.02.2016

Принята: 07.03.2016

Опубликована: 30.06.2016

М.Г. Заседателева

Челябинский государственный педагогический
университет, Челябинск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ

Дано описание особенностей формирования иноязычной коммуникативной компетенции при системно-деятельностном подходе. Важнейшей задачей при изучении иностранных языков на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции и универсальных учебных действий, обеспечивающих не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках изучения иностранного языка и овладения иноязычной культурой, но и компетенцией «научить учиться». При системно-деятельностном подходе овладение учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией и универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования иноязычной коммуникативной компетенции и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Системно-деятельностный подход требует новой организации учебного процесса, что обуславливает изменение толкования традиционных методических категорий, появление новых. В статье поясняются причины появления и особенности внедряемого в настоящее время системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков, а также рассматривается, какие новые методические категории появились при вышеуказанном методическом подходе, дается описание методической категории «уровни владения иностранным языком», приводится дефиниция термина «компетенция». В статье также указывается, как изменилось толкование традиционных методических категорий, таких как цель, субъект, объект, задачи, деятельность, стратегии, оценка, результат. В статье дано описание сценария развития иноязычной коммуникативной компетенции субъекта при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, сценарий работы над развитием компетенций, субъект, объект, уровни владения языком, цель, задача, деятельность и стратегии ее выполнения, оценка, результат.*

S.L. Mishlanova

Perm State National Research University,
Perm, Russia

Received: 29.02.2016

Accepted: 07.03.2016

Published: 30.06.2016

M.G. Zasedateleva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE BY SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

The article describes the features of formation of foreign language communicative competence by the system-activity approach. The most important task in the study of foreign languages at the present stage is the formation of foreign language communicative competence and universal educational activities, providing not only studying the development of specific subject knowledge and skills within the framework of foreign language learning and mastering a foreign language culture, but also the competence of the "learning to learn". System-activity approach implies that giving students a foreign language communicative competence and versatile educational activities creates the possibility of an independent successful assimilation of new knowledge, skills and competences through the development of learning skills. System-activity approach underlying the development of a new generation of standards, allows identifying the main results of training and education and create a navigation design of foreign language communicative competence and universal educational activities that students must master. System-activity approach requires a new organization of educational process that causes changes in the interpretation of the traditional teaching categories and emergence of new ones. The article explains the reasons for the appearance and features of the introduced system-activity approach in the study of foreign languages, as well as examines what new methodological category appeared in the above methodological approach, describes the methodical category levels of foreign language knowledge, provides a definition of the term competence. The article also indicates how to change the interpretation of the traditional teaching of categories, such as the purpose, subject, object, tasks, operations, strategy, score, result. The article describes the scenario of foreign language communicative competence of the subject in the study of a foreign language.

Keywords: *system-activity approach, foreign language communicative competence, work on the development of competencies scenario, the subject, the object, language proficiency, purpose, roles, activities and implementation strategy, score, result.*

Происходящие в настоящее время существенные изменения в области целей образования все более явно ориентируют на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста и, следовательно, требуют формирования необходимых компетенций, а значит, возникает необходимость изменения парадигмы образовательного процесса [1, 2, 3].

Специфика современного мира состоит в том, что он меняется все более быстрыми темпами. Каждые десять лет объем информации в мире удваивается. Темпы обновления знаний настолько высоки, что на протяжении жизни человеку приходится неоднократно переучиваться, овладевать новыми профессиями. Непрерывное образование становится реальностью и необходимостью в жизни человека. Знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают и нуждаются в коррекции, а результаты обучения не в виде конкретных знаний, а в виде умения учиться становятся сегодня все более востре-

бованными. Исходя из этого, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные – универсальные учебные действия. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [4].

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

«Тенденции XXI века – это экономика знаний и постоянно изменяющаяся структура рынка труда: многих существующих ныне профессий пять лет назад не было, мы владеем теми компетенциями, о которых не догадывались три года назад». Какие компетенции нужны детям, которые пошли в первый класс в этом учебном году? Каким будет рынок труда через 10 лет? «Вопрос остается открытым, поэтому система образования на сегодняшний день должна быть гибкой, адаптивной и обеспечивать успешную социализацию ребенка в быстро меняющемся мире» [5, с. 9].

«Информационный взрыв обуславливает необходимость формирования информационной культуры, а значит, формирования информационно-образовательной среды в образовании. Один из самых востребованных продуктов современного образования – креативность и творчество человека как основа национальной и личностной конкуренции. Именно поэтому в условиях глобализации особенно важна самоидентификация личности. Идентичность личности – это способность смотреть на мир через призму своей культуры, сохраняя и одновременно развивая ее содержание и традиции» [5, с. 9–10].

В настоящее время складывается мировой образовательный рынок. Этот рынок является высококонкурентным, поскольку образование все больше становится способом продвижения страны на глобализирующемся рынке труда и международном рынке новейших технологий, постепенно превращается в один из ведущих элементов геополитики и экономической стратегии государств при завоевании новых рынков [1, 2, 3].

Хорошее образование стало рассматриваться как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и как один из факторов прогресса экономики. Жак Делор справедливо отмечал, что образование «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждения и предпринимать различные действия» [6, с. 7].

В XXI веке все более очевидны тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное и личностное развитие. По сравнению с

традиционной системой образовательные ориентиры стали иными, взято направление на проведение инновационной политики в образовании: информатизация образовательного пространства, социальное партнерство, компетентностный, гуманистический, личностно ориентированный подходы, развивающее обучение, создание среды для развития индивидуальности каждого ребенка, государственно-общественный подход в управлении образованием и т.п. [1–3, 7].

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

На смену традиционному образованию, ориентированному на усвоение знаний, приходит практико-ориентированное, личностно-ориентированное образование, направленное на приобретение кроме знаний, умений и навыков, еще и опыта практической деятельности, обозначился переход от парадигмы *знаний, умений, навыков* к *компетентностной парадигме образования, включающей деятельностьную парадигму образования*. Происходит переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Это находит свое выражение в стратегии разработки Федерального стандарта общего образования, рассматривающей образование как институт социализации, обеспечивающей вхождение подрастающего поколения в общество.

В настоящее время системно-деятельностный подход называют средством повышения качества образования, он является и приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Системно-деятельностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Данный подход служит основой реализации основной образовательной программы образования и предполагает ориентацию на достижение основного результата – развитие личности обучающегося, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития человека [1–3, 7–9].

Наступило время оптимизации, интенсификации и дифференциации нового качественного образовательного пространства. Осмысление нового образовательного пространства вбирает в себя, прежде всего, понимание человека как автора и создателя окружающей деятельности, оценивающего смысл своего бытия. На смену первичности учебного предмета пришла личность со сложным внутренним миром, с ее способностями, интересами и запросами, со своей самооценкой и самостоятельностью, в том числе и в изучении учебного материала [1–3, 7–9].

В условиях глобализации мультилингвизм является одним из объективных факторов интеграции в единое образовательное пространство. Вследствие этого изменяется не только отношение к изучению иностранных языков, но и взгляды на цели и задачи изучения иностранных языков в целом. Изучение иностранного языка рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного и вузовского образования. Не случайно Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает изучение в средней школе второго иностранного языка, решается вопрос об обязательной сдаче выпускниками средней школы единого государственного экзамена по иностранному языку.

Методика преподавания иностранного языка как наука в последние десятилетия претерпела большие изменения. В помощь учителям-практикам, разработчикам курсов, ответственным за составление учебных программ и планов, авторам учебников и составителям учебных пособий, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям и т.д. в Европе была издана монография «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая отражает итоги многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами изучения иностранных языков. В данной монографии содержатся основные концепции, отражающие современные положения к изучению любых неродных языков на различных этапах и ступенях образования и в различных условиях. В ней дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определить свой уровень владения языком [1–3, 7–9].

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

Как отмечается в «Общевропейских компетенциях владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (далее – «Общевропейские компетенции»), в течение многих лет Совет Европы «содействовал распространению подхода, основанного на использовании средств и методов, адекватных коммуникативным потребностям учащихся, а также соответствующих их индивидуальным характеристикам» [10, с. 139].

Принятый в настоящее время подход является системно-деятельностным, поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», т.е. как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [10, с. 8].

Новый подход предполагает новую парадигму специального знания, что определяет изменение понимания традиционных методических понятий, появление новых. В качестве общего определения интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступило понятие «компетенция/компетентность» [11]. Появление термина *компетенция* применительно к иноязычному образованию означает осознание важности практико-ориентированного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и отражает личностно-ориентированный системно-деятельностный подход.

Системно-деятельностный подход, внедряемый в практику преподавания иностранных языков, направлен в первую очередь на формирование разного рода компетенций субъекта социальной деятельности, поэтому одним из основных терминов данного подхода будет термин *компетенция*.

В настоящее время термину и методической категории *компетенция* отводится центральное место в документах, описывающих системно-деятельностный подход в методике преподавания иностранных языков. Замечено, что методическая категория *компетенция* тесно связана с другими методическими категориями и во многом их определяет. Компетенция «представляет собой сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [10, с. 8].

Категория *компетенция* является основополагающей при современной трактовке таких методических категорий, как *субъект, объект, цель, содержание, учебная задача, деятельность и стратегии ее выполнения, а также оценка и результат учебной деятельности*. Появилась и новая методическая категория – *уровни владения языком*.

Изучая зарубежную и отечественную методическую литературу, посвященную описанию системно-деятельностного подхода в образовании, было замечено, что работа над развитием, формированием или совершенствованием компетенций субъекта социальной деятельности осуществляется по определенному сценарию.

Рассмотрение данного сценария начнем с методической категории *субъект*. Понятие *субъект* включает в себя как участников учебного процесса при изучении иностранных языков, так и характеристики изучающих иностранные языки или владеющих иностранными языками.

Необходимо отметить, что в традиционном понимании под участниками учебного процесса понимаются две основные стороны: обучающий и обучаемый [12, с. 250–260]. В традиционном понимании преподаватель обучает, значит, он активен, учащийся подвергается обучению, следовательно, он пассивен. Системно-деятельностный подход к обучению позволяет ученика из пассивного объекта педагогического воздействия превратить в активного субъекта учебно-познавательной деятельности [13, с. 14]. Активность изу-

чающего язык заключается не только в самостоятельном формулировании целей и задач обучения, но и самостоятельном изучении, к примеру, лексического и грамматического материала. Одним из ведущих принципов системно-деятельностного подхода являются ориентация на личность, изучающего иностранный язык, и активизация его личностного развития. В соответствии с принятым системно-деятельностным подходом предполагается, что тот, кто изучает язык, постепенно становится пользователем языка.

Помимо этого, системно-деятельностный подход «позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [10, с. 8]. К этому можно добавить и определенный уровень развития общих и коммуникативных компетенций. Следовательно, организовывать преподавание и изучение языков можно только, ориентируясь на потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности учащихся. На основании этого компетенции можно отнести к личностным характеристикам человека как субъекта деятельности.

Содержание методической категории *объект* также претерпевает изменение в рамках новой образовательной парадигмы. Говоря о деятельности, направленной на изучение иностранного языка, вполне логично было бы предположить, что объектом изучения будет иностранный язык. Но только знания языковых средств и способов их употребления в речи недостаточно для того, чтобы осуществлять общение. Невозможно изучать язык вне культуры, так как в процессе общения язык и культура тесно связаны. Изучение иностранного языка предполагает не только овладение новым языковым кодом, но и присущими его носителям традициями, навыками, обычаями, достижениями культуры. Таким образом, «культура – это один из объектов обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью)» [12, с. 136].

Е.И. Пассов, рассматривая содержание иноязычного образования как методическую категорию, заметил, что «содержанием иноязычного образования является иноязычная культура» [13, с. 18]. Иноязычная культура как содержание является объектом овладения, так как, не овладев содержанием, нельзя достичь цели. Поэтому правомерно говорить о «процессе овладения иноязычной культурой» и о «владении иноязычной культурой» и разных уровнях этого владения [13, с. 18].

В «Общевропейских компетенциях» указывается, что «язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры» [10, с. 5].

В настоящее время в условиях глобализации и многоязычия речь идет об овладении несколькими иностранными языками и, следовательно, об овладении различными культурами. Значит, в настоящее время на первый план выступает формирование многоязычной коммуникативной компетенции. За-

метим, что «культурная компетенция человека, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная), не просто существуют рядом друг с другом. Они сравниваются, противопоставляются и активно взаимодействуют, образуя обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция, взаимодействующая с другими компетенциями» [10, с. 5–6]. Таким образом, для развития личности с развитой многоязычной и поликультурной компетенцией от самой личности требуется овладение иноязычной культурой. А «перед системой обучения иностранным языкам ставится задача постижения концептуальных систем разных культур» [14, с. 42].

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

Методическая категория *уровни владения языком* впервые была описана в зарубежной методической литературе. Данная категория напрямую связана с категорией *компетенция*. Используя категорию *уровни владения языком*, можно «получить более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах», «оценить знания, навыки и умения», «оценить эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения», «сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса», «более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, разбив их на этапы с учетом достижений учащихся, обеспечивая преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами» [10, с. 15–16].

Под *уровнями владения языком* понимается «степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, ее гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала» [10, с. 21]. Как видно из данной дефиниции, термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности компетенций*.

Введение методической категории *уровень владения языком* позволяет добавить к характеристике субъекта деятельности и определение уровня владения языком. При изучении иностранных языков происходит развитие как общих и коммуникативных компетенций, так и многоязычной и поликультурной компетенции субъекта. Причем при изучении нескольких иностранных языков они могут быть развиты неравномерно для каждого языка в отдельности. Именно поэтому важна следующая схема: «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» [10, с. 16]. Поясним, что под «вертикальным измерением» понимаются расположенные в порядке возрастания уровни владения языком, а под «горизонтальным измерением» – параметры коммуникативной деятельности и коммуникативной компетенции [10, с. 15].

В настоящее время разработана система уровней владения языком, включающая шесть уровней (A1, A2, B1, B2, C1, C2) и их дескрипторы. Дескрипторы позволяют определить самостоятельно или при помощи экзаменаторов, экспертов, на каком уровне владения языком находится в определенное время изучающий язык. Данная система имеет практическую направленность. Так, уровень элементарного владения языком или уровень выживания (A1, A2) позволяет человеку «выжить» в стране изучаемого языка, это уровень пребывания начинающего пользователя за рубежом. Уровень самостоятельного владения (B1, B2) позволяет изучающему иностранный язык самостоятельно не просто жить в стране изучаемого языка, но и работать там или продолжать образование. Уровень свободного владения иностранным языком (C1, C2) позволяет получать высшее образование в стране изучаемого языка или найти там высокооплачиваемую работу [1–3, 7–9].

Современная методика преподавания иностранных языков предполагает, что уровень развития компетенций учитывается как при формулировке задач для осуществления какой-либо деятельности, так и при определении уровня владения языком, более того, уровень развития компетенций зависит от предыдущего жизненного опыта человека, а «участие в коммуникативных актах (в том числе и специально созданных учебных ситуациях общения), в свою очередь, способствует дальнейшему развитию компетенций учащегося» [10, с. 103].

Разработанная система уровней позволяет более тщательно планировать учебный процесс, с ее помощью 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, обеспечить преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами [10, с. 15–16].

Методическая категория *цель* тесно связана со всеми вышеописанными методическими категориями. Данная методическая категория относится к числу базовых категорий методики. От постановки цели будет зависеть «выбор содержания, методов, средств, организационных форм обучения» [12, с. 106].

Традиционно считалось, что «цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в подготовке всесторонне образованного человека, хорошо владеющего избранной им специальностью» [12, с. 106].

При системно-деятельностном подходе процесс определения цели трактуется иначе. Итак, «цели изучения и преподавания языков должны определяться, исходя из потребностей учащихся и общества, на основе задач, действий и процессов, необходимых для реализации этих потребностей, а также соответствующих компетенций и стратегий, которые необходимы учащимся в процессе коммуникации» [10, с. 130]. Таким образом, не только потребности общества, но и потребности субъекта социальной деятельности должны учитываться при формулировке цели. В этом также состоит отличие новой парадигмы знания от прежней, следовательно, понятие *цель* получает новое толкование.

Компетентностная образовательная парадигма предполагает, что методическая категория *цель* напрямую связана с методической категорией *результат*. При формулировании, к примеру, целей урока преподаватель должен исходить из того, чему должны научиться сегодня учащиеся. Именно поэтому цель – это планируемый результат образования.

В настоящее время обучение становится антропоцентричным. Эффективность обучения «зависит от мотивации индивидуальных характеристик учащихся, а также от имеющихся человеческих и материальных ресурсов». А «соблюдение этого основополагающего принципа неизбежно приведет к значительному разнообразию целей обучения и еще большему разнообразию методов и учебных материалов» [10, с. 139].

С методической категорией *цель* напрямую связана методическая категория *задача*. Главный акцент в толковании методической категории *задача* делается «на успешном ее выполнении» [10, с. 154]. Поэтому *задача* «определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели» [10, с. 9].

Вполне очевидно, что компетенции формируются, развиваются в течение учебного процесса. В рамках системно-деятельностного подхода учебный процесс понимается как решение разного рода задач в деятельности с использованием определенных стратегий. В «Общеввропейских компетенциях» читаем: «в ситуациях общения и обучения могут решаться задачи, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными стратегиями. Решение этих задач предполагает переработку устных и письменных текстов в процессе восприятия и порождения высказываний, интеракции и медиации» [10, с. 14]. Из этого контекста понятна схема учебного процесса.

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

При изучении иностранного языка речевая деятельность является составляющей деятельности. Напомним, что под речевой деятельностью Л.С. Выготским понимается: «вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля» [15, с. 49].

В «Общевропейских компетенциях» 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» [10, с. 8]. Из данной дефиниции следует, что методическая категория *речевая деятельность* тесно связана с методической категорией *задача*. В «Общевропейских компетенциях» подчеркивается, что выполнение задачи – очень сложный процесс, который «зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций учащегося и характеристик задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком/учащийся активизирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для выполнения задачи». В зависимости от своих потребностей, возможностей и учебного стиля владеющий языком/ учащийся «адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения». Важно и то, что «при выполнении задачи человек выбирает, взвешивает, активизирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения коммуникативной цели. Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями обучающегося и успешным выполнением задачи» [10, с. 14–15].

Понятно, что для того чтобы выполнить коммуникативные задачи, пользователи или изучающие язык должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять при этом коммуникативные стратегии. Прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности учащегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями. Именно поэтому они являются основанием для определения уровня владения языком, а шкала уровней соотносится с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий [10, с. 59].

Методические категории *контроль*, *оценка* также связаны с вышеназванными методическими категориями.

В «Общевропейских компетенциях» отмечается, что «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.» [10, с. 172].

Системно-деятельностный подход предполагает оценивание компетенций, для чего разработаны оценочные шкалы, которые помогут оценить «эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения» [10, с. 15].

Одним из типов оценки является *самооценка*. Именно *самооценке* в настоящее время уделяется большое внимание. И это одно из основных отличий системно-деятельностного подхода от знаниевого в методике преподавания иностранных языков. Одной из форм самооценки является «Европейский языковой портфель», который позволяет учащимся «документально фиксировать свое продвижение к многоязычию путем документальной презентации своего учебного опыта в различных языках», он «призван способствовать тому, чтобы учащиеся регулярно осуществляли самооценку уровня владения изучаемыми иностранными языками» [10, с. 19–20]. Заметим, что европейский языковой портфель включает в себя три взаимосвязанных компонента: лингвистический паспорт, лингвистическую биографию и досье. «Лингвистический паспорт» содержит сведения о владении иностранными языками, сертификатами и дипломами, а также об имеющемся опыте межкультурного общения. В «лингвистической биографии» фиксируются успехи по овладению иностранными языками, анализируется личный опыт в изучении языков и знакомстве с жизнью и культурой изучаемых языков, планируются дальнейшие образовательные стратегии. В «досье» представлены работы, отражающие достигнутый уровень компетенции.

Любая деятельность предполагает наличие определенного результата. Понятие *результат* является одним из основных понятий методики преподавания иностранных языков. Напомним, что, давая дефиницию термина *цель*, использовали термин *результат*, определяли *цель* как *планируемый результат деятельности по овладению языком*.

При системно-деятельностном подходе «продуктом (результатом) овладения иноязычной культурой является интегрированное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур и основой для дальнейшего самосовершенствования в самообразовании» [13, с. 22]. «Интегрированное сложное умение» есть не что иное, как компетенция. Таким образом, завершается полный цикл работы над формированием (развитием) компетенции.

Следовательно, методическая категория *компетенция* является центральным звеном, связывающим все категории в одну цепочку, которая представляет сценарий работы субъекта социальной деятельности над развитием компетенций. Наглядно это можно представить на рисунке.

Напомним этот сценарий: сначала необходимо принять во внимание потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности учащихся, а также уровень развития компетенций субъекта. Далее поставить цель, определить задачи. Этап работы над выполнением задач включает деятельность

субъекта и использование стратегий для выполнения поставленных задач. Затем наступает этап контроля, оценки, самооценки. Результат работы – выполнение задач, развитие компетенций. На этом заканчивается сценарий. Но учебный процесс заключается в постоянном выполнении задач, следовательно, последующие задачи будут также выполняться по описанному сценарию. При успешном выполнении задач уровень владения компетенциями у субъекта постепенно будет повышаться. Описанный сценарий работы над развитием компетенций характерен для внедряемого в настоящее время в методику преподавания иностранных языков системно-деятельностного подхода.

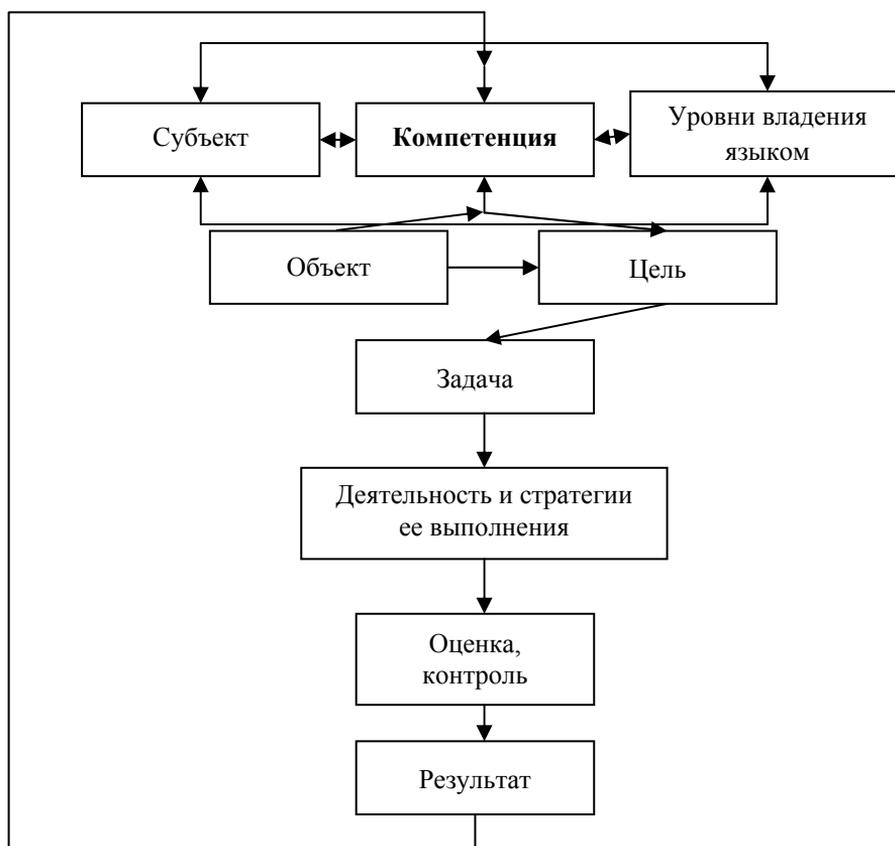


Рис. Сценарий развития компетенций субъекта

В заключение добавим, что появление нового подхода в образовании, как ни странно, было вызвано экономическим спадом в Европе и ростом безработицы в конце XX века. Планы по завершению строительства общего европейского рынка требовали наличия людских ресурсов, обладающих определенными умениями и навыками для использования его возможностей. Экономическая ситуация в Европе и России показала несоответствие систем

образования и подготовки требованиям времени и новой экономики знаний и заставила по-новому оценить место иностранных языков в образовательной политике многих государств и в новом обществе знаний. Следствием этого стало изменение образовательной парадигмы. На смену знаниевому подходу пришел системно-деятельностный. Данный подход нашел отражение в Стандартах общеобразовательной школы 2004 года. Но в сегодняшнем мире все изменяется стремительно. После 2004 года прошло несколько лет, и мы говорим уже о системно-деятельностном подходе как о новой образовательной парадигме, широко внедряемой в практику образования с 2011 года.

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

Список литературы

1. Arras U. Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? [Электронный ресурс] // *Pandaemonium germanicum*. – 2009. – 14 (2). – S. 206–217. – URL: http://www.testdaf.de/institution/_Pandemonium_2009_Kompetenzyorientierung.pdf (дата обращения: 15.02.2016).
2. Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF [Электронный ресурс] / D. Caspari, A. Grünwald, A. Hu, L. Küster, G. Nold, H.J. Vollmer, W. Zydatiß // *Zeitschrift für Fremdsprachenschulung*. – Oktober 2008. – 19(2). – S. 163–186. – URL: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (дата обращения: 15.02.2016).
3. Ende K., Grotjan R., Kleppin K. *Mohr Imke Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. – Berlin, München: Langenscheidt, 2013. – 152 s.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
5. Кондаков А.М. Введение Федерального образовательного стандарта общего образования: задачи и перспективы // *Вестник образования*. – 2012. – № 10. – С. 9–16.
6. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // *Педагогика*. – 1998. – № 5. – С. 32.
7. *Fokus Grundschule* / D. Arnsdorf, E. Endt, G. Massoudi, R. Paul, B. Veress. – Köln: Gilde Verlag, 2006. – 247 s.
8. Glaboniat Müller, Rusch Schmitz. *Wertenschlag Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. – Berlin und München: Langenscheidt, 2005. – 240 s.
9. Legutke M.K. *Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit* // Hallet W., Königs F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. – Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010. – S. 49–54.

10. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка – М.: Изд-во Моск. гос. лингв. ун-та, 2003. – 256 с.
11. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Материалы к восьмому заседанию методологического семинара 14.06.2005 / Исслед. центр проблем качества подг. спец. – М., 2005. – 11 с.
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преп. и студ. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
13. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 13–23.
14. Пермякова Т.М. Межкультурная коммуникация в свете теории дискурса: монография. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2007. – 141 с.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

References

1. Arras U. Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich?. *Pandaemonium germanicum*, 2009, no. 14(2), pp. 206–217. Available at: http://www.testdaf.de/institution/_Pandemonium_2009_Kompeteny-orientierung.pdf (accessed 15 February 2016).
2. Caspari D., Grünewald A., Hu A., Küster L., Nold G., Vollmer H.J., Zyda-tiř W. Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. *Zeitschrift für Fremdsprachenschulung*, Oktober 2008, no. 19(2), pp. 163–186. Available at: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/ Kompetenzpapier_DGFF.pdf (accessed 15 February 2016).
3. Ende K., Grotjan R., Kleppin K. *Mohr Imke Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin, München, Langenscheidt, 2013. 152 p.
4. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviia k mysli. Sistema zadaniĭ [Formation of universal learning actions in secondary school: From action to thought. Exercises in system]. Ed. by A.G. Asmolov. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2010. 159 p.
5. Kondakov A.M. Vvedenie Federal'nogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniia: zadachi i perspektivy [Introduction of the Federal state educational standard of general education: Challenges and prospects]. *Vestnik obrazovaniia*, 2012, no. 10, pp. 9–16.
6. Delor Z. Obrazovanie: neobkhodimaia utopiia [Education: the necessary utopia]. *Pedagogika*, 1998, no. 5, p. 32.
7. Arnsdorf D., Endt E., Massoudi G., Paul R., Veress B. *Fokus Grundschule*. Köln, Gilde Verlag, 2006. 247 p.
8. Müller Glaboniat, Schmitz Rusch. Wertenschlag Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Berlin und München, Langenscheidt, 2005. 240 p.
9. Legutke M.K. Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. Hallet W., Königs F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Kallmeyer, 2010, pp. 49–54.

10. Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniia inostrannym iazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Moscow: Izd-vo Mosk. gos. lingv. un-t, 2003. 256 p.

11. Zimniaia I.A. Sotsial'no-professional'naiia kompetentnost' kak tselostnyi rezul'tat professional'nogo obrazovaniia (idealizirovannaia model') [Socio-professional competence as a result of a holistic vocational training (idealized model)]. *Materialy k vos'momu zasedaniiu metodologicheskogo seminara 14.06.2005*. Moscow, 2005. 11 p.

12. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym iazykam: Teoriia i praktika [Foreign language teaching: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2006. 480 p.

13. Passov E.I. Soderzhanie inoiazychnogo obrazovaniia kak metodicheskaia kategoriia [The content of foreign language education as a methodical category]. *Inostrannyye iazyki v shkole*, 2007, no. 6, pp. 13–23.

14. Permiakova T.M. Mezkul'turnaia kommunikatsiia v svete teorii diskursa [Cross-cultural communication in the light of discourse theory]. Perm, Izd-vo Perm. un-ta, 2007, 141 p.

15. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Moscow, Labirint Publ., 1999. 352 p.

Сведения об авторах

МИШЛАНОВА Светлана Леонидовна
e-mail: mishlanovas@mail.ru

Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия)

ЗАСЕДАТЕЛЕВА Марина Геннадьевна
e-mail: zassedateleva@mail.ru

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Челябинский государственный педагогический университет (Челябинск, Россия)

About the authors

Svetlana L. MISHLANOVA
e-mail: mishlanovas@mail.ru

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics, Perm State National Research University (Perm, Russia)

Marina G. ZASEDATELEVA
e-mail: zassedateleva@mail.ru

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of German language and German language teaching methodology, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia)