



О разработке модели двухуровневого единого государственного экзамена по иностранным языкам

Вербицкая Мария Валерьевна

доктор филологических наук, ФГБНУ «ФИПИ», руководитель Федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по иностранным языкам

Махмурян Каринэ Степановна

доктор педагогических наук, ФГБНУ «ФИПИ», заместитель руководителя Федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по иностранным языкам

Симкин Виктор Николаевич

кандидат педагогических наук, ФГБНУ «ФИПИ», заместитель начальника отдела научно-методической экспертизы и психометрических исследований

Соловова Елена Николаевна

доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Высшая школа экономики», начальник Департамента иностранных языков, kim@fipi.ru

Ключевые слова: ЕГЭ по иностранным языкам, двухуровневая экзаменационная модель, компетентностный подход, текстоцентрический подход, однопозиционный кодификатор.

Введение ЕГЭ по иностранным языкам в качестве обязательного экзамена на основе нового Федерального государственного образовательного стандарта актуализирует проблемы, связанные с разделением его на два уровня. На базовом уровне — с основной целью контроля соответствия итогов обучения требованиям стандарта, на углублённом уровне — оценки конкретных уровней обученности учащихся для выявления их готовности продолжить обучение на более высоком уровне.

В предлагаемой статье рассматриваются некоторые вопросы содержания обучения и контроля в аспекте требований ФГОС, разработки моделей соответствующих КИМ и сопутствующих документов.

Решение задачи введения разноуровневого экзамена требует в первую очередь определения (а с учётом анализа опыта реализации действующей модели ЕГЭ, можно сказать, уточнения) содержания контроля. Это будет касаться доработки всех соответствующих документов, таких как кодификаторы, спецификации и, в конце концов, итоговые экзаменационные материалы (КИМы).

Уточнение содержания контроля (и процесса обучения в целом) на основе требований введённого ФГОС может проходить по разным направлени-

ям. Важнейшим из них, безусловно, будет являться существенное повышение роли компетентностно- и практико-ориентированной составляющей.

Обучение иностранному языку можно рассматривать как обучение определённого виду деятельности на основе соответствующей речевой деятельности. Как деятельностный учебный предмет, иностранный язык предполагает решение задачи формирования коммуникативной компетенции, представляющей единство пяти различных составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной.

Речевая компетенция предполагает владение основными видами иноязычной речевой деятельности — говорением, аудированием, чтением и письмом.

Языковая компетенция предполагает владение основными единицами языка (от звуков и букв до лексем и синтаксических конструкций) и умений оперирования ими в коммуникативно-значимом контексте на основе определённых правил.

Социокультурная компетенция подразумевает владение так называемыми фоновыми знаниями, а также страноведческими и общекультурными знаниями, навыками и умениями. Под социокультурной компетенцией понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Данная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является её компонентом».¹

Компенсаторная компетенция включает в себя владение умениями осуществлять речевую деятельность, то есть общение, даже при ограниченном объёме языковых средств. Это готовность и способность участника коммуникации выходить из затруднительных коммуникативных ситуаций в процессе межязыкового и межкультурного общения, связанных с дефицитом

языковых или речевых средств и/или социокультурных знаний и норм вербального и невербального поведения. Например, умением пользоваться лексическими заменами при дефиците лексических средств или перифразом при наличии грамматических трудностей и т. п.

Наконец, учебно-познавательная компетенция, то есть владение общеучебными и специальными учебными умениями включает, например, умение пользоваться словарями и справочниками, выборочный перевод, языковую догадку с опорой на контекст, а также способы и приёмы самостоятельного изучения языков и культур, в том числе и владение ИКТ, и т. д. Формируя социокультурную и учебно-познавательную компетенцию, учитель одновременно формирует метапредметные умения, так как учащиеся учатся сопоставлять факты, обобщать информацию, выражать и аргументировать своё мнение. Формируются и развиваются ценностные ориентации учащихся.

Работа с языком — это, практически, работа с текстами. Проверка иноязычных умений — это, фактически, проверка умений работы испытуемого с иноязычными текстами. Само собой разумеется, что при отборе содержания экзамена по иностранному языку важно обратить особое внимание на категорию «текст».

В речевой деятельности текст «выступает в обучении как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо). Он структурируется на основе лексической, фонетической, грамматической, графической сторон речи, соотносится с темой и сферой общения, а также благодаря своему экстралингвистическому содержанию отражает и задаёт конкретные ситуации общения, несёт любую информацию, в том числе из всех областей знания, и придаёт тем самым обучению иностранным языкам самую разнообразную направленность. Именно это определяет интегративный межпредметный характер учебного предмета».²

¹ Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов. Изд-во ИКАР, 2009. — С. 286-287.

² Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. — Обнинск: Титул, 2010. — С. 48.

Можно представить реализацию содержания обучения и его усвоение в процессе обучения иностранному языку в системе с помощью соподчинённых компонентов, а именно как материальный, идеальный, процессуально-деятельностный, мотивационный и ценностно-ориентированный аспекты содержания обучения.

Новый ФГОС ориентирует на результат обучения. Это позволяет, в целом, принять идею о структуре содержания обучения на основе трёх подсистем: объекта обучения, объекта усвоения и результата обучения, предложенную в своё время профессором А.Н. Шукиным³.

Однако сама структура требует уточнения в связи с тем, что, во-первых, в настоящее время отдаётся приоритет речи, а не языку, отсюда требуется поставить на первое место компонент «речь и речевые виды деятельности», а затем компонент «язык и языковые средства»; во-вторых, следует расширить структуру, так как новый ФГОС расширяет представление о содержании обучения. В структуру содержания вводится компонент «ожидаемые результаты». Кроме этого представляется важным ввести ещё один новый компонент, а именно «культуру работы с текстом», так как для всех дисциплин основой всех заданий является линейный или нелинейный текст.

Уточнённый вариант представлен в таблице 1.

Для целей создания контрольных измерительных материалов требования ФГОС к предметным результатам освоения курса иностранного языка подлежат операционализации. Операционализация должна осуществляться на основе определённых методологических и методических принципов отбора содержания для проведения экзамена, а именно таких, как:

- деятельностный (доминирующие принципы: речевой деятельности, функциональный, активности);
- лично ориентированный (доминирующие принципы: индивидуализации, дифференциации, доступности);

- компетентностный (доминирующие принципы: научности, сознательности, интеграции, межкультурного взаимодействия и межпредметной координации);

- коммуникативно-когнитивный (доминирующие принципы: коммуникативности, мотивации, поэтапного формирования знаний, умений, навыков);

- культуросообразный (доминирующие принципы: соизучение языка и культуры, диалог культур);

- текстоцентрический подход (доминирующие принципы: аутентичность, соотнесённость со сферой общения и темой).

Другими словами, планируемые результаты обучения основываются на компетентностном подходе и представляют собой конкретные умения в четырёх основных видах речевой деятельности. Предлагаемые модели заданий должны носить деятельностный коммуникативный характер, являться проблемно-поисковыми, а не чисто репродуктивными и требовать когнитивной активности для их успешного выполнения.

Принцип культуросообразности будет реализовываться в отборе предметно-тематического содержания заданий. При этом проводится уровневая дифференциация требований к выпускникам, освоившим основную образовательную программу среднего общего образования: требования углублённого уровня включают требования базового уровня; кодификаторы должны включать блоки требований «Ученик научится» и «Ученик получит возможность научиться».

Текстоцентрический подход имеет особое значение для контроля: все задания должны строиться на устном или письменном связном тексте, который предлагается экзаменуемому для восприятия или который экзаменуемые должны продуцировать. Отечественная школа языкового тестирования отходит от дискретных заданий, не связанных с восприятием и рождением речевых высказываний — текстов в широком смысле этого слова.

Тексты, используемые в контрольных измерительных материалах, должны отвечать следующим требованиям:

- законченность, внешняя связность и внутренняя осмысленность;

³ Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003.

Структура содержания обучения и аттестации

Объект обучения	Объект усвоения	Результаты обучения (предметные, метапредметные, личностные)
Речь и речевая деятельность (сферы, темы, ситуации общения, формы и способы общения)	Коммуникативные умения аудирования, чтения, говорения и письма; знания о стратегиях речевого общения; универсальные учебные действия	Речевая компетенция; Социокультурная компетенция; Компенсаторная компетенция; Учебно-познавательная компетенция
Язык (средства обучения)	Лексико-грамматические, орфографические, фонетические навыки; знания о строе и функционировании языка	Языковая компетенция; Социокультурная компетенция; Компенсаторная компетенция; Учебно-познавательная компетенция
Культура общения и поведения (мотивация общения, общекультурные знания и способности)	Знания, умения, навыки, способности к осуществлению коммуникации с носителями языка, универсальные учебные действия	Межкультурная компетенция, социокультурная компетенция, личностная компетентность
Культура работы с текстом (общекультурные знания, умения и навыки, способность осмысливать и оценивать содержание текстов)	Умения работать с разными типами текстов (линейными, нелинейными), разными жанрами текстов; знания о стратегиях работы с ними; универсальные учебные действия	Общекультурная компетенция; Информационно-коммуникационная компетенция

- соответствие возрастным особенностям испытуемого (содержание не должно выходить за рамки его коммуникативного, читательского и жизненного опыта);

- соответствие жанру, указанному в описании задания;

- отсутствие возможности дискриминировать испытуемых по отдельным внешним признакам (религиозному, национальному и т.д.);

- отсутствие перегруженности информативными элементами: терминами, именами собственными, цифровыми данными;

- соответствие языковой сложности текста заявленному уровню сложности задания.

Важно отметить, что в качестве основы для заданий используются только аутен-

тичные тексты, причём характер проверяемого умения должен соответствовать коммуникативной цели аутентичного текста, используемого в конкретном задании. То есть для проверки умений аудирования должны применяться только те тексты, которые в условиях естественной коммуникации предназначены для восприятия со слуха.

Основным результатом обучения иностранному языку следует считать овладение речевой компетенцией, а именно умениями в говорении и письме (создании письменных текстов разных жанров и стилей), аудировании (понимании речи на слух) и чтении. При этом коммуникативные умения говорения, письма, аудирования и чтения базируются на владении языковыми средствами, на языковой ком-

петенции, которая включает знание фонетических, лексических единиц и грамматических явлений, а также навыки оперирования ими в коммуникативно-значимом контексте.

Переход от парадигмы иноязычного образования, построенной на основе знаний, к парадигме компетентностной не означает полной отмены «знаниевого» компонента, но показывает иерархичность системы и переносит акцент со знаний о языке на умения пользоваться ими в целях коммуникации. Таким образом, языковые средства не могут являться самоцелью. Важны навыки оперирования ими для выполнения коммуникативных задач в коммуникативно-значимом контексте.

Всё это определяет **целесообразность создания однопозиционного кодификатора, основанного на планируемых результатах в их деятельностном выражении, т.е. в терминах умений в разных видах речевой деятельности и языковых навыков, необходимых для её осуществления.**

Предлагаемые однопозиционные кодификаторы требований к уровню подготовки выпускников при итоговой аттестации по программам основного и среднего общего образования на базовом и углублённом уровнях включают перечень планируемых результатов, представленных двумя блоками «Выпускник научится», и «Выпускник получит возможность научиться». Планируемые результаты (или операционализованные умения), относящиеся к блоку «Выпускник научится», характеризуют систему учебных действий в отношении опорного учебного материала. Критериями отбора данных результатов служат их значимость для решения основных задач образования, необходимость для последующего обучения, а также потенциальная возможность их достижения большинством учащихся — как минимум, на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность учащихся.

Этот блок включает систему таких знаний и учебных действий с ними, которая принципиально необходима для успешного обучения в основной или старшей школе. Достижение планируемых результатов этой группы выносится на итоговую

оценку, которая может осуществляться как в ходе обучения (с помощью накопительной оценки или портфеля достижений), так и в конце обучения, в том числе в форме государственной итоговой аттестации. Углублённое изучение иностранного языка характеризуется более тщательной проработкой материалов базового курса, а также расширением и углублением вышперечисленных умений и навыков на более сложном в языковом плане материале, поскольку ФГОС СОО содержит требование достижения выпускниками уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, достаточного для делового общения в рамках выбранного профиля.

Приведём пример с демонстрацией соответствующих уровневых различий из кодификаторов базового и углублённого уровней. Планируемые результаты здесь, относящиеся к блоку «Выпускник научится», представлены обычным шрифтом, относящиеся к блоку «Выпускник получит возможность научиться», — курсивом (таблица 2).

Из первого примера, относящегося к фонетической стороне речи, видно, что умение «выражать модальные значения, чувства и эмоции с помощью интонации» на базовом уровне относится к блоку «Выпускник получит возможность научиться», а на углублённом уровне — к блоку «Выпускник научится». Второй пример демонстрирует различия в умениях говорения: на базовом уровне ученик может научиться комментировать пословицы, поговорки, высказывания известных людей, а на углублённом уровне — ученик научится это делать.

В целом, оценка освоения опорного материала на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность учащихся, ведётся с помощью заданий базового уровня, а на уровне действий, составляющих зону ближайшего развития, — с помощью заданий повышенного уровня сложности.

Успешное выполнение заданий базового уровня выпускниками основной школы, служит основанием для положительного решения вопроса о продолжении обучения в старшей школе на базовом уровне. Для продолжения обучения на углублён-

Таблица 2

Базовый уровень	Углублённый уровень
Планируемый результат: <i>выразить модальные значения, чувства и эмоции с помощью интонации</i>	Планируемый результат: <i>выразить модальные значения, чувства и эмоции с помощью интонации</i>
Планируемый результат: <i>комментировать пословицы, поговорки, высказывания известных людей</i>	Планируемый результат: <i>комментировать пословицы, поговорки, высказывания известных людей</i>

ном уровне выпускники основной школы должны успешно выполнить задания повышенного уровня, которые могут включать отдельные задания блока «Выпускник получит возможность научиться».

Для выпускников старшей школы выполнение заданий базового уровня блока «Выпускник научится» свидетельствует об успешном завершении среднего общего образования. В случае если выпускники средней школы хотят продолжить образование в высшем учебном заведении, они должны будут успешно выполнить задания повышенного уровня, а также продемонстрировать, наряду с результатами блока «Выпускник научится», отдельные результаты блока «Выпускник получит возможность научиться».

Таким образом, предлагаемая модель оценки объектов контроля носит уровневый характер и нацелена на дифференциацию учащихся по уровню иноязычной коммуникативной компетенции.

В этой связи следует отдельно остановиться на специфике уровневой сложности заданий, используемых для контроля владения иностранным языком. Уровень сложности задания по иностранному языку определяется тремя факторами:

- 1) когнитивной сложностью задания;
- 2) языковой сложностью и объёмом воспринимаемого или порождаемого школьниками текста;
- 3) типом/форматом используемых проверочных заданий.

Когнитивная сложность задания может проявляться по-разному в зависимости от характера проверяемого коммуникативного умения и выполняемых действий. Для рецептивных коммуникативных умений (аудирование и чтение) это может выражаться в большей информационной на-

сыщенности предлагаемого текста; в более широком спектре жанров предлагаемых текстов; в характере вопросов, направленных на извлечение эксплицитной/имплицитной информации или на более сложные когнитивные действия (сравнение, выявление причинно-следственных связей и т.п.).

Для продуктивных коммуникативных умений (говорение и письмо) более высокий уровень сложности задания означает постановку задачи, выполнение которой требует более широких и глубоких социокультурных знаний и умений или более сложных когнитивных действий (сравнение, выявление причинно-следственных связей и т.п.).

Языковая сложность текста, предлагаемого в задании на рецепцию, определяется объёмом и сложностью его вокабуляра, а также репертуаром грамматических форм и синтаксических конструкций, в нём используемых. В заданиях на продукцию критерии оценивания отражают требования к языковому оформлению устного или письменного высказывания, которые соответствуют поставленной коммуникативной задаче.

Для всех коммуникативных умений задания более высоких уровней сложности могут предусматривать тексты большего объёма (более объёмный текст для чтения и аудирования или больший объём устного или письменного текста, создаваемого обучающимися).

Отдельно следует рассмотреть проблемы, связанные с типом (или форматом) используемых заданий.

В сложившейся практике ЕГЭ, как правило, уровень сложности заданий связан с типом задания. Задания с выбором ответа — базовый уровень, задания с кратким ответом — повышенный уровень, за-

дания с развёрнутым ответом — высокий уровень.

Это изначально не соответствовало реальности в экзамене по иностранным языкам, где задания представлены разделами, соответствующими видам речевой деятельности, причём внутри каждого раздела задания располагаются по мере возрастания уровня сложности, при этом задания высокого уровня сложности в трёх разделах (аудирование, чтение и грамматика и лексика) являются заданиями с выбором ответа. В то же время в определённых (и достаточно широких) кругах росло недовольство использованием в ЕГЭ заданий с выбором ответа. Многие утверждали об «угадайка» или возможности участника случайно дать правильный ответ (явление возможное, но в практике значимых широкомасштабных экзаменов чрезвычайно редкое).

Специфика предмета «Иностранный язык», современная теория лингводидактического тестирования, дополненная опытом разработки и практикой многочисленных международных экзаменов по иностранным языкам — всё свидетельствует об эффективности данного типа заданий. Представляется, что дело здесь не столько в «ущербности» самого формата, сколько в том, что за годы, прошедшие в нашей стране после возобновления развития педагогических измерений, мало кто научился адекватно его использовать.

Следует ещё раз отметить то, что серьёзные тестологические и психометрические исследования, посвящённые применению заданий с выбором ответа, которые проходят вот уже на протяжении целого века, доказывают эффективность их применения для решения определённого круга задач, включая, в том числе, проверку понимания иноязычных текстов.

Для того чтобы задания с выбором ответа были валидными и надёжными, необходимо, как минимум, придерживаться хотя бы трёх основополагающих принципов их разработки, представленных Ф. Келли в 1916 году, не говоря о десятках других, сформулированных другими тестологами на протяжении последующих лет. Келли же писал о том, что: 1) результат выполнения задания должен интерпре-

тироваться однозначно; 2) задание должно относиться к одной «трудности» и ответ на него должен быть либо абсолютно верным, либо абсолютно не верным, нельзя, чтобы ответ был частично верен или частично не верен; 3) результат выполнения задания должен целиком вытекать из его содержания и на его сложность не должна влиять неудачная формулировка или отсылка к дополнительной информации или фоновым знаниям.

Вывод здесь может быть только самым простым: выбор типа или формата задания должен определяться исключительно характеристиками измеряемого конструкта. По меньшей мере, странно было бы отказываться от наиболее целесообразного и эффективного типа задания, каковым в некоторых случаях (актуальных для рассматриваемых здесь проблем) является задание с выбором ответа в языковых экзаменах. А их широкое использование и в международных экзаменах положительно влияет даже на их внешнюю валидность.

Таким образом, можно подытожить, что общие подходы к оцениванию при проведении итоговой аттестации по программам основного и среднего общего образования по иностранным языкам определяются её общими целями, требованиями к уровню подготовки выпускников и их уровневой дифференциацией, а также содержанием обучения и контроля.

Основополагающими здесь будут являться отбор содержания контроля, определяемый деятельностным характером самого учебного предмета, разработка однопозиционного кодификатора проверяемых элементов, подготовка КИМ, полноценно отражающих коммуникативный аспект языковой деятельности. Важно, с этой стороны, отметить попытку включения интегративных заданий, находящихся на пересечении нескольких видов речевой деятельности, при обеспечении их конструктивной валидности.

При этом необходимо полноценно использовать весь мировой опыт языкового тестирования с учётом накопленного отечественного опыта проведения ЕГЭ, а также других отечественных методических традиций и инноваций.