

УДК 802.037

## О НОВОМ ПОДХОДЕ К ИЗМЕРЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2010 г.

*Е.С. Орлова*

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova\_es@list.ru

*Поступила в редакцию 23.12.2009*

Рассматривается общепринятый способ представления уровня владения иностранным языком как результата измерения. Название КИМ – контрольно-измерительный материал – присваивается тестовому заданию практически любого вида. С помощью КИМов оцениваются многообразные качественно различные и разрозненные характеристики иноязычной компетенции. Академическая практика, однако, показывает, что последующее объединение полученных результатов в общую картину лингвистического знания не только недостаточно объективно, но и недостаточно правомерно. Представлена инновационная концепция оценивания качества владения языком, которая строится на применении однородных единиц, количественное представление которых совместимо с истинным пониманием измерения.

*Ключевые слова:* КИМ (контрольно-измерительный материал), валидность, надежность, осуществимость, универсальные единицы смысла, универсальные регулярности, предикат, актант, предикация, концептуализация.

Любая целенаправленная деятельность предполагает оценку своего результата, которая определяет последующую рационализацию и дальнейшее развитие применяемых методов. Основная проблема при этом состоит в обосновании объективности или, по меньшей мере, интересубъективности выдвигаемых критериев. Общеизвестно, что и то, и другое является на данный момент лишь гипотетически достижимым, когда речь идет об оценивании речевой деятельности, осуществляемой на иностранном языке. Все исследователи при этом единодушно ссылаются на сложную организацию языковой системы с присущими ей разнородными, противоречивыми и даже несовместимыми функциями. Эти свойства языковой системы обусловлены ее аморфным строением, которое обнаруживает себя через многозначность слов, многочисленные варианты выражения одного и того же смысла, контекстуальность значений, способность разных слов обозначать один и тот же предмет (денотат) и другие известные языковые феномены. «Это – несчастье, что наш язык несет в себе эту двусмысленность, – восклицает Р. Карнап, – потому что она является источником многих недоразумений» [1, с. 41]. Но именно такому строению языков мы обязаны счастьем общения, так как благодаря своей дискретной комбинаторной системе язык бесконечным образом использует конечные средства [2]. Очевидно, что все отмеченные проблемы значительно обостряются в условиях иноязычной коммуникации. Несмотря на указанные объек-

тивные трудности, связанные с предметными особенностями вербального общения, поиск и разработка методов и критериев адекватного отражения успешности усвоения иностранного языка непрерывно продолжаются и приобретают все большую актуальность не только в силу специфики языкового образования, но и по причине значительных изменений условий и требований аттестации учащихся и студентов по иностранному языку (единый государственный экзамен, централизованное Интернет-тестирование, международные формы сертификации). Оценка иноязычных знаний призвана подтвердить эффективность избранной концепции обучения и должна быть выражена в виде определенных качественных и (или) количественных показателей. Контроль достигает педагогического эффекта, если он органически вписывается в систему обучения и логически соотносится со всеми ее остальными компонентами [3, с. 422]. Эта бесспорная максима в практике преподавания именно иностранных языков часто трактуется буквально и в то же время своеобразно, превращаясь в устойчивое представление: контрольно-измерительные материалы должны создаваться на базе материала учебного курса (УМК). На первый взгляд строгое формальное соответствие тестовых заданий и изучаемого материала совершенно справедливо. Но существует большая вероятность того, что результаты подобных измерений отражают только степень усвоения языковых конфигураций, представленных в конкретном учебном курсе.

Выбор слов и речевых моделей в нем не всегда отражает важнейшие коммуникативные запросы, поэтому уровень полученных знаний необязательно совпадает с тем или иным уровнем истинной языковой компетенции. Подобные данные, как правило, получаются в результате мониторинга учебного процесса, осуществляемого в соответствии с действующей учебной программой. Для правильного понимания характеристик языковой компетенции необходимо уточнить, что входит в это понятие. Языковая или коммуникативная компетенция означает способность пользоваться языком в речевом акте, то есть осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное целям, средствам, способам, различным задачам и ситуациям общения [4, с. 125]. Как указывает И.А. Зимняя, языковая компетенция должна рассматриваться не как объект, а как результат обучения иностранному языку [там же]. Следовательно, языковая компетенция представляет собой продукт высшей психической деятельности человека, которому присущи системная организация и структурное единство. Системность и единство структуры во всех проявлениях речевой деятельности делают возможным выделение уровней реальной языковой компетенции и ее соответствующую оценку [4, 130]. Поэтому целесообразно также внести некоторые уточнения в понятия, характеризующие этот процесс. Данная целесообразность обусловлена спецификой описания теоретических знаний в гуманитарных дисциплинах. Она состоит в том, что многие отрасли познания, такие как педагогика, дидактика или теория обучения иностранному языку, долгое время пользуются естественным языком, лишь модифицируя его лексику. «Их язык, – отмечает А.М. Новиков, – отличается от обыденного своим концептуальным словарем, а не своей особой структурой» [5, с. 25–26], как это имеет место в точных науках. Поэтому не будет излишним сопоставить значения ряда дескрипций, пропозиционально связанных с определением уровня языковой компетенции, таких как: *оценка*, *измерение* и *контроль*, причем делать это необходимо, учитывая особенности использования их словесных соответствий в русской и английской лексике. В отечественной научной литературе соответствующей области слово *контроль* означает *проверка знаний, навыков и умений обучающихся* [6, с. 23]. Контроль характеризуется целым рядом функций, среди которых есть и (1) оценочная (оценка результата учебной деятельности); (2) контролирующая (проверка качества достижения определенного уровня иноязычных умений); (3)

управляющая/управленческая (обеспечение адекватного взаимодействия всех составляющих учебного процесса). Созвучное слово *control*, используемое в соответствующей англоязычной литературе, применяется в отношении функции (3), то есть означает *управление, руководство, проверка-надзор*. И значит, не используется применительно к характеристике достигнутого результата – уровня языковой компетенции. Вот почему тогда, когда речь идет об оценке качества речи на иностранном языке, в англоязычной литературе используются слова *assessment* или *evaluation*, с которыми по семантическому синонимическому ряду отдаленно связаны слова *gauging* и *measurement*, означающие *измерение, оценивание*. Следовательно, приведенные названия объединяются семантической константой «оценивание». Именно это позволяет исследователям одноименно использовать эти слова в целях упрощения обобщенных рассуждений. Для более полного представления о проблемах качества оценивания уровня иноязычных знаний рассмотрим ряд аспектов этой категории.

#### Некоторые виды контрольных заданий и их особенности

Одни тесты классифицируются по организационному признаку, отражающему этапы проведения измерений, и разделяются на текущие, рубежные, тематические, промежуточные и некоторые другие формы [6, с. 23]. Поэтапные тесты по своему содержанию обычно являются аспектными, или дискретными. В отечественной научной литературе этот вид измерений иногда называется контролем процесса овладения компонентами речевой деятельности, или вспомогательным контролем [6, с. 22]. Именно этот вид чаще всего применяется и в практике преподавания в университете. Основной методологический принцип их применения предполагает, что уровень владения языком в целом можно измерить по отдельным видам языковых построений, используемых в речевой деятельности. Подобные тестовые задания, безусловно, требуют жесткой направленности на конкретный объект контроля и способности последнего одновременно служить эффективным источником информации, ценной для дальнейшей работы преподавателя и студентов [6, с. 14]. Поэтому типичными объектами контроля традиционно становятся умения использовать все, что относится к языковой иерархии (лексика, грамматика, орфография и их более узкие аспекты) в том или ином виде речевой деятельности. Но

грамотное исполнение даже этих узких видов контроля предполагает максимальную приближенность к реальной атмосфере общения, что неоднократно подчеркивалось в отечественной методике иноязычного образования [6, 7]. Очевидно, что измерения, результаты которых претендуют на объективность, не должны ограничиваться рамками какого-либо учебного курса, отдельно взятыми речевыми моделями или определенными речевыми умениями. Иными словами, контрольно-измерительные материалы, построенные в строгом формальном соответствии с содержанием учебного курса, не всегда являются объективно оптимальными. Таковыми являются только материалы, с помощью которых можно измерить степень развития языковых компетенций, ценность которых подтверждается практикой реального общения. Однако измерить усвоение отдельно взятого языкового компонента, моделируя при этом естественные речевые ситуации с учетом ограниченных выразительных возможностей изучающего язык, весьма непросто. В частности, контрольно-измерительные материалы, предназначенные для измерения элементарного владения языком, часто не соответствуют поставленной задаче измерения из-за проблемы спецификации объекта контроля и его изоляции от сопредельных трудностей прочих элементов речи, поскольку даже простейшие речевые построения уже отражают эту самую сложную языковую организацию и обладают высокой степенью интеграции составляющих элементов. Например, измеряя способность студента выразить на английском языке, скажем, идею *тоже*, мы предварительно должны обеспечить языковые условия для беспрепятственного понимания контекста каждого задания. Иными словами, необходимо убедиться, что у студентов не возникнет других сложностей смыслового восприятия, кроме напрямую обусловленных выбранным объектом контроля. В реальной практике обучения такие условия редко обеспечиваются из-за огромной трудоемкости разработки заданий такого качества.

Вероятно, поэтому значительное распространение имеет интегрированный вид тестирования, иногда противопоставляемый дискретному (аспектному, компонентному). Если последний, по выражению Д. Оллера [8], проверяет усвоение лишь какой-то одной частицы языкового многообразия, то интегрированный тест позволяет оценить готовность студента участвовать в реальном иноязычном общении. Интегрированное измерение языковой компетенции всегда осуществляется по степени полноты понимания или качеству созданного речевого

произведения и поэтому преимущественно используется с целью определения уровня самостоятельного или свободного владения языком. Тестовые задания не всегда обеспечивают надежное подтверждение языковой компетенции как таковой. Это происходит из-за многообразия объектов контроля, которые, к тому же, представляют собой явления разной природы: языковой, речевой, деятельностной, интеллектуальной и др. В итоге результаты измерений одних параметров могут просто суммироваться с данными, полученными при измерении совершенно иных явлений. Например, умение определить заданное слово и его правописание может при общем подсчете баллов служить характеристикой устной речи. Проблема оценивания такого рода заключается в отсутствии конструкта единого измерения, то есть теоретического понятия, объединяющего все необходимые характеристики идеи языковой компетенции. Широко известные общеевропейские уровни, выделяемые для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им, не выдвигают подобной идеи, так как при ближайшем рассмотрении их дескрипторы не синтезируют единой целостной картины феномена языкового общения, а, наоборот, вновь сводят все к спецификации через известные дискретные характеристики: лексику, грамматику, множественные обобщенные коммуникативные ситуации и задачи, решаемые с помощью говорения, аудирования, чтения или письма (известные в мировой педагогической практике как «four skills»).

Вышесказанное означает, что при проведении любых видов измерений иноязычных знаний вновь и вновь неизбежно возникает «вечный» вопрос о валидности и надежности получаемых результатов. Валидность контрольных материалов определяется той степенью, с которой то или иное задание действительно позволяет измерить именно то, что и предполагается измерить. Хотя единого общепризнанного определения валидности не существует, в рассуждениях об этой ведущей характеристике измерительных материалов обязательно упоминаются цели и критерии. Основным объективно существующим препятствием формализации понятия валидности тестовых материалов является сама сложная структура языка, образованная многочисленными элементами различной природы, о чем уже упоминалось выше, а также не менее сложная мыслительная и речевая деятельность участников коммуникации. Различные аспекты языка и деятельности, связанной с его использованием, неизменно присутствуют в контрольных заданиях как элементарного, так и

продвинутого этапов изучения иностранного языка, порождая многочисленные трудности в разработке контрольно-измерительных материалов. Если на элементарном уровне основная проблема заключается в том, как сфокусировать внимание студента на объекте контроля, не создавая при этом параллельных трудностей и соблюдая принцип коммуникативной значимости предъявляемого материала, то на продвинутом этапе главная задача состоит в адекватном отборе явлений, результаты оценки которых могут объективно отобразить имеющийся уровень языковой компетенции. Иными словами, при составлении теста для подтверждения продвинутого уровня владения языком разработчику можно позволить себе быть менее избирательным при использовании совокупного языкового массива. Однако при этом приходится по существу решать проблему определения критерия оптимальности [9, 10], а именно устанавливать, какие вопросы подтверждают или опровергают наличие искомой компетенции.

Очевидно, что и в несовершенствах тестовых заданий элементарного уровня, и в невалидности КИМов, оценивающих самостоятельное или свободное владение языком, проявляется действие одного и того же ограничивающего объективного фактора: осуществимости оценивания за реально имеющееся время и при разумных затратах на организацию и проверку. При оценке языковых знаний на элементарном уровне объекты контроля устанавливаются ограниченным числом языковых средств, что крайне трудно совмещается с принципом практической востребованности в реальном общении. Создание тестовых заданий для проверки языковой компетенции продвинутого уровня предполагает значительно большую степень свободы выбора контекстуально связанных выразительных средств, но сдерживающий фактор осуществимости проявляется в виде невозможности достаточного охвата множественных объектов иноязычной речи, подлежащих контролю.

Очевидно, что задача создания технологии разработки контрольно-измерительных материалов, оптимальным образом обеспечивающих условия валидности, надежности и осуществимости оценки, по-прежнему ждет своего решения.

### **Что измеряют КИМы?**

Однако главная проблема разработки и применения КИМов – контрольно-измерительных материалов – кроется не только и не столько в обеспечении их валидности, надежности и осуществимости, сколько в подтверждении и оп-

равданности самого их названия. В настоящее время этот термин получил повсеместное распространение: им пользуются все, кто так или иначе связан с преподаванием иностранных языков. Этим словом сейчас принято называть любое контрольное задание, начиная от общеизвестного теста с предложенными вариантами ответов и заканчивая устным или письменным высказыванием на заданную тему. Но можно ли считать результаты выполнения подобных заданий данными измерения? По определению А.Л. Никифорова, измерение есть представление свойств некоего явления (объекта) в виде числовой величины. «В самом общем случае величиной, – уточняет А.Л. Никифоров, – называют все то, что может быть больше или меньше, что может быть присуще объекту в большей или меньшей степени; числовая величина – такая, которая может быть выражена числом» [10]. В контексте оценивания языковых умений, которое теперь заявлено как «измерение», неизбежно возникает вопрос: число чего?

В той или иной степени удовлетворительный ответ может быть получен на основе сопоставления методов, применяемых при измерении аспектов и характеристик иноязычной речевой деятельности. Поскольку язык представляет собой объективно существующий феномен, для которого до настоящего времени не представлено исчерпывающего описания в виде формальной системы выражения всех значений, в исследованиях, посвященных оценке языковой компетенции, естественным образом преобладают качественные (квалификационные) и интуитивные методы. Первая категория предполагает выделение и описание разных уровней проявления принципов, на основании которых осуществляется оценка речевой деятельности. Для этого определяются ключевые черты и формулируются дескрипторы, объединяемые в шкалы, которые, по мнению исследователей, достоверно описывают тот или иной уровень владения языком (эти дескрипторы теоретически можно подсчитать и в какой-то мере ответить на вопрос, заданный выше). К сожалению, спецификации дескрипторов повторяют либо аморфное строение языковой системы (лексику, грамматику и прочие общеизвестные составляющие), либо бесконечность и непредсказуемость речевых ситуаций. В частности, аудирование на элементарном уровне определяется формулировками дескрипторов вида «Я понимаю фразы и высказывания, относящиеся к насущным потребностям» или «Я понимаю, как добраться из А в Б, пешком или городским транспортом» [11, с. 231]. Кстати, первый деск-

риптор не уточняет, что входит в «насущенные потребности», а второй может и вовсе не относиться к восприятию иноязычной речи на слух, так как пользователь способен получить соответствующую информацию другим путем. Интуитивные методы вообще не предполагают какого-либо сбора и анализа данных, так как они основываются на интерпретации опыта в соответствии с определенными принципами. Причина преобладания качественного анализа и интуитивных подходов очевидна. Языковой аппарат достаточно изучен и традиционно представляется морфологической и синтаксической таксономией, которая в процессе обучения должна переходить от концептуальных образов к речи. Неудивительно, что исследователи предпочитают рассматривать и сам процесс использования языка в этих координатах. Такое положение характерно для области, для которой еще не создан универсальный количественный аппарат для оценки закономерностей формирования языковых конфигураций различных уровней. Количественные понятия представляют собой единственную форму выражения, которая непосредственно коррелирует с идеей измерения. Они не предоставляются самой системой языка, а возникают из нашей практики пользования им. Следовательно, наличие и степень совершенства именно количественных критериев свидетельствуют об уровне развития всей области. Несмотря на то, что количественные методы оценки языковых знаний существуют и совершенствуются [11, с. 206], они еще не обеспечивают возможности трактовать бесчисленные конкретные речевые ситуации живого языка с единых позиций и применяются преимущественно для подсчета частотности правильного (неправильного) употребления тех же самых качественных характеристик языка, которые, как уже отмечалось выше, отличаются крайней вариативностью. Разнородность существующих методов измерения уровней иноязычной компетенции неизбежно приводит к тестированию ее радикально разных параметров. По существу, эксперты Совета Европы признают недостаточную объективность «выстраивания общей картины иноязычной языковой компетенции» путем соединения разрозненных оценок, получаемых при различных измерениях. По их мнению, «основной причиной того, почему сложно связывать оценки владения языком, несмотря на большие возможности статистики и традиционных технологий, является то, что оценивание, как правило, тестирует радикально разные вещи, даже если они предполагают охватить одну и ту же область»

[11, с. 177]. Но в строгом смысле слова суммироваться и служить общим показателем качества могут лишь характеристики деятельности, образующие множество гомогенной природы, поэтому даже их установленное количество не может приравниваться к вышеупомянутой числовой величине, связанной с понятием измерения. По существу возникает вопрос о том, может ли понятие «измерение» вообще быть применено при определении уровня иноязычной компетенции. Не лучше ли было бы говорить о ее оценке по ряду установленных качественных показателей?

Как отмечается в материалах Совета Европы, недостаточная сопоставимость оценок владения языком вызвана, в том числе, недостаточной концептуализацией его использования и смежной интерференцией методов тестирования с помощью контрольно-измерительных материалов [там же].

Становится очевидным, что количественные методы оценки иноязычной речевой деятельности на данном этапе сводятся, как уже отмечалось выше, к подсчету частотности различных качественных характеристик употребляемых языковых единиц для их последующего дискриминантного анализа [12], или к объединению нескольких различных единиц в единую аналитическую шкалу [13], или к определению степени трудности управления теми или иными языковыми форматами [14]. В каждом случае можно вновь говорить об измерении тех или иных отдельно взятых характеристик качества речевой деятельности и по совокупности результатов судить об уровне языковой компетенции в целом. Очевидно, что существуют многочисленные приемы, применяемые для оценки уровня овладения иностранным языком. Столь же очевидно, что к настоящему времени не выработано общепринятых стандартов, критериев и правил для точного определения реального уровня, которого достиг человек, изучающий язык. Определение этого уровня и поныне в той или иной степени субъективно.

#### **Единицы смысла как корреляты коммуникативных умений**

Как уже было нами установлено, говорить об измерении иноязычной языковой компетенции как единой предметной области в целом преждевременно, поскольку (1) отсутствуют общие числовые величины, характеризующие качество, которого имеется «больше или меньше», (2) количественное выражение вновь и вновь получают лишь вышеупомянутые «ради-

кально разные вещи», (3) не установлена единица измерения, позволяющая выполнить условие (1). Подобная единица должна характеризовать некое интегрированное качество однородной природы, что и позволит произвести измерение и выразить результат в виде некой числовой величины. То или иное решение проблемы однородности упомянутой единицы (или единиц) будет способствовать совершенствованию концептуализации использования языка, на которую обращают внимание эксперты Совета Европы. Искомая единица языковой компетенции, следовательно, должна обладать неким неизменным существенным содержанием и к тому же быть эмпирически устойчивой для всех говорящих на том или ином языке. Как уже неоднократно отмечалось в ходе наших рассуждений, множественные ингредиенты языка и еще более многочисленные способы их речевой деятельности, на первый взгляд, исключают существование инвариантных элементов, сохраняющих неизменным свой смысл в пределах хотя бы достаточно большой области языковых и речевых преобразований. По существу, язык и деятельность, связанная с его употреблением, представляют собой множество частных случаев, которые крайне трудно трактовать с единых позиций. Поскольку поиск универсальных единиц измерения языковых знаний представляет собой именно такую задачу, изначально возникает вопрос о предметной области его проведения: где именно можно обнаружить универсальные регулярности, которые могут стать искомыми показателями качества речи. Очевидно, что соответствующие им образующие (генераторы качества) следует искать там, где они функционируют и где максимально интегрируются языковые представления, трансформируясь в речь, – в языковом сознании индивидуума. К сожалению, развитие внутренних речевых процессов не поддается непосредственному наблюдению, и нам предстоит, опираясь на некоторую ограниченную и вероятностную информацию о них, установить универсальные и неизменные условия образования полноценной речи. Такие условия выражаются в виде инвариантных схем синтеза высказывания, которые предназначены для представления инвариантностей и постоянных взаимосвязей, существующих как в окружающем мире, так и во внутреннем интеллектуальном пространстве индивидуума. Искомые образующие качества являются, таким образом, образующими смысла. Их спецификация способствует разработке удовлетворительных процедур оценки уровня языковой компетенции и одновременно помога-

ет нам приблизиться к пониманию теоретически возможного оптимума. И то, и другое возможно осуществить через инварианты смыслового отношения. Несмотря на то, что речь на родном и иностранном языке формируется различными путями, в обоих процессах действуют одни и те же интеллектуальные механизмы, в частности внешняя и внутренняя речь. Еще Л.С. Выготский отмечал, что проблема с обучением иностранному языку заключается именно в том, что мы обучаем развернутой речи, «грамматике слов», подчас не учитывая «грамматику мысли» [15, с. 473]. Смысловая сторона речи, по Л.С. Выготскому, развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению [15, с. 470]. Иными словами, в процессе речемыслительной деятельности многие атрибуты внешней речи отступают и на первый план выходят семантические единицы смысла, которые, между прочим, в подавляющем большинстве своем являются общими для разных языков и культур. Внутренняя речь, по утверждению Л.С. Выготского, – «чистая предикативность» [15], что следует понимать как систему экстенциональных и интенциональных образов и связей, трансформирующихся во внешнюю речь. Это позволяет составить более полное представление о процессе протекания речемыслительных процессов при усвоении иностранного языка, то есть в условиях, являющихся для индивидуума семантически сложными. Для перехода предлингвистических образов к внешней (разговорной) речи на иностранном языке изучающему необходимо усвоить определенные формулы для принятия семантического решения и его последующей экстерииоризации в словесном виде. Эти формулы прежде всего отражают и фиксируют связь предмета речи с его свойствами, действиями и реальными отношениями, то есть идентифицируют отношение «актант – предикат». В соответствии с современными представлениями актантом является любой субстантивный (предметный) элемент высказывания, включенный в семантическую ситуацию. В число актантов, следовательно, входят субъект, объект, адресат, а также обстоятельственные характеристики [16]. Как уже отмечалось в наших предыдущих публикациях [17–20], семантические пропозиции формируются в сознании благодаря предикации, то есть соединению и взаимодействию этих двух главных начал зарождения смысла. Состоявшиеся, или замкнутые предикации представляют собой первый параметр измерения уровня качества языковой компетенции.

Содержательное расширение субъектно-предикатной структуры высказываний в значительной степени поддерживается и обеспечивается концептуальными преобразованиями. Явление концептуализации проявляет себя в семантически свернутой внутренней речи как идентификация или отождествление как актантов, так и предикатов, обозначенных разными словесными формами. По существу концептуализация представляет собой объединение сходных, идентификацию близких и разделение контрастирующих значений. Концептуализация представляет собой второй инвариант субъективного языкового опыта, охватывающий множество семантических трансформаций, преобразующихся в словесный вид: абсолютные инвариантные последовательности вида «имя – местоимение», замещающие словоформы, иерархии значений, нисходящие от привилегированной аналогии и т. д. При всем своем многообразии в естественно-языковых рассуждениях, концептуальные преобразования топологически (по неизменности своих значений или форм при непрерывном образовании смысла) и типологически (по инвентаризационным показателям своей системы) исчисляемы. Объединенные единой идеей трансформации, они служат вторым параметром измерения уровня качества языковой компетенции.

Инвариант предикации обозначает смысловое поле речевого сообщения, в то время как инвариант концептуализации обеспечивает его связность в языковом сознании индивидуума.

Создание типологии обоих инвариантов является не только теоретически достижимой целью в рамках разработки общей методологической системы усвоения иностранного языка. Такого рода работа оправдана и с точки зрения обычного практицизма, поскольку подобные сведения могут найти самое широкое применение не только на заключительном этапе оценки, но в процессе обучения. Парадоксальным образом в науках, так или иначе исследующих язык, до сих пор не терминологизированы психические механизмы, обеспечивающие речевую деятельность человека. Эти механизмы, по определению И.А. Стернина, представляют собой не что иное, как «совокупность знаний человека о своем языке», и формируют собственно языковое сознание [21]. Поэтому, по причине отсутствия названий процессов, характеризующих внутреннее взаимодействие индивидуума со своим языком (как родным, так и иностранным), мы пользуемся конвенциональными терминами, но вкладываем в них, как уже очевидно из вышеизложенного, несколько иное, не вполне ортодоксальное, содержание.

Таким образом, для осуществления оценки уровня владения иностранным языком предлагается система, в рамках которой осуществляется именно измерение языковой компетенции по двум инвариантным характеристикам речи. Единицами измерения являются предикация и концептуальное преобразование. Обе единицы являются несущими элементами новой теоретически разработанной методологии усвоения иностранного языка и при этом имеют очевидные эмпирические корреляции и ассоциации, что представляет ценность для процесса обучения в целом и для оценки его результатов в частности. С помощью этих единиц становится возможным действительное измерение качества языковых знаний, так как 1) они однородны по своей природе в пределах множества, которое они образуют; 2) они формируются на глубинном уровне человеческого мышления, общем для разных языков и культур; 3) они инвариантны, то есть сохраняют свое качество на всех уровнях языкового общения независимо от изменчивости и неоднозначности речи; 4) они дают возможность разрабатывать количественные методы оценки результатов обучения, производить действительное измерение уровня языковой компетенции; 5) они позволяют оценить систематическую и случайную погрешности измерения и тем самым объективизировать итоговую оценку знаний.

Как уже отмечалось, представленные единицы измерения качества иноязычной речи являются к тому же единицами смысла, который формируется на глубинном уровне человеческого мышления, общем для родного и изучаемого языка. Эти же единицы становятся и единицами обучения. Очевидно, что предлагаемая система является как структурно, так и содержательно инвариантной, что открывает принципиально новые возможности оптимизации обучения и организации высокопроизводительного учебного процесса.

#### Список литературы

1. Карнап Р. Философские основания физики: Пер. с англ. / Общ. ред. И.Б. Новика. М.: Прогресс, 1971. 388 с.
2. Humboldt W. von. 1836 / 1972. Linguistic variability and intellectual development. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
3. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1981. 456 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.
5. Новиков А.М. Докторская диссертация? М.: Эгвес, 1999. 120 с.

6. Мусницкая Е.В. Сто вопросов к себе и ученику: Кн. для учителя. М.: Дом педагогики, 1996. 191 с.
7. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // *Иностр. языки в школе*. 1991. № 3. С. 22–24.
8. Oller J.W. *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman Group Limited, 1979. P. 37.
9. Кузенков О.А., Круподёрова К.Р. Математические модели процессов отбора: Практикум. Н. Новгород: Нижегородский университет, 2009. 80 с.
10. Никифоров А.Л. Измерение // *Философия: Энциклопедический словарь* / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. С. 304–305.
11. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка: Пер. с англ. / Общ. ред. К.М. Иришхановой. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
12. Fulcher G. Does Thik description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction // *Language Testing*. 1996. 13 (2). P. 208–28.
13. Alderson J.C. Bands and scores / Alderson J.C and North V. (eds.): *Language Testing in the 1990s*. London: British Council / Macmillan, *Developments in ELT*, 1991. P. 71–86.
14. Masters G. Profiles and assessment // *Curriculum Perspectives*. 1994. 14 (1). P. 48–52.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь // *Выготский Л.С. Психология*. М.: Изд-во «ЭКМО – Пресс», 2000. 1008 с.
16. Гак В.Г. Актант // *Языкознание. Большой энциклопедический словарь* / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 22.
17. Орлова Е.С. Инвариантность как концептуальная категория лингводидактики // *Вестник Нижегородского госуд. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия Филология*. Вып. 1 (6). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. С. 88–96.
18. Орлова Е.С. Предикат как функциональная основа конвенциональной лингвокреативности // *Вестник Нижегородского госуд. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия Филология*. Вып. 1 (7). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2006. С. 59–62.
19. Орлова Е.С. Критерии качества в современном лингвистическом образовании // *Вестник Нижегородского госуд. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия Инновации в образовании*. Вып. 1 (7). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2006. С. 47–51.
20. Орлова Е.С. Новая концепция учебной программы по иностранному языку для классического университета // *Вестник Нижегородского госуд. ун-та им. Н.И. Лобачевского*. 2008. Вып. 6. С. 19–27.
21. Стернин И.А. О понятии коммуникативного сознания и некоторых особенностях русского коммуникативного сознания // *Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. статей* / Под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. М.; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. С. 36–63.

#### A NEW APPROACH TO ASSESSING SECOND LANGUAGE COMPETENCE

*E.S. Orlova*

A common technique for assessing a person's second language ability in terms of measurement is considered. The tag of a measuring sample for assessment (MSA) is given to practically any kind of test. With the help of MSAs varied second language competence features that are naturally attributively different and uncoordinated are checked out. Common academic practice, however, proves that the subsequent aggregation of the obtained results into an entire picture is not only insufficiently objective but is also inadequately substantiated. The article presents an innovative idea of assessing second language competence that relies on application of homogeneous entities whose quantifiable representation is compatible with the veritable idea of measurement.

*Keywords:* measuring sample for assessment (MSA), validity, reliability, practicality, universal meaningful entities, universal regularity, predicate, predication, substantive sentence elements, conceptualization.