

Авхачева Ирина Андреевна

ОСНОВНЫЕ И СОПУТСТВУЮЩИЕ ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РАЗНЫХ ЦЕЛЕВЫХ АУДИТОРИЯХ

Вопросы, связанные с формированием компетенций при обучении иноязычной письменной речи, рассмотрены с учетом потребностей разных категорий обучаемых. Проанализированы задачи обучения письму в рамках дихотомии "цель / средство обучения". Обозначены возможности положительного переноса умений и компетенций, сформированных в процессе обучения письменной речи, на формирование компетенций, актуальных для других аспектов овладения иностранным языком.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2016/4-3/47.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3-х ч. Ч. 3. С. 165-169. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2016/4-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 372.881.111.1

Вопросы, связанные с формированием компетенций при обучении иноязычной письменной речи, рассмотрены с учетом потребностей разных категорий обучаемых. Проанализированы задачи обучения письму в рамках дихотомии «цель / средство обучения». Обозначены возможности положительного переноса умений и компетенций, сформированных в процессе обучения письменной речи, на формирование компетенций, актуальных для других аспектов овладения иностранным языком.

Ключевые слова и фразы: обучение письменной речи; цели и средства обучения; критерии оценки; междисциплинарные связи; перенос навыков; коррекция ошибок.

Авхачева Ирина Андреевна, к. пед. н., доцент

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

89617553065@mail.ru

ОСНОВНЫЕ И СОПУТСТВУЮЩИЕ ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РАЗНЫХ ЦЕЛЕВЫХ АУДИТОРИЯХ

Обучение письму и письменной речи является важным компонентом учебных программ по иностранному языку для разных категорий обучающихся. Однако в качестве одной из *целей обучения* оно рассматривалось не для всех типов учебных заведений. Количество часов, отводимое на формирование коммуникативных умений в данном виде речевой деятельности, было незначительным по сравнению с чтением и устной речью. Письменные задания в качестве зачетных или экзаменационных не предлагались. Соответственно, основная доля исследований по методике преподавания иностранных языков посвящалась проблемам, не связанным с обучением выражению предметно-мыслительного содержания в письменной форме.

На современном этапе развития методической науки ситуация изменилась, о чем свидетельствует возросший интерес исследователей к различным аспектам обучения письму [3; 6; 8; 10]. Это не случайно, поскольку письменные задания (написание письма, эссе) стали неотъемлемой составной частью Единого государственного экзамена в средней школе. В рабочих программах языковых вузов появилась дисциплина «Письменная речевая практика», в рамках которой достаточно четко обозначены требования по формированию компетенций в письменной речи. Для студентов неязыковых специальностей – особенно тех, кто обучается в магистратуре – программы языковой подготовки ориентированы на развитие коммуникативных компетенций, необходимых для профессионального общения. Так, в программах по иностранному языку для магистрантов выделяется исследовательская компонента, что предполагает формирование у данной категории обучающихся компетенций, необходимых для *подготовки и редактирования научных публикаций, представления результатов проводимых исследований в виде научных отчетов, статей и докладов* [5; 7; 13]. Заметим, что, хотя презентация научных докладов проходит, как правило, в устной форме, текст выступления, по сути, представляет собой письменную фиксацию излагаемого содержания. Дело в том, что действительно научное изложение, как справедливо отмечает Д. Н. Шмелев, в основном ориентировано на письменную речь. Поэтому, когда речь идет о презентации результатов научно-исследовательской деятельности (доклад) или изложении систематизированных научных знаний (лекция), «в речи людей, владеющих литературным языком, мы неизбежно встретим (и можем в неограниченном количестве зафиксировать) фразы, образцом для которых служат письменные тексты» [14, с. 25].

Сказанное в еще большей степени актуально в отношении аспирантов, которым предстоит оформлять статьи, предназначенные для публикации в отечественных журналах, снабдив их аннотацией на иностранном языке. В дальнейшем им может понадобиться написать статью на иностранном языке.

Что же касается выпускников как языковых, так и неязыковых специальностей, для них достаточно распространенной практикой становится продолжение образования и попытка трудоустройства за рубежом. Однако и в первом, и во втором случае для этого, как правило, необходимо сдать один из международных экзаменов. Если таковыми является *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, *Business English Certificate (BEC)* или *International English Language Testing System (IELTS)*, в них обязательно присутствует письменная часть, для выполнения которой может задаваться разное предметно-тематическое содержание. Например, при сдаче экзамена *IELTS* общего уровня предлагается написать письмо, описать заданную ситуацию, подготовить эссе. Если претендент сдает экзамен академического уровня, ему необходимо быть готовым к описанию графика,

схемы или сформулировать в письменном виде выводы, руководствуясь информацией, представленной в таблице. Все перечисленные задания предполагают владение научным стилем речи. Более того, для сдачи вступительных испытаний по специальным профильным дисциплинам необходимо сдать *General Management Admission Test (GMAT)*, который используется школами бизнеса по всему миру как один из критериев отбора. Отметим, что экзаменуемые представляют свои ответы в письменной форме. Другой международный (не языковой) экзамен *Graduate Record Examination (GRE)* включает два задания, целью которых является определение способности к написанию на английском языке эссе аналитического и критического характера. Этот экзамен сдают для поступления на последипломный курс обучения в университетах США, Австралии и Канады. Чтобы быть принятым в университеты Франции, кандидаты из других стран сдают экзамен *Diplôme Approfondi-de-Langue-Française (DALF)*, который также включает в себя два письменных задания. Абитуриентам, желающим продолжить образование в университетах Германии, необходимо предъявить сертификат о сдаче экзамена *Test Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber (TestDaF)*, стандартизированного теста немецкого языка как иностранного, который, помимо прочего, имеет целью определение уровня компетенций, необходимых для порождения связного структурированного текста на заданную тему. Наконец, соискателям грантов на прохождение стажировок в зарубежных вузах и претендентам на бесплатное обучение по программам краткосрочных курсов и школ необходимо приложить к своему обращению о выделении гранта или стипендии резюме-обоснование с кратким изложением сведений о профессиональных и научных интересах и имеющихся достижениях / *statement of objectives*.

Как видим, цели обучения письменной речи для разных категорий обучающихся предполагают формирование способностей порождать связный текст различной протяженности и жанровой принадлежности.

К сожалению, как показывают исследования, у значительной части выпускников вузов способность к грамотному (в широком смысле слова) изложению своих мыслей в письменной форме на иностранном языке не формируется [8; 11]. В частности, речь идет о коммуникативных компетенциях в сфере профессионального общения. Согласно имеющейся статистике, предоставленной Британским Советом, до 50% русскоговорящих претендентов на международные языковые сертификаты не получают их по причине многочисленных и серьезных ошибок именно в заданиях по письменной речи.

Отсюда следует, что при разработке программ языковой подготовки для студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов необходимо учитывать те стандарты и критерии оценки письменной речи, которые приняты в сложившейся системе международных экзаменов, поскольку очевидно, что в реальной жизни адресатами письменной речи выступают носители языка. С точки зрения целеполагания, результатом учебной деятельности должны стать те коммуникативные компетенции, которые бы обеспечили адекватное с точки зрения языка и стиля оформление предметного, структурированного должным образом содержания в виде связного письменного текста.

Обучение письменной речи на иностранном языке в системе вузовской подготовки актуально не только само по себе, но может способствовать формированию целого ряда других значимых коммуникативных компетенций и процессу овладения иностранным языком в целом. Иными словами, система работы по обучению письму создает такие условия, при которых опосредованно решается комплекс других задач. С этих позиций его можно рассматривать как *средство*, обеспечивающее такой формат учебной деятельности, который бы способствовал более вдумчивой работе над лексикой, углубленному овладению практической грамматикой, развитию чувства стиля при использовании неродного языка и положительно сказывался на выстраивании внутренней программы устных высказываний. Попытаемся проанализировать подробнее, в чем может проявляться взаимосвязь решения перечисленных задач с обучением письму.

Приступая к выполнению письменного задания, связанного с порождением законченного текста, студенты, в первую очередь, решают, *какую именно информацию они намерены передать* читателю. По утверждению Н. Д. Гальсковой, в обучении устной речи и обучении письменной речи есть много общего, именно потому, что в обоих случаях имеет место *передача информации* с помощью вербального кода [1, с. 37]. На этом этапе из всего массива имеющихся фактов, данных, примеров отбираются наиболее значимые с точки зрения их релевантности теме и заданию, а затем выстраивается программа-план изложения информации. Данный этап очень важен, поскольку несоответствие содержания написанного текста заданию – даже при отсутствии языковых и стилистических ошибок – означает неудачу / «...it is impossible to achieve the pass mark if the task is not completed, no matter how good the language used may be» [18, p. 61].

Далее, в процессе оформления структурированного предметного содержания средствами иностранного языка обучающимся приходится решать задачу выбора лексических средств, обращаться к словарю, проверять не только орфографию, но и сочетаемость слов, нюансы в оттенках значений синонимов, стилистические пометы. Направляя и контролируя учебные действия обучающихся в этом русле, преподаватель способствует выработке у них навыка осознанного и самокритичного подхода к оформлению своих мыслей при выполнении письменных заданий. При условии, что педагогические усилия носят систематический характер, можно ожидать положительного переноса сформированных навыков на формирование компетенций в устной речи, в частности – говорении.

Если принять во внимание утверждение А. Р. Лурия о том, что даже при развитом навыке письма всегда имеет место внутреннее проговаривание [4, с. 50], можно предположить, что данное обстоятельство положительно скажется на фонетической стороне речи благодаря коррекции и профилактике ошибок, связанных с произнесением слов.

Наконец, необходимость обеспечения связности и логичности изложения потребует от пишущего использования соответствующих средств языка для экспликации логико-смысловых отношений разного уровня – от отдельных словосочетаний до текста в целом. Поскольку в отличие от порождения устного высказывания люди в процессе письма не испытывают дефицита времени для обдумывания способов выражения мысли, существует большая вероятность, что их выбор средств передачи логико-смысловых отношений будет более взвешенным и точным. В результате, можно ожидать положительных сдвигов в плане усвоения абстрактных значений грамматикализованной лексики (предлогов, союзов и союзных речений).

В качестве еще одного методического ресурса, в основе которого лежит положительный перенос компетенций, сформированных при обучении письму, в другие области освоения иностранного языка, представляется возможным рассматривать практику исправления ошибок. Без ошибок не обходится ни один процесс обучения – не является исключением и изучение иностранного языка. В последнее время эта проблема все чаще привлекает внимание исследователей (см. работы Н. И. Кондаковой [2], А. Б. Шевнина [12] и др.). Изучение природы и механизмов возникновения ошибок, возможных путей их коррекции признается настолько актуальной проблемой, что ряд авторов считает возможным говорить о появлении нового направления исследований – эрратологии. По мнению А. Б. Шевнина, эрратология задает новый вектор не только направлению лингвистических и психолингвистических исследований, но заставляет по-иному взглянуть на многие проблемы методики обучения языкам [Там же]. Однако сегодня единства мнений по вопросам, связанным с исправлением ошибок, допускаемых изучающими второй язык, не наблюдается.

Так, Хелен Данфорд, преподаватель языковой школы «Bell» в Кембридже, выступает против исправления так называемых нерелевантных ошибок, призывая не жертвовать спонтанностью и естественностью речи во имя ее правильности. Автор считает, что исправление подобных ошибок во время говорения, во-первых, отрицательно сказывается на плавности и беглости речи / «leads to interrupting the fluency activity», а во-вторых, оказывает негативный психологический эффект на говорящего, и это перевешивает пользу от сделанных исправлений / «the danger of embarrassing the speaker outweighs the teaching effect of correcting errors» [16, p. 63]. Безусловно, в случае исправления ошибок при говорении с приведенной аргументацией можно было бы согласиться. Но с некоторыми оговорками. Даже различая релевантные и нерелевантные, то есть не нарушающие процесс коммуникации ошибки, стоит не забывать, что последние могут произвести не лучшее впечатление на экзаменаторов или будущих работодателей. Иными словами, те цели, о которых шла речь выше, не будут достигнуты. Что же касается более серьезных ошибок, они порождают недопонимание, затрудняют процесс коммуникации. Наконец, проблема психологического «ущерба», который, по мнению Х. Данфорд, может нанести вмешательство педагога в речь обучающегося, как представляется, лежит в другой плоскости. При пользовании родным языком нас не смущают замечания собеседника и его просьбы разъяснить сказанное. Порой лекции и выступления прерываются комментариями и вопросами. Бывают вопросы и реплики, приводящие говорящего в замешательство – либо потому что он не в состоянии ответить на вопрос или парировать комментарии, либо в силу того, что был задан неудобный вопрос. Однако сам факт прерывания речи говорящего вряд ли влияет на её беглость как таковую.

Возвращаясь к вопросу об исправлении ошибок при овладении иностранным языком, хотелось бы сказать следующее. Коррекция любых ошибок необходима, если только это не оговорки, которые замечает, осознает и исправляет сам говорящий, как правило, без вмешательства педагога. Ошибки, оставленные преподавателем без внимания, закрепляются и делают иноязычную речь не соответствующей определенным стандартам. Если допускаемые при говорении ошибки многочисленны и повторяются, просто поправить обучаемого, употребив правильную языковую форму, бывает недостаточно, а поэтому не стоит прерывать его речь. Нужного эффекта от этого мы вряд ли можем ожидать, скорее механического и мало осознаваемого повторения правильной языковой формы за преподавателем. Значит необходимо уделить коррекционной работе время после того, как речь закончена. Но при этом вряд ли возможно бывает воспроизвести все нюансы контекста, в котором была допущена ошибка. Это существенно, так как часто речь идет о неверном выборе грамматических форм, неправильном словоупотреблении, предложном управлении с позиций передачи информации адекватно ситуации общения. Например, употребление одной видовременной формы глагола вместо другой (при условии правильного морфологического оформления глагола-сказуемого) можно рассматривать только в контексте коммуникативной ситуации, в зависимости от речевой интенции говорящего или пишущего. То же самое можно сказать о модальных глаголах, выбор которых зависит от того, как именно рассматривает то или иное действие автор – безусловно обязательное, вынужденное, желательное и т.д.

Вместе с тем, при исправлении ошибок в письменных работах, текст которых перед глазами, указанное противоречие снимается. Преподаватель может и должен уделить достаточное время работе над ошибками, не ограничиваясь их констатацией, но объясняя их сущность и предлагая способы выражения заключенной в предложении мысли, которая бы соответствовала языковым и стилистическим нормам изучаемого языка. При достаточно скрупулезной и систематической работе над ошибками, можно с уверенностью предположить, что языковая правильность и чувство стиля обучающихся будут отмечены изменениями к лучшему не только при выполнении письменных заданий, но и при порождении устных высказываний вследствие положительного переноса.

Помимо исправления ошибок самим преподавателем время от времени целесообразно предлагать студентам осуществить взаимную проверку выполненных письменных работ. Результатом такого рода учебных действий должны стать краткие устные комментарии по поводу достоинств и недостатков языкового оформления

учебных текстов. При этом преподаватель координирует обсуждение, задавая при необходимости дополнительные вопросы, заставляющие студентов более вдумчиво относиться к анализу работ своих товарищей.

Другой коллективной формой работы, цель которой видится в профилактике возможных ошибок при написании учебных текстов (эссе, сочинений, заметок, писем), может стать анализ различных образцов письменных заданий на одну и ту же тему, предшествующий созданию собственных письменных речевых произведений, аналогичных по тематике. Оценки этих образцов, высказанные обучающимися, затем сравниваются с оценкой преподавателя или с теми модельными текстами, которые приводятся в качестве ключей в пособиях по развитию иноязычной письменной речи (см., например, [15; 19]). Хотя такого рода задания рассматриваются с позиций обучения письму, сам анализ образцов текстов предполагает внимательное их прочтение, а значит, в какой-то степени способствует решению задач обучения, связанных с формированием навыков аналитического чтения, обеспечением переводческого понимания текста, развитием чувства стиля.

Таким образом, обозначим следующие важные моменты, связанные с обучением письменной речи.

Во-первых, обучение письму в разных аудиториях следует рассматривать не только как один из вспомогательных методических инструментов в процессе овладения языком, но и как самостоятельную цель обучения, ценную саму по себе / «The traditional view... that writing functions primarily support and reinforce patterns of oral language use, grammar and vocabulary is being supplanted by the notion that writing in a second language is a worthwhile enterprise in and of itself» [20, p. 1]. При разработке любого курса по изучению второго языка в фокусе должны быть потребности конкретной аудитории обучаемых, и в обучении письменной речи следует ориентироваться на эти потребности и адаптировать к ним весь арсенал используемых методических средств и приемов.

Во-вторых, на занятиях, где основной целью является формирование компетенций письменной речи, необходимо использовать каждую возможность, чтобы параллельно решать задачи, связанные с другими аспектами овладения вторым языком, обеспечивая тем самым взаимный синергетический эффект.

Наконец, при анализе и оценке письменных работ отправным пунктом следует считать их содержание и достижение пишущими тех коммуникативных целей, которые определены в формулировке задания. Этим целям должен быть подчинен осознанный выбор языковых средств и способов выражения, поскольку, как справедливо отмечает М. А. К. Хэллидей, осознанный подход к языку имеет место только в процессе письменного оформления мыслей / «...language remains unconscious until it is written down» [17, p. 36].

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М., 2002. 192 с.
2. Кондакова Н. И. Методика предупреждения ошибок в иноязычной письменной речи: Английский язык, языковой вуз: дисс. ... к. пед. н. Тамбов, 2006. 184 с.
3. Линькова Л. О. К вопросу о создании профессионально ориентированного курса по обучению письменной речи по специальности «Управление персоналом» [Электронный ресурс] // Новый филологический вестник. 2010. № 14 (3). URL: http://slovorggu.ru/nfv2010_3_14_pdf/16Linkova.pdf (дата обращения: 10.02.2016).
4. Лурья А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 352 с.
5. Мельникова Л. В. Иностраный язык профессиональной коммуникации (английский, немецкий) [Электронный ресурс]: рабочая программа для студентов направления 020100.68 «Химия». Тюмень: ТюмГУ, 2013. URL: <http://umk3.utmn.ru/files/0000084129.doc> (дата обращения: 28.01.2016).
6. Нужа И. В. Обучение профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов (на материале английского языка): дисс. ... к. пед. н. СПб., 2010. 247 с.
7. Программы по иностранному языку для магистрантов 1 года обучения на 2015-16 учебный год [Электронный ресурс] // Сайт Московского физико-технического института. URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/magistratur%D0%B0/mag-list.php (дата обращения: 27.01.2016).
8. Сабанова Л. В. Формирование профессионально ориентированной письменной речи на продвинутом этапе подготовки студентов языкового педагогического вуза (французский язык): дисс. ... к. пед. н. М., 2007. 225 с.
9. Тарев Б. В. Обучение студентов – будущих экономистов письменному деловому общению на английском языке // Иностранные языки: теория и практика. 2007. № 1 (3). С. 37-41.
10. Тутатчикова И. Н. Методика обучения письменной речи на английском языке на первом курсе языкового вуза с использованием печатного пособия и компьютерной программы: дисс. ... к. пед. н. М., 2003. 158 с.
11. Чуйкова Э. С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков (на материале дискурсивного эссе): дисс. ... к. пед. н. Самара, 2005. 181 с.
12. Шевнин А. Б. Эрратология и межязыковая коммуникация // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 36-44.
13. Шишкина Е. Н. Цели и задачи обучения иностранному языку в магистратуре МГТУ им. Н. Э. Баумана. [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник: электронный журнал. 2013. Вып. 5 (7). URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/73.html> (дата обращения: 27.01.2016).
14. Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М.: Наука, 1977. 166 с.
15. Copage J. First Certificate Writing. London: Longman, 2005. 128 p.
16. Dunford H. To Correct or not to Correct? The View of the UK Teacher Trainer // Modern English Teacher. 1993. Vol. 2 (3). P. 62-64.
17. Halliday M. A. K. Spoken and Written Language. Oxford University Press, 1989. 109 p.
18. May P. Exam Classes. Resource Book for Teachers. Oxford University Press, 2000. 166 p.
19. O'Dell F. CAE Writing Skills. Cambridge University Press, 2001. 124 p.
20. Weigle S. C. Assessing Writing. Cambridge University Press, 2002. 268 p.

THE BASIC AND ACCOMPANYING TASKS OF TEACHING WRITTEN SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE IN VARIOUS TARGET AUDIENCES

Avkhacheva Irina Andreevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Perm National Research Polytechnic University
89617553065@mail.ru

The issues connected with the formation of competences while teaching foreign-language written speech are considered taking into account the needs of various categories of students. The tasks of teaching writing in the framework of the dichotomy “purpose / teaching means” are analyzed. The possibilities of the positive transfer of skills and competences formed in the process of teaching written speech to the formation of the competences topical for other aspects of a foreign language mastering are specified.

Key words and phrases: teaching written speech; purposes and means of teaching; criteria of assessment; interdisciplinary links; transfer of skills; correction of errors.

УДК 372.8:811.133.1

Статья посвящена анализу и сопоставлению целей обучения иностранным языкам в школе, которые заданы в государственных стандартах школьного образования первого и второго поколений. Выявлены изменения, произошедшие в системе целей. Общим для двух стандартов остаются ориентация на формирование коммуникативной компетенции, уровневый подход и комплексность реализации целей обучения иностранному языку. В стандарте второго поколения наблюдается совершенствование целевых установок.

Ключевые слова и фразы: образовательные стандарты; цели обучения иностранным языкам; формирование коммуникативной компетенции; межкультурная коммуникация; уровневый подход; комплексный подход; универсальные учебные действия; результаты обучения.

Бурцева Эльвира Витальевна, к. пед. н., доцент
Овчинникова Марина Федоровна, к. пед. н.
Бурятский государственный университет
helen_vit@mail.ru; marina_f_ovchinnikova@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК ПО ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЙ

Изменения, происходящие в современном российском обществе, требуют модернизации системы общего образования. Это неизбежно приводит к изменению принятых образовательных стандартов – нормативных документов, определяющих эффективное функционирование системы образования.

На смену государственному образовательному стандарту (далее – ГОС) первого поколения (2004 г.) приходят федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) второго поколения. Однако нововведения в сфере образования порождают ряд проблем, одна из которых связана с низким уровнем владения педагогами терминологией ФГОС и незнанием различий между стандартами первого и второго поколений. Темы методических семинаров и значительного количества публикаций в педагогических изданиях свидетельствуют о повышенном профессиональном интересе к обозначенной проблеме. В связи с этим велика актуальность публикаций, раскрывающих новизну и значимость вновь принятых образовательных стандартов и их выгодное отличие от ранее действовавших.

В рамках данной работы, на примере предмета «Иностранный язык» (далее – ИЯ), рассмотрим различия между ГОС и ФГОС, которые связаны с категорией «цели обучения».

По определению Г. В. Роговой, цель обучения ИЯ – предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены обучающие действия учителя и учебные действия учащихся, ведущие их от незнания ИЯ к определенному уровню владения им, то есть планируемые результаты изучения данного предмета школьником. Обусловленные социальным заказом, цели обучения ИЯ определяют развитие и функционирование системы иноязычного образования, детерминируют его содержание и способы овладения им с учетом принятой в обществе системы ценностей и концептуального подхода к развитию системы образования на определенном этапе развития общества [7, с. 20].

Сравнение целей обучения ИЯ, обусловленных действием стандартов первого и второго поколений, позволяет выявить структурные и содержательные изменения, которые происходят в системе целей с введением ФГОС.

В схеме на Рис. 1 представлена система целей обучения ИЯ, действующая в ходе реализации ГОС 2004 г. Данное видение целевых установок в области изучения ИЯ сложилось на основе идеи комплексной и системной реализации практических, образовательных и развивающих задач обучения, при ведущей роли первых, и было заложено в трудах отечественных исследователей [2; 3; 4; 6; 7; 12; 13; 14; 15].