

**Список литературы**

1. Алексеев Н.Г. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень – М., 2001.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.
3. Беспалько В. П. Качество образовательного процесса // Школьные технологии. 2007. № 3. С. 164–177.
4. Климов Е.А. Психология профессионала // Его же. Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 1996.
5. Коханович Л.И., Шахова Р.Ф., Суфтырев Ю.И. Гуманитаризация высшего образования: опыт, поиски, проблемы. М., 2004.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. // Рос. газ. 2012. 31 дек.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155 // Рос. газ. 2013. 25 нояб.

\* \* \*

1. Alekseev N.G. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki. Tjumen' – M., 2001.
2. Babanskij Ju.K. Problemy povyshenija jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. M., 1982.
3. Bespal'ko V. P. Kachestvo obrazovatel'nogo processa // Shkol'nye tehnologii. 2007. № 3. С. 164–177.
4. Klimov E.A. Psihologija professionala // Ego zhe. Izbrannye psihologicheskie trudy. M. – Voronezh, 1996.
5. Kohanovich L.I., Shahova R.F., Suftyrev Ju.I. Gumanitarizacija vysshego obrazovanija: opyt, poiski, problemy. M., 2004.
6. Markova A.K. Psihologija professionalizma. M., 1996.
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ: prinjat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. // Ros. gaz. 2012. 31 dek.
8. Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart'a doshkol'nogo obrazovanija: prikaz M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 17 okt. 2013 g. № 1155 // Ros. gaz. 2013. 25 nojab.

***An empirical study on the problem of professional and personal readiness of teacher-practitioners for the implementation of the federal state educational standards of preschool education and its results***

*The article reveals the relevance of the study of the improvement and modernization of the system of teacher training for the implementation of the federal state educational standard of preschool education. The authors highlight the importance for modern teachers to search for new educational practice-oriented psychological and pedagogical technologies and acquire professional competences in the field of pre-school education with children of different levels of development.*

**Key words:** *federal state educational standard of preschool education, professional and personal readiness, professional competences, approaches to professional readiness.*

(Статья поступила в редакцию 26.10.2018)

**М.С. КАЛИНИНА, Н.Н. ОСТРИНСКАЯ, М.А. ЭСТЕРМАН**  
(Волгоград)

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

*Представлен интерпретативный анализ категории «содержание обучения иностранным языкам» в работах отечественных методистов. Проведено описание его компонентного состава, в том числе с учетом реализации стандартов нового поколения.*

**Ключевые слова:** *содержание обучения иностранным языкам, федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС), универсальные учебные действия (УУД), предметный и процессуально-деятельностный аспекты содержания обучения иностранным языкам.*

Начиная рассуждать в данном направлении, рассмотрим анализируемую методическую категорию в интерпретации современных отечественных исследователей, которые,

как справедливо отмечает Н.Д. Гальскова, «рассматривают его не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный» [9, с. 123]. В таком же ключе рассуждает А.Н. Щукин, полагая, что содержание обучения не является постоянным. Оно определяется государственным стандартом, программой обучения и зависит от цели и этапа обучения [23, с. 123]. Сегодня правомерно говорить о федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения (ФГОС).

В контексте реализации ФГОС современный урок должен обеспечивать формирование универсальных учебных действий: развитие личности ученика, т. е. личностные результаты, метапредметные умения, которые формируют у учащихся подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, и предметные результаты изучения темы урока. Виды универсальных учебных действий (УУД), формируемых в том числе на уроке иностранного языка: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные [21, с. 67–69]. Охарактеризуем их более подробно.

Так, *личностные УУД* обеспечивают ценностную ориентацию: это *знание* моральных норм и умение им следовать (взаимопомощь, правдивость, ответственность); умение соотносить свои поступки с этическими чувствами (вина, совесть, стыд); желание и умение видеть нравственный аспект своих поступков; желание и умение учащегося ответить на вопрос, какое значение и какой смысл имеют для него те или иные знания.

*Регулятивные УУД* обеспечивают школьнику организацию учебной деятельности:

– *целеполагание* как способность принять учебную задачу на основании того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно;

– *планирование* как способность самостоятельно определять последовательность выполнения действий;

– *контроль* как способность сличения способа действия и его результата с заданными эталонами;

– *саморегуляция* как способность начинать и заканчивать учебные действия в нужный момент;

– *коррекция* как способность исправлять промежуточные и конечные результаты своих действий, а также возможные ошибки;

– *самооценка* как способность осознать то, что уже усвоено, и то, что еще нужно усвоить, способность осознать уровень усвоения.

*Коммуникативные УУД* предполагают следующую номенклатуру умений:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (например, распределение ролей при парной, групповой или коллективной работе);

– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли;

– умение разрешать конфликтные ситуации, принимать решение, брать ответственность на себя.

*Познавательные УУД* включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания в форме схем, ассоциограмм и т. п., логические действия и операции, способы решения речемыслительных задач.

Вернемся к определению содержания обучения. Так, А.В. Щепилова считает, что «носителями» содержания обучения являются также учебный план, учебники, разнообразные учебные пособия и содержательный компонент информационных технологий, т. е. компьютерные программы [22, с. 105]. В самом общем плане дефиниция содержания обучения представлена в работе И.Л. Бим. Под содержанием обучения следует понимать то, «чему учить учащихся, на основании чего их воспитывать, осуществлять их образование и развитие» [3, с. 58].

Согласно «Словарю методических терминов» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, содержание обучения представляет собой базисную категорию методики; совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения; педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта деятельности, отношения к миру. Основу содержания обучения иностранному языку составляет приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования иностранным языком [1, с. 327–328].

Следует особо подчеркнуть, что вопрос о компонентах содержания обучения иностранным языкам (далее ИЯ) решается весьма неоднозначно. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [9, с. 123–139], А.Н. Щукин [23, с. 122–146] выделяют предметную и процессуальную стороны речевой деятельности. Охарактеризуем их. Так, *предметный аспект* дает представление об окружающем мире, который стал объектом рассмотрения на занятиях [Там же, с. 145], и включает сферы, темы, ситуации общения, тексты, а также языковой материал (фонетический, орфографический, лексический, грам-

матический). Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез интерпретируют предметную составляющую несколько шире, добавляя такие компоненты, как страноведческие и лингвострановедческие знания, коммуникативные цели и намерения [9, с. 124].

*Процессуальный аспект* содержания обучения ИЯ представляет собой выполнение действий с единицами языка, что ведет к формированию знаний, навыков оперирования языковым материалом и развитию умений иноязычного устного и письменного общения на изучаемом языке (умения читать, писать, аудировать, говорить, переводить). Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез полагают, что наряду с речевыми умениями в структуру содержания должны входить компенсационные умения, а также общеучебные навыки и умения [Там же].

Г.В. Рогова полагает, что содержание обучения ИЯ представлено совокупностью трех взаимосвязанных компонентов: а) лингвистического; б) методологического и в) психологического [16, с. 92]. Проиллюстрируем этот факт на примере обучения лексической стороне иноязычной речи. Так, лингвистический компонент составляет необходимый набор лексических единиц для решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности той или иной возрастной группы обучаемых. Методологический компонент включает необходимые разъяснения, памятки, инструкции по использованию печатных словарей, по форме ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, о способах реорганизации и систематизации изучаемой лексики. Это те знания, которые позволяют ученику работать над лексикой самостоятельно. Психологический компонент содержания обучения лексике связан с проблемой лексических навыков и умений. Он включает а) мотивы и интересы учащихся при овладении лексикой; б) лексические навыки и умения; в) характер взаимодействия лексических навыков с другими видами навыков [20, с. 88].

Продолжая рассуждать в данном направлении, отметим точку зрения Е.И. Пассова и его сторонников, согласно которой содержанием иноязычного образования является иноязычная культура [15, с. 21–24]. Иноязычная культура представляет собой часть общей культуры человечества, овладение которой происходит в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах.

Так, познавательный аспект – это факты культуры страны, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой. Развивающий аспект – способности осуществлять речевую деятельность, общение, учебную деятельность. Воспитательный аспект – нравственность, патриотизм, гуманизм, интернационализм, этическая культура, эстетическая культура, экологическая культура. Наконец, учебный аспект предполагает умения говорить, читать, аудировать, писать как средства общения [15, с. 22–24]. По мнению исследователя, основа успешного усвоения иноязычной культуры, – это 1) четкое определение объектов овладения в каждом из вышеперечисленных аспектов (их распределение в системе образования, их снабжение средствами овладения – упражнениями); 2) общение как механизм образовательного процесса; 3) коммуникативная технология.

И.Л. Бим предлагает свое понимание компонентного состава содержания обучения ИЯ, который соответствует лично ориентированной парадигме образования и воспитания. Оно представлено четырьмя взаимосвязанными блоками (аспектами):

1) языковой и речевой материал разного уровня организации (от звуков, слов до звучащего или записанного текста) и правила оформления и оперирования им (материальный аспект обучения);

2) предметное содержание, передаваемое с помощью этих единиц в рамках сфер, тем, ситуаций общения, т. е. то, о чем мы говорим, читаем, пишем (экстралингвистическая информация – мысли, духовные ценности как компоненты социального опыта, культуры), – идеальный аспект содержания обучения;

3) предметные и умственные действия с иноязычным материалом в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач; на их основе формируются знания, навыки и умения в русле основных видов речевой деятельности (они представляют собой процессуально-деятельностный аспект содержания обучения, включающий также компенсаторные и учебные умения [13, с. 47]);

4) чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (мотивационный и ценностно-ориентационный аспекты содержания обучения ИЯ) [4, с. 4; 13, с. 46–49].

Охарактеризуем каждый компонент подробнее. Первый аспект содержания обучения – *материальный*. Это 1) фонетический, лексический и грамматический минимумы; 2) образ

цы речевых высказываний для отобранных ситуаций и тем, т. е. текстовой материал для развития устной и письменной речи; 3) языковые понятия, не свойственные родному языку (артикли, предпрошедшее глагольное время, некоторые виды местоимений, притяжательные и указательные прилагательные).

В лингвистическом компоненте содержания обучения различают единицы языка и единицы речи. К единицам языка относят фонемы, морфемы, слова, фразеологические сочетания, т. е. единицы, готовые к употреблению в неизменном виде. Это также речевые клише, выражения, используемые как целостные единицы, готовые к употреблению. Речевые клише являются типовыми моделями речевого поведения в конкретных ситуациях, стереотипными выражениями, которые подлежат воспроизведению в стандартных ситуациях.

Языковой материал должен быть организован главным образом в виде речевых образцов, соответствующих наиболее употребляемым моделям изучаемого языка и сгруппированных вокруг типичных ситуаций речевого общения. Единицы речи – это ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности, часто воспроизводимые в общении (например, диалогические и полилогические единства). Отбор речевого материала должен проходить с учетом классификации речевых задач, которые обобщены в пять типов: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение и убеждение (Е.И. Пассов).

Здесь встает вопрос: начинать обучение с языка как системы или с речи – самого процесса использования языка в коммуникативных целях. Будем исходить из того, что начинать нужно с обучения речи, т. е. обучать сначала пониманию и воспроизведению чужих высказываний, а затем составлению собственных высказываний в связи с ситуациями общения. Итак, в обучении ИЯ в школе следует придерживаться последовательности от речи к языку, т. е. обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения.

Первым элементом отбора является тематика. Для каждой темы нужно отобрать тексты – образцы речевого поведения. В современной методике принят текстоцентристский подход к содержанию обучения ИЯ. Тексты-образцы рассматриваются в качестве содержательной основы обучения. Прочитывая образец диалога, ученики усваивают порядок реплик, обращают внимание на их наполнение. Рекомендуется использовать аутентичные тексты проблемного характера, тематика кото-

рых, как отмечает Н.В. Барышников, является «главным стимулом для реального общения» на занятиях [2, с. 121]. Категория аутентичности текста представлена рядом параметров, к которым Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд относят, прежде всего, его связь с подлинной прагматической ситуацией, лексико-фразеологическую аутентичность, т. е. использование употребляемых носителями языка слов и структур. Различают следующие типы текстов: прагматические – объявления, реклама, рецепты, инструкции и т. п., эпистолярные – личные и деловые письма, отрывки из художественной литературы, статьи из журналов и газет.

При отборе текстов для чтения и аудирования учитывается социокультурный компонент содержания обучения – страноведческие и лингвострановедческие знания. Из текстов отбирается словарь. Ведущим компонентом при отборе языкового материала (лексики, грамматики, фонетики) является словарь. Он отбирается в первую очередь, и уже затем набор лексики определяет фонетический и грамматический минимумы. Лексика отбирается на основе ее ситуативной и тематической отнесенности – для обеспечения общения сначала в стандартных типичных ситуациях в рамках программных тем.

Второй компонент содержания обучения – *идеальный* – это сферы общения, темы, ситуации, коммуникативные роли и намерения. Начнем с характеристики сферы общения, которая во многом определяет функционирование всех остальных компонентов. Проанализируем ряд дефиниций. В лингвистической теории дискурса под сферой общения понимается внешняя обстановка, включающая социально значимое место и время и вытекающие отсюда способы ролевого поведения коммуникантов [14, с. 158].

С позиции лингводидактики определение сферы общения было предложено В.Л. Скалкиным. Сфера общения рассматривается как совокупность «однородных коммуникативных ситуаций, характеризующаяся однотипностью речевого стимула индивида, отношений между коммуникантами и обстановки общения» [18, с. 43–48]. Исходя из данного определения, исследователь выделяет восемь сфер устного общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, социально-культурную, сферу общественной деятельности, административно-правовую, зрелищно-массовую, а также сферу игр и увлечений. А.Н. Щукин отмечает, что на занятиях по языку обычно выделяют учебно-профес-

сиональную, социально-культурную, бытовую, общественно-политическую, а также официально-деловую сферы общения [23, с. 142–144]. Так, для общеобразовательных школ предполагается овладение коммуникативными умениями в пределах только трех сфер общения: социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой [7].

Как известно, сфера общения реализуется на занятиях в виде тем и ситуаций общения, которые затрагивают круг интересов студентов, их чувства и эмоции, следовательно, «стимулирует их личное развитие» [9, с. 105]. Вопрос о соотношении сфер, тем, ситуаций иноязычного общения и текстов достаточно подробно рассмотрен в методической литературе: опубликован целый ряд работ, раскрывающих содержание этих понятий (В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн (1966), А.А. Леонтьев (1968), Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров (1973), Д.И. Изаренков (1974, 1986), Н.М. Краевская (1981), В.Л. Скалкин (1983), Е.И. Пассов, А.М. Стояновский (1989), М.Л. Вайсбурд (2001), Е.И. Пассов (1985, 2006, 2010), С.О. Даминова (2011) и др.). В решении этого вопроса мы придерживаемся мнения И.Л. Бим [13, с. 46–48], согласно которому сферы общения влияют на тематику, определяющую, в свою очередь, ситуации устно-речевого общения и подлежащие решению коммуникативные задачи (расспросить, сообщить, доказать и т. д.). В то же время с позиции текстоцентристского подхода к содержанию обучения ИЯ мы вправе говорить о корреляции текстов с темами и сферами общения. В таком случае тексты могут отражать и задавать конкретные ситуации общения.

В контексте обучения устной речи понятие «тема» рассматривается как разговорная тема, которая является, отмечает В.Л. Скалкин, неотъемлемым элементом любой учебной программы [18, с. 55]. Таким образом, тема выступает наименованием раздела устной речи программы, реализация которого предполагает некоторую речевую деятельность, соотносящуюся с этим названием как ключевым словом. Под темой принято также понимать «предмет изложения, исследования, обсуждения...» [Там же, с. 53].

Рассмотрим следующий компонент идеального аспекта содержания обучения ИЯ – ситуацию общения. В широком смысле она выступает совокупностью обстоятельств (явлений, предметов), условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение [19, с. 3]. По определению А.А. Леонтьева, ситуация общения представляет собой со-

вокупность речевых и неречевых условий языкового общения [11, с. 19–23]. Следует иметь в виду, что методически ценными ситуациями признаются те, которые содержат стимул к речи, т. е. являются речевыми. Прежде всего, они должны носить проблемный характер, «провоцировать» коммуниканта.

По мнению В.Л. Скалкина, речевая ситуация представляет собой «динамическую, ограниченную пределами акта общения систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана, включая самое речь, вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение как в роли говорящего, так и в роли слушающего» [18, с. 53].

Е.И. Пассов полагает, что ситуация – не просто совокупность, а динамическая система взаимоотношений. Это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся [15, с. 42–43].

В качестве компонентов речевой ситуации, которые детерминируют содержание и формы речевого сообщения, выделяют: 1) мотивационно-целевые компоненты (речевая потребность, интенция, стимул); 2) общий контекст деятельности; 3) компоненты речевой ситуации, характеризующие субъектов речевого акта (коммуникантов); 4) обстоятельства действительности (обстановку), в которой осуществляется коммуникация; 5) тему (предмет) сообщения [7, с. 16–20; 18, с. 53].

Отметим, что рассмотренные определения речевой ситуации не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими, подчеркивают многогранность исследуемой методической категории.

В рамках обучения устно-речевому общению в школе и вузе следует различать естественные и учебные речевые ситуации (далее УРС). Для оптимизации процесса обучения устной речи целесообразно использовать оба вида ситуаций. В первом случае у школьников и студентов имеется естественный стимул к речи. Вербальное поведение участников совершается в их типичных социально-коммуникативных ролях. Например, встреча друзей, обсуждение фильма. Во втором случае речевой стимул сообщается в словесной форме. Например: *Убеди своего друга, что курение вредит здоровью; Поделись советами на*

тему: «Как подготовиться к путешествию на самолете?» Другими словами, УРС представляют собой разновидность коммуникативного (речевого) упражнения, которое включает описание конкретной воображаемой ситуации, содержащей стимул к речи в формате полилога. В.Л. Скалкин отмечает, что одна естественная ситуация (типичная коммуникативная в его терминологии) может быть представлена целым рядом УРС [18, с. 55]. Необходимо иметь в виду, что далеко не всякая ситуация может породить дискуссию: необходимо, чтобы в основе ситуации лежал какой-либо вид рассогласованности: проблема, конфликт, нарушение гармонии.

Подведем промежуточный итог: при определении содержания обучения ИЯ в рамках каждой сферы общения нужно выбрать жизненно важные темы, стандартные ситуации, в каждой из которых уточнить список ролей (врач – пациент, продавец – покупатель и т. п.) и коммуникативных намерений (попросить совета – дать предписание; запросить информацию – сообщить ее и т. д.).

Третий аспект содержания обучения – *процессуально-деятельностный*. Он включает следующие компоненты: языковые навыки произнесения звуков, интонаем, вызова слов из памяти и их сочетания между собой, образования их грамматических форм, орфографические навыки и навыки техники чтения; речевые умения использования языкового материала в различных видах речевой деятельности; компенсационные умения (умения выйти из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации; учебные умения, связанные с интеллектуальными процессами восприятия и осмысления информации; они переносятся из учебного опыта изучения других дисциплин; учебные умения, связанные с организацией учебной деятельности (целеполагание, планирование, самоконтроль и самооценка), также переносятся из учебного опыта изучения других дисциплин.

Проанализируем каждый компонент. Так, навыки оперирования языковым и речевым материалом являются непременным условием формирования речевых умений в четырех видах речевой деятельности. Об этом свидетельствуют исследования в области общей психологии и методики обучения ИЯ. По мнению С.Л. Рубинштейна, навыки – «это автоматизированные действия, которые сначала преднамеренно, сознательно вырабатываются, а затем функционируют автоматически» [8, с. 21–25]. Аналогичную трактовку этого понятия мы находим в работе А.А. Леонтьева: речевой

навык соответствует речевой операции, осуществляемой по оптимальным параметрам, таким как бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, т. е. тождество операции самой себе при изменяющихся условиях [12, с. 221–222].

Методисты, в частности Е.И. Пассов, определяют речевой навык как «способность совершать относительно самостоятельное речевое действие в системе сознательной речевой деятельности, ставшее благодаря наличию полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности» [15, с. 100–101]. Так, при обучении говорению в его монологической, диалогической и полилогической формах в фокусе внимания будут найдены навыки оперирования речевым материалом – речевыми образцами, речевыми формулами и клише. На момент выхода студента или школьника в речь лексико-грамматические и произносительные навыки уже сформированы, в процессе продуцирования высказываний в формате одной из названных выше форм говорения происходит их активизация. Самостоятельное использование навыков с учетом целей, ситуации общения и речевых партнеров является показателем сформированности речевых умений. По этому поводу А.А. Леонтьев пишет: «Владеть такими умениями – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые и неязыковые средства» [12, с. 222].

Методисты настаивают, что материал для обучения диалогической (а следовательно, и полилогической) речи должен быть организован главным образом в виде речевых образцов, соответствующих наиболее употребляемым моделям изучаемого языка и сгруппированных вокруг типичных ситуаций речевого общения. По определению В.А. Бухбиндера, речевой образец – это реально произносимая звучащая и воспринимаемая фраза, построенная по изученным правилам грамматики и интонационного оформления. Представленные в речевом образце аспекты языка (лексический, грамматический, произносительный) способствуют координации соответствующих навыков в акте речи [5]. М.Л. Вайсбурд полагает, что речевые образцы, типичные для диалогической речи, могут совпадать с речевыми образцами монологической речи в пределах высказывания – сообщения информации [6, с. 11–19].

Как было отмечено ранее, одним из компонентов процессуально-деятельностного аспек-

та содержания обучения ИЯ в интерпретации И.Л. Бим являются компенсационные умения. Они помогают участвовать в общении даже при ограниченных средствах. Они подразумевают подбор синонимических средств выражения, упрощение высказывания, использование перифраза, паузации, средств – заполнителей пауз, логического ударения, экстралингвистических средств, поиск опор. К невербальным средствам общения относятся визуальные (мика, жесты, положение головы, взгляд, контакт глаз), тактильные (пожатие руки, похлопывание), а также звуковые средства. Функция тактильных и звуковых средств, по справедливому утверждению Э.Б. Яковлевой [24, с. 26], – фатическая, регулирование процесса общения, создание и поддержание контакта, необходимой тональности беседы, дискуссии, усиление воздействия вербальных средств, акцентирование тех или иных моментов в ходе моделирования полилогического общения, демонстрация отношения к сообщаемой информации, собеседнику, а также выражение эмоций.

По мнению Е.И. Пассова, использование невербальных средств общения позволяет коммуниканту превосходить сказанное, заполнять паузы в общении, заменять отдельные высказывания [10, с. 63]. Другими словами, экстралингвистические средства общения направлены на активизацию взаимодействия партнеров по общению. Е.И. Пассов обращает внимание на необходимость их аутентичности. Полностью разделяя точку зрения исследователя, мы считаем, что использование аутентичных экстралингвистических средств возможно уже на начальном этапе обучения, на языковом факультете вуза и в старшей школе.

Завершая рассмотрение компонентного состава содержания обучения ИЯ в интерпретации И.Л. Бим, отметим, что последние два блока умений в составе процессуально-деятельностного аспекта: учебные умения, связанные с интеллектуальными процессами восприятия и осмысления информации, и учебные умения, связанные с организацией учебной деятельности – целеполагание, планирование, самоконтроль и самооценка – коррелируют, на наш взгляд, с познавательными и регулятивными УУД.

Таким образом, проанализировав ряд точек зрения на предмет определения существенных характеристик и компонентного состава содержания обучения ИЯ, мы можем констатировать нестатичный и постоянно развивающийся характер этой базовой категории мето-

дики. В настоящее время наполнение его компонентов определено ФГОС второго поколения, программой обучения и зависит от цели и этапа обучения.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков. СПб.: Златоуст, 1999.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988.
4. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностр. яз. в шк. 2005. № 8. С. 2–6.
5. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев, 1980.
6. Вайсбурд М.Л. Обучение диалогической речи // Иностр. яз. в шк. 1965. № 4. С. 11–18.
7. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей. Обнинск: Титул, 2001.
8. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностр. яз. в шк. 1999. № 1. С. 21–26.
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005.
10. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя / С.С. Артемьева, Е.В. Дождикова, Л.Ю. Денискина [и др.]; под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. М.: Просвещение, 1993.
11. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий // Рус. яз. за рубежом. 1968. № 2. С. 19–23.
12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2008.
13. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010.
14. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней общеобразовательной школы): моногр. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006.
15. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто одна методическая идея. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.

16. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1999.
17. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. 3-е изд., стер. М.: Дрофа, 2009.
18. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте (организация материала для устной речи) // Рус. яз. за рубежом. 1983. № 3. С. 52–58.
19. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностр. яз. в школе. 1966. № 4. С. 2–9.
20. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008.
21. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. Акад. Наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 5-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2014.
22. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык». М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2005.
23. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М.: Филоматис, 2007.
24. Яковлева Э.Б. Многосторонние формы общения: Полилог как объект лингвистического анализа: аналитический обзор / отв. ред. С.А. Ромашко. М., 2006.
- \* \* \*
1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Slovar' metodicheskikh terminov: teorija i praktika prepodavaniya jazykov. SPb.: Zlatoust, 1999.
2. Baryshnikov N.V. Metodika obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku v shkole. M., 2003.
3. Bim I.L. Teorija i praktika obuchenija nemecкому jazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: ucheb. posobie dlja ped. in-tov. M.: Prosveshhenie, 1988.
4. Bim I.L. Modernizacija struktury i sodержaniya shkol'nogo jazykovogo obrazovanija (IJa) // Inostr. jaz. v shk. 2005. № 8. С. 2–6.
5. Buhbinder V.A. Oчерки metodiki obuchenija ustnoj rechi na inostrannyh jazykah. Kiev, 1980.
6. Vajsburd M.L. Obuchenie dialogicheskoi rechi // Inostr. jaz. v shk. 1965. № 4. S. 11–18.
7. Vajsburd M.L. Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom jazyke: ucheb. posobie dlja provedenija speckursa po obucheniju inojazychnomu obshheniju v sisteme povyshenija kvalifikacii uchitelej. Obninsk: Titul, 2001.
8. Vitlin Zh.L. Navyki i umenija v psihologii i metodike obuchenija jazykam // Inostr. jaz. v shk. 1999. № 1. S. 21–26.
9. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ispr. M.: Izd. centr «Akademija», 2005.
10. Koncepcija kommunikativnogo obuchenija inojazychnoj kul'ture v srednej shkole: posobie dlja uchitelja / S.S. Artem'eva, E.V. Dozhdikova, L.Ju. Deniskina [i dr.]; pod red. E.I. Passova, V.B. Car'kovej. M.: Prosveshhenie, 1993.
11. Leont'ev A.A. O rechevoj situacii i principe rechevyh dejstvij // Rus. jaz. za rubezhom. 1968. № 2. S. 19–23.
12. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 5-e izd., ster. M.: Smysl; Izd. centr «Akademija», 2008.
13. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost' / pod red. A.A. Miroljubova. Obninsk: Titul, 2010.
14. Milovanova L.A. Profil'no-orientirovanoe obuchenie inostrannym jazykam (anglijskij jazyk, starshaja stupen' srednej obshheobrazovatel'noj shkoly): monogr. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2006.
15. Passov E.I. Sorok let spustja ili sto odna metodicheskaja ideja. M.: GLOSSA-PRESS, 2006.
16. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. M.: Prosveshhenie, 1999.
17. Sbornik normativnyh dokumentov. Inostrannyj jazyk / sost. Je.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. 3-e izd., ster. M.: Drofa, 2009.
18. Skalkin V.L. Situacija, tema i tekst v lingvometodicheskom aspekte (organizacija materiala dlja ustnoj rechi) // Rus. jaz. za rubezhom. 1983. № 3. S. 52–58.
19. Skalkin V.L., Rubinshtejn G.A. Rechevyje situacii kak sredstvo razvitija nepodgotovlennoj rechi // Inostr. jaz. v shkole. 1966. № 4. S. 2–9.
20. Solovova E.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs: posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej. M.: AST: Astrel', 2008.
21. Fundamental'noe jadro sodержaniya obshhego obrazovanija / Ros. Akad. Nauk, Ros. akad. obrazovanija; pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. 5-e izd., dorab. M.: Prosveshhenie, 2014.
22. Shhepilova A.V. Teorija i metodika obuchenija francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu: ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhijhsja po special'nosti 033200 «Inostrannyj jazyk». M.: Gumanit. izd. centr «VLADOS», 2005.
23. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov. 3-e izd. M.: Filomatis, 2007.
24. Jakovleva Je.B. Многосторонние формы обshhenija: Полилог как объект лингвистического анализа: аналитический обзор / отв. ред. С.А. Ромашко. М., 2006.

*The content of learning foreign languages in the context of the implementation of the federal state educational standard*

*The article presents an interpretative analysis of the "content of teaching foreign languages" category in the works of Russian methodologists. The authors give a description of its component composition, including the implementation of the new generation of standards.*

**Key words:** *foreign language teaching, federal state educational standards of the second generation, universal learning activities, the subject and procedural activity orientated aspects of the teaching of foreign languages.*

(Статья поступила в редакцию 24.09.2018)

**Е.А. КУЛЬНИНА, А.Д. КУЛЬНИН**  
(Саранск)

**О НЕКОТОРЫХ УСЛОВИЯХ  
УСПЕШНОЙ СДАЧИ ЕГЭ  
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Подробно рассмотрена специфика ЕГЭ по иностранному языку. Его особенность заключается в том, что все задания проверяют одновременно и уровень владения отдельными видами речевой деятельности, и объем лексического запаса экзаменуемого. Утверждается, что для успешного выполнения заданий необходимо обладать высоким уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков и богатым вокабуляром, что требует серьезной и систематичной подготовки.*

**Ключевые слова:** *ЕГЭ по иностранному языку, активный словарь, вокабуляр, решение коммуникативной задачи, письменное высказывание.*

С момента введения и до сегодняшнего дня тема ЕГЭ остается одной из самых животрепещущих. Касаясь всех и каждого – учеников, учителей, родителей, она никого не оставляет равнодушным.

Выпускники нашего региона получили возможность сдавать ЕГЭ по иностранному языку еще в 2007 г. Мордовия тогда стала од-

ним из пилотных регионов. С тех пор многое изменилось и в структуре экзамена, и в форме заданий, и в количестве попыток сдачи. Наиболее серьезные изменения коснулись устной части. Она то появлялась, то исчезала, то вновь появлялась, претерпев большие изменения. Все эти годы, принимая участие в проверке работ ЕГЭ в качестве экспертов, мы имели возможность не только оперативно узнавать обо всех изменениях в процессе вебинаров и курсов повышения квалификации, но и видеть, какие аспекты вызывают наибольшие трудности у сдающих. В данной статье нам хотелось бы поделиться своими соображениями о том, как правильно подготовиться к сдаче ЕГЭ, на какие моменты следует обратить особое внимание.

В начале повествования необходимо напомнить, что задания разделов «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» в ЕГЭ по иностранному языку требуют кратких ответов, которые проверяются компьютером. Ответы на задания разделов «Письмо» и «Говорение» в большинстве своем должны быть развернутыми и требуют творческого подхода и более тщательной подготовки. Им и будет уделено особое внимание в рамках данной статьи.

Министерство образования и науки считает, что система ЕГЭ «укрепляет развитие единого образовательного пространства и дает возможность жителям всей страны поступать в вузы на равных условиях» [2]. Совсем иной точки зрения придерживаются противники института ЕГЭ. Так, члены фракции ЛДПР представили на рассмотрение Госдумы проект закона «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"», в котором предлагается отменить ЕГЭ. По мнению авторов законодательной инициативы, форма ЕГЭ, требуя от школьников ответов на тестовые вопросы, учит детей только «проставлять галочки в клеточках». Парламентарии считают, что форма ЕГЭ неэффективна, т. к. не отражает реальных знаний учащихся [1].

На наш взгляд, ЕГЭ по иностранному языку, как никакой другой экзамен, дает действительно реальное представление об уровне знаний учащегося. Его особенность заключается в том, что все 44 задания проверяют одновременно уровни владения отдельными видами речевой деятельности (чтением, письмом, говорением, аудированием) и объем лексиче-